

HACER PARA TRANSFORMAR

El método en la psicología comunitaria

Maritza Montero



PAIDÓS TRAMAS SOCIALES

Montero, Maritza

Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria -
1a ed. - Buenos Aires : Paidós, 2006.
372 p.; 21x13 cm. (Tramas sociales)

ISBN 950-12-4535-7

! Trabajo Social. I. Título
CDD 361.5

Cubierta de Gustavo Macri

1ª edición, 2006

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la repro-gra'ña y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 2006 de todas las ediciones Editorial Paidós
SAICF Defensa 599, Buenos Aires E-
mail: literaria@editorialpaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Impreso en MPS
Santiago del Estero 338, Lanús, Buenos Aires,
en febrero de 2004
Tirada: 2000 ejemplares

ISBN 950-12-4535-7

ÍNDICE

Prefacio, por Bader Burihan Sawaia.....	15
Introducción.....	19
1. El método en la psicología comunitaria.....	27
Introducción.....	27
La construcción del método en la psicología comunitaria.....	28
Intervención e investigación en el trabajo comunitario.....	32
Condiciones del método en la psicología comunitaria.....	33
Las razones del método.....	37
¿Cualitativo o cuantitativo?.....	38
Sobre la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos.....	40
Mitos sobre el uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos.....	42
Los actores del método.....	44
Una mirada al método en la psicología comunitaria.....	45
Preguntas para reflexionar sobre el empleo de métodos en la investigación/intervención comunitaria.....	47
Ejercicios problematizadores sobre la elección de métodos en la investigación/intervención comunitaria.....	47
Lecturas complementarias recomendadas.....	48
2. La investigación cualitativa en la psicología comunitaria.....	49
Introducción.....	49
El rigor metodológico en la investigación cualitativa.....	51
Fundamentación de los criterios de rigor metodológico en la metodología cualitativa.....	52
Comparación entre criterios cualitativos y cuantitativos de rigor metodológico.....	56
Sobre la auditoría de la investigación cualitativa y la rendición de cuentas de lo hecho.....	60
Momentos en la investigación cualitativa en la psicología comunitaria.....	61
La planificación de la investigación.....	62
La selección de participantes.....	63
La recolección de datos.....	67
El análisis de los datos.....	68
La diversidad en el análisis de datos cualitativos.....	70
La interpretación.....	71
Una conclusión: el ciclo de la investigación cualitativa.....	72
Preguntas para reflexionar sobre el uso de la metodología cualitativa en la investigación/intervención comunitaria.....	73
Ejercicios problematizadores sobre la aplicación de la investigación cualitativa en la psicología comunitaria.....	74
Lecturas complementarias recomendadas.....	75

3. La familiarización con la comunidad

El lugar de la familiarización en el trabajo psicológico comunitario.....	77
Qué es la familiarización.....	78
El proceso de familiarización.....	79
La familiarización en comunidades situadas en un espacio físico.....	79
La familiarización en comunidades caracterizadas de manera preferencial por redes de relaciones.....	80
Requisitos de la familiarización.....	81
Condiciones para la familiarización.....	86
Posicionamiento ético.....	87
Resumen.....	88
Ejercicios problematizadores sobre el proceso familiarización con la comunidad.....	89
Pregunta para reflexionar sobre la familiarización.....	89
Lecturas complementarias recomendadas.....	90

4. La identificación y la jerarquización de las necesidades y de los recursos para satisfacerlas

Necesidades y recursos.....	91
La identificación de necesidades y recursos.....	92
Definición de necesidades.....	94
La interacción entre necesidades básicas y necesidades últimas.....	95
Clasificación de necesidades.....	96
Bases para la identificación de las necesidades.....	98
La contradicción entre necesidades sentidas y necesidades normativas. La intervención ideológica.....	99
Procedimiento para identificar necesidades y recursos en una comunidad.....	103
Un ejemplo tomado de la práctica.....	111
Resumen.....	116
Preguntas para reflexionar sobre las necesidades y los recursos de las comunidades.....	118
Ejercicio problematizador sobre la identificación de necesidades y recursos de las comunidades.....	118
Lecturas complementarias recomendadas.....	119

5. La investigación-acción participativa. Orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica

Un modelo metodológico "hecho en América latina".....	121
Factores que influyeron en el surgimiento de la investigación-acción y de la investigación-acción participativa.....	123
El factor acción en la investigación.....	126
De la investigación-acción a la IAP.....	129

Cómo se hizo activa la investigación social.....	129
Cómo se hizo participativa la investigación social.....	134
Qué es la investigación-acción participativa (IAP).....	138
La definición de IAP.....	140
Características de la IAP.....	142
Bases paradigmáticas de la IAP.....	145
Aspectos ontológicos.....	149
Aspectos epistemológicos.....	150
Aspectos éticos.....	153
Aspectos políticos.....	154
Resumen.....	156
Preguntas para reflexionar sobre la IAP como método.....	157
Lecturas complementarias recomendadas.....	158

6. La investigación-acción participativa: aspectos metodológicos

Introducción.....	159
Características de este método.....	160
Algunas premisas para la IAP.....	161
Autenticidad y compromiso.....	162
Antidogmatismo.....	162
Socialización del conocimiento producido.....	164
Autoinvestigación y control por parte de las comunidades.....	165
Divulgación técnica.....	166
Compromiso de los agentes de cambio.....	169
Lo cualitativo y lo cuantitativo.....	169
Flexibilidad en planes de trabajo.....	170
Participación.....	171
Acción-reflexión-acción.....	172
Saber popular.....	173
Procesos, procedimiento y estrategias usuales en la investigación-acción participativa (IAP): aspectos con los cuales se suele lidiar.....	174
El contacto entre agentes externos e internos.....	175
Determinación del problema a investigar o sobre el cual actuar (diagnosticar, intervenir, investigar).....	179
Planificación de la investigación o de la intervención-investigación.....	180
Identificar necesidades y recursos.....	184
Dialogar.....	185
Tomar decisiones.....	186
Problematizar, concientizar, desideologizar.....	187

Recuperación crítica de la historia de la comunidad.....	188
Evaluar y autoevaluarse.....	189
Informe y discusión evaluadora sistemática del conocimiento producido.....	190
Sobre la aplicación de la IAP.....	191
Cuando la IAP no es participativa.....	191
En síntesis.....	193
Preguntas para reflexionar sobre el uso de la IAP.....	195
Ejercicios problematizadores sobre la IAP.....	195
Guía resumida de procesos posibles en su aplicación.....	194
Lecturas complementarias recomendadas.....	196
Anexo: Investigación e intervención comunitarias con IAP.....	197
Guía resumida de procesos posibles en su aplicación.....	197
7. Observación participante, entrevistas participativas y discusiones reflexivas: tres técnicas frecuentes en el trabajo comunitario	
Sobre el método participativo.....	203
La observación participante en el trabajo comunitario.....	205
¿Qué significa "participar" en la observación participante?.....	206
Las herramientas de la observación participante.....	208
Las entrevistas participativas.....	209
Finalidad de las entrevistas participativas.....	210
Requisitos que deben cumplir.....	210
A quiénes entrevistar participativamente.....	212
Las preguntas en las entrevistas participativas.....	212
Criterios de rigor metodológico.....	214
Las reuniones comunitarias de discusión-reflexión.....	216
Aspectos que dificultan la participación en las reuniones de discusión reflexión.....	218
Recursos para evitar dificultades y obstáculos en la discusión-reflexión.....	220
El significado del carácter participativo de estos métodos.....	222
Resumen.....	225
Preguntas para reflexionar sobre el uso de métodos participativos.....	226

Ejercicio problematizador sobre la aplicación de métodos participativos.....	226
Lecturas complementarias recomendadas.....	227

8. La problematización: procedimientos

La problematización en el trabajo comunitario.....	229
El concepto de problematización.....	230
Origen del concepto.....	230
Definición del concepto de problematización.....	231
Objeto y sujetos de la problematización.....	233
Bases del proceso problematizador.....	233
El proceso de problematización en acción.....	237
Algunos procedimientos problematizadores.....	239
Análisis de construcciones artesanales o de representaciones pictóricas de la comunidad.....	240
Procedimientos problematizadores grupales.....	243
La reunión de discusión-reflexión colectiva y crítica.....	245
Las preguntas problematizadoras de cierre.....	247
La pregunta problematizadora como acto concientizador.....	249
La condición crítica de la pregunta problematizadora.....	250
Algunas preguntas problematizadoras para examinar críticamente el trabajo psicológico-comunitario.....	251
Preguntas para reflexionar sobre la problematización.....	255
Ejercicios problematizadores.....	255
Lecturas complementarias recomendadas.....	256

9. El uso de métodos biográficos en la investigación en psicología comunitaria

El uso del método biográfico en los estudios psicosociales

Comunitarios.....	257
Qué es el método biográfico.....	259
Orígenes del método biográfico.....	260
Expansión geográfica del método biográfico.....	262
Características del método biográfico.....	263
Criterios que rigen el método biográfico.....	265
Sobre el proceso metodológico en los estudios biográficos.....	268
Selección o determinación de narradores.....	268
El registro y la transcripción de relatos.....	269

La grabación.....	269
La transcripción.....	269
La producción del relato o narrativa.....	273
El análisis en el método biográfico.....	275
Narrar la vida y sus historias.....	281
Técnicas autobiográficas.....	283
El relato de vida o entrevista biográfica.....	283
La autobiografía.....	285
La historia de vida en el trabajo comunitario.....	288
Tipos de historia de vida.....	291
Aspectos básicos a cumplir en la técnica de historias de vida.....	294
Resumen.....	296
Preguntas para reflexionar sobre la justificación y efectos del uso de métodos biográficos en la investigación/intervención en psicología comunitaria.....	298
Lecturas complementarias recomendadas.....	299

10. Dos técnicas auxiliares en la investigación e intervención comunitarias: las anotaciones o diario de campo y el uso de documentos secundarios

Introducción.....	301
Diferencias entre diarios de campo y anotaciones de campo.....	302
Relación con los métodos biográficos.....	304
Usos del diario y de las anotaciones de campo.....	305
¿Cómo se hacen las anotaciones de campo?.....	308
Los documentos secundarios.....	312
Los documentos secundarios como fuente.....	314
La contribución de los documentos secundarios.....	316
Los documentos como estímulo para el análisis y para la acción.....	317
El análisis documental.....	318
Resumen.....	319
Preguntas para reflexionar.....	320
Ejercicio problematizador sobre el empleo de los diarios de campo y el uso de documentos secundarios.....	320
Lecturas complementarias recomendadas.....	321

11. Discusión sistemática evaluadora y comunicación socializadora del conocimiento producido.

Maribel Gongalves de Freitasy Maritza Montero

Introducción.....	323
Discusión y delimitación crítica de conceptos.....	325
Devolución o discusión evaluadora.....	327
Objetivos de la discusión sistemática evaluadora.....	329
Condiciones de la discusión sistemática evaluadora.....	331
Funciones de la discusión sistemática evaluadora.....	336
Cómo preparar el informe para la discusión sistemática evaluadora.....	339
La postura ética y la discusión evaluadora sistemática.....	342
La comunicación socializadora del conocimiento producido.....	343
Cómo comunicar de manera socializadora el conocimiento producido.....	346
Quiénes hacen la comunicación socializadora.....	348
Un final abierto.....	351
Preguntas para reflexionar sobre evaluación y socialización del conocimiento.....	353
Ejercicio sobre discusión evaluadora sistemática y sobre comunicación socializadora.....	353
Lecturas complementarias recomendadas.....	354
Referencias bibliográficas.....	355

INTRODUCCIÓN

Quizás el mayor reto de la ciencia, y también lo que nos cautiva de ella, es determinar cómo hacer aquello que se desea hacer. Más aún, determinar si lo que se desea hacer no tiene todavía una forma definida y es sólo imaginación moldeada por el deseo y, por lo tanto, lo más parecido al infinito. La psicología comunitaria agrega a este desafío otra circunstancia que subraya la complejidad de la tarea, a la vez que, paradójicamente, facilita su abordaje: trabajar con seres humanos que actúan, piensan, tienen sentimientos positivos y negativos, son portadores de una cultura y de una historia que a la vez construyen día a día y que, al igual que las investigadoras e investigadores, tienen intereses e intenciones y además forman parte de una intrincada trama de redes de relaciones. Lo que esto significa es que el observador es parte del fenómeno observado. Nadie está fuera del mundo y, por eso, la visión de quien investiga es parte de ese mundo al cual pertenece y desde el cual es construida. De allí la paradoja que la complejidad humana supone y la ventaja que resulta para el estudio el ser parte de esos seres complejos que son investigados.

En efecto, el objeto y el ámbito de acción de la psicología comunitaria está constituido por la comunidad, que a

su vez es un grupo social complejo formado por una intrincada red de relaciones psicosociales que generan una diversidad de consecuencias. Es bien sabido que en su desarrollo como una rama de la psicología, la psicología comunitaria partió de una posición fuertemente crítica del *statu quo* de la psicología y en particular de la psicología social, que en Latinoamérica ha sido su principal rama de origen. Y ese ámbito en el cual la psicología comunitaria dio sus primeros pasos suministró la primeras herramientas de trabajo, que al mismo tiempo fueran objeto de duda, molestia e insatisfacción.

Por esa razón la psicología comunitaria utilizó en sus inicios, y sigue utilizando en ciertos casos, métodos, estrategias, técnicas e instrumentos tradicionalmente usados por la psicología y por las ciencias sociales en general. Entrevistas, cuestionarios, a veces escalas, estrategias de encuesta, métodos y técnicas biográficos, diarios y anotaciones de campo están presentes en la investigación e intervención comunitarias. Sin embargo, del uso que de estos recursos ha hecho la psicología comunitaria han ido surgiendo algunas diferencias que revelan su carácter comunitario pues modifican la forma en que son usados en su ámbito de origen.

Antes de explicar los objetivos y temas de esta obra, quisiera hacer una observación que atañe a una cuestión sólo en apariencia retórica. La lengua castellana, a pesar de estar marcada genéricamente, ha entronizado al género masculino como representante casi exclusivo de la acción verbal para referirse de manera general a hechos o circunstancias de carácter colectivo, en los cuales participan tanto mujeres como hombres. Así, aunque las primeras predominen en alguna situación, como por ejemplo si se dice "había diez mujeres y un gato en el barco", se dirá también "*todos* se ahogaron en el naufragio". El sexismo en el lenguaje hace desaparecer en tales casos al sujeto femenino, aun cuando en muchas acciones comunitarias la experien-

cia indica que las mujeres son líderes y actoras principales. Consciente de la necesidad de hacer justicia en cuanto a la presencia y acción femenina en los fenómenos estudiados, y a la vez preocupada por la redundancia estilística que tal medida puede introducir, he decidido usar ambos géneros, alternativa y conjuntamente.

Así pues, una tarea que me propuse en esta obra ha sido la de transmitir el carácter comunitario con el cual se aplica el método de las ciencias sociales en esta rama de la psicología. Reflejar las variaciones, modalidades y diferencias registradas a lo largo de tres décadas de aplicación participativa. Mostrar algunos de los resultados de la búsqueda de formas de "hacer para transformar" y no sólo limitarme a describir la situación con la cual trabajamos en el campo comunitario. Del cumplimiento de este objetivo serán jueces los lectores y las lectoras. Y desde mi punto de vista, como investigadora comprometida, me parece que aún falta mucho por hacer. Tal juicio, que es también un sentimiento, me lleva a explicar las razones por las cuales decidí incluir los temas que trato en los capítulos y dejar afuera otros cuya ausencia es para mí una deuda.

Así, los lectores encontrarán aspectos que provienen de las ciencias sociales y una caracterización del uso que hace de ellos en este libro la psicología comunitaria. Esto es, la orientación metodológica de la psicología comunitaria y su aplicación del método cualitativo, lo cual supone una obligada referencia al método como sistema de acción para investigar e intervenir con el objetivo de producir transformaciones. Y a la vez, esto ha sido hecho desde una perspectiva crítica, porque no se trata de consagrar fórmulas por el sólo hecho de ser cualitativas o participativas, ni tampoco de poner en cuarentena ciertos métodos y técnicas de gran utilidad, tales como la encuesta y los cuestionarios, ya que ellos permiten obtener información rápida y acceder a un número amplio y representativo o calificado (según el tipo de selección que se haga) de personas de la comunidad. La

introducción de la participación tanto en la elaboración de instrumentos como en la discusión de resultados, unidos a aspectos propios de dichos métodos y técnicas, permite asumir y respetar la diversidad dentro de una comunidad, alcanzar una idea precisa de la dimensión de ciertas necesidades, o de las tendencias de opinión y de intereses existentes en ella.

En esta obra he tratado de incluir los pasos que considero indispensables en el desarrollo de investigaciones o de intervenciones comunitarias, o de ambas como parte de un solo proyecto, como suele ocurrir. Por eso después de referirme al marco metodológico, abordo la mutua familiarización entre comunidad y agentes externos, seguida de la identificación, evaluación y jerarquización de necesidades y recursos y de algunas de las maneras para llevar a cabo estas tareas fundamentales para el trabajo comunitario. Incluyo asimismo las discusiones y reflexiones colectivas en las cuales se toman decisiones sobre las acciones a llevar a cabo, se asignan responsabilidades, se discuten y evalúan resultados y se reflexiona sobre aspectos de importancia y común interés relativos al trabajo comunitario. Incluyo también el recurso de la observación y de las entrevistas participativas, la utilización de los métodos biográficos y la conveniencia y las ventajas de llevar diarios y anotaciones de campo.

En particular desarrollo el proceso de problematización, y algunas técnicas que según mi experiencia han sido útiles para facilitarlas, como método imprescindible para producir la movilización de la conciencia conducente a la transformación, no sólo del ambiente o de las condiciones materiales de vida, sino de los hombres y las mujeres tanto en su identidad social como en su valoración de sí mismos como ciudadanos, actores sociales y constructores de realidad. La inclusión de este aspecto me parece fundamental, pues no basta el logro material, aunque tal resultado sea necesario. No es menos importante que en ese

proceso de satisfacción de necesidades o de obtención de una meta o transformación específica, las personas participantes se autoidentifiquen como generadoras de la transformación, como productoras de un saber que pasará al acervo tanto individual como colectivo. Todo ello con la finalidad de que tal experiencia adquiera un carácter político, al mostrar la capacidad ciudadana para construir una sociedad, para ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes, para hacer sentir su voz y hacer ver su acción y los productos de la misma.

Como método por excelencia de la psicología comunitaria presento la investigación-acción participativa (IAP), en la cual todos los aspectos anteriores pueden ser integrados, dando cabida a formas de acción ya existentes, pero imprimiéndoles el sello participativo y activo, desarrollando nuevos modos de hacer, siempre en función de la realidad que debe ser transformada y de la realidad que busca ser creada.

Soy consciente de la necesidad de tratar el uso del método cuantitativo en la psicología comunitaria, no incluido en esta obra, y la considero una tarea pendiente. Asimismo hay algunas otras ausencias: no hubo espacio para la recuperación crítica de la historia de una comunidad, para las formas de trabajo con la memoria colectiva, que pueden llevar a procesos de sensibilización respecto de ciertos problemas, de cierta falta de posibilidades en una comunidad, así como al descubrimiento de recursos ignorados, ocultados o naturalizados como aspectos sin importancia. Tampoco he incluido una discusión crítica sobre los conceptos y la práctica de tres estrategias de trabajo comunitario de referencia obligada en el quehacer de la salud comunitaria: la prevención, la intervención y la promoción. También están ausentes muchos tipos de prácticas de carácter específico, tales como talleres de formación, de organización, desarrollo de subproyectos, entre otros.

El énfasis ha estado puesto en la aplicación del método participativo, activo y generativo,¹ como vía para lograr transformaciones producidas *con* la comunidad, *desde* la comunidad, *para* la comunidad y *por* la comunidad. Por lo tanto, las bases epistemológicas y teóricas, las técnicas, los instrumentos y las estrategias aquí incluidos responden a esa orientación. Como se ha dicho, no agotan el campo, pero permiten plantear y facilitar la realización de trabajos de investigación / intervención comunitaria.

Las lectoras y lectores que esta obra pueda tener encontrarán que ciertas recomendaciones de carácter epistemológico, teórico, ético o técnico aparecen a lo largo de los once capítulos que la constituyen. Esa insistencia tiene una explicación: en primer lugar, el hecho de que el método en la psicología comunitaria no sigue pasos sucesivos, sino que muchos de sus aspectos instrumentales pueden darse simultáneamente. Por tal razón, ciertos aspectos que están en la base del trabajo comunitario aparecen en diversas técnicas y procedimientos presentados en esta obra. En segundo lugar, porque una de las motivaciones para escribirla ha sido la de proporcionar a profesionales y a estudiantes un libro que pueda serles útil en la praxis. Es decir, un texto al cual puedan consultar durante su labor o sus estudios como un todo y también separadamente, consultando cada uno de los temas tratados.

Un objetivo subyace a todos los anteriores y espero haberlo logrado en este volumen. Como en los dos anteriores (Montero, 2003a, 2004) aparece formulado aquí explícitamente: la base ética y política del método en la psicología comunitaria, cuyos principios resumo, una vez más, a continuación, como umbral del trabajo que espero resulte transformador y socialmente exitoso:

- El carácter democrático del método de la psicología comunitaria, realizado en un clima democrático. La investigación-acción y la intervención (tantas veces conjuntas) en la comunidad no serán comunitarias si son hechas desde el despotismo o bajo la coacción o dirección excluyentes.
- La participación, que es condición *sine qua non*, ámbito y a la vez componente básico de la acción y fundamento de la transformación del ambiente y de las personas, en función del conocimiento, la conciencia y la igualdad equitativa.
- La capacidad de responder a las necesidades sentidas de la comunidad, evaluándolas y jerarquizándolas junto con esa comunidad, así como la de sensibilizar respecto de necesidades normativas y avances científicos y técnicos que serán puestos al alcance de las personas y grupos organizados que la integran.
- Su carácter sistemático y riguroso, que responde a criterios cualitativos y psicopolíticos (Prilleltensky, 2004), y que permite y facilita el examen y análisis crítico de lo realizado tanto por la comunidad protagonista como por la comunidad científica. Esta condición permite que se enriquezcan ambos colectivos y fomenta el avance de las ciencias sociales.
- El compromiso como aspecto ético y político, que obliga tanto a investigadores o agentes externos como a agentes internos o personas de la comunidad a explicitar las intenciones e intereses que motivan su participación activa y su pasividad respecto del trabajo comunitario.
- La honestidad y la claridad que necesariamente se derivan del compromiso y de la posición ética de base. Condiciones que responden a lo que se conoce en las ciencias sociales como *reflexividad*. Es decir, explicitar las razones para investigar e intervenir: definirse, ubicarse, contextualizarse como persona y como investigador/a.

Estas son las razones detrás (y ahora delante) de la obra que presento y que completan (casi) el ciclo comenzado hace tres años. Razones que he ido precisando e "imprecisando" a través del trabajo comunitario realizado a partir de fines de los años setenta. Razones que han abierto el camino sobre el cual han andado, definiéndose y afirmando se a partir del hacer, de sus efectos y defectos, pues se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Sobre todo porque los primeros duelen mucho y es difícil contra rrestarlos. Espero entonces que esta obra pueda ayudar : que abunden los éxitos y disminuyan los fracasos en est tarea nunca acabada de la psicología comunitaria.

MARITZA MONTERO
Caracas, agosto, 2004

PREFACIO

La contribución de una gran investigadora al debate sobre la metodología de la investigación

Este libro, *Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria*, cierra una tríada de obras dedicadas a la psicología comunitaria, escrita por una de las investigadoras más importantes del área y que conoce profundamente el tema, por su ejercicio continuo de investigación. Se trata de un libro que llega en buena hora.

En las diferentes áreas del conocimiento todos estamos involucrados en la continua búsqueda de métodos de investigación y de intervención que garanticen el diálogo entre investigador e investigado, y entre comunidad y agentes de intervención; es decir, métodos abiertos a la participación de los sujetos de investigación y de intervención, que sean al mismo tiempo una praxis comprometida con la transformación de las relaciones de poder y de exclusión. Y, lo que es más importante, sin perder el rigor científico y el humanismo.

Tales principios constituyen la esencia del método de investigación en psicología comunitaria, un área de conocimiento psicosocial creada "como parte de la crítica que se hacía a los modelos teóricos y metodológicos predominantes en las décadas de los sesenta y setenta", y que en este libro es correctamente retratada como una "praxis

ético-política". Esta expresión revela compromiso ontológico con la libertad y la felicidad del ser humano, reconocido y tratado en la investigación como ser creativo y activo.

Por eso tenemos que celebrar la iniciativa de Maritza, de realizar una compilación crítica, que actualiza las reflexiones metodológicas y las experiencias de investigación desarrolladas por la psicología comunitaria, desde su creación. Se trata de una contribución efectiva al enriquecimiento del debate sobre el método científico en la contemporaneidad.

El lugar desde el cual ella habla es el de la psicología comunitaria, pero su conocimiento, el pleno dominio de la literatura, su postura epistemológica y existencial de apertura al Otro y de disposición a la socialización de su conocimiento, transforman en interdisciplinarios sus reflexiones. Otra persona no lo haría mejor. La autora circula, incansablemente, por diferentes países, interrelacionando investigadores de diferentes teorías en el debate sobre el papel liberador de la psicología social, especialmente de la comunitaria, y sobre la participación y compromiso de la investigación académica. Una dedicación que le ha garantizado el reconocimiento y el respeto de sus pares.

Otra contribución de este libro es la reflexión psicosocial sobre la comunidad, trabajada como "espacio-lugar", territorio de acción del psicólogo volcado hacia la emancipación individual y la felicidad pública. De esa forma, la comunidad deja de ser mera territorialidad física para adquirir el significado de un "nosotros-colectivo", un lugar privilegiado de acción de resistencia a la globalización y al individualismo, y la psicología comunitaria, en consecuencia, resulta un conjunto de conocimientos competentes para intervenir en procesos psicosociales, intersubjetividad, asociacionismos y lazos y rupturas sociales.

Lo que quiero resaltar es que mientras la autora reflexiona sobre procedimientos de investigación, también discute y

presenta procesos de concientización y de participación ciudadana. En su concepción, la reflexión metodológica, al mismo tiempo existencial, y los principios metodológicos y de intervención (problematización, concientización y de-ideologización), son igualmente principios éticos de convivencia en sociedad.

La discusión sobre objetividad y subjetividad ejemplifica lo que estoy afirmando. Por medio de esa reflexión Maritza nos instiga, sutilmente, a profundizar el debate sobre la verdad sin caer en el relativismo -por otra parte tan de moda- con la presentación de diferentes indicadores de validez de una idea: "la validez ecológica, la psicopolítica y la validez de transformación".

Las reflexiones sobre la necesidad como categoría base de la psicología comunitaria constituye uno de los puntos salientes de esta contribución, y nos alertan para no excluir la dignidad del pobre: un riesgo de la intervención comunitaria. El capítulo 4 presenta críticamente varias tipologías de la necesidad y destaca la de Bradshaw que distingue "necesidades sentidas" de "necesidades normativas", distinción que permite a la autora avanzar en las explicaciones y preguntarse "¿Cómo es posible que algo que es necesario para llevar una vida adecuada, a los ojos de quien investiga, no lo parezca así para el sujeto de esa carencia?". Para responder a esta pregunta clásica de la psicología comunitaria, Maritza va a buscar explicaciones en el también clásico concepto de ideología de Marx.

El libro es didáctica con erudición, mezcla conocimiento teórico-filosófico con reflexión crítica y una sincera relación de compromiso con la psicología comunitaria, ofreciendo así, una orientación segura sobre el método y los procedimientos de investigación, sin transformarse en fórmulas de aplicación instantánea o automática y sin emboratar la crítica y la creación.

Las reflexiones, normalmente densas, sobre las cuestiones fundamentales de la investigación científica (epistemo-

logía, ontología y metodología), en este caso son llevadas a cabo de forma clara y precisa y son complementados por cuadros-síntesis muy bien elaborados, referencias bibliográficas minuciosas y preguntas problematizadoras al final de cada uno de los capítulos, por lo cual el presente libro es útil para la enseñanza del método científico a todos los que hacen o quieren aprender a hacer investigación.

Les invito a dejarse envolver en la "discusión-reflexión colectiva y crítica" que nos brinda Maritza.

BADER BURIHAN SAWAIA
Vicerrectora de la
Pontificia Universidade Católica

de Sao Paulo

El método en la psicología comunitaria

Introducción

El objeto, el lenguaje y el método son aspectos constitutivos de una disciplina científica. El primero define el campo de acción, el segundo rige la definición de los conceptos explicativos de los fenómenos y procesos considerados propios de ese campo, a la vez que a través de su empleo marca el sentido, y el tercero determina los modos de aproximación al estudio de ese objeto y de sus circunstancias. No hay duda de que los objetos de la psicología comunitaria son la comunidad y los procesos y relaciones psicosociales que en ella se producen, ambos construidos entre los individuos que integran dicha comunidad y que reciben asimismo su influencia. La primera identificación de esta rama de la psicología proviene del hecho de trabajar sobre los fenómenos y procesos psicosociales y psicológicos que se dan en las comunidades, y a su vez de la incorporación de los miembros de la comunidad en su quehacer. Si bien esta rama de la psicología ha cobrado popularidad y un cierto prestigio, por una parte sus límites se han perfilado, y por otra se han hecho más borrosos debido a que un cierto número de trabajos psicosociales se han

incluido en esta rama, lo cual es innecesario ya que una buena investigación psicosocial no necesita de tal subterfugio. Dentro de esa rama, que es además central y bien constituida, sobra lugar para las encuestas, las entrevistas y otros estudios realizados sobre categorías sociales de interés. En cuanto al lenguaje, la psicología comunitaria como subdisciplina ha construido, apoyándose en otras ciencias sociales, en la propia psicología y en la experiencia que ha ido desarrollando en las últimas cuatro décadas, conceptos que definen tanto su campo de estudio como a ella misma.

La construcción del método en la psicología comunitaria

Pero, ¿cómo se desarrolla un método? El proceso para lograrlo, nunca terminado en el caso de la psicología comunitaria, se inicia desde el mismo momento en que ésta comienza a constituirse como subdisciplina psicológica; es decir, cuando comienza a desarrollarse como una rama de la psicología. Como el origen plural de este campo ha sido descrito en varias oportunidades (Montero, 1994b, 2004), sólo cabe subrayar el hecho de que en el caso latinoamericano, la influencia más importante provino de la psicología social, hasta el punto de que hablamos en la mayoría de los casos de una psicología social-comunitaria (véase Serrano García y Rosario Collazo, 1992; Montero, 1994b; De Freitas Campos, 1996; Wiesenfeld y Sánchez, 1995; Ferullo, 2000). Debido a los desarrollos de subcampos tales como la tendencia ambiental comunitaria; la clínica comunitaria; la salud comunitaria, la organizacional comunitaria y la escolar comunitaria, parece ser necesaria una denominación genérica que los abarque a todos; pero no se puede negar que esa influencia psicosocial ha sido de singular importancia para los modos iniciales de investigar y también para las formas posteriormente adoptadas, que pronto comenzaron a desarrollar críticas sobre los desarrollos me-

metodológicos psicosociales y a transformarlos en función de las necesidades planteadas por el objeto a estudiar.

Cuando revisamos los primeros artículos e informes provenientes de prácticas psicológicas comunitarias, encontramos que junto a las formas más colectivas o más abiertas de los métodos psicosociales, aquellas que mejor incorporaban la participación de las personas con las cuales se trabajaba (las técnicas de dinámica de grupo: las entrevistas abiertas, por ejemplo), con mayor o menor timidez, los investigadores iban introduciendo maneras de abrir esos métodos a la participación de los "sujetos" de la investigación. Eso ocurre porque desde sus orígenes, la psicología comunitaria planteó con claridad los principios que orientan su construcción teórico-práctica. Esos principios, que fueron esgrimidos como parte de la crítica que se hacía a los modelos teóricos y metodológicos predominantes a mediados de los años setenta (véase Montero, 2004: 152-157), van a moldear la práctica fundadora del campo psicológico comunitario. Esos valores rigen el quehacer comunitario, es decir la relación que hay entre agentes externos (psicólogos, profesionales que van a trabajar con la comunidad) e internos (líderes y personas interesadas que pertenecen a la comunidad) en el trabajo comunitario, y la condición de los actores sociales. Esos principios son: reflexión y diálogo, conocimiento, igualdad, conciencia, poder y control en la comunidad, participación y compromiso, diversidad, respeto y reconocimiento del carácter creativo de los seres humanos, carácter activo y creador de las personas, libertad, transformación social, bienestar, liberación.

Los valores mencionados van a influir en las prácticas, a la vez que esas prácticas van a ratificar la necesidad de guiarse por esos valores, tanto en las elecciones metodológicas como en la transformación de las técnicas empleadas. La relación entre ética, método y teoría es un aspecto que necesita ser tomado en cuenta para poder comprender el desarrollo de esta rama de la psicología. Con frecuencia cuando se mencionan las palabras "ontología", "epistemología" y "teoría", pareciera que su carácter abstracto las aparta de to-

do tipo de relación con la vida cotidiana, y en general de los aspectos concretos del quehacer diario. Como si la teoría residiese en un lugar apartado y lejano, y la práctica en cambio estuviese atada y limitada por el contacto directo con la vida material. La idea de praxis, parece constituir un concepto hueco desprovisto de materialidad, en lugar de ser entendida como la rica relación entre la producción de conocimiento y las transformaciones que construye la realidad que vivimos cada día. Es en la praxis donde se produce el método de la psicología comunitaria, a partir de la definición ontológica de los sujetos que lo emplean y de la relación epistemológica en la cual la práctica produce teoría y la teoría genera práctica. Pues la praxis no es otra cosa. En la psicología comunitaria esa praxis tiene una orientación ética y responde asimismo a una dimensión política, en el sentido de que trabaja sobre acciones que se producen en el espacio público, mediante el ejercicio de la ciudadanía.

Un ejemplo de cómo comenzó a estructurarse un método acorde al objeto de estudio es el trabajo de Irizarry y Serrano García (1979), quizás uno de los primeros, si no el primero, publicado en castellano, que hace referencia a la aplicación de un método desarrollado específicamente para el trabajo comunitario. Allí los autores describen un diseño de investigación que incorpora la intervención, que luego, en 1992, Serrano García explica con mayor amplitud. Se trata de un modelo creado por los autores en la Universidad de Puerto Rico, durante la segunda mitad de la década del setenta, que respondía a cuatro aspectos fundamentales: 1) las necesidades tanto de la comunidad con la cual se estaba trabajando, como las de los propios psicólogos y psicólogas comprometidos con ese trabajo; 2) la necesidad disciplinaria de sistematizar ese trabajo; 3) la ausencia de modelos que permitiesen abordar el problema en, y desde, su situación específica (Serrano García, 1992: 212-216), y 4) la explicitación de los valores y principios que motivaban la acción a realizar.

Irizarry y Serrano García partieron de la necesidad de

desarrollar un método que uniese investigación y acción social, a la vez que concientizase políticamente (en el sentido amplio del término) a las comunidades. Esto fue hecho partiendo de la noción de problematización de Paulo Freiré (véase el capítulo 8). El punto de inicio del método así concebido es el conocimiento de la comunidad (familiarización), seguido del proceso de identificación de necesidades. Los pasos principales de ese método son:

1. Familiarización con la comunidad.
2. Identificación de necesidades (realizada junto con la comunidad).
3. Reuniones con líderes y miembros de la comunidad. Establecimiento de metas específicas de corto y largo plazo. División de tareas para lograrlas.
4. Trabajo colectivo.
5. Establecimiento y consecución de metas específicas a corto y a largo plazo.

Además estos pasos integran, para los autores mencionados, un proceso mayor de problematización, que concentra la condición de intervención social que acompaña a la tarea de investigar. Asimismo, en cada uno de ellos se utilizan diversas técnicas de acuerdo con los objetivos de la investigación destinada a conocer las necesidades de la comunidad. Algunas de esas técnicas son: la detección y definición de indicadores sociales presentes en la comunidad; la encuesta con aplicación de cuestionarios; las entrevistas a informantes clave; la discusión en grupos nominales y en foros de la comunidad, que permite recolectar las opiniones y la participación de grupos grandes; la revisión y creación de expedientes, entre otras.

Además, a lo largo del trabajo en algunas ocasiones se produce la socialización sistemática evaluadora del conocimiento producido. Este aspecto, así como el cuidado puesto por los autores en solicitar siempre el permiso o la aquiescencia de las personas con las cuales se trabaja y la consulta constante a las personas de la comunidad, ponen de manifiesto el carácter ético, participativo y dialógico de este método.

Intervención e investigación en el trabajo comunitario

La actividad psicológica comunitaria discurre entre dos momentos: la investigación y la intervención en la comunidad. En ambos casos el objetivo es producir transformaciones en esta última. Ya sea produciendo conocimientos que permitan intervenir o interviniendo para producir transformaciones. Dicho así, pareciera que se trata de dos actividades ¡reparadas, pero no es ese el caso. El método empleado para investigar, como veremos en el siguiente apartado, es de carácter participativo. Su aplicación, a la vez que busca un conocimiento, produce cambios en la situación estudiada, de los cuales da cuenta en el proceso. Ese método se centra en la investigación-acción participativa (véanse los capítulos 5 y 6) que se orienta a la transformación y búsqueda de conocimiento a medida que transforma y conoce. Hacer haciendo. Tal orientación hace su entrada en la psicología comunitaria, al menos en América latina, desde sus inicios y así es testimoniado en el trabajo antes descrito (Irizarry y Serrano García, 1979). Allí se habla de la investigación-intervención, resaltando esa unión entre ambas actividades. No obstante, hay intervenciones comunitarias que no necesariamente conlleven una investigación y también hay formas de investigación comunitaria que no producen otra intervención en la comunidad que la que pueda derivar de la presencia de uno o más investigadores que buscan algunos datos que posteriormente podrían producir una intervención, pero cuyo fin no es introducir cambios, sino conocer mejor determinadas circunstancias propias de esa comunidad (por ejemplo, entrevistas a algún líder o informante clave). Por tal razón, cuando uso aquí la expresión investigación/intervención me refiero a la posibilidad de utilizar cualquiera de esas dos formas por separado y también juntas.

Condiciones del método en la psicología comunitaria

Tolan, Chertok, Keys y Jason (1993: 5-7) comparan las respuestas metodológicas propias de la psicología comunitaria y los métodos tradicionales de la psicología general:

Método de la psicología Comunitaria	Métodos tradicionales de la psicología general
<ul style="list-style-type: none">• Trabaja con problemas "inestructurados".• Parte de la existencia de "racionalidades divergentes".• Hace énfasis en la variación de la definición del problema de acuerdo con su situación, por lo cual puede haber diferentes respuestas y modos de enfrentarlo.• Realiza un análisis multidimensional• Construye el conocimiento como comprensión compartida• Es dialógico.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajan con problemas estructurados desde la perspectiva de los investigadores, que son resolubles al seguir la secuencia de pasos acordes con ciertas pautas previamente establecidas.• Se basa en una sola racionalidad: la establecida desde el método científico.• Quien investiga define el problema.• Realizan un análisis unidimensional.• Descubre fuerzas y entidades postuladas que existen independientemente del punto de vista conceptual del investigador/a.• Son lógicos.'

1. En realidad, y por comparación con la columna de la izquierda, habría que decir que el investigador/a sólo dialoga con sus pares académicos.

De la comparación presentada por los autores antes mencionados se pueden derivar las siguientes diferencias que identifican el método de la psicología comunitaria:

- *Carácter abierto del problema de investigación.* Prefiero considerar abierto a lo que se presenta como "inestructurado", pues me parece que dicha calificación responde a la perspectiva tradicional. Desde la perspectiva comunitaria, el problema está definido a partir del momento en el cual se lo asume como centro de la investigación/intervención. Más aún, las redefiniciones que se pueden hacer a lo largo del proceso de investigación buscan mantener la precisión del problema, con un criterio de autocorrección que responde a las transformaciones producidas al investigar e intervenir (investigación-acción participativa) sobre ese problema.
- *Complejidad.* La apertura igualmente se expresa en la multidimensionalidad del análisis y en la diversidad de racionalidades, puesto que los investigadores e interventores no provienen de un solo campo, como ocurre con otros métodos de investigación. La apertura es una respuesta compleja a la complejidad de los problemas estudiados, que a su vez se deriva de la complejidad de la vida comunitaria y de sus fenómenos y procesos psicosociales.
- *Carácter construido colectivamente* del conocimiento producido.
- *Condición dialogal.* Incorporación de nuevas voces (agentes internos de la comunidad), con voto y veto sobre la investigación.
- *Predominio de la investigación cualitativa*, multiparadigmática y multimetodológica, ya que emplea diversos métodos y técnicas de investigación (Lincoln, 2002).
- *Carácter político* en todos sus recuentos (Bruner, 1993;

Montero, 1998, 2003a, 2004), relacionado con el carácter transformador de la psicología comunitaria.

Hay ciertas condiciones que permiten y a la vez determinan la utilización de un método en el campo de la psicología comunitaria. Ellas son:

- Tener un carácter participativo. Debe haber lugar, aun si los datos se recogen a partir de individuos, para la discusión y reflexión colectivas. Esa participación promueve el carácter comunitario, que reside en la pluralidad de actores sociales trabajando por un fin común.
- Ser dinámico y activo, en el sentido de poder transformarse en la misma medida en que se transforma el objeto al cual se aplica. Con mucha frecuencia, en la investigación comunitaria se producen procesos de intervención en la investigación, que van produciendo cambios en la situación estudiada. El método debe ser capaz de dar cuenta sistemática de dichas transformaciones.
- Incluir un espacio para la reflexión colectiva sobre esas transformaciones.
- Ser crítico. Debe incluir mecanismos de evaluación continua y de reflexión crítica sobre su propia aplicación y logros, sobre sus errores y vacíos.
- Estar abierto al uso de múltiples técnicas y estrategias de acción, adecuadas a la multiplicidad de aspectos que pueden darse en el trabajo con comunidades.
- Asumir un compromiso con la transformación de una situación específica por parte de todos aquellos que van a trabajar (sean externos o internos a la comunidad).
- Incluir una rigurosa planificación a fin de poder improvisar ante situaciones inesperadas.

Este último punto pareciera ser paradójico o contradictorio. Lo primero es quizás la definición correcta, porque se trata de un método que debe responder a la praxis en la vida cotidiana. Y esa vida contiene innumerables paradojas. En efecto, improvisar no consiste en aplicar lo previsto o previsible. Consiste en generar respuestas novedosas ante hechos no previstos. Por eso es necesario planificar pensando en todo lo que puede suceder, de tal manera que cuando sucede lo inesperado, pueda darse una respuesta que responda a esa situación y no a lo que ya se sabe. Considérese entonces este aspecto como otra condición del método del cual trata este libro. Un aspecto que permite que ese método pueda responder a los problema:: que la vida diaria nos plantea en las comunidades.

La aceptación de la coexistencia de las contradicciones como parte del diario vivir no significa irracionalidad; por el contrario, y la manera de abordar dichas contradicciones no es negándolas, sino aceptándolas como tales e introduciendo modos de lidiar con ellas, sino introduciendo modos de lidiar con ellas. No se trata de introducir la anarquía como planteaba Feyerabend (1975), sino, de tomar en cuenta las paradojas de la vida cotidiana, para plantear una regla paradójica como respuesta; lo cual permite tratar con la parte inesperada del sentido común. Es usar aquello que parece ilógico porque busca responder a lo imprevisto que sucede a diario, y además lo hace a partir de la preparación sistemática que permite conocer en amplitud y en profundidad las circunstancias con y en las cuales trabajamos, a fin de responder a lo inusual en ellas, incorporando y no excluyendo lo que es un aspecto de esa vida por la simple razón de que no encaja dentro de un canon. Se trata entonces de trabajar desde lo *(im)previsto*. De esta forma, puede facilitarse la producción de respuestas creativas allí donde los métodos que establecen pasos inmutables pueden fallar o dejar de lado aquello que no se ajusta a ellos, disminuyendo así su capacidad de respuesta a los fenómenos que estudian.

Por lo tanto debe pensarse, en todas las posibilidades, no desechar ni desdeñar ninguna información por pequeña que sea; no perder el sentido de totalidad; se deben prever obstáculos e incorporar recursos sustitutos en caso de que fallen aquellos que se haya decidido utilizar en primer lugar. Imaginar y diseñar alternativas; guardar espacio para correcciones, adiciones y sustracciones. En pocas palabras: tener y mantener la capacidad de modificar el plan de acción, haciéndolo tan flexible y dinámico como la situación que se estudia. Es decir, hacer realidad la investigación activa.

Las razones del método

La discusión anterior, básicamente, plantea la justificación del uso de métodos. Al respecto surge una pregunta esencial: ¿Por qué necesitamos un método? Y todas las respuestas que encuentro me parecen de peso y elementales. Creamos métodos porque necesitamos *modos y vías sistemáticos, y por lo tanto compatibles y verificables*, para producir conocimientos. También lo hacemos porque necesitamos *seguridad* respecto de lo que producimos en el proceso de investigar. Y porque necesitamos *validez*. Ésta es otra garantía de seguridad: estar seguros de que producimos lo que queremos producir, y así lograr la *legitimidad*, al menos durante algún tiempo, de aquello que hemos producido con nuestra investigación.

Pero, debemos advertir a lectoras y lectores que todo método es limitado; limitación que, por otra parte, es también válida para cualquier conocimiento. Y aquí surge una nueva paradoja: el límite lo impone el carácter infinito del conocimiento. Continuamente se produce conocimiento.

Algunas premisas que nos pueden orientar al respecto se resumen así:

- No se investiga para aplicar un método en particular.

Se aplican métodos porque se investigan problemas concretos que demandan modos adecuados de actuar.

- Toda vía para investigar se inicia en la experiencia vivida. Es decir, a partir de lo que existe o falta en esa experiencia.
- El método sigue al objeto de investigación; se genera en función del problema de investigación.
- Centrarse en el método, y no en la situación y en el problema que en ella se ha generado, convierte a los procedimientos de investigación en fines, olvidando que son sólo medios.

¿Cualitativo o cuantitativo?

Evidentemente lo que he desarrollado hasta aquí se inserta en lo que ha sido definido como metodología cualitativa, una vieja tradición en las ciencias sociales que, a partir de la transformación paradigmática que eclosiona en los años ochenta, cobra nuevo empuje y pasa a ocupar un lugar de primera línea hasta entonces acaparado por el método cuantitativo dado el auge que éste tuvo durante los primeros sesenta años del siglo XX. Métodos y técnicas tradicionales tales como la observación, la entrevista o los métodos biográficos, cuya capacidad heurística y valor metodológico se veían descalificados frente al paradigma positivista que privilegiaba al cuantitativismo, pasan a un primer plano. A ellos se agregarán otros nuevos, a la vez que algunos de los que estaban en uso comienzan a ser revisados, renovados y complementados con avances y nuevas modalidades.

En el campo de la psicología comunitaria, como cabía esperar dado su carácter participativo, se adoptan métodos que tienen esa tendencia y que ya existían en otras ciencias sociales, tales como la observación participante y las entrevistas a informantes clave, debido a su conocimiento y rol

desempeñado en las comunidades. De la sociología crítica latinoamericana se tomará la investigación-acción participativa o participante, la cual a su vez será adaptada a las condiciones de esta rama de la psicología (véanse los capítulos 5 y 6) y pasará a ser el método comunitario por excelencia, pero no el único. Todo lo descrito ratifica el carácter cualitativo predominante, pero no excluyente de la posibilidad de utilizar ciertos métodos y técnicas tradicionales, tales como la encuesta, las escalas o el uso de inventarios o de medidas de aspectos específicos de la personalidad o de la inteligencia (tests, por ejemplo), cuando ello sea necesario y según las circunstancias particulares que se presenten en una determinada situación. Pero, como explicaré más adelante, estas mediciones cuantitativas se complementan con evaluaciones y discusiones reflexivas de carácter cualitativo y con aspectos participativos no tradicionales, que pueden ser incorporados en la construcción de los instrumentos a aplicar a fin de otorgarles una mayor validez ecológica o psicopolítica (Prilleltensky, 2004).

Hace ya más de veinte años se planteó en forma exagerada la imposibilidad y aun incomensurabilidad de combinar el uso de métodos de ambas tendencias, pero cabe decir que las efervescentes aguas de la contraposición de paradigmas parecen bajar a medida que se conoce mejor el campo y por lo tanto se sabe con mayor precisión de qué se habla. Es entonces cuando ambas posiciones se modifican a través de la práctica. Es esa práctica la que ha demostrado que, cuando se une a la reflexión teórica, deviniendo en praxis, su carácter heurístico no sólo va a transformar el conocimiento del cual se partió sino que va a producir casi siempre nuevas formas de hacer y conocer. Por esa razón, que me parece poderosa, aconsejo a quienes trabajan en este campo, y en otros afines, tener en cuenta siempre que el método no es un ídolo al cual se deben sacrificar ofrendas (como son los casos de investigaciones estructuradas en función de la técnica de investigación). El meto-

do es el instrumento para lograr un fin y ese fin es la producción de conocimiento, por lo cual se rige por relaciones de orden epistemológico (de producción de conocimiento, de saber) y ontológico (esto es, según la naturaleza del objeto de conocimiento). Como se dijo antes, el método entonces sigue al problema y a su objeto. Se construye para poder solucionar un problema, sirviendo a un objeto.

Sobre la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos

Si bien ambos tipos de método pueden tener distintos objetivos, bases teóricas y epistemológicas diferentes, y partir, como veremos luego, de criterios de evaluación diferentes, es posible combinar aspectos cualitativos y cuantitativos en la investigación e intervención comunitarias. De esa combinación pueden derivar resultados beneficiosos, señalados por autores como Denzin (1970, 1978), Fielding y Fielding (1986), y Kelle y Erzberger (2004), entre otros. Tales consideraciones se resumen a continuación.

La primera consideración es cautelosa: apunta a la capacidad heurística de los métodos cualitativos que los hace adecuados para la generación de hipótesis. Esta ventaja respecto de su uso es reconocida en textos tradicionales, en los cuales se recomienda su aplicación para evaluar o "tan-tear" el terreno y luego cerrar el campo, aplicando métodos cuantitativos, más específicos y "rigurosos".

Luego se recomienda su uso con la finalidad de realizar *triangulaciones*. Esto es, el uso de diferentes métodos para tratar un mismo problema, validando así los resultados coincidentes producidos por esas aplicaciones (Denzin, 1970). La noción de validez así aplicada ha sido muy criticada (Fielding y Fielding, 1986) y sustituida por la de complementariedad entre ambos métodos, debido a que no se validan unos a otros, pero sí recaban datos provenientes de

estudios diferentes sobre un mismo fenómeno, o estudian diferentes aspectos del mismo fenómeno que, al unirse, van a generar una visión más completa del mismo.

Kelle y Erzberger (2004) agregan que aun cuando los datos no sean convergentes o sumatorios, sino que, por el contrario, colidan, son útiles porque pueden estar mostrando la debilidad teórica o metodológica de las investigaciones, estimulando "la revisión y modificación de los supuestos teóricos iniciales o incluso [...] el desarrollo de nuevos conceptos teóricos" (p. 176) que fortalecerán el conocimiento.

Para ello, siguiendo a Reichardt y Cook (1986), Montero (2003b) y Pérez Serrano (1994), se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Los métodos cualitativos y cuantitativos pueden complementarse según las exigencias del problema que se haya planteado.
- La investigación social, por el hecho de tratar con problemas complejos, puede beneficiarse con el uso de una pluralidad de métodos de diverso alcance.
- La utilización de ambos tipos de métodos puede formar parte de procesos de triangulación que contribuyan a fortalecer el criterio cualitativo de confianza en la investigación, corrigiendo asimismo posibles sesgos y errores. Pero no debe olvidarse que la aplicación conjunta de métodos o técnicas provenientes de ambas tendencias hace más complejo el trabajo, aumentando las exigencias del mismo.
- Empero, combinar es hacer un pastiche o *collage*. No se trata de unir al azar unos métodos con otros. Sólo se combinan cuando el problema planteado amerita intervenciones de uno y otro orden para una mejor comprensión e interpretación de los datos producidos.

Mitos sobre el uso combinado de métodos cualitativos y cuantitativos

Con respecto a las posibilidades -o más bien a las imposibilidades- de combinar ambos métodos, han circulado muchos mitos en las ciencias sociales. Esos mitos han hecho mucho daño a la investigación cualitativa, ya que pretendiendo defender su especificidad, han rebajado su rigurosidad al convertirla, por oposición, en una parodia negativa del cuantitativismo y de su rigurosidad.

Así, hay mitos concernientes al *diseño de investigación*, según los cuales se cree que la investigación cualitativa no necesita diseño alguno. Hay diseños, pero no se plantean según el modelo hipotético deductivo propio del positivismo, sino que tienen un carácter dinámico en cuanto a las tareas de recolección y de análisis de datos y a las relaciones que se establecen entre procesos y acciones. Este aspecto cuestiona a su vez la afirmación de que, una vez definido, un diseño de investigación es inamovible. Como veremos en el capítulo 6, la investigación-acción participativa se caracteriza por la flexibilidad de sus diseños.

Hay mitos concernientes al *número*, según los cuales la investigación cualitativa está totalmente exenta de cifras, a las cuales excluye y con las cuales nada tiene que ver. Por este motivo también se cree que cualquier investigación en la que no se efectúen operaciones aritméticas o estadísticas es cualitativa. El carácter cualitativo no reside en la ausencia de números, sino en la búsqueda del sentido, y a veces para ello es necesario manejar cantidades, pero el rigor de la investigación no se mide por esos guarismos, ya que son un complemento de la información que se analiza e interpreta.

También hay mitos referentes al *rigor científico*. Entre éstos se encuentran las afirmaciones que sostienen que una investigación por ser cualitativa no necesita fundamentar las interpretaciones que presenta, ni describir los procedi-

mientos metodológicos que la originaron; por lo cual, cualquier interpretación será válida. Esta afirmación es responsable de muchas seudoinvestigaciones e impresionistas, que poco o nada aportan al conocimiento sistemático de un problema de investigación y en las cuales se confunde la posición personal con el análisis y las conclusiones de la investigación. Este mito se complementa con otro, según el cual se cree, por contraste, que sólo la investigación cuantitativa es rigurosa y sistemática, ya que sus procedimientos están predeterminados taxativamente y producen resultados numéricos.² Dentro de esta corriente mitológica se llega a afirmar, obviamente por desconocimiento del tema, que quienes utilizan alguna forma de análisis cuantitativo son en consecuencia "positivistas lógicos" (o no lógicos). Pero debemos aclarar que la condición positivista no está inevitablemente unida a los números. El positivismo es una corriente paradigmática y teórica de las ciencias sociales, que ha producido estudios tanto cualitativos como cuantitativos, con o sin números.

Finalmente, también citaremos aquí el mito que postula que cualquier investigación que emplee análisis de discurso o de contenido con categorías definidas *a posteriori*, constituye una investigación cualitativa de carácter discursivo. Como se evidencia en la literatura especializada en esos métodos, hay muchas variedades de análisis de discurso y de contenido, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, y sólo algunas son utilizadas en investigaciones de carácter discursivo.

La naturaleza de los métodos ha generado también mitos. Por ejemplo se dice en ocasiones que todos los métodos cualitativos son naturalistas y no obstructivos, mientras que los métodos cuantitativos son obstructivos y artificiales. Esto es un craso error: ambos tipos de métodos

2. Esto es lo que Moroney (1951) llamó la "ilusión de precisión".

pueden ser tanto una cosa como la otra. Por ejemplo, los análisis de discurso no son naturalistas y las entrevistas pueden ser invasivas, a pesar de que sean aceptadas por las personas entrevistadas.

Los actores del método

El carácter participativo de la psicología comunitaria es evidente en el campo metodológico. Ninguna investigación o intervención comunitaria puede hacerse sin un contacto directo y estable entre profesionales externos a la comunidad (agentes externos) y miembros de la comunidad (agentes internos). Este aspecto es de máxima importancia porque la relación que se establezca entre los profesionales de la psicología y las personas interesadas de la comunidad dependerá del carácter participativo que se logre darle al proyecto que se quiera llevar a cabo. Y tanto la ejecución como el mayor o menor éxito que se pueda alcanzar van a depender de la participación de la comunidad. Esto no quiere decir que no sea posible lograr introducir transformaciones provenientes de proyectos externos. Las políticas de Estado suelen incluir planes de ese tipo, pero si están ausentes la conservación de sus logros, la buena utilización y el aprovechamiento de los mismos, así como la ayuda facilitadora de la comunidad, el beneficio buscado puede mermar considerablemente.

Por ello, la relación entre agentes externos e internos debe ser horizontal, fundamentada en el intercambio de saberes y en el diálogo. En una relación basada sólo en la extracción de información, o en la importación de soluciones por parte de los agentes externos, la posible participación de los agentes internos se verá limitada a acciones dirigidas a cumplir órdenes y a seguir instrucciones. Sus opiniones, su conocimiento y las necesidades que sienten serán obviadas. Por otra parte, si los internos adoptan una

conducta pasiva y desinteresada, recibiendo acríticamente lo que pueda provenir de los externos, o si esperan que éstos hagan todo el trabajo, tampoco habrá participación debido a esa falta de compromiso (Montero, 2004).

Con respecto a los agentes internos de la transformación comunitaria, en el capítulo 6 se señala su diversidad enumerando las diferentes categorías de personas que pueden entrar en esa denominación. Ahora bien, ¿cómo se logra establecer esa relación entre ambos tipos de agentes? ¿Cómo deslindar el interés en el trabajo transformador y la curiosidad interesada o no interesada? Para responder a la primera de estas preguntas es necesario decir, en primer lugar, que la relación se construye mediante el contacto y que no es obra de unos pocos encuentros, sino de una interacción prolongada (como de hecho lo es toda relación humana). Pero esto no significa que haya que esperar a que exista una relación más o menos definida para empezar a trabajar, sino que hay que establecer la relación a la vez que se investiga o interviene. Respecto de la segunda pregunta es necesario saber que sólo el contacto asiduo permite a los agentes, tanto externos como internos, distinguir entre los participantes comprometidos y asiduos, los comprometidos y esporádicos, los incidentales, los ocasionales y los que se limitan a opinar de vez en cuando. Pero no hay que generar brechas o erigir barreras entre unos y otros. La experiencia en trabajos con comunidades indica que no se trata de categorías rígidas y que el interés, la participación y el compromiso pueden originarse a partir de contactos breves (Montero, 2004: 245).

Una mirada al método de la psicología comunitaria

En los capítulos siguientes presento métodos y técnicas propios de la psicología comunitaria o creados en disciplinas afines y utilizados en ella en aplicaciones específicas.

En este capítulo he tratado de presentar los diferentes aspectos de la relación de producción de conocimiento y las vías que llevan a obtenerlo, tema que servirá de base para los siguientes.

La "marca" comunitaria se expresa en el carácter dinámico, flexible, participativo y dialógico, orientado por la transformación social y puesto en práctica por dos tipos de agentes catalizadores y facilitadores de cambios: profesionales de la psicología que trabajan en este campo (agentes externos) y personas interesadas y grupos organizados dentro de las comunidades (agentes internos), comprometidos igualmente con dicha transformación, que son participantes activos en procesos que incluyen mutaciones tanto del entorno físico, económico y de las relaciones sociales, como de la conciencia sobre lo que ocurre, por qué y para qué ocurre. El principio freiriano de la acción-reflexión-acción es el basamento de este proceso. Estos métodos no observan sólo para describir o explicar, sino que observan participativamente para ejecutar esas dos acciones, mientras van transformando el fenómeno estudiado y produciendo cambios en los y las participantes; métodos en los cuales se observa participando-transformando-reflexionando-evaluando-socializando.

Preguntas para reflexionar sobre el empleo de métodos en la investigación/intervención comunitaria

A partir de un problema concreto de investigación/intervención que surja en su práctica, hágase las siguientes preguntas y reflexione y discuta sobre ellas: ¿Cuál método o técnica permite la mejor aproximación al problema? ¿Cuál es la técnica más útil, tanto para la psicóloga o el psicólogo como para la persona informante o participante en la investigación/intervención? ¿Por qué?

Ejercicios problematizadores sobre la elección de métodos en la investigación/intervención comunitaria

Una vez respondidas esas preguntas y en relación con la misma situación específica antes planteada, enumere y jerarquice las ventajas y desventajas de los métodos y técnicas considerados como los más adecuados, e identifique los siguientes aspectos:

- La distribución de ventajas y desventajas respecto de los agentes internos y externos. Señale cuáles corresponden a unos y a otros.
- Qué modos de usar el poder están presentes en las relaciones derivadas del uso de esos métodos.
- Quién tiene poder y cómo lo usa.

Lecturas complementarias recomendadas

Aunque en América se ha desarrollado un vigoroso movimiento psicológico comunitario que ha producido un paradigma actualmente extendido a otros lugares del globo, cuando se habla de método, si bien se lo describe con claridad, pocas veces los aspectos metodológicos son sistemáticamente tratados. En tal sentido, me parece que no debería dejar de consultarse los capítulos dedicados a ese aspecto en la obra coordinada por I. Serrano García y Rosario Collazo, *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1992. En ellos se describe el carácter participativo, de intervención y activo del método de la psicología comunitaria, de manera clara y precisa, que además es ilustrada en otras partes de esa misma obra. Recomiendo, pues, leer toda la sección metodológica de ese libro.

Respecto de la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación social, de la cual forma parte la investigación comunitaria, recomiendo leer el capítulo de U. Kelle, y C. Erzberger (2004): "Qualitative and quantitative methods. Not in opposition", en U. Flick, E. Von Kardoff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres, Sage, págs. 172-177.

CAPÍTULO 2

La investigación cualitativa en la psicología comunitaria

Introducción

Sobre la metodología cuantitativa hay excelentes manuales a los cuales, con seguridad, todo estudiante de psicología y de otras disciplinas afines ha tenido acceso durante sus estudios. Por tal razón y por cuanto la investigación en psicología comunitaria ha producido modelos que en su mayoría caen dentro del campo cualitativo, desarrollaré los aspectos de ese tipo de investigación y de su metodología, por ser el que más se utiliza en el trabajo con comunidades.

El carácter preponderante de los métodos cualitativos usados en el campo psicológico comunitario se debe a que ellos poseen características que se adaptan mejor tanto en lo que atañe a las técnicas específicas empleadas como al tipo de investigación en el cual se insertan. Esas características son:

- Su carácter predominantemente inductivo. Se suele partir de situaciones específicas de la vida cotidiana, generalizando a partir de la acumulación de conocimientos particulares. Por lo tanto, las hipótesis que

puedan formularse y la teoría se construyen a partir de los datos que se vayan obteniendo. En este sentido, la investigación cualitativa responde a una de las condiciones que exige una psicología que pretende contribuir a la transformación social: apegarse a la realidad.

- La flexibilidad en sus diseños de investigación.
- La perspectiva holista. En el trabajo comunitario se plantea una multiplicidad de elementos que configuran un todo, el cual se trata de interpretar mediante ricas descripciones (Denzin y Lincoln, 1998) en cuanto a la variación de su contenido y de sus detalles que serán reducidos a símbolos arbitrarios.
- La interacción entre investigadores, participantes o informantes es parte de la concepción técnica empleada. Los investigadores están conscientes de la mutua influencia entre ellos, las personas y los fenómenos que estudian.
- La búsqueda del sentido y la comprensión de los fenómenos estudiados dentro del marco de referencia de los informantes o participantes. El sentido es concebido como algo plural, siempre abierto (Bruner, 1991). La investigación cualitativa busca, a través de métodos de esa misma condición, los procesos y esquemas de explicación usados por los participantes para dar sentido a la realidad social que construyen.
- La selección de participantes o informantes se realiza en función de lo que se necesite conocer y de quién pueda dar informaciones adicionales ("mues-treo teórico") (Glaser y Strauss, 1987), y que a la vez refleje el universo de sentido en el cual estos informantes se mueven.
- La utilización de conceptos sensibilizadores para desarrollar explicaciones de los fenómenos (Blumer, 1969).

- La ampliación de los escenarios sociales y de las personas consideradas dignas de estudio. La aceptación de la cercanía con la vida cotidiana (Filstead, 1986).
- "Se trata de ver las cosas como si estuviesen ocurriendo por primera vez" (Taylor y Bogdan, 1984/1989).
- El énfasis en la validez considerada mediante su proximidad al mundo empírico. Esto indica que se está trabajando el fenómeno o hecho que se quería trabajar; es la corroboración proveniente de las personas afectadas por dichas circunstancias (de aquí deriva el criterio de validez "ecológica").
- Los investigadores son considerados como artesanos. Esto significa que producen resultados que no suelen estar preestablecidos, sino que emergen de la dinámica de la sociedad y de la conducta humana durante una investigación que sistemáticamente vigila las transformaciones a la vez que interviene para producirlas, al mismo tiempo que evoluciona a partir de ellas.

El rigor metodológico en la investigación cualitativa

La investigación cualitativa ha desarrollado criterios de rigor propios para garantizar la calidad y seguridad de los datos obtenidos dentro de los estándares de la ciencia. Así, busca garantizar la *adecuación* y la *propiedad* de los datos respecto del problema investigado. Por *adecuación* se entiende la calidad y también la cantidad de los datos producidos en función de esa calidad. A su vez, la adecuación consta de dos subcriterios: 1) la *saturación*, es decir, cuando las fuentes consultadas han producido elementos de sentido que ya no incluyen diversidad y que han comenzado a repetirse, (por ejemplo, ya sea porque reiteran la información, o confirman datos previamente recolectados) y 2) la *variación*,

entendida como la capacidad del método empleado para incluir una diversidad de aspectos. El método y las técnicas utilizados para generar los datos deben ser capaces de inducir a los participantes a producirlos o permitir que los documentos o hechos puedan ser analizados fructíferamente. Lo importante es la cantidad de información obtenida y no la cantidad de personas que la proporcionan, aunque la condición o cualidad de esas personas es muy importante en el sentido de que ellas deben ser las adecuadas para la tarea. Su selección, entonces, ha de ser hecha con cuidado y rigurosidad. El concepto de *propiedad* se refiere a la relación que existe entre la información obtenida y su correspondencia con las necesidades y exigencias de la investigación que se lleva a cabo, entre las cuales se incluye el modelo de intervención o de indagación que pueda emerger de ella.

Fundamentarían de los criterios de rigor metodológico en la metodología cualitativa

Los criterios generales propios de la investigación cualitativa fueron introducidos por Lincoln y Guba, en 1985.¹ Desde entonces numerosos investigadores han contribuido a la definición y precisión del rigor metodológico correspondiente a la investigación cualitativa. La búsqueda de tales criterios se debe a varias razones:

- 1) No puede haber un método desprovisto de criterios de evaluación tanto interna como externa. Ellos son inherentes a su carácter sistemático.

1. Estos autores se refieren a la investigación "naturalista", que es cualitativa. Pero puede haber investigación cualitativa no naturalista. El término se presta a confusión, además de reducir el alcance de lo cualitativo.

- 2) Debido a las diferencias que existen entre las teorías que apoyan a los métodos cuantitativos y a los cualitativos, en el modo de aproximarse a los problemas de investigación (perspectiva epistemológica), y en los métodos y técnicas que pueden emplearse, así como en la forma en que se los utilizan, los criterios empleados por la investigación cuantitativa -que principalmente es llevada a cabo usando el método hipotético-deductivo-, no son aplicables a la investigación cualitativa. Por lo tanto, los conceptos de validez, confiabilidad, generalización y objetividad no forman parte de esta investigación.
- 3) La función de seguridad garantizada por los métodos, la cual permite tanto a investigadores como al público en general aceptar como válidos los conocimientos producidos de acuerdo con determinadas normas que aseguran una cierta calidad en su producción y permiten analizar su contenido.

Esto no quiere decir que no existan otros criterios de rigor metodológico específicos de este tipo de investigación y en algunos casos equivalentes a los desarrollados para la pesquisa cuantitativa. Se han hecho múltiples críticas al concepto de validez, al cual se acusa de estar sustentado por una supuesta correspondencia entre teoría y verdad derivada de criterios psicométricos, los que determinan si estamos investigando lo que queremos investigar (definición tradicionalmente aceptada en textos de metodología y de estadística, que personalmente me encanta, por la fe que pone en la fe). Una de las críticas más contundentes considera que, por tal razón, la validez es una construcción social, ya que depende del concepto de validez de constructo (Kvale, 2002: 303). Este argumento parece convincente pues dicha validez se basa en el carácter de verdad atribuido a los conceptos teóricos (*constructos*), que en realidad están siendo puestos a prueba en la investigación, pe-

ro que terminan validando a sus propias evaluaciones. Por lo tanto, la contrastación entre teoría y realidad no se efectúa, porque el valor de verdad atribuido, al declarar que los constructos usados son verdaderos, impide saber si se cumple el criterio de correspondencia, uno de los tres necesarios² para establecer que algo es verdadero (al menos por algún tiempo). Cabe decir que esta crítica también alude al criterio de objetividad, tan construido como el anterior, el cual se ha erigido en verdad absoluta y ha regido el modo de investigar durante largo tiempo, sin por ello erradicar la subjetividad.

La validez ecológica

La respuesta cualitativa a estas críticas ha sido el desarrollo del *criterio de validez ecológica*, de acuerdo con el cual lo que se busca es verificar si la investigación o intervención realizada tiene sentido en el mundo, esto es, en el ámbito en el cual se produce, de tal manera que para las personas involucradas, sean investigadoras o participantes, el proceso tenga significado. Este tipo de criterio se evalúa de acuerdo con esos significados específicos, que son producidos a partir de las personas participantes y no a espaldas de ellas, puesto que se mantiene un diálogo en el cual todas tienen el mismo derecho a participar. Esto permite que las características de esas personas y los efectos de la investigación y de los investigadores (agentes externos para la psicología comunitaria) se pongan de manifiesto y se pueda rendir cuenta de ellos. Se tiene en cuenta la importancia del lenguaje, por lo cual se lo analiza, pero no se lo transforma, y se considera el carácter dinámico, y por lo tanto cambiante, de los resultados obtenidos (Banister,

2. Los otros dos son el criterio de coherencia (consistencia interna de un concepto) y el pragmático, que se llena al encontrar consecuencias prácticas para el constructo.

Burman, Parker, Taylor y Tindall, 1994). Una manera de alcanzar la validez ecológica es a través de discusiones reflexivas que sirvan para tomar decisiones y realizar interpretaciones colectivas. Ésta es una condición de las investigaciones/intervenciones comunitarias bien documentada en la literatura (Serrano García y Rosario Collazo, 1992; Goncalves de Freitas, 1995; Montero, 1997).

La validez psicopolítica

Este criterio, introducido por Isaac Prilleltensky en 2004, se define como un estado de "conciencia del rol que juega el poder en el bienestar, la opresión y la justicia en los dominios personal, relacional y colectivo". Para lograrlo es necesario cumplir a su vez con dos subcriterios: la *validez epistémica*, que "se alcanza por el informe sistemático del rol que juega el poder en las dinámicas políticas y psicológicas que afectan los fenómenos de interés"; y la *validez de transformación*, la cual deriva del "potencial de nuestras acciones para promover bienestar personal, relacional y colectivo, reduciendo las desigualdades del poder e incrementando la acción, participación y compromiso políticos" (Prilleltensky, 2004: 29). En otra oportunidad (Montero, 2003 a) hemos tratado el tema del poder en la comunidad y de sus efectos positivos, siempre que sea ejercido sobre la base de la equidad y la justicia, por la propia comunidad, a fin de equilibrar las negociaciones que llevan al logro de sus metas. El poder es necesario para lograr transformaciones, pero el poder asimétricamente ejercido instauro la desigualdad, genera injusticias y malestar social. El poeta Roque Dalton expresa perfectamente esa condición en pocas pero muy certeras palabras:

Juro que lo oí decir:
salvo en una sociedad completamente justa,
lo mejor de la vida es ser jefe.

Lo que Prilleltensky propone es la verificación del grado de conciencia necesario para entender los juegos de poder que mantienen la asimetría del mismo y al mismo tiempo para producir acciones que cambien esa asimetría.

Una crítica a esta propuesta podría ser que reduce el campo de lo político a las relaciones de poder, al centrar la atención sobre esa sola noción que, si bien forma parte del mismo, no lo define completamente. Otras advertencias críticas provienen del mismo Prilleltensky, quien advierte otra forma de desequilibrio que residiría en la posibilidad de que, por alcanzar este tipo de validez, se privilegien sólo las investigaciones y acciones relacionadas con el poder asimétrico y el compromiso político. Por otro lado, una aplicación más rígida podría desembocar en formas dogmáticas de investigación, al validar sólo las propuestas antes mencionadas, y una aplicación laxa podría producir otro modo más de perpetuar el *statu quo*.

Pero bien mirada, la validez psicopolítica llama la atención sobre la conciencia de los juegos de poder, punto que debe ser considerado en la investigación comunitaria.

Comparación entre criterios cualitativos y cuantitativos de rigor metodológico

Una comparación entre los criterios de rigor metodológico utilizados por los métodos cuantitativos y cualitativos nos permite tener una visión general del tema. En la tabla 1 se presentan los criterios cualitativos antes descritos y los correspondientes cuantitativos:

Tabla 1. Criterios de rigor metodológico

Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa
Objetividad	Confirmabilidad
Validez interna Validez externa	Credibilidad Validez ecológica Autenticidad comunicativa Transferibilidad pragmática Aplicabilidad Coherencia Relevancia Adecuación Validez Epistémica Psicopolítica De transformación
Seguridad Estabilidad Confiabilidad Consistencia Predictibilidad Precisión	Predictibilidad Saturación Confianza Relevancia Fundamento empírico
Representatividad	Reflejo
Utilidad	Aplicabilidad. Orientación por la acción.

Fuente: adaptado de Miles y Huberman, 1994; Kvale, 2002; Steinke, 2004.

De los criterios aquí presentados, el criterio de *reflejo*, equiparado al criterio cuantitativo de representatividad, permite que la diversidad propia de una sociedad o cultura no esté representada en términos estadísticos, sino en cuanto a los significados y símbolos que puedan construir personas con características diferentes, que coexisten en un mismo ámbito o que están relacionadas con un fenómeno-

no estudiado. Este criterio es el que se suele emplear en la selección de grupos focales, en los cuales se busca obtener opiniones que reflejen a los grupos que tipifican una determinada población, en relación con un problema de estudio. Lo que se define como reflejo nada tiene que ver con la representatividad, entendida como la condición de que todos los elementos de esa población tengan la misma posibilidad de ser parte de una muestra debido al azar. El reflejo es una manera de incluir la diversidad que caracteriza a una situación, de tal manera que las diferentes formas de significarla tengan cabida en la investigación. No se pretende generalizar los resultados, se busca captar los múltiples sentidos construidos en la vida social a través del reflejo de esa vida presente en los participantes o en las unidades de análisis seleccionadas. Este criterio aparece claramente ilustrado en el uso de la técnica de discusión en grupos focales para la realización de estudios de opinión pública. Cada uno de los grupos debe estar compuesto por personas pertenecientes a alguno de los sectores de la población, o a diferentes categorías de empleados de una institución, o que provengan de distintos lugares de origen, o representen cualesquiera de las condiciones de interés para la investigación. De esta manera se refleja la diversidad de esas poblaciones o casos o universos. Por ejemplo: un grupo reflejará a las amas de casa; otro, a los obreros calificados; otro, a los comerciantes; otro, a los trabajadores de la economía informal; otro, a los profesionales; otro, a los estudiantes, y así sucesivamente.

La tabla 2 presenta otra forma de comparación hecha en función de la fundamentación epistemológica de los criterios, de los procedimientos cualitativos empleados para lograr rigurosidad y de una breve mención explicativa y de significado, que surge de la aplicación de dichos criterios.

Sobre la auditoría de la investigación cualitativa y la rendición de cuentas de lo hecho

Steinke (2004: 186-187) presenta ciertos criterios para evaluar los resultados de las investigaciones que utilizan métodos cualitativos, basados en la explicitación de registros o documentación de lo realizado en las diferentes etapas de la investigación. Según esta autora se puede dar cuenta pública del proceso de investigación de múltiples formas:

1. Dando cuenta del³ proceso de investigación, indicando la posición y comprensión del problema desde las cuales partió el investigador/a. Este aspecto permite saber si se produjeron resultados originales.
2. Dando cuenta del desarrollo conceptual del proyecto de investigación (otorgando así credibilidad, confianza, adecuación).
3. Dando cuenta del método de recolección de datos y el contexto de dicha recolección. Este aspecto contribuye a la credibilidad y a la confianza de la investigación.
4. Documentando las reglas observadas para la transcripción de los datos a partir del material bruto producido en la investigación. Aquí el rigor apunta a la transferibilidad y credibilidad.
5. Documentando sobre los datos elaborados (en cuanto a su transferibilidad, autenticidad, credibilidad, adecuación).
6. Dando cuenta de los métodos de análisis y de los textos analizados (transferibilidad, adecuación, credibilidad).
7. Documentando las fuentes de información que se incluyeron en la investigación, lo cual supone incluir expresiones textuales (*verbatim*) de los participantes, el

3. En esta enumeración utilizo las expresiones "dando cuenta de" y "documentando" en el mismo sentido: información detallada que sirve de soporte a cada aspecto considerado en cada punto.

registro de significados de esas expresiones, el contexto en el cual fueron producidas, las observaciones de el/la investigador/a, y las hipótesis e interpretaciones producidas por el/ella (confirmabilidad).

8. Dando cuenta de las decisiones y de los problemas de muestreo o de selección de participantes, así como de las contradicciones no resueltas (Auditoría y reflexividad).
9. Presentando los criterios a los que la investigación debe responder. (Rendir cuenta de lo hecho. Confirmabilidad.)

Cada uno de estos puntos permite evaluar si la investigación puede responder a los criterios que hemos visto en los cuadros antes mencionados.

Momentos en la investigación cualitativa en la psicología comunitaria

Ya se ha dicho que gran parte de la investigación en psicología comunitaria es de carácter cualitativo, veamos ahora cómo se atiende a ese carácter cualitativo durante las intervenciones en las comunidades. Aclaremos al respecto que no se pretende dar una receta para investigar de manera cualitativa. Hay formas muy variadas de hacerlo y la adecuación de cada una dependerá del ajuste que a su vez exista entre el problema planteado y el método utilizado. Sólo deseo mostrar cómo orientar el proceso de su preparación y ejecución en y con la comunidad, aplicando métodos y técnicas de manera rigurosa y flexible a la vez, en busca del sentido de determinados fenómenos sociales. Por lo tanto, los "momentos" no deben confundirse de ninguna manera con niveles jerárquicos o con estadios, y mucho menos con pasos sucesivos, pues muchos de esos momentos convergen.

La planificación de la investigación

Un momento imprescindible y evidentemente inicial es el de la *reflexión*, en el cual se incluye la *planificación de la investigación*. La reflexión implica preguntarse qué tipo de investigación se quiere hacer, para qué y por qué. Analizar nuestros intereses, motivaciones y los sesgos teóricos, metodológicos o políticos que podamos tener en relación con el tema de la posible investigación, así como preguntarnos sobre los objetivos que pretendemos alcanzar, sobre su viabilidad y sus efectos en las personas involucradas.

Planificar una investigación es pensar cómo se va a hacer lo que se quiere hacer. Y esto supone haber llegado a *formular una o más preguntas* que constituyan el punto de partida de la indagación. De esas preguntas posteriormente se podrán derivar desde hipótesis hasta objetivos, y a ellas trataremos de dar respuesta al final de la investigación e incluso, a veces, antes. También durante este período se hace la selección del ámbito de la investigación que se quiere realizar y de la estrategia que se desea seguir. Lo primero suele ser más fácil que lo segundo, ya que este último se refiere a un aspecto mucho más específico y requiere cuidadosas consideraciones, discusión, reflexión y decisiones que tomen en cuenta no sólo cuánto se quiere saber sino además cuestiones prácticas, como delimitar el tiempo del cual disponemos para hacer la investigación, evaluar su costo y los recursos para cubrirlo. También se debe seleccionar en esta fase la o las técnicas que serán aplicadas. Y esto depende de una pre-definición del problema de investigación a partir de las preguntas anteriormente mencionadas, del ámbito y de los recursos disponibles. Todas estas reflexiones, discusiones, pensamientos, interrogaciones, comparaciones y deliberaciones deben desembocar en la elaboración de un proyecto en el cual se delimite el *qué, cómo, dónde* y con *quién*, además del apoyo teórico y epistemológico. Igualmente, en este mo-

mentó se realizarán las investigaciones bibliográficas y documentales necesarias para familiarizarse con el área en general y con el problema de investigación en particular, así como también será necesario preparar al equipo con el cual se trabajará. Asimismo, no se debe olvidar registrar y documentar todo el proceso de desarrollo conceptual del proyecto.

La selección de participantes

Otro aspecto fundamental para la investigación cualitativa es *la selección de las personas que participarán*. Esto incluye a los investigadores y a los informantes o participantes, agentes externos e internos, como se suele decir en el campo de la psicología comunitaria. Parte del rigor metodológico reside en la adecuada selección de ambos, si bien en la mayoría de los textos los criterios de selección sólo enfocan a los miembros de las comunidades, es decir, a los agentes internos. Pero es necesario que el equipo "técnico" o agentes externos tenga suficientes conocimientos y esté familiarizado con el método y las técnicas que se van a emplear, así como que tenga conciencia de lo que se va a realizar, además de capacidad para escuchar a esos otros que provienen de la comunidad y dialogar con ellos. En toda investigación comunitaria hay al menos dos formas de conocimiento implicadas: el científico y el popular. Por lo tanto, profesionales externos y agentes internos de la comunidad contribuyen desde sus respectivas perspectivas; ambos aportan para producir nuevo conocimiento enriquecido sobre esas bases. Por eso no se debe pensar que este criterio es sólo para los miembros de la comunidad; el haber recibido instrucción universitaria no es garantía de poseer conocimientos universales y a veces implica partir de criterios y principios provenientes de métodos tradicionales que, descontextualizados, pueden chocar con aque-

líos que será necesario emplear en una investigación de carácter cualitativo y además comunitaria.

En las investigaciones con comunidades se va a trabajar con personas que opinan y deciden junto con los y las profesionales que vienen de afuera, que participan en las discusiones y en la planificación de acciones, y que además son actores fundamentales en el proceso de transformación de sus vidas y de su entorno. Por lo tanto, no es primordial el número de personas si no la calidad de las mismas. Su compromiso, su participación y su saber son aspectos básicos para la tarea a realizar. Y en el diálogo entre los de afuera y los de adentro se van a producir los procesos psicosociales que pueden impulsar u obstaculizar los resultados deseados.

Las cualidades ideales en esos participantes son las siguientes:

- Compromiso con la tarea planteada. Sensibilización hacia la misma.
- Participación en el desempeño de la tarea, con voz y voto.
- Comprensión de los fines, de los medios para alcanzarlos (que incluyen los dos aspectos anteriores) y de los objetivos que llevan hacia esa meta.
- Tener conocimiento del tema de investigación y experiencia. Conocimiento tanto científico, técnico, profesional en general por parte de los agentes externos, como popular o derivado de la experiencia por parte de los agentes internos. El acceso a la historia y a la vida cotidiana de una comunidad es muchas veces un recurso precioso.
- Coherencia y claridad.
- Aceptación de la participación en el proyecto indicando la disponibilidad de tiempo y de acción.
- Producción de la información o de las acciones necesarias para la investigación.

Cuando se trata de obtener informantes que puedan dar cuenta de algún acontecimiento o de circunstancias específicas de una comunidad, los criterios para iniciar un trabajo de producción de información son los siguientes: conocimientos o experiencia sobre el tema investigado; coherencia en el relato; tiempo y deseo de responder a las preguntas; participación voluntaria en el trabajo; producción de la información necesaria.

Si el trabajo que se realiza se centra en el espacio discursivo, algunos de los anteriores criterios pesarán más que otros, pues se buscará a personas que puedan transmitir relatos o narrativas ricas, que tengan tiempo para hablar con libertad y que acepten hacerlo, y cuyo relato sea hilvanado y coherente. Si se trata de un trabajo de otro tipo, otras capacidades pasarán a primer plano: decisión, organización, liderazgo y simpatía podrían ser primordiales. Pero lo que no puede faltar en ningún trabajo comunitario es la participación y el compromiso.

¿Y cómo elegir a las personas cuando se trata de trabajar con un número reducido? Los criterios anteriores nos suministran una guía para hacer dicha selección. A veces, en la investigación cualitativa, y en particular en la empleada en la psicología comunitaria, es necesario elegir a ciertas personas en función de alguna cualidad específica que poseen: por ejemplo, ser líderes comunitarios o ser miembros prominentes, representativos o fundadores de una determinada comunidad. Se emplea entonces el llamado *muestreo teórico*, consistente en una selección de participantes que tiene como criterio principal la condición de ser expertos o conocedores de algún tema de interés para la comunidad o para el proyecto en particular que se esté desarrollando con respecto a ella. Una variedad de éste es el llamado *muestreo por intensidad* (Morse, 1998; Pat-ton, 1990), en el cual la elección se hace en función de características presentes específicas de interés para la investigación, en ciertas personas.

Otra forma de selección de sujetos que se ha utilizado con éxito en trabajos comunitarios es la "técnica de la bola de nieve", en la cual cada una de las personas que pertenece a un grupo particular dentro de una comunidad o que comparte una determinada condición (enfermedad, interés, origen étnico, ser recién llegados o ser miembros fundadores, por ejemplo) se encarga de traer a otra persona con esa misma característica y así sucesivamente hasta que el criterio de saturación haya sido cumplido.

Puede igualmente utilizarse muestreos de orden estadístico, basados en el azar y la representatividad, cuando es necesario investigar sobre opiniones o aspectos que afectan a toda la comunidad y ésta es demasiado grande como para que todos sus integrantes sean interrogados al respecto. En tales casos deben seguirse los pasos de la técnica tradicional de muestreo, sin embargo, la interpretación de los datos puede seguir caminos diferentes a los tradicionales. Según mi experiencia, después de tabular los datos (cuantitativamente) y obtener medidas de tendencia central (media, modo y mediana), de dispersión, de significación y de asociación, que nos dan una idea de la distribución de las personas en función de las características u opiniones medidas, la interpretación es hecha colectivamente, en reuniones de discusión-reflexión o en asambleas y foros de la comunidad, en los cuales se delibera sobre el significado de las distribuciones presentadas. Allí puede decidirse, por ejemplo, no adoptar una medida de mayor frecuencia, pues las personas presentes analizan también las condiciones reales en las cuales se da y sus efectos posibles, y deciden optar por otra de menor frecuencia pero más viable y segura, o más beneficiosa de acuerdo con las circunstancias. Esta forma de llevar a cabo una encuesta empieza por discutir en grupo los temas y las preguntas a incluir, sigue con la estructuración de una muestra al azar (en cualquiera de sus diversas formas) y, finalmente, regresa a la discusión colectiva comunitaria, de carácter cualitativo.

mación en datos de los registros y textos producidos por esas técnicas muchas veces deben comenzar a ser analizados cuando aún no se han terminado de recolectar todos los datos previstos, cuyo número puede variar según los resultados que se van obteniendo, tanto si aumenta el número de participantes como si disminuye. Para estos análisis son muy útiles las notas de campo (véase capítulo 10) y también las discusiones en el equipo de investigación y con las personas interesadas en la comunidad.

El análisis de los datos

El análisis de los datos en la investigación cualitativa, y en particular en aquella aplicada en la psicología comunitaria, puede iniciarse casi al mismo tiempo en que se los va recolectando. Y esto se debe a que no se trata de pasos sucesivos, como ocurre con los diseños de investigación de carácter hipotético-deductivo. En la investigación realizada con comunidades muchas veces se está interviniendo a la vez que se investiga, y esto obliga a un proceso simultáneo: identificar los "datos" (información útil para los objetivos que interesan a los agentes externos, a los agentes internos, o a ambos, concerniente a algún fenómeno específico) y a la vez comenzar a procesarlos y analizarlos a fin de corregir o mantener el rumbo de la intervención o de indagar sobre nuevos aspectos.

Este procedimiento no sólo puede ser difícil sino además consumir mucho tiempo, y generar exigencias a veces superiores a las posibilidades de una sola persona. Por lo tanto, es conveniente, y además propio del carácter participativo del trabajo comunitario, trabajar y discutir en equipo los aportes que se van haciendo. Ese equipo debe estar constituido por personas interesadas y comprometidas que pertenecen a la comunidad y por los profesionales externos. Según mi experiencia, en la recolección y pro-

ducción de los datos, si bien las personas de las comunidades con las cuales he trabajado han sido claves para lograr una información rica y variada, cuando se trata de procesar esa información no siempre están dispuestas a participar. Es posible que esto suceda debido a que usualmente no han tenido el entrenamiento para hacerlo y por lo tanto puede resultarles difícil o aburrido; o bien, porque no disponen del tiempo necesario para aprender a hacerlo. Lo que para los agentes externos es su trabajo, para las personas interesadas de la comunidad puede ser una carga extra en su jornada de trabajo. Sin embargo, si suelen estar dispuestas a discutir el sentido de los datos producidos por los miembros externos del equipo de investigación/intervención, su opinión puede no sólo ser esclarecedora, sino además presentar y desarrollar puntos de vista que de otra manera serían inaccesibles.

En ese trabajo de procesamiento y discusión se suelen producir reflexiones teóricas que conducen a formas más profundas y complejas de percepción e interpretación de los datos. Asimismo, al realizar el análisis en equipo se puede llegar más rápido al punto de *saturación*, en el cual la presencia de ciertos temas, de ciertas versiones, queda claramente definida, a la vez que la singularidad de otros queda igualmente demarcada. De esta manera se obtiene a la vez *consistencia* y *variación*, dos criterios más de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa.

El análisis cualitativo de los datos supone dos grandes procesos: por un lado la *transformación* de las narrativas (por ejemplo, relatos, respuestas a entrevistas, transcripciones de discusiones, descripción de acciones llevadas a cabo) en textos analizables mediante procedimientos tales como la codificación de frases, palabras, párrafos o acciones y su posterior categorización en temas, áreas o dimensiones que permitan reconocer discursos, procesos psicosociales o psicológicos. Este proceso transforma la producción natural en un hecho de ciencia, que a la vez re-

sume los aspectos salientes (tanto por su frecuencia como por su originalidad) de la información recolectada, y los hace accesibles a una pluralidad de personas, fuera y dentro de la comunidad. Por otro lado, supone la *elaboración de formas de representación* de esas categorías a fin de explicarlas a terceras personas (por ejemplo, tablas, gráficos, dibujos, mapas). Estas representaciones no tienen sólo fines didácticos: al organizar los datos, también permiten deducir conexiones entre ellos e identificar patrones.

Sobre estos procesos se estructura la interpretación a partir de la cual se sacarán conclusiones y surgirán recomendaciones. Wolcott (1990) dice que el análisis es una forma especializada de transformación de los datos, mediante la cual quienes investigan expanden esos datos y los extienden más allá del recuento descriptivo a partir del cual fueron construidos. Para este autor, el análisis es entonces un proceso que debe ser cauto, controlado, restringido, estructurado, sistemático, formal, fundamentado en los datos, metódico, particular, bien documentado y parsimonioso. Si tales condiciones se consideran como un modelo a seguir, entonces, más que nunca es necesario trabajar en equipo a fin de evitar los excesos del individualismo, la desorganización personal y la informalidad. Este procedimiento es conveniente, siempre que no se proscriba la imaginación, que si bien perturba la cautela, genera creatividad y permite disfrutar de perspectivas alternativas.

La diversidad en el análisis de datos cualitativos

No hay una única manera de analizar datos cualitativos. En algunos casos aplicaremos alguna forma de análisis de contenido o de análisis de discurso, o bien usaremos algún programa preestablecido, si ello es posible (esto dependerá de la manera de construir los datos). En todo caso, no se puede asegurar que haya una manera de hacerlo más privi-

legiada que otras. Coffey y Atkinson (1996) dan un buen consejo: explorar los datos desde una amplia variedad de perspectivas, lo cual puede llevar a un mayor aprovechamiento de los mismos. Y esa diversidad también se da respecto de los métodos cualitativos. Se puede decir que es propia de la ciencia, en sus diversas manifestaciones.

La interpretación

Si en el caso del análisis Wolcott (1990) ponía el énfasis en una cierta prudencia y en el comedimiento, en el caso de la interpretación desata la pasión. De ella dice que debe ser casual, no restringida, estéticamente satisfactoria (¡debe gustarnos!, ¡debe dar placer estético!), idealista, generativa (debe motivar o inducir a hacer nuevas investigaciones) y apasionada. Debería agregarse que ambos procesos deben ser divertidos. En todo caso, luego de un trabajo tenaz, riguroso y metódico de la imaginación, debe seguir una etapa de trabajo hermenéutico, pues ya el anterior se ha encargado de generar la materia prima sobre la cual versará la labor interpretativa. Se debe cuidar la relación estrecha y fundamentada con los datos producidos durante el primer proceso.

La imaginación interpretativa está ligada a la reflexión. Sin ella no es posible interpretar. En tal sentido, ella será como ese juguete tan popular en todo el mundo, al cual los niños hacen volar aprovechando las corrientes de aire, que si bien se eleva y deambula alto sobre los techos, lleno de color, mantiene una firme línea de contacto con la tierra.⁴ Las saturaciones y los aspectos únicos, los patrones y tendencias, los discursos predominantes y los disidentes, las

4. Me refiero a lo que en Venezuela llamamos *papagayo*, conocido también como *cometa*, *papalote*, *bamlete*, y quién sabe con cuántos nombres más.

contingencias y las oposiciones presentadas en el análisis deben ser el punto de partida para la interpretación y también su punto de llegada, puesto que la función de interpretar es responder a la pregunta o preguntas de investigación, explicar y comprender el fenómeno analizado y derivar de esas explicaciones y de esa comprensión las formas de intervenir para afirmarlo, transformarlo, utilizarlo.

Una conclusión: el ciclo de la investigación cualitativa

Toda investigación es un ciclo, sea cualitativa o cuantitativa. Investigar significa producir un conocimiento que formula preguntas sobre lo que se sabe y lo que no se sabe. Se conoce algo, y a partir de ese conocimiento se descubre que hay mucho más por saber: En el tipo de investigación que hemos descrito brevemente, ese ciclo contiene varios estadios o fases no necesariamente secuenciales en el caso de la psicología comunitaria, pues, como hemos visto, la recolección de datos, su análisis y su interpretación pueden darse simultáneamente en algunos casos» así como también pueden distanciarse en el tiempo.

En este sentido, hay casos en los cuales una investigación/intervención puede pasar largo tiempo recolectando información, a la vez que se hace una intervención transformadora; y los investigadores pueden comenzar el proceso de sistematización y reflexión años después. Las fases propias de la investigación/intervención en la psicología comunitaria son: reflexión preparatoria, planificación de la investigación/intervención, trabajo de campo con la comunidad, recolección de datos, análisis de los mismos, interpretación y socialización evaluadora del conocimiento producido. Estas fases no son escalonadas. Ni necesariamente secuenciales, aunque puede haber una sucesión temporal entre algunos de esos estadios, así como también

pueden ser coincidentes. Lo importante es que en una u otra forma de expresión, la rigurosidad del método debe estar presente. Los criterios de predictibilidad y de auditoría deben ser satisfechos, en particular en un campo que por su orientación ética, como es el de la psicología comunitaria, exige dar cuenta de todo lo que se hace, al menos a dos comunidades: aquella con la cual se trabaja y la comunidad científica a la cual pertenecen los psicólogos y psicólogas que participan de la investigación.

Preguntas para reflexionar sobre el uso de la metodología cualitativa en la investigación/intervención comunitaria

- A partir de un problema concreto en su investigación /intervención comunitaria, busque la respuesta o respuestas a las siguientes preguntas:
¿Cuál método o técnica permite la mejor aproximación al problema, tanto para profesionales de la psicología como para las personas informantes o participantes en ese trabajo en particular? ¿Por qué?
- A partir de un problema concreto de Investigación /intervención en el cual usted esté comprometida/o hágase las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo se podrá obtener información de la cual pueda inducirse el sentido otorgado por la persona informante o participante al fenómeno o circunstancia que es el tema de investigación?
 - ¿Cómo pueden tanto los agentes internos como los agentes externos que participan en la investigación o intervención obtener de esos procedimientos alguna seguridad de que el sentido producido corresponde a lo que ocurre en la comunidad?
 - ¿Qué opinan las personas informantes o participantes, así como otras personas de la comunidad, del sentido producido con ese procedimiento?
 - ¿Es sólo el sentido lo que se busca en esa investigación?

Ejercicios problematizadores sobre la aplicación de la investigación cualitativa en la psicología comunitaria

- A partir de las circunstancias anteriores y después de haber reflexionado sobre las preguntas hechas, enumere las ventajas y desventajas que el método o las técnicas de investigación cualitativa que ha planteado para ese caso concreto tienen para los agentes externos y para los agentes internos. Compárelas y busque las formas de poder y sus expresiones (en quiénes residen, cómo se expresan, qué efectos buscan o producen, a quiénes benefician más, o menos).
- En relación con el mismo problema, analice si lo obtenido con métodos cualitativos se podría haber obtenido con métodos cuantitativos. Y si lo obtenido con las técnicas o procedimientos cuantitativos que se hayan empleado no podrían haber tenido un equivalente cualitativo. Analice también las ventajas y desventajas que podrían derivar en cada caso, tanto para los agentes externos como para los internos.

Lecturas complementarias recomendadas

Algunas de las mejores páginas sobre los aspectos tratados en este capítulo, en especial sobre los aspectos relacionados con la validez en los métodos cualitativos, están escritas en inglés. Recomendaré entonces la lectura de los siguientes capítulos publicados en los últimos años:

Kvale, S. (2002): "The social construction of validity", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*, Thousand Oaks, Sage, págs. 299-325. En este trabajo se presentan los criterios de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa, en particular los referidos a la validez de las investigaciones. Debería ser una lectura frecuente para investigadores y estudiantes en el área.

Otro texto igualmente útil es el de I. Steinke (2004): "Quality criteria in qualitative research". Publicado en la obra coordinada por U. Flick, E. Von Kardoff e Z Steinke, *A Companion to Qualitative Research*, Londres, Sage, págs. 184-190.

CAPÍTULO 3

La familiarización con la comunidad

El lugar de la familiarización en el trabajo psicológico comunitario

El trabajo psicosocial comunitario suele iniciarse con el proceso que se conoce como *familiarización*, en el cual los investigadores externos inician su conocimiento de la comunidad, a la vez que los miembros de ésta comienzan a relacionarse con esas personas que vienen de afuera, ya sea de un centro académico o de una institución pública o privada. Es pues, un proceso en dos sentidos: de afuera hacia dentro y desde la comunidad hacia afuera. Y es también un proceso imprescindible, sin el cual el trabajo comunitario corre el riesgo de confundir a los actores de la realidad que se pretende estudiar, de quedarse en la superficie o en los márgenes de esos problemas o, peor aún, de determinar externamente qué se debe hacer, dónde y cómo, cayendo en el paternalismo.

La familiarización permite la sensibilización de los investigadores respecto de la comunidad y sus problemas, constituyendo así un paso necesario para garantizar la confianza en el proceso conocido como detección o identificación de necesidades, el cual suele constituir un aspecto

clave para dar comienzo en sentido estricto a la acción comunitaria. Si no se produce una familiarización previa, este aspecto puede no sólo dificultarse sino además verse plagado de errores evitables.

Qué es la familiarización

La familiarización es un proceso de carácter sociocognoscitivo en el cual los agentes externos e internos inician o profundizan su conocimiento mutuo captando y aprehendiendo aspectos de la cultura de cada grupo, a la vez que encuentran puntos de referencia comunes, evalúan los intereses que mueven a cada grupo, desarrollan formas de comunicación, descubren peculiaridades lingüísticas y comienzan a desarrollar un proyecto compartido. Es además un proceso que introduce a los agentes externos en el conocimiento de la comunidad, transformando en habituales y entendibles los aspectos específicos de cada comunidad. La familiarización puede resultar difícil en algunos casos y no debe de ninguna manera ser tomada a la ligera por los investigadores o agentes externos, ni tampoco por los internos.

Probablemente el mejor consejo que se pueda dar a quienes se inician en el trabajo comunitario, y recordar a los que ya llevan algún tiempo haciéndolo, es que la mejor manera de iniciar un proceso de familiarización con una comunidad es dejando de lado, en la medida en que ello sea posible, los estereotipos y prejuicios tanto negativos como positivos. Los negativos, porque generan conductas aprensivas, temerosas, que pueden ser percibidas por los miembros de la comunidad como modos de descalificación, de segregación y como concepciones negativas con las cuales se los está etiquetando (lo cual puede estar ocurriendo). Y en el caso de los prejuicios positivos, porque pueden ser responsables de las visiones "color de rosa" que

no permiten captar lo que está ocurriendo en una comunidad, ni la forma en que se dan las relaciones o su estilo de vida, desviando así la comprensión de la situación que se va a estudiar y originando muchos errores y omisiones. Como es difícil estar consciente de los prejuicios y estereotipos, porque ellos son parte de los procesos de naturalización de ciertos modos de concebir la realidad, este consejo debe acompañarse de una sana actitud crítica, que debe en primer lugar aplicarse a las propias concepciones e ideas de los agentes externos e internos.

El proceso de familiarización

Antes de entrar a una comunidad es necesario informarse de la manera más completa posible sobre ella. Si existen registros públicos en los cuales se puedan obtener datos demográficos, ellos deben ser consultados, al igual que su historia a través de crónicas y noticias de prensa. Otros datos de interés también pueden encontrarse en los archivos de instituciones públicas que hayan tenido que ver con la comunidad objeto de estudio.

La familiarización en comunidades situadas en un espacio físico

Si se trata de una comunidad asentada en un lugar específico, que se relaciona con su existencia como grupo social, es conveniente recorrer ese territorio, haciendo una observación libre y anotando las primeras, segundas y terceras impresiones que surjan en esa(s) visita(s). Estas visitas pueden ser aún más provechosas en compañía de personas que habiten en el lugar, pues se agregarán sus comentarios e información, a la vez que iniciarán formas de participación.

Estas visitas y recorridos son particularmente importantes cuando se trabaja con comunidades ligadas a un te-

ritorio, en el cual el acceso físico y el conocimiento del lugar son importantes para el desplazamiento interno de los agentes externos y para lograr la mayor diversidad y alcance en su contacto con la gente. El conocimiento del espacio comunitario en tales casos es una condición para la realización del trabajo y para la recolección de datos que pueda necesitar la investigación que se vaya a llevar a cabo. Por otra parte, desde la perspectiva de los agentes internos, supone no sólo que el agente externo vea y conozca, sino que además sea visto y conocido por los agentes internos. Y es una muestra de confianza, siempre y cuando se lo haga sin recelo ni aprensión. Como ya se ha dicho, las actitudes de asco, temor o disgusto son claramente percibidas por los habitantes de la comunidad y pueden ser correctamente leídas como parte de actitudes descalificadoras.

Otra ventaja de recorrer el espacio físico comunitario es la detección de relaciones entre los miembros de la comunidad, así como de las líneas invisibles que pueden separar a ciertos grupos dentro de ella; a la vez se obtiene información importante sobre obstáculos, ventajas u otros aspectos de orden físico, cultural, social e incluso provenientes de subculturas religiosas, delictivas o incluso étnicas y nacionales.

La familiarización en comunidades caracterizadas de manera preferencial por redes de relaciones

Si se trata de comunidades en las cuales es más importante la red de relaciones que existen entre las personas que participan de una cultura y de una historia común que la pertenencia a un territorio, hay que buscar información sobre esas relaciones y, de ser posible, contactar informantes clave que compartan su visión y relatos de la comunidad con los agentes externos. A la vez estos informantes van recibiendo información de los agentes externos, que

luego comenzarán a compartir con otros miembros de la comunidad. En estos casos hay que conocer los sitios, reales o virtuales, y las vías de comunicación usadas por los miembros de esas redes. Es necesario, al mismo tiempo, tener en cuenta que las redes más fuertes no son necesariamente las más visibles y acceder a ellas puede ser muy difícil (Montero y Goncalves, en Montero, 2003a). Generalmente, la manera más segura y certera de lograr acceso y contacto es a través de miembros clave de esas redes, que pueden "abrir las puertas", facilitando la relación de investigación o de intervención.

Requisitos de la familiarización

El *carácter mutuo* de la familiarización es imprescindible. No sólo se trata de que los agentes externos conozcan las relaciones y el lugar de trabajo, las personas de la comunidad también deben saber quiénes son los forasteros y por qué están allí, puesto que muchas de ellas trabajarán con esos extraños. Asimismo, deben tener la libertad de preguntar, de verificar la información, de informarse sobre ellos, igual que los psicólogos y psicólogas comunitarios/as lo han hecho sobre la comunidad. Como dice Miller (2004: 217), "no podemos simplemente deslizarnos dentro de ella sin ser anunciados y comenzar a recolectar datos". Tal cosa sería impropio e impactaría negativamente en la participación de la comunidad, a la vez que disminuiría también el impacto del trabajo de los psicólogos sobre ella.

Sin embargo, la tradición de considerar a la investigación como un acto propio de los investigadores o investigadoras investidos de la autoridad para hacerla, y por lo tanto como únicos capacitados para preguntar y necesariamente recibir respuestas, todavía marca gran parte de la actividad de investigación. Por tal razón se suele plantear que la necesidad de saber quién es ese otro investigado es

sólo de los agentes externos, olvidando que también los miembros de las comunidades tienen necesidad de saber quiénes son esos y esas que entran en su ámbito para averiguar cosas y de los cuales poco o nada se sabe. La presunción de que los agentes externos o investigadores formales no necesitan presentarse, o de que su presencia en la comunidad no tiene efectos visibles o importantes para la investigación, ya que es como si no estuviesen allí o fuesen invisibles, es un grave y craso error que puede inducir a equivocaciones e interpretaciones equivocadas, además de generar sospechas, rechazos y aun ideas peregrinas en la comunidad.

Por otra parte todas estas acciones familiarizadoras van acompañadas de formas de interacción que revelan tanto a los agentes internos como a los externos los aspectos que permiten conocer mejor al otro y ubicar o reubicarlo en relación con la propia perspectiva, a la vez que van generando una trama de interrelaciones que es básica para obtener la participación del mayor número de miembros de la comunidad en el trabajo que se va a desarrollar conjuntamente. Esas interrelaciones permiten detectar, entusiasmar y atraer a personas de la comunidad y también conocer el alcance de sus intenciones y de su capacidad en cuanto a la permanencia en el trabajo y las formas de participación más adecuadas. Como hemos indicado en otro trabajo (Montero, 2004), la participación tiene muy diversos grados y expresiones y no debe desecharse ninguno de ellos, pues todos son necesarios y todos contribuyen a producir las transformaciones buscadas por la comunidad.

Asimismo, la familiarización permite que tanto agentes externos como internos reconozcan cuando su interlocutor está siendo amable y cortés, pero no cree en lo que está diciendo o haciendo. Cuando los profesionales comienzan a trabajar con personas de otro nivel educativo, es frecuente que los primeros contactos estén marcados por una cierta rigidez, mucha timidez y tacto, que revela cautela ante una

persona a la que no se conoce y se percibe como superior en conocimientos y ante la cual no se quiere dar una mala impresión. Desde la perspectiva del agente externo, el contacto puede tener las mismas características motivadas en su caso por el temor a que no sea comprendido. En el intento de vencer las barreras y acercarse al otro a veces puede caerse en exageraciones estereotipadas: lenguaje campechano por parte de los agentes externos y lenguaje y maneras cuidadosas por parte de los agentes internos. También, en tales casos, está subyacente una concepción de desigualdad que debe ser superada.

Las conductas destinadas a lograr ciertas apariencias, las que Goffman (1959) llamó la región anterior o el proscenio del comportamiento social (*frontstage*), se caracterizan por ser protectoras y manipuladoras, en el sentido de tratar de crear una cierta impresión ante las personas desconocidas, definidas durante la primera impresión como superiores, o como pertenecientes a una categoría marcada por algún atributo que las hace especiales y diferentes. La manera más directa de evitar caer en estos juegos defensivos es la franqueza, presentarse con sinceridad y no tratar de asumir posiciones incorrectas. La aceptación buscada surge en la interacción, y las dudas y temores deben ser ventilados y aclarados desde el inicio. Sólo así se supera esa etapa de rodeos y circunloquios y de falsas apariencias, pasando a lo que Goffman llamó el fondo del escenario (*backstage*), en el cual ya no se necesita representar un papel. Y para ello se necesita confianza y respeto, que permiten relajarse y expresar con libertad las propias opiniones y sentimientos.

El lenguaje estereotipado, o formal y cauteloso, los rodeos y, peor aún, las expresiones inadecuadas, usadas por desconocimiento de la cultura y de los modos específicos de una comunidad, son producto de la ausencia de familiarización y tienen consecuencias que dificultan o que introducen desviaciones en el trabajo psicológico comunitario. Entre esos aspectos negativos se encuentran los siguientes:

1. Las personas de la comunidad dicen aquello que el investigador espera que digan, para llenar así sus expectativas. Hacen gala de la cortesía esperada y usan el lenguaje previsto y deseable; son amables con esa persona para que termine pronto y ya no fastidie más. Todos terminan contentos.
2. Por cautela, las personas de la comunidad dan respuestas "políticamente correctas". Adoptan una aparente neutralidad respecto de los puntos que se tratan, no los defienden ni rechazan y presentan puntos de vista intermedios y borrosos.
3. La desconfianza y el temor llevan a evitar aquello que causa desazón y malestar personal. Y por esa razón no se revela información conflictiva o dolorosa, o que podría de alguna manera ser comprometedora para el
4. Por falta de familiarización, el agente externo no habrá adquirido suficiente conocimiento acerca de la comunidad y de su contexto y no podrá distinguir entre la apariencia y la sinceridad. Por este motivo, no sabrá cuando una información es auténtica o falsa, y si está influido por estereotipos negativos o positivos sobre la comunidad, podrá construir una imagen errónea de la situación.
5. El agente externo cree logrado su objetivo y puede dar por terminada la investigación o intervención sin haberla empezado realmente.

Condiciones para la familiarización

El comportamiento de los agentes externos debe ser entonces franco, abierto, amable, firme, sin subterfugios. Se debe evitar una relación distante, fría, de carácter únicamente técnico y es preciso tratar de lograr una interac-

Un ejemplo del efecto de la familiarización en agentes internos

En un proyecto de trabajo psicosocial comunitario, que vinculó grupos organizados de una comunidad de bajos recursos económicos de la ciudad de Caracas y la cátedra de Psicología Social Comunitaria de la Universidad Central de Venezuela -entonces dirigida por mí-, a solicitud de las personas de esos grupos y con su colaboración activa, se decidió hacer una evaluación de las necesidades de la comunidad. En el primer contacto con dicha comunidad se decidió hacer un recorrido por su barrio. Así, para la segunda visita, tres personas de la comunidad nos esperaban. Primero hicieron un breve resumen histórico sobre el barrio, que complementó el relato de la primera visita y la información de la Oficina de Educación Comunitaria del Ministerio de la Familia. Esta institución nos había puesto en contacto con representantes del Comité de Salud del barrio, quienes deseaban ayuda profesional en relación con las necesidades de la comunidad. Inmediatamente después nos llevaron a recorrer las veredas y escaleras que cerro arriba y cerro abajo conducen a los diferentes sectores. Nos presentaban amigos, nos señalaban casas de personas conocidas, pequeñas tiendas de comestibles donde saludábamos a los dueños, nos indicaban las salidas del barrio y los lugares "peligrosos" y hacían comentarios explicativos y anecdóticos. Dimos vueltas conociendo callejones y lugares, en los cuales sin que hubiese ninguna señal física nos indicaban un límite con una zona que señalaban como "no comunidad". Luego regresamos al lugar de reunión (el centro de salud). Allí hicimos preguntas y recibimos respuestas y más explicaciones. Así comenzó el trabajo. En cada sesión conocíamos nuevas personas, observábamos y aprendíamos nuevas cosas. Hicimos una encuesta, compartimos muchos momentos de discusión, trabajo, tensión y distensión; descubrimos nuevas facetas del barrio y de la comunidad, nuevas expresiones y lugares. Seis meses después discutíamos el informe final de la investigación con un grupo mucho más grande que el inicial. Por otro lado otras personas que antes habían estado presentes estaban ahora ausentes. Nos hicieron preguntas y dimos respuestas, y en ese momento, al final de la tarea, mis estudiantes y yo nos sentíamos a gusto. Entonces hubo una sorpresa: de alguna parte del grupo surgió un gran pastel, refrescos, platos y vasos. Y sobre la cubierta del pastel estaban escritas las palabras "Bienvenidos a nuestra comunidad". En ese momento se producía, de manera completa y abierta, nuestra admisión a la comunidad por parte de los agentes internos, algunos de los cuales confesaron que durante mucho tiempo tuvieron poca confianza en nosotros, en nuestro trabajo y en nuestro compromiso.

ción basada en la confianza, que sea alegre, vital y respetuosa, de tal manera que produzca a su vez respuestas igualmente respetuosas y vivaces. Tal aspecto ha sido considerado como esencial para el logro de investigaciones comunitarias significativas (Kelly, 1970; Trickett, 1984).

Y como toda presencia extraña en las cercanías y en el espacio propio de un determinado grupo social es siempre percibida, a la vez que genera interrogantes, es necesario que los agentes externos se identifiquen con toda claridad desde los primeros contactos que realicen con la comunidad. Un modo de facilitar la familiarización es detectar grupos organizados dentro de ella, así como informantes considerados clave por su vinculación y tipo de relación con la comunidad, y a través de ellos ir conociendo a otras personas pertenecientes a la misma. Pero debe advertirse que tales contactos no deben ser exclusivos ni excluyentes de otros posibles encuentros. Y esto debe quedar claro. Los agentes externos no deben identificarse con un grupo en particular ni con un sector específico de la comunidad. Su actitud debe ser de apertura hacia todas las personas y grupos que la integran, aun cuando las exigencias de ciertos problemas de investigación o de ciertas formas de intervención determinen que deban trabajar con algunas categorías específicas tales como las mujeres, las personas de mayor edad, los adolescentes o los niños, o los trabajadores de un determinado oficio. Y este aspecto debe ponerse de manifiesto desde el principio. Uno de los errores más perjudiciales es que los agentes externos sean percibidos como pertenecientes a la tendencia política o religiosa de una cierta parte de la población de una comunidad. Esta situación enajenará la voluntad de quienes no tienen las mismas creencias o ideas, o los hará sospechosos de proselitismo religioso o político, pudiendo llegar a polarizar a la comunidad respecto del trabajo que se va a realizar con ella. Y una vez que se produce ese fenómeno, revertirlo puede convertirse en la tarea primordial, previa a cualquier

forma de investigación-intervención, lo cual puede consumir mucho tiempo y esfuerzo, amén de que siempre quedarán algunas dudas respecto de la motivación o de la finalidad de la participación de los agentes externos.

Posicionamiento ético

Sin embargo, la apertura a la que me refiero no supone la adopción de una actitud de supuesta neutralidad respecto del problema que se va a tratar. Debe quedar claro que si estamos allí es porque nos preocupa, y si nos preocupa es porque tenemos una opinión y una posición respecto de ese asunto. Por lo tanto las psicólogas y psicólogos debemos escuchar a todos, pero a la vez debemos tener una línea definida que guíe nuestra conducta. Y eso supone una posición ética tanto con respecto a nuestros equipos y colaboradores como con respecto a la comunidad como colectivo y a cada uno de sus miembros individualmente.

Miller (2004) presenta un ejemplo de trabajo con comunidades de refugiados víctimas de condiciones políticas particularmente adversas y crueles. En su análisis de la entrada en campos de refugiados, donde diversas comunidades pueden coexistir ocultas bajo la etiqueta común de "refugiado", la necesidad de un proceso de familiarización es particularmente evidente y las condiciones de la situación extremadamente difíciles. En su relato, Miller (2004: 218) señala que no sólo se necesita tiempo para negociar la entrada en esas comunidades, sino también para ganar su confianza y afianzar el respeto mutuo, aparte de que "aun en las mejores circunstancias, ésa puede ser una experiencia retadora, con su cuota de pasos en falso y sus momentos de incertidumbre". En tal caso, Miller señala que asumir una actitud de "neutralidad frente a la represión habría sido insultante y amenazadora" y habría bloqueado la respuesta espontánea de las personas. Por lo tanto había

que hacer explícita su posición personal sobre lo que había ocurrido en la región y también respecto de la política de *apartheid* (la política segregacionista y opresora de los negros, que existió en Sudáfrica, país donde realizó ese trabajo). Al mismo tiempo, es necesario advertir que si alguna persona va a trabajar en una situación semejante debe tomar conciencia en primer lugar de cuál es su posición ética y política respecto de las causas que han producido la situación en la que pretende intervenir.

Resumen

En este capítulo he tratado de indicar la importancia del modo de entrar en contacto con una comunidad, que va más allá de la presentación formal y de la solicitud de permiso de los agentes externos para trabajar y de la simple aceptación por parte de una comunidad. He querido mostrar cómo este proceso no sólo es inicial sino que acompaña todo el trabajo, pues no tiene fin. Continuamente estamos familiarizándonos con la comunidad y ellos con nosotros, los agentes externos, como ocurre en las relaciones que se desarrollan durante la vida. Y así debe ser entendido por quienes investigan o intervienen en comunidades, dejando de lado la vana idea de que "ya" se conoce todo. Muchas sorpresas desagradables podrían evitarse y aún más aspectos positivos podrían ganarse si hubiese mayor apertura, interés y curiosidad en este sentido. Y sobre todo si la familiarización tiene una orientación ética subyacente y además orientadora de los motivos relacionados con la investigación y la producción de conocimiento. Los ejemplos que citamos en la descripción de las condiciones y requisitos básicos fueron tomados de nuestra práctica.

Ejercicios problematizadores sobre el proceso de familiarización con la comunidad

- Pregúntese y pregunte a otros agentes externos qué cosas nuevas ha aprendido, a partir del contacto con la comunidad con que trabaja durante los últimos seis meses, que no se desprendan de la acción-investigación o intervención que está llevando a cabo sino que procedan del contacto con personas o grupos de la comunidad no relacionados con su trabajo. O bien, que se originen en la observación libre, cotidiana, ligada a hechos o acciones básicas facilitadores de su presencia en ese lugar.
 - Pregunte también a los agentes internos qué cosas nuevas han aprendido sobre los agentes externos con los cuales trabajan que no se desprendan de la relación de trabajo o que procedan de su observación libre y cotidiana de esas personas.
1. Analice el conocimiento así adquirido: de qué trata, para qué sirve, cómo lo obtuvo, de qué sector de la comunidad o del contacto con cuál o cuáles agentes externos provino.
 2. Si no ha adquirido ningún conocimiento por esa vía, pregúntese: ¿por qué?

Pregunta para reflexionar sobre la familiarización

¿Habría adquirido ese conocimiento a partir de su contacto y accionar con las personas participantes comprometidas con el trabajo que se está llevando a cabo en la comunidad?

Lecturas complementarias recomendadas

Aunque trato siempre de recomendar obras escritas en castellano, más accesibles a estudiantes, investigadores y docentes de habla hispana, este tema, hasta donde puedo saber, no es muy tratado por autores y autoras especializados, o bien es mencionado sin profundizar. Por lo tanto me veo obligada a recomendar dos buenos artículos publicados en el *American Journal of Community Psychology*, una revista considerada internacionalmente como la primera en su género. Ellos son:

Miller, K. (2004): "Beyond the frontstage: Trust, access, and the relational context in research with refugee communities", *American Journal of Community Psychology*, 33 (3/4): 217-227.

Trickett, E. (1984): "Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training", *American Journal of Community Psychology*, 12: 261-279.

CAPÍTULO 4

La identificación y la jerarquización de las necesidades y de los recursos para satisfacerlas

Necesidades y recursos

Cuando se trabaja con comunidades, hablar de necesidades implica hablar también de recursos. Ello se debe a la posición, desarrollada desde la praxis, que enfatiza el carácter constructivo y fortalecedor que debe tener esta forma de intervención psicológica. Nunca hay que hacer énfasis en las carencias sin hacer énfasis, al mismo tiempo, en las capacidades y potencialidades de las personas que integran la comunidad. No se trata de ocultar las carencias sino de atacarlas desde sus fortalezas y no desde sus debilidades. Todo ser humano tiene siempre capacidad y potencialidad y puede ejercer alguna forma de poder (Montero, 2003a; Serrano García y López Sánchez, 1994) que le permita transformar las relaciones y situaciones sociales negativas. Por lo tanto, al identificar las necesidades de una comunidad es necesario hacerlo junto con la comunidad, identificando al mismo tiempo las capacidades y recursos que poseen sus miembros individualmente y como grupo comunitario, así como aquellos recursos de los cuales carecen, pero que deben adquirir a partir de los que tienen. Y en este sentido cabe recordar que los recursos no son úni-

camente de carácter material. También son intelectuales, espirituales e histórico-culturales. La inteligencia, creatividad e ingenio se encuentran entre los recursos intelectuales. La fe, sea laica o religiosa (es decir, en sí mismos o en deidades), es de carácter espiritual. Tanto los conocimientos tradicionales como una identidad social positiva y orgullosa de sus ancestros forman parte de los recursos de carácter histórico y cultural. Por tal razón, al identificar o detectar y evaluar necesidades en una comunidad se debe siempre considerar esos recursos, pues la satisfacción de las primeras se alcanza a través de los segundos.

Pero como es sabido, no basta la capacidad, el entendimiento y la voluntad de los miembros de una comunidad para satisfacer ciertas necesidades que dependen de recursos cuyo costo y exigencias técnicas sobrepasan sus posibilidades y que además son parte de las acciones que los gobiernos deben realizar al haber sido elegidos para manejar los bienes públicos. No se trata aquí, entonces, de movilizar a una comunidad para descubrir lo que ya se sabe: que las autoridades gubernamentales, estatales o municipales, son las que deben y pueden satisfacer la necesidad sufrida. Pero sí se trata de movilizarse para presionar y reclamar de lo que les corresponde como miembros no sólo de una comunidad, sino de la ciudadanía en general.

La identificación de necesidades y recursos

El proceso de identificación de necesidades y recursos consiste en un conjunto de actividades grupales, de carácter fundamentalmente participativo, mediante las cuales se busca que la propia comunidad o grupo señale aquellos aspectos de su vida en común que sienten como insatisfactorios, como inaceptables, como problemáticos; aquellos aspectos que reconocen como perturbadores, limitantes u obstaculizadores del modo de vida al cual aspiran y tienen

derecho, ubicando esas necesidades y los recursos disponibles o por obtener en relación con la situación global en que esa vida se desarrolla. Es decir, en relación con las consecuencias que esas carencias tienen sobre la vida misma de la comunidad.

Repetidas veces se ha hablado de "sentir" en referencia a las necesidades. En efecto, no se trata de determinar con criterios externos a la comunidad, con los parámetros de los expertos en un campo específico (por ejemplo, salud, política, cultura), qué es lo que hace falta en una comunidad. Y no porque tales apreciaciones no sean correctas o dejen de responder a carencias reales, sino porque aun cuando objetivamente esas carencias existan, mientras no sean percibidas psicológicamente, mientras no exista un sentimiento de falta, de ausencia negativa que produzca el concomitante deseo de satisfacerlas en las personas de la comunidad, la necesidad así determinada no tiene existencia para ellas. O bien es atribuida a causas que forman parte de la naturaleza del mundo' en que se vive y que, por lo tanto, nada puede hacerse desde la comunidad.

Las necesidades así concebidas, si bien pueden llamar la atención de manera que produzcan un eco positivo en la comunidad, no generan en sus miembros las conductas deseadas por los planificadores, con lo cual se produce un segundo efecto negativo (el primero será la subutilización o inadecuado uso del bien que pretende satisfacerlas): los agentes de las instituciones actuantes acusarán a la comunidad de ser desagradecida, de ser incapaz de disfrutar una vida mejor, prefiriendo una forma de vida inadecuada, o de no saber vivir bien. Así se alimenta una vez más la concepción ideologizada que culpabiliza a las mayorías carenciadas por su situación y que incluso a veces arguye que les gusta vivir así.

1. Lo que en las teorías de la atribución ha sido llamado como "otros poderosos" (por ejemplo, en Rotter, 1966).

Definición de necesidades

Chacón, Barrón y Lozano (1989) proponen tres criterios para definir a la necesidad. En primer lugar, el hecho de que toda necesidad supone un juicio de valor. Es decir, diferentes grupos sociales, diferentes individuos juzgarán ciertas situaciones o hechos como carencias o excedencias. Lo que es bueno según algunos, puede ser malo según otros. Lo que es suficiente en el Tercer Mundo, parece insoportable en determinadas categorías sociales de los países industrializados. Esto determina la segunda condición: las circunstancias concretas y el contexto de cada grupo son fundamentales en la definición de una necesidad. Y en tercer lugar, hay que tener en cuenta el hecho de que la necesidad surge del desajuste entre expectativas y condiciones concretas de vida.

Estos tres criterios señalan que a partir de la concepción universal que determina que todo ser humano necesita alcanzar ciertas condiciones de vida (alimentación diaria, techo, vestido, recursos para afrontar las condiciones climáticas y otras adversidades de la naturaleza, educación, atención sanitaria, amor, seguridad, entre otras), se dan hechos particulares que introducen un cierto relativismo. Pero no un completo relativismo: la vida humana, la creación en toda sociedad y cultura de un canon de calidad y su conservación, es el aspecto común a todo grupo humano. De esas condiciones particulares depende que algo sea definido como carencia o como problema y que de allí derive la necesidad de encontrar una solución. Por lo tanto, las necesidades, además de ser juicios de valor acerca de una situación que afecta la calidad o la conservación de la vida, son también estados motivadores de la acción para satisfacer la carencia, solucionar el problema, corregir el daño, superar la situación negativa.

La interacción entre necesidades básicas y necesidades últimas

En el campo de la psicología es bien conocida la teoría de Maslow que establece una clasificación jerárquica de las necesidades, en cuya base coloca las denominadas básicas, es decir, aquellas de cuya satisfacción depende la vida humana. A medida que se asciende, encontramos necesidades consideradas como de alto nivel o meta-necesidades, las cuales en lugar de estar determinadas por la carencia material se definen por la adquisición de bienes intelectuales o espirituales. En su ápice está la autorrealización, cumbre de toda meta-motivación. Evidentemente, hay acuerdo general en que la satisfacción de las necesidades básicas es primaria ya que se relacionan con funciones vitales. Pero este hecho, así como la jerarquía establecida por Maslow, han suscitado un distanciamiento entre las necesidades, que en la práctica se traduce en el fraccionamiento de la comprensión del proceso al definir tanto las necesidades concretas de las personas como aquellas consideradas superiores. Y cuando ocurre esto, se produce una clasificación de las personas y grupos según la cual el nivel de necesidades que sufren influye sobre la atribución de capacidad que les es asignada en cuanto a necesidades de carácter menos perentorio, pero igualmente fundamentales, tales como la educación, la democracia o la libertad. Es decir, que a mayor número de necesidades primarias insatisfechas, se tiende a considerar que habrá menor capacidad de aspirar a otras superiores.

Ambas categorías de necesidades forman parte de la totalidad humana y se influyen entre sí. (Como dice el refrán: "no sólo de pan vive el hombre".) Por lo tanto, ninguna debe olvidarse o relegarse. Considerar sólo las necesidades básicas al trabajar con poblaciones de escasos recursos económicos (pero no tener en cuenta las necesidades sociales, espirituales o culturales) puede llevar a construir una visión de ellas basada en la incapacidad de tener otro tipo de motivaciones más allá de la nutrición mínima, la vivienda

mínima, el sueldo básico y la salud suficiente. Y eso forma parte de la ideología de subvaloración tan frecuente en muchos bienintencionados programas de beneficencia pública. He oído con asombro e indignación cómo alguien afirmaba que la dignidad es algo que los pobres no pueden tener. Miller (2004) relata que una educadora popular, en un campo de refugiados en Chiapas, consideraba que dar ciertos conocimientos a comadronas de la etnia maya era inútil, pues *apriori* afirmaba que no estaban alfabetizadas o que darían a esa capacitación un uso inadecuado. Tales concepciones profundizan la brecha entre categorías sociales, además de ser descalificadoras y humillantes.

Una cosa es la satisfacción y otra el sentimiento de la necesidad. Muchas veces puede ocurrir que lo primero dependa de condiciones externas a la persona, pero no lo segundo. La historia de la humanidad abunda en ejemplos en los cuales una necesidad trascendente o la falta de un bien abstracto en su definición, pero ciertamente ligado a la vida, ha mantenido a personas o grupos en medio de terribles penurias y carencias. La resistencia de los macabeos en tiempos bíblicos y la defensa de Leningrado durante la Segunda Guerra Mundial, para citar sólo dos ejemplos, muestran que las necesidades deben ser entendidas como parte de complejos procesos sociales.

Clasificación de las necesidades

La distinción que se hace para clasificar las necesidades según su origen perceptivo es útil para comprender este punto. Bradshaw estableció en 1972 la siguiente taxonomía de las necesidades:

- Necesidades *normativas* o *inferidas*. Serían aquellas fijadas por los expertos en función de un canon preestablecido, con el cual se compara la situación

estudiada. Estas necesidades son formuladas a partir de los avances hechos por la ciencia, de los cánones de higiene o salud públicas que existan en una sociedad.

- Necesidades *comparadas*. Son el resultado de la comparación hecha por expertos a partir de una comunidad o población que recibe servicios. "El acto de comparación dejará ver si hay ausencia de algún servicio. Si las comunidades [comparadas] comparten características básicas, pero en una falta un servicio, entonces se determina la presencia de una necesidad" (Solano Pastrana, 1992: 527). Estas necesidades son una variedad de las necesidades normativas, pues entran dentro del canon establecido por el estado de la norma en una situación dada.
- Necesidades *expresadas*. Son aquellas carencias o problemas que las personas manifiestan, independientemente de que coexistan con otras que el investigador externo o los expertos detecten de acuerdo con sus patrones. Esta categoría corresponde a lo que en América latina se ha llamado necesidades *sentidas*, es decir, aquellas que son vividas y cuyo efecto es fuente de emociones negativas y de sentimientos de insatisfacción. Respecto de ellas Martí Costa (1980: 37) dice que la necesidad expresada es una necesidad sentida que se vuelve acción.

Estas necesidades pueden estar implícitas o ser manifiestas, según se expresen o no. A su vez, Solano Pastrana (1992: 527) señala que la necesidad puede expresarse de cuatro modos diferentes: como deseo, como expectativa, como problema y como demanda. Si analizamos estos cuatro modos, veremos que van del sentimiento (deseo) a la acción concreta: la demanda, la exigencia. Muchas veces ese paso está bloqueado por la expectativa de que ocurra algo que satisfaga el deseo y que atribuye el problema a la

propia incapacidad, sustentada por creencias en soluciones salvadoras (por ejemplo, vendrá un gobernante todopoderoso que repentinamente solucionará todos los problemas); por ignorancia sobre modos de acción; por falta de organización comunitaria que distribuya lo que podría ser una tarea agobiante en muchas pequeñas acciones convergentes para lograr un mismo fin. Por eso la demanda, como veremos más adelante, en algunos casos necesita de situaciones límite que enfrenten a las personas con el problema y susciten en ellas la apelación a recursos de acción muchas veces ignorados.

El paso de la necesidad sentida a la acción no es entonces necesariamente evolutivo, ni hay una relación directa e inmediata entre necesidad y acción. Puede ocurrir, pero no creo que ésta sea la norma. Se puede dar la expresión sin la acción consecuencial. Sin embargo, la acción para satisfacer una necesidad en el nivel comunitario exige siempre la expresión previa de deseo, de expectativa o de problema, en relación con la necesidad. A partir de ella trabajarán las psicólogas y psicólogos comunitarios. Y es mejor aun si esa expresión es ya una exigencia, pues entonces la participación comunitaria será mayor y más eficaz. De hecho, muchos psicólogos comunitarios trabajan a partir de la necesidad sentida y expresada como demanda (Solano Pastana, 1992: 528).

Bases para la identificación de necesidades

El trabajo psicosocial comunitario parte de la explicación y del análisis de las necesidades sentidas, para lo cual se apoya en una concepción dialógica de la relación entre investigador y sujeto de investigación. Y tal relación puede darse porque ese sujeto de investigación no es considerado desde una perspectiva tradicional, sólo como fuente de datos, sino como un sujeto activo, participante comprometí-

do en la investigación: interviene en el procedimiento, produce sus objetivos, ejecuta sus acciones y es por lo tanto un productor de conocimiento.

Esa concepción dialógica supone asimismo una relación dinámica en la cual el proceso de identificación de necesidades no es un momento aislado, sino que está en movimiento. No produce una medición con resultados fijos, una determinación cristalizadora de un conjunto de condiciones, sino que supone un proceso en el cual se transforman continuamente los esquemas producidos en el grupo para explicitar sus sentimientos, a la vez que esos mismos sentimientos cambian en función del análisis que el grupo realiza.

Y ese proceso de análisis responde a la concepción freiriana de la problematización de la realidad y de las situaciones límite que ella presenta, es decir, aquellas en las cuales el grado de carencia es de tal magnitud que el grupo deja de aceptarlo como natural o soportable. No se trata sólo de definir necesidades, sino de conocer sus orígenes, sus soluciones y también la vialidad, la dificultad que representan en la situación en la que se vive, en la sociedad concreta en la que se habita, de tal manera que esas situaciones dejen de ser naturales. Se busca, en fin, generar una conciencia respecto de la necesidad, ya que ésta sólo puede sentir, y es la conciencia la que permite ver.

La contradicción entre necesidades sentidas y necesidades normativas. La intervención ideológica

¿Cómo puede haber disparidad entre las necesidades normativas o comparadas y las necesidades sentidas? ¿Cómo es posible que aquello que a los ojos de un experto bien intencionado y técnicamente bien informado salta a la vista como una ausencia negativa, algo que debería poseerse, algo que es necesario para llevar una vida adecuada, no

aparezca así ante quienes son sujetos de esa carencia? Suponemos que preguntas como éstas asaltan cada día a muchas personas positivamente orientadas en muchas instituciones públicas y privadas, nacionales e internacionales, que se ocupan de lo que se suele llamar desarrollo comunal en todo el mundo. Prueba de ello son las afirmaciones y acciones que también con gran frecuencia vemos en informes oficiales, en estudios técnicos de agencias interesadas en el desarrollo y en la atención a poblaciones carenciadas, cuando plantean las necesidades de los grupos sociales de su interés y dedican buena parte de sus esfuerzos a hacer que dichos grupos compartan el punto de vista que los inspira, a lograr que se den cuenta de lo que les hace falta desde esa perspectiva.

Incluso, una de las modalidades de esta concepción llega aún más lejos: determina la necesidad y luego, en función de ella, procede a generar una comunidad con personas que, según determinen los criterios aplicados y alguna observación previa, pueden estar sufriendola. Se olvida o desconoce así que las comunidades tienen una existencia creada por ellas mismas, que tienen una identidad producto de una historia común, que preexisten a los investigadores externos y que sobreviven a ellos, y que continuarán su existencia cuando su influencia deje de ejercerse sobre ellas. De lo contrario se corre el riesgo de generar grupos dependientes de los agentes externos, de crear un clientelismo, un paternalismo o de fomentar la existencia de agrupaciones surgidas en función de un objetivo predefinido, cumplido o incumplido, luego del cual, desaparecidas las circunstancias motivadoras que le dieron vida, se desintegrará el grupo artificialmente creado.

También es necesario tener en cuenta las necesidades que, por ejemplo, surgen de la determinación de políticas de desarrollo social, económico o cultural, o de la buena voluntad o interés científico de algún investigador, que puedan ser adoptadas en un momento dado y cuya satisfac-

ción, según responda o no a una multitud de valores, puede igualmente ser o no beneficiosa para la población. Asimismo, el avance científico y tecnológico genera nuevas necesidades, en la medida en que se divulguen los nuevos hallazgos y se difundan sus aplicaciones. Por otra parte, los medios de comunicación social, como difusores de información, presentan estilos de vida, objetos y relaciones que pasan a ser deseados por el público expuesto a su influencia. Es bien conocido, el papel de esos medios como inductores de necesidades, así como su responsabilidad en el carácter superfluo de muchas de ellas.

Sin embargo, descubrir por qué ciertas necesidades objetivamente reconocidas como tales, es decir, que responden a problemas que afectan a los seres humanos y que están ligadas a sus derechos (por ejemplo, en el ámbito de la salud, de la educación, de la libertad de expresión), no son sentidas como tales por las personas que sufren su privación sigue siendo un problema. ¿Por qué alguien que vive al lado de una cloaca abierta puede considerar que su problema más urgente es, por ejemplo, el transporte o la falta de un televisor y no la inmundicia cotidiana que corre junto a su vivienda, que acoge a las larvas de los insectos que pican y transmiten enfermedades? ¿Por qué se acepta como parte de la vida cotidiana el tener que enviar a los hijos a escuelas muy distantes del hogar, porque el plantel escolar del sitio más cercano no funciona bien? ¿Por qué no se reconoce como necesidad la carencia de medios para proporcionar la alimentación básica a la propia familia? ¿Por qué hechos como los descritos a modo de ejemplo, pero observados en las comunidades marginales en la mayoría del mundo, no son sentidos como necesidades?

La explicación debemos buscarla en el concepto de ideología, como noción que explica la hegemonía de ciertas ideas, aun las de carácter negativo, que mantienen determinadas relaciones sociales, de acuerdo con ciertos intereses dominantes en la sociedad. La ideología es una

forma de pensamiento caracterizado por la aceptación acrítica de ideas hegemónicas socialmente establecidas que construyen interpretaciones distorsionadoras y racionalizadoras de situaciones que deberían ser inaceptables, permitiendo y auspiciando la adaptación al ambiente, aceptado como natural y lógico, aun cuando esté lleno de privaciones.

Un efecto de la imperiosa necesidad de sobrevivir es ese acostumbramiento a condiciones materiales de vida hasta el punto de llegar a considerarlas como naturales, como la forma lógica de existencia, el modo de ser del mundo en que se vive. La construcción cotidiana de la aceptación del modo de vida implica ese proceso de naturalización de lo anómalo, de lo inaceptable y la adopción de lo que en otras circunstancias sería considerado como algo extraño que deviene familiar. Por tal razón, las necesidades identificadas en un grupo o en una comunidad, no concuerdan necesariamente con aquellas definidas normativamente por los expertos externos.

Una necesidad se siente, existe para un grupo, cuando sus integrantes consideran que tienen una carencia, o cuando determinadas condiciones de su existencia producen efectos que esas personas viven como problemáticos, es decir, ante los cuales sus modos de acción para tratar con ellos son ineficaces o insuficientes. Esto supone un proceso social de comparación entre el ser y el debe ser o posibilidad deseable para el grupo percibida como viable, como alcanzable. Supone la comparación entre el estándar propio y el alcanzado por otros grupos y otras categorías sociales, vistos como semejantes. Por esto, ciertas necesidades socialmente determinadas, institucionalmente establecidas a pesar de ser, de hecho, sufridas por ciertos grupos o comunidades, no son percibidas ni sentidas como tales. Hago una distinción entre percibir y sentir, porque en algunos casos se puede percibir la carencia sin sentirla como necesidad.

Por tal razón, la identificación de necesidades, tal como la entiende el trabajo psicosocial comunitario concebido, tiene un objetivo liberador y debe, como lo propone Freiré (1970), problematizar, es decir, llevar al cuestionamiento de la realidad establecida y producir conciencia, concientizar. Y ello ocurre porque el proceso de identificación de necesidades y recursos se produce a través de tres tipos de subprocesos que se dan simultáneamente en tres ámbitos de la vida social: procesos psicosociales, procesos psicosociales comunitarios y procesos comunitarios, los cuales van cambiando a través de los diferentes momentos del trabajo comunitario (etapa previa, sensibilización, momentos de participación y concientización, de acción participativa y comprometida). En el gráfico 4.1, se ilustra el proceso de identificación de necesidades y recursos a través de esos momentos.

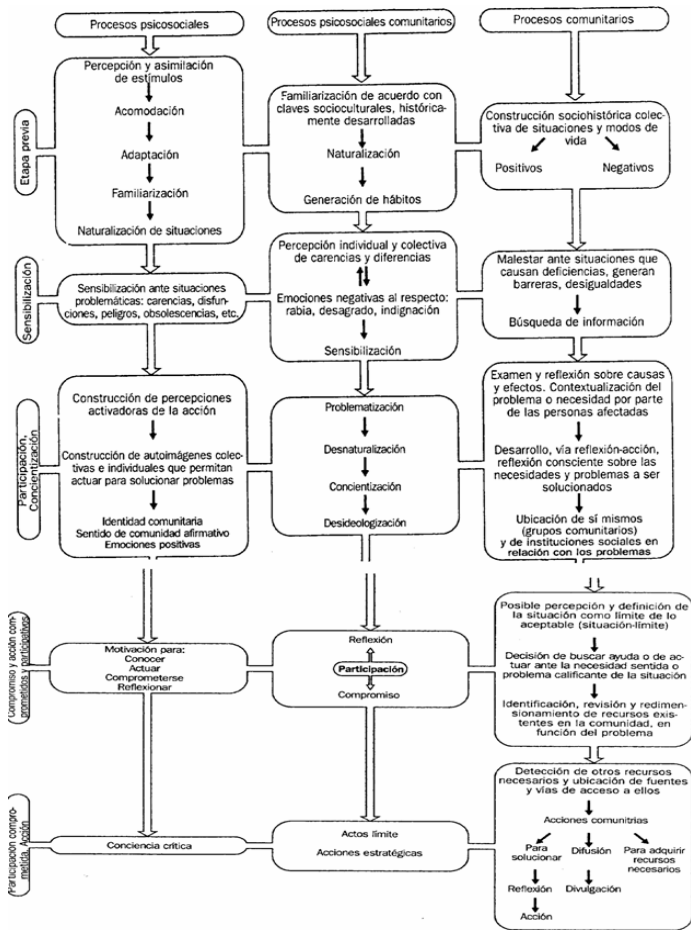


Gráfico 4.1. Identificación de necesidades y recursos

Procedimiento para identificar necesidades y recursos en una comunidad

1. Un proceso de identificación de necesidades y recursos en una comunidad debería hacerse después de haber obtenido un mínimo de *familiarización con la comunidad* en cuestión (véase capítulo 3). Esto es, luego de haberla visitado, de haber recaudado información sobre ella, de saber cuáles son los grupos organizados y de haber contactado en lo posible algunos informantes clave. No siempre esto es posible, o no siempre se cumplen todos esos pasos. El relevo de las necesidades dependerá de la información previa de la cual se disponga, la dimensión de la comunidad, la urgencia y el tipo de problema. Las premisas en este proceso son: a) que nadie sabe tanto de sus necesidades como quien las sufre; b) que el sufrimiento ocasionado por ciertas necesidades sentidas puede

otorgarles carácter de urgencia; c) que aspectos ideológicos pueden impedir que se perciban otras carencias, por lo cual es necesario tratar el problema desde una perspectiva holista.

2. *Una tasa de sensibilización.* Es decir informar a la comunidad y discutir la información transmitida a fin de que el conocimiento permita a las personas darse cuenta de que es necesario atender a determinadas carencias, hasta ese momento no percibidas como tales (por ejemplo, aspectos sanitarios, prácticas conernientes a la salud o a la educación, o al ocio).
3. *La elección de la técnica o técnicas a emplear para obtener la información* deseada. En este caso, antes de decidir cuál aplicar, es necesario determinar si se necesita información que pueda considerarse como representativa de la comunidad, o si se necesita conocer en profundidad el origen de la necesidad o circunstancias específicas ligadas a ella, que sólo conocen ciertas personas o grupos de la comunidad. En el primer caso hacer una *encuesta sobre la muestra*, aplicando un cuestionario, podría dar una idea de cuan extendida es la necesidad o carencia en la comunidad, cómo afecta a las diferentes personas que la componen y con cuáles recursos se cuenta para iniciar la búsqueda y las acciones destinadas a solucionar el problema. También es posible realizar *cuestionarios sólo a ciertos grupos* o categorías de personas en la comunidad, según el problema de investigación o de los intereses de la comunidad o de los investigadores. Si se busca conocer en profundidad algún problema, es más útil entrevistar a *informantes clave* o realizar *discusiones en grupos nominales*; o si se trata de una comunidad suficientemente grande como para que sus miembros no se conozcan entre sí, promover discusiones de *grupos focales*. También los *foros de la comunidad* pueden ser útiles en este sentido.

Pero si se trata de obtener datos confiables e inmediatos, habría que hacer *análisis de indicadores sociales* concernientes al tipo de problema planteado, revisando estadísticas y, si los hay, *expedientes* concernientes a la comunidad o a sus miembros, que estén disponibles en agencias gubernamentales o no gubernamentales. Este último recurso no siempre garantiza rapidez, pues muchas veces es necesario obtener permisos de larga tramitación. O bien los datos contenidos en esos expedientes, y aun los de las estadísticas, pueden haber sido recolectados en forma tal que no especifiquen las variables de interés para el problema. 4. *Realizar una jerarquizarían de necesidades.* Como este proceso supone evaluar al mismo tiempo lo que falta o es problemático, y aquello con lo cual se cuenta para enfrentar tal circunstancia, no basta identificar las necesidades sentidas y sensibilizar acerca de las normativas o las comparadas. A los fines del trabajo que se va a efectuar, es necesario jerarquizar las necesidades identificadas, si no existe una decisión previa sobre cuál de ellas atacar. Para esto es necesario, según las dimensiones de la comunidad con la cual se está ejecutando el proyecto o intervención, elegir una o más técnicas adecuadas para esa tarea. Si se quiere cubrir el mayor número posible de personas en una población de varios cientos y aun miles de habitantes, será necesario apelar a técnicas como el cuestionario en su forma escalar o el cuadernillo de preguntas, aplicados a una muestra elegida al azar. Si el tamaño del grupo es menor, es más recomendable y enriquecedor apelar a las asambleas de la comunidad o a reuniones de grupo para discutir abiertamente el asunto. Sin embargo, tales reuniones tienen siempre la posibilidad de que haya personas con mayor carisma, de voz más alta, o consideradas mejor

informadas o más respetadas en la comunidad, con lo cual la oportunidad de opinar no estará bien distribuida. Lo recomendable en esos casos es utilizar los sistemas de división de la audiencia en grupos más pequeños que trabajen con tiempo limitado. En ese lapso cada uno de sus integrantes puede escribir o enunciar sus razones para otorgar jerarquías, con la presencia de un coordinador o coordinadora que garantice que todos serán escuchados y un "secretario" que recoja todas las opiniones, organizándolas de acuerdo con su frecuencia. Luego, en asamblea, los resultados de cada grupo serán a su vez integrados de la misma manera. Así se obtendrá una lista organizada de mayor a menor frecuencia. Otra técnica es la discusión en grupos nominales, en la cual participan personas que conocen la comunidad por ser miembros de ella de larga data, o por desempeñar algún cargo o función dentro de ella que les permite acceder a informaciones privilegiadas y completas, o por pertenecer a determinadas redes que les dan acceso a la opinión de muchas personas de la comunidad, o por pertenecer a grupos o tendencias peculiares dentro de la misma. También los grupos focales pueden ser usados, sobre todo cuando se trata de comunidades muy grandes, ya que esta técnica exige que las personas del grupo no se conozcan entre sí, a fin de evitar la polarización o la uniformidad de las opiniones en las discusiones que se produzcan en ellos (véase Barbour y Kitzinger, 1999; Greenbaum, 1998; Krueger y King, 1998; Morgan, 1990; Puchta y Potter, 2004; Stewart y Shamdasani, 1990).

Lo importante en este paso es obtener la opinión representativa de la comunidad, o la opinión de personas que pertenezcan a grupos y subgrupos, o/a diferentes tendencias, y que por lo tanto reflejen a

esa comunidad, de acuerdo con los problemas o necesidades identificados. Así, por ejemplo, si se trata de problemas de salud, será necesario que se tome en cuenta la edad y el género, puesto que las necesidades en salud responden a esas variables. Y no basta la jerarquización en términos cuantitativos (sobre la base de la frecuencia o porcentajes, por ejemplo), es necesario que el orden que se establezca sea hecho en función de los recursos disponibles y de los recursos que deben ser obtenidos, así como de las estrategias para usar los primeros y alcanzar los segundos. También es necesario tomar en cuenta las instituciones de servicio público que pueden y deben estar involucradas en los problemas discutidos. Esto significa que no necesariamente aquello que el mayor número de personas menciona debe ser elegido como problema a resolver o necesidad a satisfacer. Sí significa que el trabajo se iniciará en función de la viabilidad, sin dejar por eso de considerar las vías para solucionar problemas urgentes pero cuya satisfacción deberá ser exigida a los que tienen los medios y la obligación de hacerlo. Y estas decisiones suponen discusiones reflexivas en las cuales se generan procesos de concientización, llevados a cabo a través del examen, la contextualización y la reflexión sobre los orígenes y efectos de los problemas y de la ubicación de las personas participantes y de las instituciones sociales en relación con los problemas. No tomar en cuenta la viabilidad de ciertas acciones no sólo es insensato, sino que además puede tener efectos muy negativos sobre las comunidades y en particular sobre los grupos organizados y miembros más participativos, ya que el fracaso los golpeará fuertemente enseñándoles a no tener éxito y generando pasividad, apatía e indiferencia. Sin embargo, hay casos en los cuales las personas de una comuni-

dad pueden sentir una determinada situación como absolutamente inaceptable, según la definición de Freiré (1970) como una *situación límite*. En tales casos la respuesta puede ser un *acto límite*, o una serie de ellos, que puede llevar a forzar la acción pública y las acciones individuales a fin de conseguir lo deseado. Por ejemplo, la intermitencia e irregularidad de un servicio deficiente de agua corriente puede ser naturalizada y justificada, pero en ciertos barrios pobres de la ciudad de Caracas, cuando el agua ha faltado más de un cierto número de días, hasta el punto de perturbar la higiene y las tareas cotidianas, poblaciones aparentemente indiferentes han llegado a bloquear no sólo calles sino avenidas principales causando enormes trastornos a la circulación vial, además de pérdidas económicas. En estos casos el servicio será reestablecido rápidamente, pero no por instalar una mejor dotación de tuberías, sino por los camiones cisterna que circulan aparentemente siguiendo programas de intervalo de estimulación al azar (para decirlo en términos psicológicos). El trabajo comunitario debe en tal caso fortalecer a la comunidad para transformar su esfuerzo límite en una acción organizada destinada a lograr un servicio de calidad, constante, convirtiendo la acción límite ante la necesidad sentida o problema sufrido, en formas estratégicas de búsqueda de medios idóneos, de presión sobre los organismos cuya función debe ser cumplida eficazmente en beneficio de toda la población, y de ayuda tanto interna como externa, revisando y redimensionando los recursos existentes en la comunidad, en función del problema.

Un ejemplo tomado de la práctica

A continuación presento un ejemplo de detección de necesidades con el uso de una *encuesta participativa*, cuyos datos fueron generalizables a toda la comunidad. La encuesta participativa es aquella en cuya elaboración, aplicación y discusión de resultados participan no sólo los investigadores externos, sino también miembros de la comunidad debidamente capacitados e informados sobre su construcción y uso. Este trabajo se llevó a cabo en una comunidad de un barrio de bajos recursos económicos en la ciudad de Caracas, a inicios de la década del noventa.

El procedimiento tuvo diversas instancias en el siguiente orden:

- 1) Familiarizarse con el entorno y los habitantes del barrio, proceso en el cual conocimos al menos a dos grupos organizados, el Comité de Salud del barrio y la Junta de Vecinos, así como a tres instituciones centrales: la biblioteca del barrio, el Centro de Salud y la escuela. Igualmente identificamos líderes naturales y algunos personajes clave. Recorrimos, conducidos por personas de la comunidad, las calles, "veredas" (pasajes peatonales entre las escaleras) y las escaleras, pues es un barrio situado en la ladera de un cerro; fuimos informados de las zonas de reunión, de los lugares "peligrosos", de las entradas y salidas y conocimos las casas de algunos miembros del Comité de Salud.
- 2) En reuniones previas con personas de la comunidad se determinó que la necesidad inmediata era averiguar cuáles eran las necesidades sentidas por la población del barrio, a fin de que los grupos organizados propusieran actividades dirigidas a satisfacerlas directamente (por ellos y los demás habitantes del barrio) o movilizaran el apoyo y recursos de diversas instan-

cias. Para ello se decidió realizar una encuesta sobre muestra, pues el problema planteado exigía capacidad de generalización y a la vez precisaba cubrir diversos aspectos.

- 3) La muestra fue calculada por mí junto con estudiantes, a partir de los datos proporcionados por el último censo hecho antes de esa investigación. Sobre la base de fotografías aéreas se realizó una sectorización de carácter topográfico, en la cual los y las habitantes de la comunidad resultaron ser eficaces colaboradores en la determinación de criterios a seguir para realizar esa tarea. El tamaño de la muestra fue de 346 personas, ubicadas en unidades familiares, a las cuales se aplicó un cuestionario que además de indagar sobre necesidades, posibles soluciones y posibilidad de participación, preguntaba sobre algunos aspectos demográficos y condiciones de vida de la gente.
- 4) A continuación se elaboró el cuestionario con la participación de un grupo variable de miembros de la comunidad. La variabilidad se debió a que en cada reunión destinada a esa tarea había un pequeño número de personas fijas, y un número mayor de personas que variaba. Con los estables se fijaron las dimensiones básicas a cubrir: datos demográficos, necesidades sentidas, niños y niñas en edad preescolar, niños y niñas escolarizados y no escolarizados, desempleo, ocupación de los adultos y posibilidades de colaboración en actividades comunitarias. Cuando el entusiasmo comunitario amenazaba con convertir el cuestionario en un libro de preguntas, se recordaba a las personas la necesidad de observar los criterios para construir ese tipo de instrumento (las reglas metodológicas fueron explicadas previamente en cada sesión). Estas personas, a quienes consideramos como investigadores internos de la comunidad, participaron en la discusión y elección de la estrate-

gia a seguir para identificar las necesidades y en la construcción de las preguntas para evaluar los aspectos considerados necesarios.

- 5) La encuesta fue realizada por las investigadoras y los investigadores externos (estudiantes de la asignatura Psicología Social Comunitaria, de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, bajo mi supervisión), más 47 miembros de la comunidad, previamente informados y capacitados para ello en tres reuniones de grupo, tanto en la recolección de datos y en la discusión como en el análisis de los resultados.
- 6) Se llevaron a cabo reuniones de *discusión, problematización y jerarquizarían de necesidades* con miembros de la comunidad, en las cuales se analizó cada necesidad explicitada en las respuestas a la encuesta, además de otras nuevas que pudiesen surgir en la discusión. También en este caso, había personas que asistieron a una sola reunión, pero en ella manifestaron su opinión e ideas, y un grupo estable. Para estas reuniones mis estudiantes y yo preparamos tablas con la frecuencia y el porcentaje de cada necesidad que aparecía en las respuestas. Esta tarea no tuvo participación de miembros de la comunidad, pues aun los de mayor y más puntual asistencia, señalaron no estar muy interesados en participar o no tener tiempo para hacerlo.

La *jerarquizarían de necesidades* exigía el examen de los resultados de la encuesta mediante una discusión de grupo, en la que los asistentes señalaron cuál era la necesidad más importante para ellos y que por lo tanto (pensábamos los agentes externos) debía ser atendida en primer lugar. Para ello debían ordenarlas en función de ese criterio, pero si bien las personas reconocían que la necesidad que la mayoría había señalado era ciertamente una *gran* necesidad

(la inseguridad del barrio en primer lugar, y la necesidad de tener un servicio de agua potable, corriente, diario, en sus casas), la jerarquización hecha, acompañada de una evaluación de los recursos disponibles, demostró que aun cuando se trataba de necesidades sentidas y expresadas, no era viable su solución por la comunidad. La seguridad del barrio es un problema de orden público a cargo de una institución del Estado: la policía. Y la experiencia de los habitantes de esa comunidad ha sido que los "operativos" policiales, además de ser ineficaces, arrastran a justos junto con pecadores. Estos últimos son liberados rápidamente mientras que los primeros deben demostrar su inocencia, probar su condición de trabajadores y salen doblemente perjudicados. Pierden días de trabajo, dinero y además corren el riesgo derivado de la venganza de los maleantes que causan la inseguridad.

En cuanto al servicio de agua, la respuesta no fue clara. Para muchas personas el servicio de agua irregular, escaso (una o dos horas al día) y sin horas fijas para su llegada, con todos los perjuicios que eso causa, era percibido como una circunstancia problemática que complica sus vidas, sus jornadas, pero que al mismo tiempo no era sentida como una necesidad que debía ser solucionada inmediatamente. Muchas personas, al discutir el punto, decían que a pesar de todo el agua llegaba en algún momento y que podría haber sido peor: no tener agua en ningún momento y tener que acarrearla desde lugares lejanos. La distinción entre percibir y sentir una necesidad queda ilustrada con esas respuestas. Muchos de los participantes en el proceso habían naturalizado la situación y por lo tanto no consideraban que fuese necesario hacer algo al respecto. Al menos no inmediatamente. La intermitencia e incomodidad del

servicio de agua era visto como parte de su vida cotidiana, como natural. Un proceso de *problematización* fue iniciado en esas reuniones, cuyos resultados no fueron inmediatos, pues necesitaría otras reuniones y la aplicación de otras técnicas. En ese momento tan sólo se logró sensibilizar a los presentes respecto de ese problema (Montero, 1991a). La jerarquización definitiva hecha por el grupo colocó en primer lugar, teniendo en cuenta los recursos disponibles de las personas participantes, las acciones para transformar la educación impartida a sus hijos por la escuela del barrio, aspecto cuya frecuencia en las respuestas ocupó el tercer lugar. Los dos años siguientes se dedicaron a trabajar en ese asunto. 7) La última fase fue la *elaboración de un informe* sobre el procedimiento realizado. Este informe, elaborado por los agentes externos, estuvo destinado tanto a las personas de la comunidad como al medio académico. Se incluyó a quienes participaron y a muchas otras y otros que no lo hicieron pero que lo leyeron en su versión definitiva al ser guardado en la biblioteca. Esa versión definitiva fue el resultado de una doble revisión crítica. En primer lugar por parte de los participantes comunitarios (investigadores internos), quienes la leyeron, señalaron aspectos que no resultaban claros, pidieron que se efectuasen algunas correcciones y cambios destinados a precisar ciertos aspectos, como, por ejemplo, un análisis crítico de su propia participación, pues deseaban aprender más al respecto, y cambios que hiciesen más comprensible la lectura. Y en segundo lugar por parte de las y los agentes externos (estudiantes y profesora), quienes revisaron contenido y forma en función de criterios teóricos y metodológicos, después de incorporar las críticas hechas en la comunidad. Esta fase de *información discutida críticamente*, correspon-

de a lo que Fals Borda (1985) denomina la *devolución sistemática del conocimiento producido*.

Resumen

Este capítulo presenta un proceso y las técnicas fundamentales asociadas a él para el trabajo comunitario. En efecto, el trabajo comunitario no es el producto del deseo o de las inquietudes teóricas o metodológicas, o de políticas ni de éticas de los investigadores, aun cuando ellos estén presentes y cumplan una importante función motivadora. Si sólo se tratase de lo que necesita, o siente, o desea, o sueña el investigador o la investigadora, la calificación de comunitario sería inapropiada e incluso hipócrita. Y bien cabría preguntar, ¿por qué tendrían que participar y comprometerse las personas que integran una comunidad en un trabajo que responde a intereses ajenos a los suyos? La noción de trabajo comunitario surge de la fusión entre intereses de la comunidad e intereses científicos, que se conjugan para satisfacer una o varias necesidades o carencias o problemas o deseos de las personas de una comunidad a través de la catalización, facilitación y producción de conocimiento por parte de los psicólogos y psicólogas comunitarios/as que trabajan como agentes externos de un proceso de transformación social que tiende al logro de los objetivos que se plantean los agentes internos en relación con esa carencia, problema o deseo. Puede darse que la demanda de satisfacer una necesidad normativa (por ejemplo, en el campo sanitario, alimentario o educativo), sólo sea conocida por los agentes externos. En tales casos es necesario sensibilizar a la comunidad, a fin de que conozca el asunto y tome conciencia de su carácter necesario para que participe en su solución y modifique su comportamiento en los aspectos relacionados con él.

Más aún, la identificación de necesidades y de recursos

para satisfacerlas tiene una función concientizadora sobre la comunidad. Tanto si se trata de necesidades sentidas como normativas, el recibir información, educación específica, discutir y ejecutar acciones respecto de las mismas supone hacer y pensar sobre lo que se hace y preguntarse para qué sirve eso, evaluar esas acciones e informaciones. Todo ese proceso tiene un carácter movilizador de la conciencia. Puede ser el inicio o la continuación, según el caso, de procesos psicosociales y sociopolíticos que no sólo produzcan transformaciones en relación con un caso concreto, sino que continúen en función de un proyecto de mayor alcance, que pudiese llegar a generar un movimiento social o la creación de una organización social que trascendiese la comunidad, o bien que produjese un vuelco completo a partir de las acciones llevadas a cabo en la comunidad.

Este capítulo, después de definir los conceptos básicos de necesidad y recurso, presenta el procedimiento usual para identificarlos, jerarquizarlos y trabajar sobre ellos. Procedimiento que bajo ningún aspecto es canónico, pero que responde a una lógica probada en la práctica llevada a cabo en variados países, no sólo en el continente americano, sino también en los otros cuatro. Los puntos que integran esa práctica pueden variar y enriquecerse o simplificarse; lo importante es que cualquiera sea el procedimiento seguido, la voz de la comunidad tiene que estar presente y los agentes externos deben dar cuenta de lo realizado y de sus razones para hacerlo.

Preguntas para reflexionar sobre las necesidades y los recursos de las comunidades

- ¿Qué se puede hacer cuando una comunidad se niega a reconocer la presencia de una carencia o necesidad?
- ¿Cómo se sabe de quién es la necesidad?
- ¿Qué hacer cuando la comunidad no conoce sus propios recursos?

Ejercicio problematizador sobre la identificación de necesidades y recursos de las comunidades

En informes de trabajos realizados en comunidades, en artículos publicados en revistas científicas especializadas en el área de la psicología comunitaria, en sus propios trabajos (si los tiene), analice la forma de definir necesidades, de detectar las existentes en la comunidad y de decidir sobre cuáles se trabajaría. Analice igualmente cómo se determinó cuáles eran los recursos necesarios para satisfacer esas necesidades, dónde se los buscó y qué resultados se obtuvieron. ¿Se satisficieron las necesidades definidas? ¿Surgieron otras? ¿De dónde? ¿Cómo fueron detectadas? ¿Con qué recursos? ¿Qué recursos de la comunidad fueron utilizados? ¿Cómo participó la comunidad en ese proceso?

Lecturas complementarias recomendadas

La obra coordinada por I. Serrano-García y W. Rosario Collazo, en 1992: *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria* (San Juan de Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico), es un libro básico para el estudio de la psicología comunitaria, pues en él se incluyen trabajos a los cuales bien puede aplicarse el calificativo de seminales. Uno de ellos me parece una buena recomendación para conocer el proceso de identificación de necesidades. Se trata del capítulo de E. R. Solano Pastrana, "Detección de necesidades en la comunidad rural La Plata", págs. 525-546.

CAPÍTULO 5

La investigación-acción participativa: orígenes, definición y fundamentación epistemológica y teórica

Un modelo metodológico "hecho en América latina"

Cuando se habla de investigación-acción participativa no sólo es necesario sino imprescindible remontarse a los años sesenta del siglo pasado y ver el panorama de las ciencias sociales en América latina. Paisaje fascinante, sobre todo si se lo mira desde la perspectiva de la psicología y en particular de la psicología social, debido a que lo que parecía la tibia y plácida meseta del desarrollo de una disciplina casi totalmente importada de Europa y de los Estados Unidos, en realidad ocultaba en su seno bullentes ideas transformadoras. Si la psicología que se hacía entonces en los países latinoamericanos repetía fielmente las teorías desarrolladas en esas regiones (psicoanálisis, conductismo, para citar no sólo dos importantes, sino además opuestas), en cambio en el campo de la sociología y en el de la educación, a la par de esa repetición se había iniciado una serie de cambios tanto en el modo de hacer como en el de pensar, cuestionando no sólo los "qué" y "para qué" de sus investigaciones y aplicaciones, sino además los "cómo". Y las respuestas que se habían comenzado a producir en esos campos del conocimiento planteaban una fórmula que en

su forma más condensada parecía simplísima: "Estudiar los problemas concretos de nuestras sociedades desde ellas mismas y desde y con quienes los sufren, a fin de transformar esas sociedades".

Simplicidad apenas aparente, puesto que hacer tal cosa no suponía partir de las teorías que, elaboradas en sapientísimos centros de saber y poder (y en algunos casos sólo de poder), situados a miles de kilómetros de distancia, pretendían explicar lo que estaba ocurriendo en cualquier lugar del orbe, sino que implicaba pensar, reflexionar y actuar desde la situación (como, por cierto, lo han hecho muchos de los grandes investigadores de esos centros), a fin de dar una respuesta útil a los problemas. Y, sin conformarse con esa respuesta, ir a los orígenes sociales estructurales, elaborando así las teorías que permitiesen realimentar la práctica que a su vez las generaba. Este proceso configuraba una dialéctica del conocimiento que podríamos describir como una espiral hermenéutica.

Pero como vivimos en un mundo complejo, de infinitas relaciones comunicativas, de grandes instituciones y organizaciones, así como de movimientos de todo género y de carácter transnacional, no podemos olvidar que las transformaciones producidas en otros lugares tienen repercusiones que inevitablemente afectan a otras regiones. La producción latinoamericana entonces no podía escapar a las influencias externas. Nadie puede. Pero lo importante es no quedar preso en ellas sino transformarlas creativa y productivamente en función de las necesidades, problemas y objetivos que responden a la sociedad en que se vive.

Por eso el subtítulo de este apartado. Porque en el caso de la investigación-acción participativa en América latina ha habido un proceso de construcción de un modelo metodológico, epistemológico y ético que a la vez forma parte del paradigma, de orden universal, que iniciaba entonces su influencia en las ciencias sociales, y al cual este modelo contribuye y da soporte empírico. Es también un modelo

original puesto que, como veremos más adelante, si bien la primera parte de su nombre *-investigación-acción-* viene del campo anglosajón, lo que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX no fue un trasplante, ni un ensamblaje *in situ*, sino que está marcado con el sello de la ciencia social crítica que se había originado en nuestro continente, y a la que ya en los años ochenta del siglo pasado, se unen la psicología social y en particular la psicología social comunitaria.

Factores que influyeron en el surgimiento de la investigación-acción y, posteriormente, de la investigación-acción participativa

El primer factor que he encontrado es un aspecto propio de la ciencia, de sus métodos y de su ontología: la insatisfacción con respecto a los modos de producir conocimiento y al conocimiento producido y a su capacidad de explicación y de transformación de la sociedad en la cual se aplica. Y es un factor recurrente en la historia de la ciencia. En efecto, para mediados del siglo pasado, los métodos y técnicas desarrollados por la psicología, y en particular por su rama social, comenzaban a generar desasosiego en algunos investigadores tanto en el campo anglosajón como en el europeo. De lo que ocurría en el primero, nos ocuparemos en un apartado especial, pues se trata de la labor sistematizada y desarrollada por Kurt Lewin en apenas un par de escritos que describen casi esquemáticamente lo que se conocerá, a partir de ellos, como investigación-acción en las ciencias sociales.

Otro factor no menos importante para América latina fue el surgimiento de una corriente crítica dentro de las ciencias sociales, en particular en la educación popular y en la llamada "sociología militante" o "crítica". La corriente, que concierne al ámbito de la educación, se hace conocer a través de la obra pionera del educador brasileño Paulo

Freiré y de otros investigadores-educadores que la han complementado y continuado, tales como Barreiro (1974), Rodríguez Brandáo (1981, 1987);¹ Demo (1985); Parra, Hoyos, Roux y Jaramillo (1978); Albo y Barrios (1978); Vio Grossi (1981).

La segunda corriente, ya en el campo de la sociología militante, se expresa en primer lugar en la obra de Fals Borda (1959, 1978, 1985, para citar las primeras), cuya influencia se hace sentir en Hall (1975, 1978, 1981), Moser (1978), Park (2001), Krammer, Kramer, Lehman y Orna-ver (1978), Le Boterf (1981), Oquist (1978), Pareek (1978), Rudqvist (1978), impulsando el desarrollo del método en el ámbito estadounidense, europeo, africano y asiático. Es interesante el hecho de que muchos de los autores antes citados trabajaron en investigaciones activas y participativas llevadas a cabo en América latina e igualmente, investigadores de este movimiento desempeñaron un rol de gran importancia en la implementación de esta forma de investigación en países africanos y asiáticos. El origen del término *investigación-acción participativa* se atribuye a Marja-Liisa Swantz, quien lo usó en 1970 en un informe producido en Tanzania en relación con un proyecto que incorporó el conocimiento proveniente de miembros de la comunidad participante (Hall, 1981, 1997, 2001). Asimismo, en 1976 se celebró en ese país una importante reunión para tratar el tema, en la cual uno de los oradores fue Paulo Freiré, quien además visitó otras regiones africanas (por ejemplo, Guinea-Bissau). Otro participante fue A. Vio Grossi (1976), profesional de larga tradición en la investigación-acción participativa en América del Sur. Así como estos investigadores desarrollaban su obra en nuestro continente, también lo hacían en otras regiones del orbe. Sin embargo, al igual que en el caso de Lewin, quien propor-

1. Se dice que Julio Barreiro es un heterónimo de Carlos Rodríguez Brandao. No he podido contactar a este último para verificarlo.

cionó el contenido metodológico al término investigación-acción (IA) y lo popularizó en las ciencias sociales, el término investigación-acción participativa (IAP) cobra reconocimiento a partir del Simposio Mundial celebrado en Cartagena, Colombia, en 1977. Su exponente por excelencia, Orlando Fals Borda, a pesar de haber estado practicando IAP desde fines de los años cincuenta y hasta bien avanzada la década del setenta, continuaba, llamándola investigación-acción, si bien la praxis desarrollada por él había ya transformado el modelo lewiniano. Y es evidente que lo que hacía en estas latitudes repercutía en otras, pues el mismo Hall (2001), antes citado, trabajó en los años setenta y ochenta en proyectos relacionados con los de Fals Borda, Vio Grossi, Freiré, Cohén, Le Boterf, De Witt y Gianotten (1981). Su testimonio al respecto reconoce claramente esa influencia, cuando solicita que su trabajo sea leído junto con los de Marja-Liisa Swantz y Orlando Fals Borda, a quienes considera "nuestros pioneros intelectuales y espíritus guía en este notable viaje" (Hall, 2001: 171).² Esto indica la existencia de un centro irradiador de interés, de acción y de reflexión, convertido en fuente de información para las ciencias sociales y situado en nuestro continente, que ya a fines de los años sesenta e inicios de los setenta había generado una red internacional a partir de los trabajos realizados en el área de la educación de adultos. De ellos Hall dice: "Los nexos con las tradiciones latinoamericanas de investigación activa llegaron a muchos de nosotros a través del trabajo de Paulo Freiré [...] entusiasmaba encontrar que la visión y preocupación que muchos

2. La cita original dice: "This chapter must be carefully read with those of Marja-Liisa Swantz and Orlando Fals Borda in particular, who were our intellectual pioneers and guiding spirits in this remarkable journey, with the contributions of Rajesh Tandon who has been a close colleague in this work for so many years and Peter Park, with whom I have worked since 1979" (Hall, 2001: 171).

habíamos encontrado en Tanzania había sido expresada en forma muy similar por Paulo [Freiré] y otros en América latina" (Hall, 2001: 172).

Es importante, asimismo, mencionar la necesidad urgente de los investigadores latinoamericanos de asumir el compromiso de poner su ciencia al servicio de la transformación social de las sociedades de nuestro continente, agobiadas por las desigualdades, la pobreza y la exclusión de la mayor parte de su población. Y tal compromiso forzaba a buscar nuevos modos de estudiar y de intervenir en "la realidad para transformarla" (como lo planteó Fals Borda en 1977, en la ponencia que realizó en el simposio ya mencionado). Esa transformación se dirigía a la búsqueda de un mayor acercamiento al objeto de investigación, es decir, a lograr la participación de las personas afectadas por los resultados de la investigación. En los Estados Unidos Lewin había iniciado la IA mediante su sistema de consultas cíclicas (véase *infra*), mientras que en América latina tanto Freiré y sus colaboradores como Fals Borda propusieron un modelo directo de incorporación de la participación popular (es decir, la de los sujetos a quienes se busca beneficiar con la investigación). En el primer caso se trataba de hacer más eficiente la sociedad en la cual se trabajaba. En Latinoamérica la IAP ha intentado transformar la sociedad en la cual se trabaja, haciéndola más justa, al modificar las relaciones de poder y desarrollar la capacidad ciudadana de los actores sociales comprometidos en la investigación.

El factor acción en la investigación

El carácter activo de este tipo de investigación es un legado de la intervención siempre lúcida de Kurt Lewin, quien poco antes de su muerte hizo una franca crítica del valor de las encuestas en la producción de diagnósticos psi-

cosociales (1946). Acusaba a este popularísimo método, cuyo auge iba en aumento y que continúa siendo ampliamente utilizado, de ser superficial debido a la poca capacidad de sus preguntas para llegar al fondo del problema investigado. Pero además iba más allá en su reclamo: el diagnóstico al cual se arribaba por esa vía o por la de otros métodos en boga, tampoco era suficiente. Consideraba necesario saber más sobre el problema y sobre las metas a alcanzar en relación con el mismo. Y como no era una persona que se quedase en la crítica ligera (que señala pero no transforma), también presentaba ideas para salvar la trivialidad de los aspectos que denunciaba, fundando las bases para la investigación-acción que debería servir, según él, como modelo de la investigación social.

Lo que buscaba Lewin, y luego otros científicos sociales latinoamericanos (Paulo Freiré, Orlando Fals Borda son los más destacados en este campo), era producir una ciencia robusta, eficaz en sus objetivos transformadores, en la cual teoría y práctica no se separaran sino que conformaran un cuerpo único mutuamente influyente, enriquecedor y corrector. Dos ideas de Lewin me parecen paradigmáticas de esta posición:

- La mejor manera de conocer y estudiar una cosa es tratando de cambiarla.
- No hay nada más práctico que una buena teoría.

La primera idea se refiere a la necesidad de transformar la realidad (tal como es definida por grupos interesados en una sociedad determinada) y concierne a la finalidad última de la ciencia: conocer el mundo para vivir mejor en él, lo cual a su vez se traduce en hacer ciencia aplicada cuyos efectos contribuyan a producir los cambios sociales deseados. Ahora bien, el quién decide cuáles son esos cambios será el ingrediente fundamental de lo que luego se conocerá como investigación-acción participativa; además, la pre-

gunta se refiere al problema epistemológico: quién produce conocimiento, es decir, quiénes son sujetos cognoscen-tes. La segunda idea podría considerarse como una versión aplicada de la noción de *praxis*, con la cual está emparentada por la necesidad de unir teoría y práctica. Esa unión, debida a la influencia marxiana, será uno de los ejes que marcarán al movimiento crítico de las ciencias sociales en América latina durante los años sesenta y setenta, el cual no incluía la separación entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

Cuadro N° 1. Factores influyentes en el surgimiento de la investigación-acción

- Insatisfacción y crítica respecto de la investigación social existente hasta los años cincuenta y sesenta del siglo XX.
- Necesidad de hacer una psicología más eficaz y ágil, capaz de producir transformaciones sociales.
- Necesidad de transformar situaciones sociales consideradas negativas.
- Necesidad de superar la brecha entre investigación y acción derivada de ella.
- Necesidad de superar la brecha entre teoría y práctica.
- Acercarse al objeto de investigación. Superar la distancia entre investigadores y "sujetos" de la investigación.
- Ir más allá de los diagnósticos.
- Necesidad de incorporar a las personas afectadas por el problema de investigación, a fin de poder delimitar dicho problema y sus correspondientes objetivos.

Los factores mencionados se refieren fundamentalmente a la metodología y a la definición del objeto de investigación, sea éste personas o situaciones. Esta definición está dentro del campo ontológico, pues se refiere a lo que se ha llamado la "naturaleza de la realidad". En la primera formulación del método activo de investigación (lewiniana), la participación de las personas involucradas consistirá en aportar su perspectiva del problema investigado a través de las técnicas de recolección de datos diseñadas por los investigadores para cada paso de la investigación. La diferencia con respecto a la investigación tradicional reside en que esa información no será dada una sola vez, sino que podrá repetirse varias veces y modificar tanto al problema como a sus objetivos. Por lo tanto, pasará a tener una dimensión epistemológica en la medida en que el modelo se transforme, como veremos luego, al incorporar la condición participativa, la cual incluye múltiples formas de producir diversos conocimientos así como diversidad en los productores de ellos.

De la investigación-acción a la investigación-acción participativa

Cómo se hizo activa la investigación social

El término investigación-acción, corrientemente atribuido a K. Lewin, apareció por primera vez en las ciencias sociales en 1926, cuando fue utilizado por Buckingham (citado por Pareek, 1978) en una obra titulada *Research for Teachers*. Poco tiempo después, en 1933, fue usado en un informe o escrito de un funcionario colonial inglés de nombre Collier, quien lo volvió a utilizar en 1945 (Pareek, 1978). A él se atribuye la idea de incorporar en el proceso de investigación a las personas involucradas en el mismo. Pero no hay ni duda ni discusión en cuanto a la responsa-

bilidad que tuvo Kurt Lewin ([1946], 1948) en la divulgación de este tema y en cuanto a la generación de la idea fundamental que caracteriza al término. Es decir, la necesidad de crear un método que permitiese a los investigadores acercarse al objeto de investigación a fin de producir cambios en situaciones sociales en las que se planteaban problemas que los psicólogos sociales debían solucionar.

Sin embargo, Lewin, cuyo modo de expresión científica preferido para presentar sus investigaciones eran las monografías y artículos (Allport, 1948), sólo escribió acerca de la investigación-acción en el último trabajo que publicó en su vida, en 1946 (murió en febrero de 1947), en el cual relata "un experimento de cambio acerca de problemas de una minoría" (1946: 208-213), indicando que:

como mejor puede ser caracterizada la investigación que se necesita en la práctica social es como investigación para la administración social o ingeniería social. Es un tipo de investigación-acción, una investigación comparativa sobre las condiciones y efectos de varias formas de acción social y de investigación conducente a la acción social (Lewin, 1948: 202-203).

Lewin consideraba a este modo de investigar una "investigación social básica" que debía incluir: problemas matemáticos y conceptuales del análisis teórico, indagación descriptiva de hechos (en grupos grandes y pequeños) y experimentos de campo o de laboratorio sobre cambios sociales (Lewin, 1948: 203). Asimismo, y para poder captar las diversas facetas de los fenómenos sociales estudiados, cuya complejidad evidentemente no se le escapaba, proponía que tal investigación partiese de un "enfoque integrado de las ciencias sociales" (1948: 203) que llevaría a mejorar esa administración social hacia la cual quería conducir la investigación.

¿Por qué Lewin se planteaba esos objetivos y ese método? Una respuesta es que su agudeza como investigador ya

le había mostrado el desfase existente entre investigación social e intervención social y, ciertamente, Lewin deseaba salvar la brecha. O como explica su viuda, Gertrude Weiss, en el prólogo al libro postumo que recoge artículos considerados fundamentales para la comprensión de la psicología social aplicada que planteaba Lewin: "teoría y realidad debían ser conectadas" (1948: xvi), es decir que se debía construir un puente entre ellas. Esa conexión podía ser posible a través de lo que llamó la *administración social* (*social management*) o *ingeniería social*, que sería la investigación social básica y que incluiría problemas matemáticos y conceptuales del análisis teórico; la indagación descriptiva de hechos referentes a grupos tanto grandes como pequeños; experimentos de campo y experimentos de laboratorio relativos al cambio social; cánones de validez y confiabilidad en el trabajo de largo alcance con grupos grandes (por ejemplo, las comunidades).

Además, tal forma de investigación debería tener un enfoque integrado de las ciencias sociales a fin de poder comprender las diferentes facetas de los problemas estudiados. Esa integración se llevaría a cabo mediante la cooperación de diversas disciplinas en el proceso de investigación. El proceso de planificación de tal procedimiento de investigación suponía para Lewin "una espiral de pasos que compone el círculo de planificación, acción y búsqueda de datos acerca del resultado de la acción" (1948: 206). Esos pasos son los siguientes:

1. Formular una idea general.
2. Formular un objetivo general: delimitarlo y establecer cómo alcanzarlo. La imprecisión inicial de ese objetivo sería corregida del siguiente modo:
 - 2.1. Examinando la idea cuidadosamente, a la luz de los medios asequibles a los investigadores en ese momento.

- 2.2. Buscando información sobre el problema. Esto es, recolectando datos.
3. Elaboración de un plan general para lograr el objetivo, que podría haber sido modificado en función de lo anterior.
4. Decidir cuál será la primera acción o el primer paso a realizar, lo cual suele modificar la idea general original.
5. Buscar entonces más información (datos) a fin de:
 - 5.1. Evaluar la acción a realizar en función de las expectativas. Se trata de lograr la correspondencia entre logros y expectativas.
 - 5.2. Capacitar a los investigadores dándoles nuevo *insight* (por ejemplo, sobre técnicas e instrumentos).
 - 5.3. Se genera así la base para planificar "correctamente" (Lewin, 1948: 205) el siguiente paso, que a su vez es la base para modificar el plan general.
6. Se establece así un círculo de planificación, ejecución y reconocimiento de los hallazgos, o adquisición de más información para:
 - 6.1. Evaluar el segundo paso.
 - 6.2. Preparar la base racional para el tercer paso.
 - 6.3. Y quizás modificar nuevamente el plan general.

La propuesta que hacía Lewin introducía una agilidad hasta el momento no conocida en la investigación social, suponía además un proceso de autocorrección al contrastar las ideas de los investigadores con el fenómeno estudiado. En términos hermenéuticos podemos decir que Lewin en su espiral de producción de conocimiento planteaba lo que se ha llamado la "prueba de las cosas mismas". Asimismo buscaba salvar la brecha entre la obtención de resultados en la investigación y la aplicación de acciones derivadas de los mismos, y lo hacía acercándose al objeto de investigación. Casi medio siglo más tarde Fernández Christlieb (1994a y 1994b) va a retomar, desde la perspec-

tiva epistemológica en la psicología social, el problema de la distancia entre investigador y objeto investigado aún presente en muchas de las investigaciones sociales, ya que si bien el aporte de Lewin siempre se ha reconocido, no se puede decir que fue acogido con entusiasmo en su tierra de adopción (Estados Unidos). Algunos países latinoamericanos, y luego europeos y asiáticos, fueron los que asumieron la idea de una investigación activa que produjese cambios sociales.

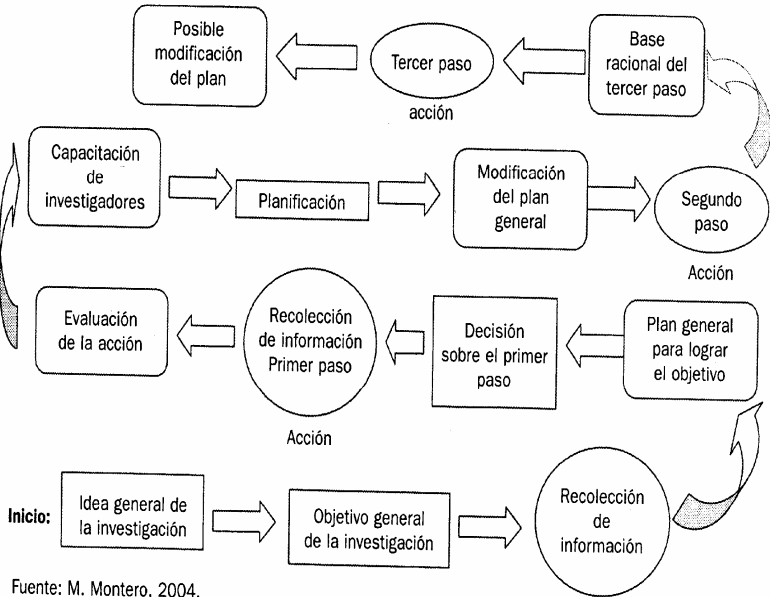
Podemos decir entonces que los aportes lewinianos al campo metodológico concretados en la investigación-acción plantean un *modelo de fases cíclicas** o de *vaivén*, en el cual el investigador, a partir de una idea del problema y de los objetivos a alcanzar en su investigación, recolecta en el campo información centrada en esos objetivos; retorna a su oficina para examinarla y discutirla, corrigiendo tanto la idea general como los objetivos mismos. Decide entonces la forma de actuar en ese campo y la inicia; luego vuelve a examinar de la misma manera los datos obtenidos, y así sucesivamente. Se introduce así la *flexibilidad* en la investigación, la cual es diseñada y rediseñada varias veces mediante un intercambio de ideas y una reevaluación de los problemas, necesidades y condiciones de los grupos estudiados, así como un replanteamiento a partir de la práctica de las tareas a realizar y de los datos a recolectar. Se produce también lo que se podría llamar una *circulación de aprendizajes*, ya que las personas involucradas en el proceso de investigación aprenden unos de otros, no sólo en la práctica sino también en el continuo examen de los datos obtenidos. Igualmente, al estrechar el contacto práctico con el objeto de conocimiento se *transforma* la comprensión que

3. Ese aspecto cíclico ha sido reconocido por investigadores como Kemmis y McTaggart (1987:62), quienes dicen que la investigación-acción es un "proceso cíclico de planificación, acción, observación, reflexión".

tienen los investigadores del mismo, se transforma el plan de investigación y también el objeto investigado. Finalmente, es posible decir que en la concepción delineada por Lewin se establece implícitamente otro aspecto de gran importancia: en esa forma de investigar no cabe la idea de verdad absoluta. Nada es definitivamente de una cierta forma. Al producir conocimiento y evaluarlo inmediatamente, todo puede cambiar. Tal concepción de la relación de producción de conocimiento prefiguró los aspectos que más de veinte años después serían objeto de debate y temas básicos para la estructuración del paradigma relativista y el del movimiento construccionista en las ciencias sociales.

El gráfico 5.1 presenta una representación del modelo de la IA según Lewin.

Gráfico 5.1. Proceso de investigación-acción según K. Lewin



Fuente: M. Montero, 2004.

Cómo se hizo participativa la investigación social

El deseo de incorporar a las personas afectadas por un problema en la investigación sobre el mismo se va a concretar en un contexto diferente a aquel donde Lewin formuló la idea. Aproximadamente diez años después de su muerte, en Colombia, un sociólogo (Orlando Fals Borda) inició un proceso de investigación activo y participativo con campesinos de un vecindario rural o "vereda" llamado Saucío, en la región de Cundinamarca. Allí decidió, junto con algunos habitantes de la comunidad, iniciar un proceso de transformación social y el estudio de dicha transformación, de los transformadores y del proceso mismo de llevarla a cabo. El resultado (*Acción comunal en una vereda colombiana*) fue publicado en 1959 por la Universidad Nacional de Colombia, en la cual ya era docente. Dicha obra no sólo informa sobre la tarea llevada a cabo (construcción de una escuela), sino que da cuenta de ella y de sus múltiples procesos comunitarios, entre ellos, la organización y consolidación de grupos y la formación de una cooperativa agrícola. Los principios que sustentaron la experiencia se convirtieron en la base práctica para muchos trabajos realizados en toda América latina.

Esos principios se desprenden de las dos características básicas de este modelo de investigación: la acción y la participación. Ellos son:

- *El principio de la catálisis social.* Este principio fue definido por Fals Borda (1959:51) como:

[el] proceso de cambios que se desarrollan por virtud de la presencia real de portadores de cultura activos en medio de un grupo, y cuya función es de constante vigilancia para asegurarse de que las nuevas prácticas se continúen sin necesidad de estímulo, de que no se cometan errores en las adopciones y de que las necesidades latentes se conviertan en necesidades manifiestas, por la formación de nuevos hábitos.

La idea de la catálisis explica la intervención inicial del investigador o *agente externo* como se lo denomina en la psicología comunitaria. Y ella se basa en la comunicación y confianza que se establezca entre esos agentes externos y los agentes internos de cambio (miembros de la comunidad y grupos organizados dentro de ella). La formación de líderes comunitarios es una de sus tareas, debido al rol fundamental que juegan las personas afectadas por la situación a cambiar.

El principio de la autonomía del grupo. Este principio supone el control, dirección y decisión de las acciones por parte de personas de la comunidad, así como la orientación democrática de esas tareas con la participación tanto a través de la acción como de las opiniones de los miembros de la comunidad. *El principio de las prioridades,* el cual radica en la capacidad de las comunidades para definir sus necesidades

y decidir la prioridad de los problemas que serán atacados en la intervención. Nuevamente esto supone oír la voz de las personas de la comunidad y aceptar sus decisiones.

- *El principio de las realizaciones.* Este principio reside en el hecho de que no son el fin último a obtener las obras materiales, sino "el desarrollo de la conciencia de la unión, la cooperación y el espíritu de servicio" (Fals Borda, 1959: 53), que se manifiesta en las realizaciones concretas que pasan a ser logros producidos por la puesta en práctica de esas cualidades cívicas.
- *El principio de los estímulos.* Todo logro debe ser celebrado mediante estímulos materiales y no materiales. Esos estímulos están ligados a las mismas realizaciones: Por ejemplo, haber obtenido ayuda de alguna institución, haber finalizado una tarea específica y festejarlo organizando una comida colectiva, el reconocimiento en algún medio, las palabras de estímulo de personas externas a la comunidad. Para los psicólogos este principio recuerda los aportes de diversas teorías psicológicas, entre las cuales se encuentra el conductismo, que ya nos indicaba a mediados del siglo pasado que la satisfacción derivada del logro de una meta es en sí una forma de gratificación (recordemos la noción de "operante"), al igual que los cumplidos que recibimos por haberla alcanzado.

A partir de este primer trabajo, Fals Borda, en cuya obra se puede ver la influencia de Freiré, además explícitamente reconocida (Fals Borda, 2001), inicia un camino largo que aún no ha terminado. En 1970 creó un grupo llamado "La Rosca" (Jiménez Domínguez, 1994) para que revisase críticamente las ciencias sociales y desarrollase un método de investigación participativa dirigido a la transformación social del medio rural en Colombia, que no obstante seguirán denominando como IA casi hasta el fin

de esa década. "La Rosca" se desintegra en 1976, pero en 1977 el Simposio de Cartagena convoca a investigadores de todos los continentes quienes, con mayor o menor grado de contacto y de compromiso con el método, hacen aportes tanto a su aplicación como a su sistematización epistemológica y a sus bases teóricas.

Qué es la investigación-acción participativa (IAP)

En 1980 Fals Borda consideraba que las características definitorias de la IAP eran las siguientes:

- Ser un nuevo paradigma del conocimiento.
- Devolver la información al pueblo, en el lenguaje y forma cultural en que tuvo origen. Por este motivo, no sólo se producen informes técnicos y artículos científicos, sino que los primeros se devuelven en forma prioritaria a las comunidades con las cuales se hizo el trabajo.
- Popularizar las técnicas de investigación incorporando a las personas de las comunidades en la práctica de las mismas.
- Integrar la información como "base del intelectual orgánico". Esta característica muestra la influencia gramsciana en Fals Borda, a la vez que indica cómo el conocimiento producido junto con las comunidades enriquece a los agentes externos.
- Mantener un esfuerzo consciente en el ritmo de acción-reflexión del trabajo, lo cual muestra la condición participativa y activa del mismo.
- Reconocer a la ciencia como parte del diario quehacer de la población, ya que el saber popular es incluido en la IAP.
- Aprender a escuchar, lo cual es reflejo del carácter dialógico de la IAP.

Y definitivamente, el método queda unido a su denominación (IAP) aunque por más de una década persistirá la confusión sobre sus orígenes, su desarrollo, sus características y su ubicación. El método será atribuido a diversos autores así como se le atribuirán diversos ámbitos geográficos de surgimiento y logros. Nuevamente Fals Borda (2001) contribuye presentando el recorrido hecho por la IAP, en el cual ha sido innegable protagonista durante las últimas tres décadas del siglo XX, a la vez que muestra la pluralidad de influencias filosóficas, sociológicas y políticas que han contribuido a su formación, mostrando al mismo tiempo la importancia de la cultura (literatura, condiciones socioeconómicas, eventos y acciones) latinoamericana. La ola cualitativista que se origina a partir de mediados de los años ochenta contribuye mucho a la confusión y para inicios de la década del noventa el panorama parecía bastante enredado. Luego, las aguas comenzaron a bajar y las dudas cualitativas separaron su cauce del de la IAP. Actualmente la bibliografía sobre este método es abundante tanto en español como en inglés y ciertamente hay más claridad. Y si se separa el grano de la paja, y se entiende que las aplicaciones torpes, descuidadas y confusas no invalidan al método sino a quien lo aplica mal, es posible ver que para el trabajo comunitario la IAP ha pasado a ser uno de los modos principales de producir conocimiento, si no el principal. También está claro que no es de fácil aplicación, que exige mucho esfuerzo y cuidado por parte de los agentes externos y que para los internos no es menos exigente, puesto que les demanda compromiso, responsabilidad y organización. Y a todos en conjunto les exige un continuo aprendizaje.

La definición de investigación-acción participativa

¿Cómo se ha definido la IAP? Presentaré algunas de las definiciones más difundidas, para analizar luego su alcance, sus puntos de encuentro y sus diferencias.

Budd Hall en 1975 decía que es un *proceso dialéctico y dialógico* cuya meta es la *liberación del potencial creativo* y la *movilización de recursos* y problemas. Agregando además que es un *proceso de investigación* que forma parte de una *experiencia educativa total* que sirve para *identificar las necesidades* de una comunidad, para *concientizar* y para generar y aumentar el *compromiso de la comunidad*.

Fals Borda en 1985 la definía como el proceso que incluye simultáneamente la *alfabetización*, la *investigación científica* y la *acción política*, y que considera el *análisis crítico*, el *diagnóstico de situaciones* y la *práctica, como fuentes de conocimiento*, a la vez que construye el *poder del pueblo*. Pero considera que la IAP no es exclusivamente ninguno de esos aspectos por separado, pues ellos son "fases, no necesariamente consecutivas que pueden combinarse en una *metodología dentro de un proceso vivencia*" (Fals Borda, 1985: 125).

Girardi (1997: 2) dice que se trata de la "investigación en la que el *objeto es al mismo tiempo sujeto o protagonista*. Es, en una palabra, una *autoinvestigación*". Y ese sujeto puede ser tanto un individuo como un colectivo.

Kemmis y McTaggart (1987) la definen como una "forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el objeto de *mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas*, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar".⁴

4. Todos los subrayados son míos y resaltan aspectos que considero significativos.

Hay muchas definiciones, pero elegí las cuatro que anteceden porque en ellas se destacan algunos aspectos de interés con respecto a este método y que lo relacionan con su contexto de creación. Si bien la definición de Fals Borda que elegí no es la primera dada por ese autor, fue seleccionada por los elementos que presenta, que estuvieron en la generación del método a través del sistema de educación para la libertad que creara Paulo Freiré en Brasil y que se describe en su obra de 1964, *La educación como práctica de libertad*, que ha tenido hasta ahora más de cincuenta ediciones. Fals recoge de esa fuente y de su propia práctica, iniciada en la segunda mitad de la década del cincuenta del siglo XX, el aspecto educativo introducido por Freiré, el valor de la práctica como productora de conocimiento y el carácter político de esa acción a la vez participativa, educativa e investigativa, que pretende construir el poder del pueblo. E incluye además su carácter de investigación científica.

La definición dada por Hall se inspira asimismo en los trabajos de Freiré (*Pedagogía del oprimido*, 1970) y en la conferencia que éste dictó en el Instituto de Educación de Adultos de Tanzania, en 1973 (citado por Hall, 1981: 63). De Freiré toma la idea de construir un proceso educativo dialéctico y dialógico. También resalta la creatividad liberada por ese proceso, la cual sería parte de esa movilización de recursos que menciona, y señala el compromiso de la comunidad como un aspecto muy importante, pues generalmente lo que se encuentra en la literatura es la necesidad de generar el compromiso de los intelectuales con las comunidades, aspecto que Goncalves criticó en 1997. Asimismo incluye el carácter investigativo de la IAP.

Girardi resalta el aspecto relacionado con la definición de los sujetos cognoscentes, al señalar explícitamente que quienes tradicionalmente habían sido considerados objetos de conocimiento, a partir de la IAP, pasan a ser sujetos activos del conocimiento producido. Ese conocimiento, al

versar sobre ellos mismos, es el producto de una autoinvestigación. Finalmente, incluí la definición de Kemmis y McTaggart porque procede de un ámbito muy diferente de aquel en que se generaron las tres definiciones anteriores. Kemmis y McTaggart trabajan en Australia y la influencia de la investigación-acción es evidente en su obra. En su definición resalté el aspecto relacionado con la mejoría de prácticas sociales y educativas ya existentes, porque creo que allí reside la diferencia entre estos autores y los que han trabajado en América latina y en África: en estos últimos no se busca mejorar la racionalidad o la justicia de lo existente, sino que se denuncia lo existente por su injusticia, ineficiencia y racionalidad ligadas a la opresión.

Creo que en la concepción de participación y en el aspecto señalado reside la mayor diferencia entre la IAP que se realiza en los países del Tercer Mundo y la que se lleva a cabo en los industrializados. De hecho, muchas veces esa distinción no parece clara y, como lo hace O'Brien (1998), es conceptualizada como una forma "radical de investigación-acción", reconociendo sus vínculos con la teoría marxiana de Antonio Gramsci, pero ignorando el enorme impulso y desarrollo de la IAP en América latina y en África.

Características de la investigación-acción participativa

Al revisar la literatura sobre la IAP es posible encontrar que quienes han tratado el tema (véanse Fals Borda, 1979, 2001; Rodríguez Brandáo, 1981; Perdomo, 1988; Kemmis y McTaggart, 1987; Montero, 1994a, 2000; Brydon-Miller y Tolman, 1997; Hall, 2001; entre otros) coinciden en señalar ciertas características que le son propias, si bien algunas de ellas son compartidas con otros métodos. Las características de la IAP que además se comparten con algunos otros métodos cualitativos, y que de hecho son aspectos que vienen

dados por su carácter constructivo y transformador, son las siguientes:

- En primer lugar el *carácter participativo*. La participación no significa otorgar permiso a algunas personas para hacer determinadas tareas o para opinar en ciertos momentos con mayor o menor libertad. Significa que es un procedimiento metodológico que no puede llevarse a cabo sin la presencia y colaboración de las personas cuya situación se busca transformar, porque ellas mismas han juzgado necesaria la transformación y porque ellas mismas forman parte de ese proceso. Este carácter es la razón por la cual se considera que hay dos tipos de sujetos en este método: los agentes externos y los agentes internos de investigación, quienes a su vez son coinvestigadores.
- El *carácter ético*, que se desprende de lo anterior, pues la IAP exige el respeto y reconocimiento del otro.
- El *carácter transformador*, que tiene sus raíces en la investigación participativa, pero que en la IAP busca modificar situaciones sociales juzgadas por los participantes como injustas y opresoras.
- El *carácter reflexivo*, derivado de mantener un continuo examen y una evaluación sobre lo que se hace, para transformar así la teoría en práctica y la práctica en teoría, generando praxis. En tal sentido es también crítica.
- El *carácter concientizador*, el cual busca movilizar la conciencia crítica y transformadora de los participantes y se produce en el proceso de acción-reflexión-acción.
- El *carácter dialógico* que está en la base de la reflexión y participación, y que exige además la presencia de una multiplicidad de voces y acciones confluyendo hacia un mismo fin. Esas voces son las de los agentes internos provenientes de los diferentes grupos y ten-

dencias que pueden existir en una comunidad, y las de los agentes externos, provenientes de diversas instituciones y grupos de investigadores o de profesionales que actúan en relación con las comunidades.

- El *carácter dialéctico* y aún *analéctico*,¹ en el sentido de que los transformadores modifican la situación y al hacerlo se transforman a sí mismos.
- El *carácter educativo*, que se desprende de lo anterior, ya que esos nuevos actores sociales aprenden formas de acción y enseñan otras propias de su cultura.
- El *carácter crítico*, que somete a juicio lo que se presenta como dado y esencial y que permite, en los procesos de reflexión, aprendizaje y responsabilidad social, reconocer y rechazar las formas de opresión, desigualdad, injusticia, minusvalía y, en general, las causas que hacen negativa las condiciones de vida. Este aspecto está presente tanto en su origen activo como en su carácter concientizador.
- El *carácter socialmente transformador*, que ha convertido a la IAP en el método por excelencia de la psicología comunitaria y que explica su amplio uso en América latina.
- El *carácter colectivo*, ya que la IAP es participativa y se orienta a la transformación social. No se trata de acciones llevadas a cabo en conciliábulos.
- Y por esas mismas razones tiene *carácter político*, puesto que al producir transformaciones y al incorporar nuevos actores sociales responsables de ellas, hay un proceso de formación de sociedad civil. En tal sentido puede ser un *instrumento democratizador* (da

5. De "analéctica", término introducido por E. Dussel (1998) para denominar a una ampliación de la dialéctica que introduce un nuevo elemento en la totalidad: el otro no pensado, cuya otredad va más allá de la antítesis.

voz y decisión a nuevos actores sociales) y las experiencias democráticas y democratizadoras fomentan y fortalecen el *desmeollo de la sociedad civil*.

En el cuadro 2, se puede ver un resumen de las características de la IAP. Y en el cuadro 3 se presenta, de manera igualmente resumida, una comparación entre IA e IAP que ilustra lo que se ha venido discutiendo.

Bases paradigmáticas de la investigación-acción participativa

Cuando se habla de métodos de investigación se suele enfocar el tema como cuando se escriben recetas de cocina o se detallan los pasos para tomar un medicamento o para hacer labores manuales. Es decir, como si sólo se tratase de seguir unas instrucciones, claramente presentadas y delimitadas entre sí, e ilustrando con ejemplos los resultados que se pueden conseguir con su aplicación fiel. Pero la metodología es sólo una de las dimensiones en los diferentes modelos de hacer ciencia. Eso significa que los métodos responden a concepciones ontológicas que indican cómo se concibe la realidad, esto es, el ser de las cosas. También responden a concepciones epistemológicas que determinan cuál será la relación entre quienes quieren producir conocimientos y los objetos del mundo en el cual viven, a concepciones éticas que restringen o amplían el nivel de respeto hacia el mundo y los objetos que lo pueblan, y a políticas referidas a las relaciones de poder entre sujetos y objetos de conocimiento.

Por lo tanto, es necesario conocer cómo responden los métodos que empleamos frente a esos aspectos, así como tener en cuenta la red de relaciones entre las dimensiones indicadas que rigen los modos de conocer e interpretar al mundo en cada época. Respecto de la investigación-acción

participativa es necesario entonces especificar cuál es la fundamentación ontológica, epistemológica, ética y política sobre la cual ha sido construida, aspectos que comparte con la psicología social comunitaria, pues ambas derivan del mismo paradigma (Montero, 2004).

Aspectos ontológicos

La IAP parte de una concepción dinámica y dialéctica de la realidad, entendiéndola como una construcción de cada día. La realidad existe porque es construida, reconstruida y destruida de innumerables formas cada día; por lo tanto, en ese mismo sentido, un sujeto cognoscente es todo ser que en su relación con el mundo que lo rodea y al cual pertenece, produce y reproduce conocimiento, además de ser actor de ese proceso. Y al hacerlo construye realidad y es construido por la realidad que construye. Pero no es un actor individual, aislado, único en cada proceso. Se trata de un ser que sólo existe en relaciones, de un ser cuya naturaleza es social porque es capaz de mantener múltiples relaciones en las cuales genera, con otros seres, el conocimiento. Esto se ha dicho muchas veces, pero manteniendo siempre una individualidad aislante. No se trata de que desaparezca ese carácter de ser único en medio de lo colectivo, sino de construir la individualidad en el proceso de relación con otros. Si no hay relaciones, no puede haber individualidad. En tal sentido, esta concepción ontológica se inscribe en una más compleja tanto para la construcción del ser de las cosas como para la construcción de lo que se ha llamado sujeto cognoscente. Y por ello la IAP considera que se debe partir de la totalidad, de la complejidad y del dinamismo, y entender que toda persona es productora de conocimiento.

En el caso de la IAP la relación entre sujeto que conoce y objeto que es conocido adquiere una característica dinámica en la cual el vínculo entre sujetos que investigan a otros sujetos cuya situación o problemas son considerados como objetos a conocer no supone que la acción de producción del conocimiento se genera y emana de un solo polo de la relación: el de los investigadores. Por el contrario, y ello es la base de su carácter participativo, se parte de la consideración de que tanto el investigador que se acerca al grupo para conocer cómo quienes forman dicho grupo son productores de conocimiento. Se trata entonces de una doble producción de saber, que parte de la historia y de las prácticas cognoscitivas de ambos tipos de agentes constructores de conocimiento, quienes, gracias al proceso de investigación compartido, participativo, se unen para producir una tercera forma de conocimiento que va a realimentar ambas formas iniciales a la vez que generará un nuevo saber. Esto supone además una relación de distinta índole entre ambas categorías de agentes. En algún caso, se ha dicho que el conocimiento producido de esta manera parte del saber popular y:

se articula de manera crítica con el conocimiento académico produciendo así un tercer conocimiento nuevo, mestizo, que es el saber necesario y útil para el proceso orgánico de la transformación y la liberación (Rodríguez Gabarrón, 1997: 6).

Pero esa opinión pareciera tener su fundamento en la creencia de que el conocimiento científico es radicalmente distinto del conocimiento popular, y la idea de "mestizaje" parecería asimismo suponer que los conocimientos que se unen en la IAP son "puros". Ningún conocimiento es puro. Todo conocimiento, por su mismo carácter histó-

rico, es producto de múltiples saberes, y si bien es en el método donde se establece la separación entre estas formas de conocimiento, están mucho más relacionadas de lo que tanto los científicos como las personas sin formación científica imaginan o están dispuestas a admitir.

En la cuadro 4 presento una comparación entre los dos tipos de conocimiento mostrando sus semejanzas y sus diferencias. El hecho de que el conocimiento popular no sea reconocido ni publicitado es parte del éxito de la institucionalización de la ciencia como único saber válido, así como del proceso de ideologización derivado del mantenimiento del poder que radica en esa institucionalidad.

En la literatura con frecuencia se ha hablado de *horizontalidad* para referirse a la relación de producción de conocimiento que se desarrolla en la IAP, pues esa relación equipara a ambos agentes, ya que cada uno aporta su conocimiento al problema investigado o problema atacado. Los agentes externos introducen los conocimientos propios de su ciencia, de sus técnicas y estrategias, y los agentes internos aportan el de su historia, de sus problemas, de los hechos vividos y de su saber tradicional. Y como se ha dicho, hay una relación de diálogo en que ambas voces se unen y discuten, preguntan y responden, opinan y disienten o concuerdan, intercambian, toman decisiones y desarrollan instrucciones.

Y hay un movimiento en el cual la práctica genera teoría y esa teoría genera nuevas prácticas, lo cual ocurre en el proceso freiriano de reflexión sobre lo que se hace, se dice y se sabe. Esto configura el principio de unión entre teoría y práctica, que se traduce como *praxis*. Rodríguez Gaba-rrón (1997: 7) considera que en esa *praxis* se produce la *vigilancia epistemológica*, a la que presenta como "componente de fondo en la reflexión crítica" y que define como:

el cuestionamiento colectivo a la práctica y la duda sistemática fustigando al conocimiento como producto. Es vigilar y

criticizar [sic] la verdad social, es legitimarla a partir de la percepción y la perspectiva del sujeto histórico, como una manera de endentar [sic] su capacidad en la acción (Rodríguez Gabarrón, 1997:7).

Esto equivale a decir que en la reflexión con la comunidad con la cual se trabaja, debe estar siempre presente la posibilidad para los miembros de dicho grupo de cuestionar y discutir su relación en la gestión y acción que *se* lleva a cabo.

Aspectos éticos

Al incorporar nuevos actores sociales al proceso de producción de conocimiento se está incluyendo la diversidad, se está ampliando el rango de la categoría investigadora y se está modificando el papel, las atribuciones y la ocupación de los psicólogos comunitarios. Y de acuerdo con las características de la relación que se ha descrito en el apartado anterior, esto supone una posición ética básica para poder llevar a cabo investigaciones activas participativas. Esa posición de orden ético se basa en el respeto del otro. Nada de lo anteriormente dicho puede darse si no existe ese respeto básico mutuo entre agentes externos e internos. No habrá verdadera participación (ingrediente fundamental en esta forma de investigación) si no hay respeto. Y éste debe liberarse de toda forma de benevolencia compasiva, que oculta siempre un sentimiento de superioridad, con respecto a aquel que se desea proteger por considerarlo más débil, menos capacitado, menos competente. Si los agentes internos tienen debilidades (por ejemplo, considerar que no tienen los recursos verbales para exigir ciertos servicios públicos), es necesario discutir con ellos ese aspecto y elaborar conjuntamente un programa de fortaleci-

miento. Si los agentes externos tienen debilidades (es frecuente la presencia de temores ante la posibilidad de trabajar en entornos desconocidos con personas muy diferentes a las que se suele conocer), deben explicitarlas y seguir el mismo procedimiento antes indicado.

Es igualmente ético aceptar al otro en su diversidad. Muchas veces esa diversidad se expresa en discapacidades, o en características físicas diferentes a las propias del grupo social (étnico, por ejemplo) al cual pertenecemos. Por esa razón la IAP comprende entre sus técnicas y procedimientos una etapa de familiarización y sensibilización, no sólo sobre el problema, sino entre agentes externos y agentes internos. Este aspecto es muy importante, pues no sólo se trata de que se conozcan y se acostumbren a trabajar juntos, sino además de que se descubran las idiosincrasias y capacidades, las fortalezas y debilidades de unos y otros. Se trata también de darse cuenta de que muchas veces un aspecto divergente puede constituir un recurso de gran efectividad, así como puede sorprender el encontrar dentro de uno mismo habilidades desconocidas que surgen a partir de la actividad compartida.

Aspectos políticos

La IAP es esencialmente política, dimensión intrínseca a este método y además claramente expresada en su carácter participativo y sustentada en los aspectos ontológicos y epistemológicos. Y es política en el más amplio sentido del término, pues no se trata de responder a un determinado movimiento o partido político, lo cual inmediatamente la colocaría en un lugar excluyente de la sociedad, sino de incorporar al pueblo (en todas sus dimensiones) al espacio público de la transformación social. Y al hacerlo busca el fortalecimiento de las capacidades que tienen esas personas y el desarrollo de otras que podrían no estar presentes, ca-

talizando al mismo tiempo un proceso colectivo de concientización sobre esa tarea y su significado.

Como parte de ese proceso se produce tanto una nueva conciencia sobre la vida, sobre el entorno y sobre la sociedad particular y sobre las instituciones a través de las cuales se gobierna. Y digo nueva, porque lo que la IAP busca es una movilización de la conciencia hacia aspectos no reconocidos o entendidos como naturales. No se trata de "crear" o de "generar" conciencia, pues todas las personas la tienen, sino de movilizar la reestructuración lograda a través de la reflexión discutida en el proceso de desarrollar acciones transformadoras. Asimismo, se da también un proceso de compromiso: por un lado, de los agentes externos con respecto a las comunidades con las cuales trabajan y los procesos de transformación que con ellas realizan; por el otro, de los agentes internos pertenecientes a esas comunidades con respecto a dicho proceso y a todo lo que ello implica.

Lo anterior configura un proceso de democratización que se lleva a cabo a través de la participación social y del proceso educativo que va unido a ella. Participar no equivale a realizar acciones determinadas, decididas y guiadas por los agentes externos, sino producidas, decididas y llevadas a cabo en el proceso dialógico que es central para la IAP. Y esta democratización se traduce en desarrollo y fortalecimiento de la sociedad civil, lo cual es parte de la madurez política de un pueblo. De esa manera la IAP constituye un espacio para escuchar las voces de quienes viven las situaciones problemáticas en las cuales se interviene, pues ello es parte del reconocimiento de nuevos actores sociales y del principio de autonomía y autodeterminación de las comunidades que ha desarrollado Fals Borda (1959). Y esta dimensión política de la IAP es la que le permite ser un método para la liberación y que muchos psicólogos y psicólogas comunitarios elijan trabajar con los sectores más pobres de la sociedad, con los grupos excluidos y en desventaja social (Girardi, 1997).

Resumen

La IAP es un método ético y socialmente comprometido, que busca no sólo producir un saber sino transformar una situación. Por ello ha elegido ser un medio en América latina para lograr la liberación, igualdad e inclusión social de las mayorías menesterosas. Y por ese compromiso de carácter político, su origen metodológico derivado de la investigación-acción lewiniana adquiere la condición de participación que establecerá la distinción fundamental entre ambos métodos y marcará su estructura paradigmática. En resumen, los principios que caracterizan a la IAP son:

- *Totalidad*. Es decir, la perspectiva holista en el enfoque de los fenómenos sociales.
- *Complejidad*. Se manifiesta en la pluralidad de saberes y de actores sociales comprometidos, de realidades, de vías y soluciones posibles y de articulaciones.
- *Proximidad*. Cercanía y relación de igualdad en la diversidad con las personas de la comunidad.
- Concepción *monista* de la realidad. No hay separación entre la realidad y el conocimiento de la misma. Lo investigado y sus investigadores forman parte del mismo mundo.
- *Carácter dialógico* de la relación entre investigadores externos e internos.
- Utilización y producción de *múltiples saberes* (saber popular y saber científico).
- *Carácter político* de la IAP.
- *Historicidad* del conocimiento y de la situación en la que se trabaja.

Desde la posición que estas condiciones trazan es posible investigar activa y participativamente para generar transformaciones, no porque tengan un mágico efecto de cambio, sino por el efecto movilizador de la conciencia unido al efecto energizante de la acción y al efecto educador de su condición participativa.

Preguntas para reflexionar sobre la investigación-acción participativa como método

- ¿Por qué se desarrolló este método en países latinoamericanos?
- ¿Por qué no se generaron métodos originales de acuerdo con el paradigma predominante en la psicología a mediados de siglo?

Lecturas complementarias recomendadas

Este libro forma parte de una trilogía que se comenzó a publicar en 2003. Por lo tanto los lectores pueden encontrar en las dos obras anteriores bases teóricas y conceptuales de los procesos y modelos aquí mencionados:

Montero, M. (2003): *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

Montero, M. (2004) *Introducción a la psicología comunitaria. Orígenes, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.

Una obra que conviene leer es la de L. Rodríguez Gabarrón y L. Hernández Landa (*Investigación participativa*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994), en la cual, además de dar una perspectiva de los aspectos epistemológicos, metodológicos e históricos de la IAP, se presentan ejemplos tomados de la experiencia de los autores.

Sobre los aspectos fundacionales de la investigación-acción participativa es conveniente leer el capítulo de P. Park, publicado en el *Handbook of Action Research (Participative Inquiry and Practice)*, dirigido por P. Reason y H. Bradbury (Londres, Sage, págs. 81-90). Allí, una de las personas que trabajaron con Freiré y con Fals Borda, cuando se iniciaba el proceso de creación de este método, relata su experiencia con los dos maestros. En esa misma obra, O. Fals Borda presenta igualmente su testimonio: "Participatory (action) research in social theory" (págs. 27-37). Otros autores de esa recopilación hacen de ella un libro útil para investigadores y docentes.

La investigación-acción participativa: aspectos metodológicos

Introducción

En el capítulo anterior presenté el cómo, cuándo y dónde se desarrolló la investigación-acción participativa (IAP) y cuál es su fundamento epistemológico, teórico y ético. En este capítulo señalaré las bases de su condición investigadora y de su aplicación, así como la relación esencial y constituyente entre este modo de investigar y la participación. Lo primero que debo señalar es que no describiré aquí un modelo o diseño fundamental a seguir, pues por su mismo carácter participativo los modos de hacer IAP varían de un contexto a otro. Sólo trataré de mostrar cómo es posible cumplir con las bases que dan el carácter activo y participativo a este modo de investigar. Hago esta advertencia debido a que, con demasiada frecuencia, en la labor docente se reifican los conceptos y lo que es un proceso dinámico puede terminar como las mariposas de colección: clavados en una tabla, enmarcados y además protegidos por un vidrio cuyo reflejo del rostro de quien los contempla se mezcla con lo contemplado. El lector o la lectora debe saber, entonces, que no encontrará la tarea hecha, sino algunos ingredientes que en mi práctica y la de otros colegas ha sido útil usar.

Características de este método

La IAP tiene una orientación a la transformación social, así como un carácter crítico, dialógico, reflexivo, político, fortalecedor de la sociedad civil y democrático; además es colectiva, participativa y, en su desarrollo latinoamericano, no se la utiliza sólo para "constatar sino para problematizar", como dice Brandao (1981). Todo esto condiciona las técnicas y modos de hacer generados por la IAP otorgándoles los siguientes atributos:

- Ser *problematizadores*, en el sentido de conducir a la reflexión y a la crítica mediante el rechazo de las explicaciones y modos de ver el mundo predominantes en una sociedad, pero que al mismo tiempo responden a intereses no explícitos y actúan en desmedro de la población (o de ciertas categorías sociales dentro de ella), desmejorando o perjudicando sus condiciones de vida.
- Ser *generativos*, porque incorporan una pluralidad de saberes y, al fomentar la participación, producen diversidad, contrastes, creatividad y nuevas ideas. La IAP es un modo de hacer que rechaza el pensamiento único y excluyente, y en tal sentido es también *integradora* pues reúne esos saberes para *producir nuevos conocimientos a partir del intercambio* entre ellos.
- Ser *emancipadores* porque buscan a través de la acción compartida y de la participación activa, la liberación y transformación de acuerdo con los intereses de las personas participantes. Así, son también *fortalecedores* pues generan procesos y fomentan experiencias de control y ejercicio del *poder democrático*, de *desarrollo de recursos, capacidades y creatividad* en los participantes. Generar, además, una *relación dialógica y horizontal*, pero no uniformadora, entre agentes externos e internos. Ser parte de un proceso que integra *investigación, edu-*

cación y acción, implementadas colectiva y solidariamente.

La presencia de estas características puede lograr que la investigación que se está desarrollando sea participativa y activa. Y ello puede reconocerse por el hecho de que las personas provenientes de las comunidades pueden oponerse a ciertas decisiones de los agentes externos, modificarlas o apoyarlas, así como asumirlas directamente. Asimismo, son capaces de dirigir el proceso en ausencia de los agentes externos (AE) y continúan efectuando transformaciones y reflexionando sobre lo que hacen después que ellos se marchan. Y sobre todo, se sienten libres de hacer críticas. Este aspecto es muy importante porque muchas veces es posible observar la inhibición de personas de la comunidad respecto de la posibilidad de objetar algo que hacen los agentes externos, prefiriendo hacer sus observaciones en grupos de conocidos que tienen su confianza, o bien apelando al clásico método de abstenerse de participar o de consultar a las personas cuestionadas. Cuando eso ocurre, la relación no es completamente dialógica o no lo es en absoluto. Y esto puede ocurrir respecto de algunos AE o también respecto de algunos agentes internos (AI). En tales casos, si se estuviese dando un proceso crítico, AE y AI deberían enfrentar el asunto y discutirlo para solucionarlo, pues lo que comienza como un retraimiento ante ciertas actividades puede llevar a que la comunidad termine participando sólo en aspectos formales, pasando a ser una receptora de servicios que pueden irse separando de las necesidades de la comunidad al perder contacto efectivo con ella.

Algunas premisas para la IAP

El desarrollo de la IAP ha producido algunas premisas o principios orientadores de la aplicación de este método.

En tal sentido, los trabajos de Fals Borda (1959, 1981) suministran una serie de aspectos extraídos de su experiencia práctica y de la reflexión que sobre la misma ha venido haciendo a través de medio siglo de trabajos con comunidades en diferentes países de América latina. Para ese autor la IAP, por su carácter participativo, debe poseer los siguientes rasgos:

Autenticidad y compromiso

Esto significa que los investigadores deben mostrarse como lo que son, sin pretender pasar por "pueblo" o por "campesinos" a fin de obtener datos, o mientras se realiza el trabajo. Algo que también ha criticado Perdomo (1988). Los dos conceptos van juntos, pues la autenticidad es una condición del compromiso, así como el compromiso exige la honestidad que es parte de la autenticidad. No se trata de parecer, sino de ser y de realizar un trabajo en el cual los AE consagren su saber y su acción a los objetivos derivados de la solución de las necesidades de los AI. La conjunción de estas dos cualidades es la que permite la conjunción de saberes (popular y científico) para producir un nuevo conocimiento a partir de ambos. Como ya hemos señalado (Montero, 2004a), saber y compromiso deben provenir tanto de los AE como de los AI.

Antidogmatismo

Los AE deben abandonar la rigidez dogmática y estar dispuestos a escuchar y entender lo que dicen las personas de las comunidades con que trabajan. Antidogmatismo significa no anteponer a los intereses, demandas y opiniones provenientes de las comunidades las normas y los intereses personales, de las instituciones para las cuales trabajan o de

las organizaciones políticas a las cuales pertenecen. Significa también que el compromiso fundamental es con la gente con la cual se trabaja, cuyas necesidades e intereses han motivado la acción con la que se han comprometido. Asimismo, significa estar dispuestos a dejar de lado ideas preestablecidas, tarea que ciertamente no es fácil, porque muchas veces no somos conscientes de su carácter aprendido o impuesto y las hemos asumido como naturales, como parte esencial del ser de las cosas o como la forma "correcta". Por lo tanto, no se debe llegar a las comunidades con un plan rígido, trazado a espaldas de las personas que las conforman o imbuido de teorías; no porque las teorías sean malas, sino porque se estará olvidando que existe una práctica, una historia, una cultura y condiciones de vida que es necesario conocer y tomar en cuenta. Y esta advertencia es válida para los dogmatismos de cualquier signo, dirección y origen, pues se dirige a contrarrestar toda forma autoritaria de imponer planes preconcebidos y soluciones decretadas desde centros de poder que ignoran la voluntad de quienes sufren los problemas o desean el cambio. Las posiciones dogmáticas suponen una actitud de base profundamente arrogante que supone que la verdad, el saber y la ciencia están en un sólo lugar: el de los fundamentalistas de la interpretación del cambio social.

Esta condición es la garantía de que el carácter político de la aplicación de la IAP en el campo de la psicología comunitaria, en el sentido de lograr un fortalecimiento de la ciudadanía y el desarrollo de la sociedad civil a través de la participación (Montero, 1998, 2003a), pueda tener un carácter liberador. Y ello se explica en el hecho de que el antidogmatismo se opone a la imposición autoritaria de concepciones políticas establecidas como forma oficial de la verdad que pretendan imponer los AE, considerándolas *a priori* como las soluciones perfectas para cualquier problema social. Al querer imponerlas ignoran lo que los AI puedan decir, así como las características de su historia y

del contexto en que viven. Ya Fals Borda consideraba que tales situaciones son parte de los "colonialismos" de izquierda y de derecha, es decir, la "tendencia a copiar tesis e imitar autores de países dominantes sin tener en cuenta al medio cultural" (Fundación Rosca, 1972: 2, citado por Fals Borda, 1981:50).

Socialización del conocimiento producido

Este es un aspecto fundamental y característico de la IAP, definido en la literatura de los años ochenta e inicios de los noventa como la devolución o retorno sistemático del conocimiento producido en dicha investigación a todos los grupos, instituciones y personas comprometidos con el trabajo y con las comunidades involucradas en él. El carácter participativo de este tipo de investigación estaría incompleto si este paso no se llevara a cabo. Y las personas de las comunidades no sólo tienen derecho a conocer los resultados y a recibir la visión integral sistematizada del proceso vivido y trabajado porque han participado de la investigación, sino porque además el verlo convertido en resultados prácticos, reflejados en un informe analítico, crítico y que presenta los hechos organizadamente convirtiéndolos en saber que dice a quienes lo crearon, que transmite las voces y los intereses de esos creadores y que ingresa a la corriente del saber tanto científico como popular, es una forma de reconocimiento a su labor productiva y proporciona una herramienta útil para futuras acciones.

Esta "devolución" que también ha sido denominada "entrega sistemática" (Goncalves de Freitas, 1997) o "intercambio", y que en el capítulo 11 es redefinida como *discusión evaluadora sistemática*, debe entregarse no sólo a la comunidad con que se llevó a cabo la investigación y la acción transformadora, sino también a las instituciones que de alguna manera hayan intervenido (gubernamentales o

no gubernamentales), ya sea como financiadoras o como ejecutoras de políticas sociales. E igualmente a la comunidad científica con quienes los AE, sobre todo cuando actúan desde la academia, tienen igualmente una deuda. Es necesario devolver para enriquecer la corriente general del saber tanto del sentido común como de la ciencia.

Autoinvestigación y control por parte de las comunidades

La IAP se ha definido como una forma de investigación cuyos actores principales no son investigadores en el sentido académico del término. Esos nuevos actores sociales son constructores de conocimiento y el elemento básico de su existencia como método. Esta condición aparece desde sus inicios y es muy evidente en la obra de pioneros como Freiré (para citar sólo un ejemplo evidente); pero más recientemente Park, quien participó en trabajos realizados por Freiré en los años setenta y ochenta, ratifica ese carácter de la IAP al definirla como la "actividad de investigación orientada a la acción en la cual gente corriente trata necesidades comunes que surgen en su vida diaria y, en el proceso, generan conocimiento" (Park, 2001: 81).

Entonces, para que una investigación activa sea participativa debe involucrar a las personas a quienes va destinada o sobre quienes trata. Esto podría parecer redundante pero no lo es, pues no siempre la inclusión de personas de las comunidades es una forma de participación, sino más bien una cooptación decidida por los AE o por alguna agencia externa, que puede tener un carácter paternalista que no fortalece a la comunidad. Esta premisa sostiene el derecho de la comunidad a decidir lo que se va a investigar y sobre qué, cuándo y cómo se va a actuar. Incluso cuando los AE suministran importantes conocimientos psicológicos, metodológicos, estadísticos o legales, por ejemplo, es necesario tener en cuenta el ritmo de asimilación y de reflexión de tales co-

nocimientos que puede tener la comunidad, así como su contraste y combinación con el saber y experiencia propios, y con sus sentimientos y preparación al respecto. Y aunque esto lleva a pensar que las investigaciones activas y participativas exigirían un tiempo muy largo de preparación, lo que ocurre es diferente, pues la participación acelera los procesos de acción y de reflexión y también los de cambio. El diálogo es entonces fundamental para que esa forma de control y de producción de autoconocimiento se de en la práctica.

Más aún, este aspecto responde a una pregunta fundamental que debe plantearse quien aplique la IAP como vía para investigar y para inducir o producir transformaciones comunitarias: ¿De dónde proviene el cambio? ¿Quiénes producen el cambio? ¿Quiénes son agentes activos de ese cambio? Alcanzar transformaciones psicológicas y sociales ha sido uno de los objetivos de la psicología en sus diferentes ramas así como de la ciencia en general, pero es necesario reflexionar sobre esa meta y sobre el rol que tenemos los AE en ella, particularmente en el campo comunitario. No se trata de negar la influencia de nuestra disciplina y de nuestro trabajo, sino de calibrar el carácter todopoderoso y mesiánico que a veces nos adjudicamos y entender que es el carácter participativo el que, al unir fuerzas entre AI y AE, permite lograr la conjunción de conocimientos, sentimientos y acciones que produce transformaciones. Y reconocer también que muchas veces los logros no responden a los objetivos planteados, sino que los superan. O que en virtud de la participación tanto las metas fijadas como las vías tomadas para alcanzarlas cambian y producen resultados diferentes de los inicialmente buscados.

Divulgación técnica

Esto es lo que a inicios de los años ochenta del siglo pasado, Talento y Ribes Iñesta (1979: 241) denominaron co-

mo "desprofesionalización", término poco feliz para un feliz procedimiento al cual definieron como "socializar el conocimiento profesional, transfiriéndolo a sectores de la población marginada de la posibilidad de acceder a él y a su empleo". Capacitar a personas interesadas en una comunidad proporciona recursos técnicos para desarrollar su acción transformadora (por ejemplo, técnicas de dinámica de grupo, de análisis, de encuesta) con sus propios recursos humanos. Por ejemplo, capacitar a personas de la comunidad para la aplicación de una encuesta puede permitir llevar a cabo una investigación de carácter epidemiológico u opinático con rapidez y precisión, a la vez que se obtiene un número significativo de respuestas que refleje el sentir de esa comunidad.

Quizás debido a la referencia verbal a la profesión, el término "desprofesionalización" fue percibido por algunas personas como una amenaza al ejercicio profesional de los psicólogos. Algo así como crear "psicólogos comunitarios descalzos", cuya actividad perjudicaría la calidad científica y provocaría una invasión del campo de aplicación por parte de personas sin la preparación suficiente. Ciertamente el término no fue afortunado, pero lo que Talento y Ribes Iñesta planteaban no significaba la pérdida de la especificidad profesional, sino la posibilidad de desarrollar cambios sociales llevados a cabo con eficiencia y con la participación de la población. Y basándose en postulados gramscianos planteaban la actividad de los profesionales (agentes externos para la psicología comunitaria) "a partir de la concientización de su función y origen social, y la vinculación orgánica del profesional a una organización que busque la modificación de las condiciones estructurales y superestructurales que lo determinan" (Talento y Ribes Iñesta, 1979: 240).

Este aspecto supone la entrega de conocimientos técnicos por parte de los AE a los AI y responde a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son capacitados para actuar mediante

las estrategias, técnicas, instrumentos y métodos psicológicos en general? ¿A quiénes fortalece? La práctica nos ha enseñado que entre AE y AI ocurre un intercambio de saberes, uno de cuyos efectos es que la llamada "devolución sistemática", o *discusión evaluadora sistemática*, no se produzca en un solo sentido. Es decir, ese intercambio de saberes no va solamente de los AE a los AI, sino también de los AI a los AE, como se demuestra en muchos inventos cuyos creadores tomaron prácticas populares desarrolladas en la cultura de su época y las sistematizaron científicamente. Pero en este último punto es donde la segunda pregunta se muestra más pertinente: ¿el invento favoreció realmente a quienes habían desarrollado las prácticas cotidianas descubiertas por el inventor? Sí y no. Si la práctica existía, cumplía ya una función social. La patente del invento, en cambio, otorgó derechos y los consiguientes beneficios de su comercialización a quien la registró. Pero al generarse aplicaciones derivadas de una relación, muchas más personas pasan a beneficiarse de la sistematización creada por el inventor reconocido. La respuesta entonces no es ni simple ni fácil. Me inclino a pensar que el carácter colectivo de los beneficios producidos debe ser el que oriente la respuesta e invito a reflexionar sobre el problema a partir de dos nuevas preguntas:

- ¿Quién o quiénes se benefician con los resultados de la investigación?

- Cuando se hace psicología comunitaria con una orientación participativa activa para la solución de problemas, ¿qué intereses son considerados?

Reflexionar sobre estas y otras preguntas que podamos hacernos durante nuestra práctica puede generar nuevas respuestas y nuevas formas de acción. Ese constante cuestionamiento y la duda son parte del carácter crítico de la IAP.

Compromiso de los agentes de cambio

No basta con que haya psicólogos y psicólogas comunitarios comprometidos, tiene que haber también agentes comunitarios (AI) comprometidos. La transformación será llevada a cabo en un trabajo conjunto, por lo tanto se necesita la dedicación y el compromiso de ambos agentes. Y si se habla de diálogo no puede ocurrir de otra manera. El diálogo es interacción y se da en una interrelación. Por tal razón, así como los AE suministran y enseñan métodos para investigar a los AI, éstos suministran modos de hacer y enseñan sobre su manera de vivir y de comprender el mundo a los AE. Y entre ambos se va a producir nuevo conocimiento que enriquecerá los dos tipos de saberes (Montero, 1994a, 2004). Llamo la atención en este punto en relación con una idea muy difundida: si los AE escuchan a los AI, la investigación y la acción que estén haciendo será LAR Y no es así. No basta escuchar, es necesario dialogar (que no es en este caso sinónimo de conversación simple), es decir intercambiar ideas y planes, opiniones, temores y dificultades, aciertos y soluciones. No se trata de "hacerse amigos" (aunque ese tipo de relación pueda darse y sea deseable), pues el ser simpáticos no sustituye ni constituye a las tareas de investigación, acción y participación. No es mejor investigador aquel que más sonríe o reparte más palmaditas en la espalda. Lo es quien es capaz de catalizar y facilitar procesos en los cuales se logran las metas fijadas conjuntamente entre AE y AI, produciendo transformaciones sociales y conocimientos útiles tanto a unos como a otros.

Lo cualitativo y lo cuantitativo

La IAP suele ser considerada entre los métodos cualitativos, pero en verdad esa clasificación no refleja bien el carácter complejo que hemos descrito. Ciertamente, gran

parte de lo que se hace en IAP es cualitativo, pero, como bien saben quienes la emplean, se puede utilizar técnicas cuantitativas cuando ello es necesario de acuerdo con el problema que se investiga. Por ejemplo: aplicar una encuesta en una comunidad a fin de averiguar necesidades o prácticas sanitarias, o tasa de desempleo (entre otros aspectos); o aplicar medidas de tendencia centrales y de dispersión cuando se quiere describir con precisión ciertas características de un grupo o población, para mencionar sólo algunas posibilidades de aplicación.

Y es importante señalar que el tratamiento cuantitativo que reciben esas técnicas, puede, como he visto en mi propia experiencia, ser sometido a prácticas cualitativas que, buscando el significado de una determinada dimensión, van más allá del número y producen resultados muy diferentes de los obtenidos con la Media, Mediana y Modo, y con las Desviaciones Estándar, por ejemplo.

El trabajo con IAP trasciende los límites impuestos por ciertas alcabalas académicas, pues se trabaja a partir de problemas concretos y de una orientación ética y epistemológica (véase el capítulo 5) que exigen generar respuestas adecuadas a las situaciones y no adaptar las situaciones a métodos prefijados. El principio de que el método sigue al objeto de conocimiento es plenamente aplicado en la IAP.

Flexibilidad en planes de trabajo

Lo anterior se debe al hecho de que la IAP no es un método predeterminado de acuerdo con ciertos lineamientos inmodificables, a los que nos han acostumbrado los métodos tradicionales (que tienen sus diseños, sus ámbitos y sus estrategias). No se trata en la IAP de confirmar una hipótesis, aunque hipótesis, explícitas o implícitas, tenemos siempre. Como ya se ha dicho muchas veces, se busca producir transformaciones.

Por lo tanto los planes de trabajo deben ser flexibles, siendo posible reestructurarlos a medida que se van produciendo cambios en la situación. Flexibles pero estructurados serán los planes de trabajo, pues ciertamente para poder incorporar cambios y adecuar o enderezar un rumbo hay que, en primer lugar, saber cuál es ese rumbo y tener objetivos claros. La IAP es un tipo de investigación demasiado costosa (en tiempo, en sentimientos, en conocimientos, en trabajo y esfuerzos y en dinero) como para dejarla al azar. Más aún, para poder improvisar y ser flexibles es necesario planificar todo, pues sólo así se sabrá cuándo debemos modificar los planes, dónde debemos cortar y dónde alargar.

Participación

Este aspecto es un elemento esencial y constitutivo de la IAP como método. Todo lo que se ha venido exponiendo muestra de una u otra manera la condición participativa del método. La participación es total: continua, decisoria, determinante, democrática, y sin ella simplemente no se puede hablar de IAP.

Hemos escrito con mayor extensión e intención sobre el carácter de la participación en la segunda obra de esta trilogía sobre psicología comunitaria¹ (Montero, 2003a). Aquí sólo diremos que la participación en la IAP otorga el derecho a la palabra, la decisión, la acción, la planificación, el voto y el veto a las personas interesadas y a los grupos organizados de las comunidades con las cuales trabajamos (AI), y también a los AE. En tal sentido, es necesario subrayar la participación de la comunidad, tanto en su forma

1. El primer libro es *Teoría y práctica de la psicología comunitaria* (2003); el segundo, *Introducción a la psicología comunitaria* (2004), y éste es el tercero.

grupal como en las acciones individuales dirigidas a alcanzar los fines colectivos. Un trabajo participativo está hecho de innumerables acciones específicas, obra de muchos hombres y mujeres con mayor o menor grado de interés en la transformación positiva de la comunidad con la cual se relacionan. Y ninguna acción es pequeña o secundaria. Todas forman parte de un proceso mayor de cambio social que incide en la calidad de vida, de acuerdo con las aspiraciones de los miembros de una comunidad y con las normas y avances sobre aspectos de interés social que conciernen a la población en general y cuyos beneficios deben ser disfrutados por todos.

Acción-reflexión-acción

La IAP sigue la práctica formulada por Freiré a inicios de la segunda mitad del siglo XX, según la cual toda acción debe generar reflexión sobre su sentido, su dirección y sus logros. Fals Borda (1981: 55) ya hablaba del ritmo y equilibrio entre esos procesos y usaba la metáfora de la espiral continua "en la que el investigador va de las tareas más simples a las más complejas y de lo conocido a lo desconocido, en contacto permanente con las bases sociales". Y cita cómo, en 1986, Carr y Kemmis recogían esa misma idea en su trabajo con aborígenes australianos (Fals Borda, 2001). Fals Borda (1981: 55) planteaba también ese movimiento como un sistema de niveles que iba desde el conocimiento producido por "las bases", el cual era procesado y realizaba una síntesis en un primer nivel, hasta la reflexión "en un nivel más general y válido". Lo que hoy se plantea ocurre en un proceso conjunto para agentes externos e internos que responde a la tan buscada unión entre teoría y práctica: la praxis. De esta manera, la práctica enriquece a la teoría y la teoría alimenta a la práctica, en un ritmo mutuamente transformador.

Saber popular

Así como antes hemos mencionado la necesidad de popularizar técnicas y procedimientos, la IAP incluye un principio que presenta la acción recíproca del anteriormente mencionado: la incorporación del conocimiento popular al proceso de investigación, en todas sus facetas. Fundamentalmente, estos dos aspectos, que se complementan, parten de una concepción no alineada de la ciencia. Es decir, no como si fuese un ente superior a sus creadores que, cual genio encerrado en la botella, cuando se produce su apertura, crece y se convierte en algo temible, sagrado e inalcanzable para quien no tenga la capacidad de volver a reducirla al estado de fuerza contenida. En efecto, si analizamos el modo de producción tanto del saber popular como de la ciencia, encontraremos ciertos aspectos en común entre ambos: su aplicabilidad en ambos casos, el originarse tanto en el sentido común como en el conocimiento acumulativo históricamente producido, la incidencia del contexto de descubrimiento, la influencia sobre el sentido común al cual penetran a través de sus respectivas prácticas, y la posibilidad de corregir sus errores a largo y mediano plazo. Las diferencias fundamentales son:

- 1) El conocimiento científico tiene el reconocimiento y la legitimación provistos por instituciones oficiales (de hecho la ciencia en sí misma es una institución social), en tanto que el conocimiento popular recibe reconocimiento igualmente popular, pudiendo ser desdeñado y a veces incluso prohibido por las instituciones estatales.
- 2) El conocimiento popular usa una pluralidad de métodos local y temporalmente codificados, en tanto que la ciencia está sujeta a métodos canónicos casi siempre preestablecidos, cuyas reglas están codificadas. Pero en ambos casos cada cierto tiempo esos códigos pueden cambiar.
- 3) La racionalidad científica hasta hace poco tiempo era casi exclusivamente hipotético-deductiva, en tanto que el conocimiento popu-

lar es relativista. 4) La causalidad popular es dialéctica, en tanto que en la ciencia tiende a predominar la causalidad lineal (aunque también hay lugar para la dialéctica). 5) La principal vía de transmisión del conocimiento científico es la academia, en tanto que el conocimiento del sentido común se transmite en la práctica social.

La IAP rompe con la separación establecida entre ambos tipos de conocimiento, puesto que socializa los que provienen de la ciencia e incorpora los que aportan los agentes internos. De esta manera enriquece ambos campos y produce nuevos conocimientos alimentados por las dos vías aportadoras de saberes juzgados por ambos tipos de agentes como adecuados para la situación, por la especialidad profesional de los agentes externos y por el conocimiento histórico y culturalmente producido en las comunidades a las cuales pertenecen los agentes internos. Cada grupo de agentes es entonces especialista en una forma de saber, pero ambos la someten a crítica en la IAP, pues, y aquí vale traer a colación a Gramsci (1970): ya sabemos que tanto la ciencia como el sentido común pueden estar ideologizados Y tanto una como otro están sujetos a errores. Ningún conocimiento es infalible y, partiendo de esta base, la IAP busca producir el más adecuado posible a los problemas específicos con los cuales trata, partiendo del contexto y de los sujetos que lo viven.

Procesos, procedimiento y estrategias usuales en la investigación-acción participativa (IAP): aspectos con los cuales se suele lidiar

Presento a continuación algunos procesos, procedimientos y estrategias usuales en investigaciones activas e intervenciones en psicología comunitaria mediante el empleo de la IAP. Advierto una vez más que no se trata aquí de dar un modelo normativo, se trata sólo de señalar algu-

nos procedimientos destinados a asegurar que el carácter activo y participativo esté presente en esta forma de investigación.

El contacto entre agentes externos y agentes internos

Éste es un aspecto fundamental e ineludible, además de necesario, pues sobre él se estructura la acción investigadora y transformadora participativa. Profesionales externos/as a la comunidad (AE) y miembros de la comunidad interesados en su bienestar coinciden para producir conocimientos y transformaciones. ¿Quiénes son los agentes internos? Una clasificación posible, pero no taxativa, es la siguiente:

- Personas destacadas de la comunidad, tales como líderes comunitarios/as o personas que realizan trabajos o desempeñan funciones que los relacionan de alguna manera positiva con los demás miembros de dicha comunidad o con una gran parte de ellos (esto depende de las dimensiones de la comunidad).
- Miembros de grupos organizados dentro de la comunidad. Es frecuente encontrar en comunidades establecidas, y con una historia, grupos generados entre sus miembros con fines específicos (deportivos, religiosos, culturales, políticos -tanto partidistas como no partidistas- laborales, entre otros). La asociación de los AE con algunos de estos grupos debe establecer claramente la independencia entre ellos, así como los objetivos de los primeros, pues podría ser interpretada por otros miembros de la comunidad como una forma de afiliación partidista o religiosa que muchas veces es considerada como tendenciosa y negativa y polariza al resto de la comunidad respecto de los AE.

- Personas que trabajan en o con la comunidad (por ejemplo, animadores culturales, entrenadores/as deportivos, religiosos, educadores). Estas personas pueden tener experiencias e información valiosa que pueden ser de mucha ayuda para los AE, a la vez que pueden, al igual que las anteriores categorías, servir de enlace con miembros de la comunidad. Pero también, podrían ser fuente de interpretaciones que generen atribuciones no deseables respecto de los AE. La advertencia hecha en el caso precedente también es válida para éste.
- Redes dentro de la comunidad. Las redes espontáneas y por lo tanto duraderas y representativas de tendencias de la comunidad, así como de la capacidad de organización y acción de personas que la integran, son igualmente una valiosa fuente de AI e importantes contactos para los AE.

Buscar a estas personas, descubrir quiénes son y establecer contacto con ellas supone *en primer lugar* establecer *contactos iniciales*, que constituirán la puerta de entrada de la IAP tanto para los investigadores externos como para los internos (véase capítulo 3). Ésta es una de las vías para iniciar el proceso conocido como *familiarización*: desarrollar conocimiento sobre la comunidad, tanto fuera como dentro de ella. Advierto que la palabra "familiarización" no es usada en este contexto en su sentido de hacer familiar lo que es extraño asimilándolo a formas ya conocidas y existentes en nuestro acervo cognoscitivo, lo cual podría interpretarse como una manera de asimilar aspectos aceptados o "aceptables" y descartar los aspectos singulares, originales y específicos de la situación.

La familiarización aquí planteada supone, entre otros aspectos, que los AE conozcan el entorno comunitario: los grupos organizados dentro de la comunidad y, en general, las formas de enlace que se den entre grupos y sectores de

la comunidad, así como también otras personas que deseen comunicarse con los AE o que acepten conversar con ellos. Es necesario entonces observar el estilo y modos de relacionarse existentes en la comunidad, sus características, la gente en general y también aquellos miembros tanto prominentes como no prominentes. Habrá además que buscar información sobre la comunidad y sobre posibles investigaciones o intervenciones realizadas previamente tanto en archivos como en otras fuentes o registros que sean accesibles.

La familiarización debe darse entre las diferentes personas, los grupos mencionados y los agentes externos, pues como ya señalamos es un proceso de doble vía. Las personas de la comunidad igualmente desean saber qué hacen los AE, por qué están allí, de dónde vienen, cuáles son sus características, su estilo y modos de relacionarse, sus objetivos con respecto a la comunidad. Y además tienen derecho a hacerlo y deben recibir respuestas claras y certeras.

La familiarización supone asimismo buscar información sobre aspectos culturales, estilos de pensamiento, modos de reflexión, valores y todo aquello que sea importante para las personas de la comunidad. Y, finalmente, es necesario saber que la familiarización es un proceso que acompaña a toda la IAP, pues no es sólo una etapa inicial de la misma. Continuamente estamos aprendiendo cosas nuevas sobre una comunidad y debemos mantener esta disposición y apertura a la sorpresa, a la nueva información, a fin de poder incorporar no sólo la profundización en el conocimiento de la comunidad, sino también la extensión en ese saber, así como nuestra capacidad de incorporar la diversidad.

En segundo lugar el contacto supone discutir reflexivamente en el equipo de agentes externos el *sentido de pertenencia al proyecto* que se está planteando, así como las motivaciones y el compromiso de cada uno para formar parte del mismo. Este paso debe cumplirse antes de reía-

cionarse con la comunidad, y también durante esa relación. Aparte de las condiciones de trabajo, que pueden implicar la asignación de determinadas personas a una tarea dentro de una institución, es necesario trabajar sobre la motivación del equipo de investigación (si lo hay), sobre la idea que éste tiene de la comunidad y del trabajo comunitario y sus expectativas respecto del mismo. En mi práctica he visto personas francamente temerosas al emprender como AE un trabajo en una comunidad (y no sólo porque ésta sea nueva, peligrosa, marginal o extraña, sino simplemente por ser diversa), y he visto también como el temor desaparece con el contacto. Por lo tanto el temor no es el mayor obstáculo para una relación provechosa entre AE y AI. Más bien considero que el mayor obstáculo son los prejuicios y las atribuciones que puedan tener uno y otro tipo de agentes entre sí. Y esto responde a dos razones: la primera, porque el AE puede, aun inconscientemente, enfrentar la tarea desde la posición de superioridad de sus conocimientos y esto se revelará tanto en sus modos de establecer la relación y de comunicarse como en gestos nimios, pero muy significativos. De esto deriva también la percepción de que el otro es el necesitado y que, por lo tanto, carece, se encuentra en estado de minusvalía. De allí pueden surgir la atribución de debilidad, de incompetencia y las autoatribuciones de salvador, de bienhechor o de protector, denominaciones que establecen la existencia de uno que puede y tiene, y de otro que ni tiene ni puede. Y esto es exactamente contrario a la base ética, teórica, epistemológica, ontológica y política de la IAP. Por otro lado, el AI puede tener también prejuicios y estereotipos sobre los AE, y su desconfianza o el carácter tanto negativo como positivo que tenga de ellos pueden generar expectativas bloqueadoras de una relación provechosa, ya sea porque se considere que no puede hacer las cosas bien o porque se espere demasiado de su intervención. Por tal razón los AE deben ser muy claros en cuanto a sus objetivos, al tipo de)

trabajo a realizar, a los recursos con los cuales cuentan y al rol que desempeñarán en ese proceso, así como al hecho de que los resultados deberán ser el producto de un esfuerzo conjunto.

Determinación del problema a investigar o sobre el cual actuar (diagnosticar, intervenir, investigar)

El problema que va a ser objeto de una IAP puede ser detectado desde varias fuentes. Así, los agentes externos, desde alguna institución pública o privada, pueden haberlo ubicado y definido. También puede haber sido definido por personas interesadas de la comunidad, en función de hechos o situaciones relacionados con su vida cotidiana. En el primer caso, los AE deberán dirigirse a la comunidad a fin de familiarizarse con ella por sí mismos, habiendo dejado claras sus razones para llevar a cabo ese trabajo. En el segundo caso, personas o grupos dentro de una comunidad buscan ayuda fuera de ellas a fin de solucionar el problema, o aceptan la ayuda externa en relación con actividades que ya han emprendido con ese objetivo.

Al entrar en contacto los AE con los AI, si se trata de una acción o investigación *ligada a una necesidad normativa* o bien a un problema que afecta a esa comunidad detectado desde algún campo aplicado de la ciencia, es necesario presentar y definir el problema informando y a la vez educando a la comunidad con respecto al mismo. Si la comunidad no es consciente del problema, es decir, si ha naturalizado la presencia de un fenómeno que la perjudica por considerarlo inevitable o parte de la vida diaria, será necesario:

- *Sensibilizar* a los integrantes de la comunidad respecto del problema, de sus causas y de sus efectos, informando y reflexionando sobre el mismo. Y este proceso de información discutida y reflexionada con-

tinúa durante toda la intervención-investigación. Esto no significa dedicar largas y sesudas sesiones especiales a esa tarea. La información y la reflexión deben estar presentes en el primer contacto, pero luego pueden acompañar todas las tareas que se lleven a cabo y deberán asumir además variadas formas de comunicación y divulgación (cartelera o murales comunitarios, volantes, entre otras). La asiduidad en este aspecto dependerá del tipo de situación y de la comunidad con la que se esté trabajando. A partir de la sensibilización y por tratarse de un problema relacionado con una necesidad normativa, que puede ser objeto de alguna política pública de salud, educación o desarrollo social (por ejemplo), *incorporar participativamente* la comunidad en la intervención-investigación sobre ese problema. Si la comunidad tiene otras prioridades, entonces es necesario tratar de que el proyecto se una a las acciones relacionadas con esas prioridades. Esto es, de ser posible, *relacionar* ambas tareas de tal manera que los éxitos en la primera acción, ya identificada por la comunidad, motiven y enriquezcan la segunda. La información y la motivación deben, como ya se ha dicho, ser constantes por parte de los agentes externos.

Planificación de la investigación o de la intervención-investigación

El primer aspecto en la planificación es la delimitación del área a trabajar, lo cual supone definir con claridad el problema a enfrentar, o los aspectos del mismo que serán objeto de intervención. Y esa planificación debe ser minuciosa y cuidadosamente hecha a fin de poder improvisar ante los imprevistos que pueden y suelen presentarse en investigaciones comunitarias. Debe entonces partir de la

siguiente premisa: el diseño en la IAP se va transformando en la acción, algo que ya Lewin, cuando hablaba de investigación-acción a fines de los años cuarenta del siglo pasado, anunciaba como necesario y además digno de ser convertido en un método científico.

Es justamente esa planificación detallada la que permite saber con precisión qué es lo que se debe cambiar, cómo y por qué, reconociendo el momento para hacerlo a partir de los cambios que se observan. Es decir que a partir de la planificación podemos hacer una improvisación revestida de *validez ecológica* y de *confianza*, dos de los criterios de rigor metodológico propios de la investigación cualitativa (véase el capítulo 2).

Algunas prácticas pueden ayudar tanto a AE como AI a lograr la mejor planificación posible, acompañada de respuestas rápidas y adecuadas a los cambios que se van produciendo con la IAP. Mencionaremos algunas a continuación:

- *Preparar un cronograma de trabajo.* En todo trabajo de investigación, de intervención, de promoción, o de todo esto combinado, es necesario saber de cuánto tiempo se dispone para lograr determinadas transformaciones o para sentar las bases para su ocurrencia. Ninguna comunidad ni ninguna institución disponen de tiempo y dinero ilimitados. Más aún, la experiencia indica que en las comunidades de bajos recursos socioeconómicos, la ausencia de logros concretos produce una pérdida de la motivación. Y si bien es cierto que el tiempo de las comunidades no es necesariamente el de la investigación, es imprescindible advertir a la comunidad de cuánto tiempo disponen los AE y planificar en concordancia.

- De lo anterior se desprende la necesidad de *fijar objetivos o metas* a lograr, tanto generales como específicos, así como plantear cuáles serán las tareas destinadas al logro de cada uno de esos objetivos. Los objetivos o metas a largo plazo deben fraccionarse en tareas o acciones específicas,

de tal manera que vayan produciendo logros específicos para reforzar las expectativas de las personas en la comunidad. Este aspecto ha sido trabajado y advertido desde el surgimiento mismo de la IAP. Así Fals Borda, en 1959, al referirse al "principio de las realizaciones" (pág. 55) dice:

para que el proceso avance es indispensable ir mostrando realizaciones tangibles a las gentes, resultados fehacientes de que van avanzando hacia la meta que se han propuesto. Además, pruebas claras de que las innovaciones son buenas y útiles y de que no ofrecen perjuicio ni peligro. La finalidad última es el desarrollo de la ciudadanía, la conciencia social y la transformación de las circunstancias de vida, pero si todo se reduce a hablar y no hay resultados concretos, mal confiarán las personas en el proyecto planteado y aprenderán a desconfiar y no creer en la posibilidad de cambio y en el poder de la participación popular.

- *Discutir para asignar y asumir las tareas a ser realizadas.*

Éstas deben ser repartidas con el objetivo de que el mayor número de personas pueda participar; pero a la vez, debe haber responsables de supervisarlas e integrarlas, y también reuniones para rendir cuenta de lo realizado y evaluar en grupo. El logro de estas tareas debe repercutir en el grupo y en la persona ejecutante, como estímulo reforzador de la participación y generador de satisfacción, que a la vez facilita y potencia la obtención de la meta última. En la distribución de tareas debe evitarse que pocas personas estén recargadas de trabajo, a la vez que se debe generar oportunidades de aprender del éxito y del logro colectivos.

Hacer algo por la comunidad aumenta el nivel de compromiso y de cohesión entre sus integrantes. Por lo tanto, es necesario ser realistas respecto de las metas planteadas, y la responsabilidad de las tareas a realizar debe ir acompañada de la reflexión sobre el compromiso de agentes internos y externas, sobre las fortalezas y destrezas para llevar a

cabo dicha tarea, y de la capacitación y el fortalecimiento de las personas que las asumen.

- *Capacitar agentes externos para la facilitación y la ejecución de tareas* en las cuales no cuenten con aprendizaje o experiencia previos y, a la vez, capacitar personas de la comunidad para trabajar como agentes internos en tareas específicas, tanto en las planificadas como en las que pueden surgir durante la investigación-intervención. Por ejemplo, la elaboración de encuestas en la comunidad puede enriquecerse y ganar validez con la participación de personas de la comunidad, las cuales pueden ayudar en la selección de temas a indagar y además recibir instrucción sobre cómo recolectar los datos. Mi experiencia en este sentido ha sido muy positiva, si bien lo más difícil ha sido limitar, por razones técnicas y de precisión en cuanto a los objetivos, el número de preguntas a hacer, pues muchas veces las personas se entusiasman tanto que quieren introducir varios temas a la vez.

Asimismo, también pueden participar, previa instrucción específica, en el procesamiento de los datos, aunque al respecto debo decir que he encontrado mucho menos entusiasmo. Pero el interés recupera su intensidad cuando se trata de discutir los resultados y tomar decisiones a partir de los mismos.

- *Ejecutar acciones previstas y no previstas.* Dado el carácter dinámico, complejo y dialéctico del proceso de investigación-acción participativa, antes señalado, la ejecución se ajusta a las exigencias de las circunstancias, en función del objetivo último y principal a alcanzar, pero con modificación de los objetivos específicos fijados inicialmente, los cuales pueden haberse logrado o bien resultar insuficientes.

- *Corregir la planificación en reuniones de discusión-reflexión,* a medida que se van ejecutando algunos de sus aspectos o que las condiciones o circunstancias se modifican por su efecto o por aspectos imprevistos.

Identificar necesidades y recursos

Este será el paso inicial en caso de que las necesidades de la comunidad no hayan sido exploradas previamente o que la misma comunidad no las manifieste. Esto plantea un problema: ¿qué hacer con las necesidades normativas? Como profesionales y como investigadores de la psicología, o como miembros de algún equipo de investigación o de intervención encargado de poner en práctica alguna política sanitaria, ambiental, de vivienda, educativa o de recreación, por ejemplo, planificada por el Estado, sabemos que determinada acción debe llevarse a cabo porque es conveniente y necesaria para comunidades donde esos aspectos son de alguna forma deficientes o insuficientemente atendidos. Este punto, que tratamos en el capítulo referente a detección y evaluación de necesidades (véase el capítulo 4) plantea un problema ético: es imprescindible conocer y atender las necesidades manifiestas y sentidas por las comunidades y a la vez es imprescindible atender a aquellas necesidades que pueden estar latentes o que son ignoradas por las personas, o cuyos efectos son considerados como parte natural o inevitable de la vida.

Los miembros de la comunidad jerarquizarán esas necesidades según las prioridades señaladas en una encuesta (si se trata de una amplia comunidad y se quiere lograr representatividad de la totalidad de sus miembros). O bien serán razonadas y reflexionadas en discusiones colectivas, en las cuales se debe procurar llegar al mayor número posible de miembros de la comunidad. Este paso es muy importante pues la jerarquización no siempre suele seguir el criterio de frecuencia de menciones de una determinada necesidad, que parecería lógico de acuerdo con las normas estadísticas más sencillas usualmente aplicadas. En tales sesiones suelen aparecer razones más profundas para considerar más o menos importante atacar una determinada necesidad y no otra. La consideración de los recursos de

que dispone la comunidad para enfrentar el problema, de los que pueden ofrecer los AE y de los que será necesario conseguir, la viabilidad de la propuesta de la IAP y la posibilidad de usar y adquirir esos recursos deben ser temas centrales en la discusión-reflexión.

Tanto si se trata de un problema conocido por la comunidad, como de uno planteado por alguna institución privada u organismo público, es conveniente hacer un *inventario de recursos* necesarios para su solución. Los recursos no son sólo materiales; los máspreciados para este tipo de investigación son humanos y espirituales. Esto permite concentrar las energías a partir de los recursos existentes y de aquellos que es necesario conseguir, enfocando la acción-reflexión sobre metas concretas y precisas.

Dialogar

El diálogo es necesario para conocer lo que dicen las personas de la comunidad (líderes, miembros de grupos organizados, personas interesadas) sobre el problema o necesidad, para lo cual se debe convocar al mayor número posible de personas, a las cuales se debe preguntar su opinión e informar sobre discusiones y decisiones. Para ello es menester facilitar la expresión de opiniones y considerarlas todas. Hay técnicas que permiten alcanzar a audiencias nutridas, tales como los foros de la comunidad y las encuestas realizadas con la ayuda de miembros de la misma (véase el capítulo 3). En todo caso, es necesario que en las reuniones en que se evalúen las necesidades y los recursos se escuche y se razone dialógicamente. En ellas se debe tratar de registrar todas las opiniones, de ayudar a las personas a que manifiesten sus pareceres y de no seleccionar y clasificar en funciones de criterios establecidos desde fuera. Para clasificar y jerarquizar también habrá tiempo, pero no se debe ir con la idea previa de que las cosas deben

ser hechas de un determinado modo y no de otro. Se trata de producir una discusión polifónica con la comunidad y de hacer un trabajo conjunto.

Para lograrlo es conveniente usar técnicas de *dinámica de grupo* que faciliten la participación y den a todos la oportunidad de hablar. Así, se van recolectando las opiniones, a fin de que las personas participantes indiquen cuáles son prioritarias y por qué, y qué podrán hacer para atacar esos problemas y en qué orden. En este sentido hay que asegurar no sólo *que se diga*, sino también *que se oiga*, pues, en efecto, no es únicamente el AE quien debe escuchar. También los AI deben escucharse entre sí y discutir con respeto, a la vez que cada uno puede exponer su posición. También se recomienda abrir un proceso de *examen y evaluación participativos de lo producido*, para lo cual se generará una reflexión que sitúe el análisis en su contexto, averigüe causas y posibles consecuencias del problema o situación y relacione esa situación o problema con el estilo de vida de los y las participantes y con sus recursos.

Tomar decisiones

A partir de la definición del problema o situación y de la evaluación de la necesidad a satisfacer que hagan las personas interesadas de la comunidad, junto con los aspectos técnicos, económicos, psicosociales, sociológicos, éticos o de algún otro orden pertinente al asunto que puedan aportar los agentes externos, los agentes internos decidirán si intervienen o no. Cualquier *decisión* que se tome debe partir de la reflexión antes mencionada, a fin de evaluar las condiciones (ventajas, obstáculos, ayudas). Si la decisión es negativa, los AE deberán evaluar cuidadosamente tal resultado, pues evidentemente debe estar reflejando una gran brecha entre la percepción externa del problema y su vivencia interna. Y eso significará que deberán reevaluar sus

estrategias de información y sensibilización e incluso su manera de definir el problema y, en primer lugar, las razones para haberlo considerado.

Lo más frecuente suele ser que haya personas que se entusiasmen y decidan comprometerse con el trabajo y que haya otras que decidan que no pueden hacerlo, bien por no disponer de tiempo ni deseos de participar (pero que reconocen la necesidad y están de acuerdo con la intervención), o bien porque estén en desacuerdo con las acciones planteadas. En los dos primeros casos se trabajará con el grupo comprometido y se seguirá informando a la comunidad sobre los progresos que se obtengan. El desacuerdo deberá ser evaluado por los agentes externos, explorando sus razones y causas, así como las consecuencias que esto pueda tener para la comunidad, y se suministrará mayor información sobre el tema a las personas que hayan manifestado su rechazo, iniciando o reiniciando, según el caso, un proceso de sensibilización sobre el problema planteado, si se trata de una necesidad normativa pero no sentida en la comunidad.

Problematizar, concientizar, desideologizar²

Con el diálogo y la participación conjunta que se genera entre AE y AI comienza a producirse, a través del análisis, de la acción y de la reflexión colectivos, un proceso de *concientización*, que supone *problematizar*, a fin de que no se acepte como cotidiano, normal y lógico lo que es excluyente, insatisfactorio e injusto; *desnaturalizar*, por lo tanto, aspectos naturalizados por efecto de hábitos profundamente socializados, de la opresión, de la ideología y de la alienación; y *desideologizar*, en el sentido de romper con la hege-

2. Sobre estos aspectos véase el capítulo 9 del libro *Introducción a la psicología comunitaria. Orígenes, conceptos y procesos*, publicado por Paidós en 2004.

monía de las ideas dominantes en función de formas de opresión social. Estos procesos continuarán a lo largo de todo el trabajo comunitario. Los agentes externos son los terceros mediadores en el proceso de *concientización* al cual conducen los pasos antes mencionados (Montero, 2004).

Al mismo tiempo se estará produciendo un proceso de carácter político en el sentido de que las personas comprometidas en el trabajo comunitario asumen y ejercen sus derechos y deberes ciudadanos, garantizados constitucionalmente. La ciudadanía adquiere realidad en la acción y en la reflexión y ve reforzado su carácter democrático en sus logros y también en el análisis de sus errores y equivocaciones. Ocurre asimismo un proceso de fortalecimiento o potenciación³ (*empowerment*), pues la reflexión pasa por el examen de las formas de opresión social, empezando por el propio grupo y yendo hasta los modos de distribución del poder estatuido en la sociedad en que se vive y en sus normas. Así, la desigualdad, cualquiera sea su origen, puede ser reconocida, denunciada y corregida teniendo como objetivo el beneficio y la libertad de la comunidad discutidos y analizados en su seno.

Recuperación crítica de la historia de la comunidad

Esta fase puede ser una actividad complementaria de una investigación realizada con la IAP, o bien puede constituir una investigación *per se* o ser una actividad fundamental para alcanzar otros objetivos. En el primer caso puede reducirse a una apelación circunstancial a la memoria colectiva que permita reafirmar derechos, corregir nociones y recuperar conocimientos y recursos. En el último

3. Sobre el concepto de fortalecimiento y el de poder asociado a él, véase *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, publicado por Paidós en 2003.

caso puede ser un punto crítico para desarrollar y consolidar el sentido de comunidad. Para hacer tal recuperación es necesario proceder tanto colectiva como individualmente, mediante alguna o varias de las siguientes técnicas:

- Entrevistas participativas y reuniones de discusión-reflexión.
- Entrevistas individuales a informantes clave de las comunidades.
- Historias o relatos de vida individuales y otras formas de aplicación del método biográfico (dependiendo del tiempo de que se disponga).
- Análisis de documentos y registros de diversa procedencia.

En muchos casos la recuperación de la historia, o de aspectos históricos, de una comunidad puede constituir una investigación en sí misma, que puede llevar gran cantidad de tiempo.

Evaluar y autoevaluarse

La labor que se va ejecutando y los resultados obtenidos deben ser evaluados y autoevaluados por parte de ambos tipos de agentes. En la IAP hay un proceso continuo de evaluación-reflexión-corrección-acción. La evaluación es parte del carácter reflexivo y crítico de la IAP, pues se evalúan no solamente las acciones planificadas y las reactivas, sino también las actitudes, creencias, temores, percepciones y, dato muy importante, las manifestaciones de poder asimétrico que pueden y suelen darse en las relaciones humanas, de las cuales no están exceptuadas las comunitarias.

Es necesario, además, corregir o adecuar, entre todos los participantes de una tarea, las perspectivas y objetivos a medida que se ejecutan los planes de acción, pues sobre la mar-

cha pueden surgir ideas interesantes y más adecuadas a la cambiante realidad de la comunidad. Es preciso también estar atentos a las modificaciones y transformaciones de las relaciones de poder dentro de la comunidad y entre sus líderes. Otro aspecto importante en la evaluación es mostrar cuántos de los objetivos planteados fueron logrados y cómo se obtuvieron esos resultados, así como cuáles no fueron alcanzados y por qué. Este aspecto indica que se ha cumplido con todos o al menos con algunos de los objetivos, lo cual genera sentimientos de satisfacción y sano orgullo, al ser la expresión de la capacidad para lograr una labor en equipo en la que todos se han fortalecido. Y a la vez, esto da cuenta de lo que ambos tipos de agentes han aprendido y corregido a lo largo del proceso y cómo se potenciaron o fortalecieron en sus capacidades.

Informe y discusión evaluadora sistemática del conocimiento producido

Este aspecto contempla la información y evaluación final del conocimiento producido en el proceso de investigación-acción participativa por parte de aquellas personas que se comprometieron junto con los agentes externos, que aportaron conocimientos, esfuerzos, trabajo personal, consejos y observaciones. Y también incluye la posibilidad de dar información y acceso a otras personas de la comunidad no directamente comprometidas con el trabajo realizado o en realización, pero que pueden estar interesadas en saber qué se hizo y cómo se hizo una vez que éste haya terminado. Aunque se suele pensar en este aspecto como parte del cierre de todo trabajo realizado con la IAP, y en efecto así ocurre muchas veces, también pueden ocurrir restituciones parciales, específicas, a lo largo de todo el proceso de la IAP. Este aspecto se detalla en el capítulo 11.

Sobre la aplicación de la IAP

En el anexo de este capítulo se incluye una guía que presenta en forma abreviada procesos que usualmente ocurren o que deben iniciarse al utilizar la IAP como método para el trabajo comunitario. No todos los procesos que allí aparecen se dan necesariamente y, a los fines de su sistematización, me he visto obligada a introducir una secuencia numérica para organizados. Advierto, sin embargo, que algunos pueden ocurrir simultáneamente y que todo proceso participativo, al ser plural, complejo, dinámico y crítico, supone siempre muchas sorpresas; pero, método al fin, no está exento del orden. Esa guía se presenta sólo como un apoyo metódico.

Cuando la investigación-acción participativa no es participativa

Pareciera absurdo que una investigación calificada como "participativa" pueda no serlo. Pero esas cosas ocurren, pues no siempre una palabra es usada según su denotación, sino con uno o más significados denotativos, y es necesario advertir aquí respecto de tal situación. Así hay ciertas formas que suelen ser presentadas en compañía de los adjetivos "participativo/a", "participante" o "participatorio/a", pero que distan mucho de expresar el significado primario de esas palabras, que alude a una acción o situación en la cual coincide una pluralidad de personas en la constitución de algo, en su disfrute, en su logro, o en decisiones y acciones concernientes a su existencia. Así, no considero como participativas, en el sentido comunitario del término, a las siguientes instancias:

1. Las formas esporádicas de consulta realizadas por investigadores o por interventores sociales en gru-

pos en los cuales o de los cuales les interesa obtener algo (información, ayuda, legitimación, por ejemplo).

2. La convocatoria y reunión de grupos de personas interesadas en un tema particular de investigación o de intervención, a fin de señalarles líneas de acción, indicándoles dónde ir, qué hacer, cómo y cuándo hacerlo.
3. La persona que investiga o interviene escucha a otras personas y luego decide qué le interesa y qué no de lo que se ha dicho.

Tales acciones pueden ser:

útiles, interesantes, inteligentes, adecuadas, mostrar cierta tendencia democrática, introducir algo de diversidad en la investigación, pero el carácter participativo del Otro no está presente, o no es completamente participativo. Y esas acciones también pueden ser obstáculos para la participación en la investigación, ya que en nombre de la orientación "participativa" mantienen el control exclusivo y excluyente del investigador/a, dando nuevos nombres a viejas prácticas (Montero, 2000: 136).

Al respecto, Hall, en 1981 ya establecía las características que hacían participativa a una investigación. Ellas son:

- Definir como meta última de la investigación a la "transformación radical de la realidad social y el mejoramiento de las condiciones de vida de la gente" (Hall, 1981: 65). Y la justificación de esta condición es que en la investigación participativa no se puede ni debe olvidar que los beneficiarios/as serán las personas involucradas.
- Completa y activa participación de la comunidad en todo el proceso de investigación.

- El hecho de que la participación se dirija a una variedad de gente que sufre explotación, pobreza, opresión.
- Los procesos de la IAP pueden facilitar en las personas diversas expresiones de conciencia respecto de sus propios recursos. Así como el desarrollo de mayor seguridad en sí mismas. Es decir que tienen un efecto fortalecedor.
- De lo anterior se deriva un beneficio para la investigación en sí: "lograr un análisis más auténtico y preciso de la realidad social" (Hall, 1981: 65). Cabe añadir que la autenticidad hace más confiable y válida a esta forma de investigación.

La participación en la IAP, entonces, está presente en el momento de la selección y definición del objeto o problema de investigación, en la toma de decisiones y en la manera empleada para hacerlo; naturalmente, también está presente durante las acciones realizadas para alcanzar una meta, ya sea de intervención o de investigación, y en la socialización del conocimiento producido (Montero, 2000). Pero además también se encuentra en los logros y en los fracasos, en la solución de los problemas y en la celebración de su superación. Eso puede verse en la descripción y análisis de los procesos que constituyen la IAP y que hacen de ella el método por excelencia (aunque no el único) en el trabajo comunitario.

En síntesis

La siguiente tabla presenta lo expuesto hasta este momento. A algunas condiciones básicas de la IAP se agregan algunas preguntas problematizadoras para reflexionar sobre este método y su aplicación.

Preguntas para reflexionar sobre el uso de la investigación-acción participativa

En su trabajo como investigador o como funcionario de alguna organización que realiza trabajo comunitario, o que investiga en y con comunidades, ¿cuál ha sido su participación? ¿Ha sido participativa su acción? ¿Por qué? Si su respuesta es negativa, analice la causa. Si su respuesta es positiva, analice la causa.

Ejercicios problematizadores sobre la IAP

- Si usted ha trabajado con comunidades, pregunte a miembros de dichos grupos en cuáles acciones o circunstancias participaron y cómo lo hicieron. Analice con esas personas, siguiendo los criterios presentados en este capítulo y también los de otros autores, si se cumplieron las condiciones para considerarlos participativos.
- Si está trabajando con una comunidad o si piensa hacerlo: piense en cómo, cuándo y por qué ésta ha estado presente, o si se incorporará la participación de personas o grupos de la comunidad. Y cómo hacer para lograr que participen.

Anexo

Investigación e intervención comunitarias con investigación-acción participativa Guía resumida de procesos posibles en su aplicación

1. *Contacto* entre profesionales externos a la comunidad (agentes externos) y miembros de la comunidad (agentes internos). Estos últimos pueden ser:
 - Personas destacadas de la comunidad. Líderes comunitarios.
 - Miembros de grupos organizados dentro de la comunidad.
 - Personas que trabajan en o con la comunidad (animadores culturales, entrenadores deportivos, religiosos, educadores, por ejemplo,).

Este contacto supone:

1.1. *Contactos iniciales*. Son la puerta de entrada de la IAP tanto para los investigadores externos como para los internos.

1.2. *Familiarización de los agentes externos* con:

- 1.2.1. el entorno comunitario;
- 1.2.2. los grupos organizados dentro de la comunidad;
- 1.2.3. el estilo y los modos de relación existentes en la comunidad;
- 1.2.4. otras características que pueda tener esa comunidad;
- 1.2.5. la gente en general y con sus miembros prominentes y líderes.

1.3. *Familiarización* de todas esas personas y grupos con los agentes externos. Deben saber: qué hacen, por qué están allí, de dónde vienen, cuáles son sus características, su estilo y modos de relacionarse, sus objetivos en relación con la comunidad.

1.3.1. Buscar *información* sobre aspectos culturales, estilos de pensamiento, modos de reflexión, valores y las cosas importantes para las personas de la comunidad; así como consultar investigaciones o intervenciones realizadas previamente en la comunidad.

1.4. Discutir reflexivamente en el equipo de agentes externos el sentido de pertenencia al proyecto que se está planteando, así como las motivaciones y compromiso de cada uno.

2. *Determinación del problema* a tratar (diagnosticar, intervenir, investigar).

2.1. Si el problema no ha sido previamente definido por las personas interesadas de la comunidad, entonces es necesario:

2.1.1. *Presentar y definir* el problema, informando y educando a la comunidad con respecto al mismo.

2.1.2. *Sensibilizar* sobre el problema, sus causas y sus efectos. Informar y reflexionar sobre el problema. Este proceso continúa durante toda la intervención-investigación.

2.1.3. A partir de la sensibilización y por tratarse de un problema relacionado con una necesidad normativa, que, por ejemplo, puede ser objeto de alguna política pública de salud, educación, desarrollo social, será necesario un proceso de *integración participativa de la comunidad* en la intervención-investigación sobre ese problema.

2.1.4. Si la comunidad tiene otras prioridades, tratar de que el proyecto se una a las acciones relacionadas con ellas. Información al respecto y motivación por parte de los agentes externos.

2.2. Abrir un proceso de *identificación de las necesidades y de los recursos* con que cuenta la comunidad para satisfacerlas; *jerarquizar* esas necesidades según la prioridad otorgada por los miembros de la comunidad en función de los recursos de que dispone o por adquirir, de su viabilidad y de su posibilidad.

2.2.1. Tanto si se trata de un problema conocido por la comunidad, como de uno planteado por alguna institución, es conveniente hacer un *inventario de recursos* necesarios para su solución.

2.2.2. Los recursos no son sólo materiales, los más preciados son humanos y espirituales. Esto permite concentrar la energía en los recursos existentes y en aquellos que es necesario conseguir.

2.3. *Conocer* lo que dicen los miembros de la comunidad y de los grupos organizados dentro de ella (líderes, miembros organizados y no organizados) sobre el problema o necesidad.

2.3.1. *Convocar* al mayor número de personas posible.

2.3.2. *Facilitar* la expresión de opiniones.

2.3.3. *Escuchar* sin criticar.

- 2.3.4. *Registrar* todas las opiniones. Para esto se pueden usar *técnicas de dinámica de grupos* que faciliten la participación y den a todos la oportunidad de hablar.
 - 2.3.5. Asegurar no sólo que se diga, sino también que se oiga.
 - 2.4. A partir de lo anterior, abrir un proceso de *examen y evaluación* de lo producido, de carácter participativo. Generar una reflexión en la cual se sitúe el análisis en su contexto, se averigüen causas y posibles consecuencias del problema o situación y se lo relacione con el estilo de vida de los participantes.
 - 2.5. *Toma de decisiones*. A partir de la definición del problema o situación y de la evaluación de la necesidad a intervenir que hagan las personas interesadas de la comunidad, así como de los aspectos técnicos, económicos, psicosociales, sociológicos, éticos o de algún otro orden pertinente al asunto que puedan aportar los agentes externos, las personas interesadas de la comunidad y/o sus representantes decidirán si intervienen o no. Cualquier decisión que se tome debe partir de la reflexión antes mencionada, a fin de evaluar las condiciones (ventajas, obstáculos, ayudas).
3. Sobre la base de lo presentado en el punto anterior comienza a producirse un *proceso de concientización*, que supone *problematizar, desnaturalizar y desideologizar*. Estos procesos continúan a lo largo de todo el trabajo comunitario. Los agentes externos son los terceros mediadores en el proceso de concientización.
4. *Planificación* de la investigación o de la intervención, o de la intervención-investigación:
- 4.1. Delimitación del área a trabajar, que supone *definir con claridad el problema* a enfrentar.
 - 4.2. Preparación de un *cronograma de trabajo*.
 - 4.3. Fijación de *objetivos o metas* a lograr, generales y específicos. Los objetivos o metas a largo plazo deben fraccionarse en tareas o acciones específicas.
 - 4.4. Discusión para *asignar y asumir las tareas* a realizar.

- 4.4.1. Distribuir las de manera tal que el mayor número de personas pueda participar.
 - 4.4.2. Designar responsables de supervisarlas e integrarlas.
 - 4.4.3. Hacer reuniones para exponer lo realizado y hacer la integración como grupo.
 - 4.4.4. El logro de estas tareas debe repercutir en el grupo y en la persona ejecutante, como estímulo reforzador de la participación y generador de satisfacción, a la vez que facilita y potencia la obtención de la meta última.
 - 4.4.5. Evitar que pocas personas estén recargadas de trabajo, a la vez que se debe generar oportunidades de aprender del éxito y del logro colectivos.
 - 4.5. *Capacitación* de aquellos agentes externos para la facilitación y ejecución de tareas en las cuales no cuenten con aprendizaje o experiencia previos.
 - 4.6. *Corregir la planificación* en reuniones de *discusión-reflexión*, a medida que se van ejecutando aspectos de ella o las condiciones o circunstancias se modifican por su efecto, o por aspectos imprevistos.
 - 4.7. *Reflexión* sobre el compromiso de agentes internos y externos, sobre las fortalezas y destrezas que se tienen y que se necesitan.
 - 4.8. De ser necesario, *capacitar y fortalecer* a las personas que asumen la ejecución del trabajo comunitario.
5. *Ejecución de acciones previstas y no previstas.* Dado el carácter dinámico, complejo y dialéctico del proceso de investigación-acción participativa (como se ha señalado en el punto 4.6.) la ejecución se ajusta a las exigencias de las circunstancias, en función del objetivo último y principal a alcanzar, pero con modificación de los objetivos específicos fijados inicialmente, los cuales pueden haberse logrado o resultar insuficientes.
6. *Recuperación crítica de la historia* de la comunidad. Esta fase puede constituir una investigación *per se*, o puede ser una actividad dentro de un proyecto mayor, con el objetivo de:
- 6.1. Avivar la memoria colectiva.
 - 6.2. Reafirmar derechos, corregir nociones y recuperar conocimientos y recursos.
 - 6.3. Consolidar el sentido de comunidad.

6.4. Proceder tanto colectiva como individualmente, mediante la utilización de alguna o varias de las siguientes técnicas:

6.4.1. Entrevistas participativas y reuniones de discusión-reflexión.

6.4.2. Entrevistas individuales con informantes clave de las comunidades.

6.4.3. Historias y relatos de vida individuales y otras formas de aplicación del método biográfico.

6.4.4. Análisis de documentos y registros de diversa procedencia.

7. *Evaluación y autoevaluación* (por parte de ambos tipos de agentes) de la labor que se va ejecutando y de los resultados obtenidos. Es te aspecto coincide con el punto 4.5., ya que la IAP es un proceso continuo de evaluación-reflexión-corrección-acción. Se evalúa no solamente las acciones planificadas y las reactivas, sino también las actitudes, creencias, temores, percepciones y, especialmente, las manifestaciones de poder asimétrico que pueden y suelen darse en las relaciones humanas.

7.1. Corregir o adecuar, entre todos, las *perspectivas y objetivos* a medida que se ejecutan los planes de acción, pues sobre la marcha pueden surgir ideas interesantes y más adecuadas a la cambiante realidad de la comunidad.

7.2. Estar atentos a las modificaciones y transformaciones de las *relaciones de poder* dentro de la comunidad y entre sus líderes.

7.3. *Logros*. Mostrar cuántos de los objetivos planteados fueron logrados y cómo, así como cuáles no fueron alcanzados y por qué.

7.4. *Aprendizaje*. Dar cuenta de lo que ambos tipos de agentes han aprendido y corregido a lo largo del proceso y cómo se potenciaron o fortalecieron en sus capacidades.

7. *Discusión evaluadora sistemática*. Puede hacerse como parte del cierre de todo trabajo realizado con la IAP, o también como parte de evaluaciones parciales, específicas, a lo largo de todo el proceso de la IAP (punto 7). Esta forma de evaluación se dirige a diversos grupos y personas:

- 8.1. A los grupos organizados y personas interesadas que participaron activamente en el proceso, a quienes presentan los resultados procesados por los agentes externos (con participación o sin participación de los agentes internos) e interpretados por agentes externos e internos conjuntamente.
 - 8.2. A todas las personas de la comunidad, participantes activos o no, lo cual se puede hacer mediante asambleas o foros de la comunidad, y en general con formas de comunicación que permitan ampliar el diálogo, a la vez que se exponen los logros alcanzados y el saber producido.
9. *Comunicación socializadora del conocimiento producido.*
Forma de divulgación y disseminación del conocimiento producido dirigida a una audiencia más amplia, la cual incluye:
- 9.1. A la comunidad científica, profesional o institucional a la cual pertenecen los agentes externos, mediante informes técnicos o artículos científicos o de divulgación.
 - 9.2. Al público en general, mediante libros, artículos de prensa, programas de radio o de televisión. En comunidades compuestas por muchas personas y caracterizadas por relaciones muy complejas no siempre puede lograrse establecer formas de comunicación directas como las mencionadas en el punto 8. En tales casos también pueden ser útiles el uso de volantes, periódicos comunitarios, Internet (para aquellas personas que tienen acceso a este medio).

NOTA IMPRESCINDIBLE:

Esta guía de ninguna manera es un canon, ni un modelo rígido. Su organización no corresponde a una secuencia ideal, ni inevitable, es sólo de carácter didáctico. Las fases indicadas pueden coincidir, y la participación, reflexión y concientización deben estar presentes en todas ellas.⁴

4. Este esquema es el producto de muchos años de investigación, estudio y acción comunitarios utilizando la investigación-acción participativa. La forma condensada que aquí presento recibió las observaciones y las reflexiones hechas junto con Maribel Goncalves de Freirás, M.Sc. y los estudiantes del curso de "Evaluación de Problemáticas Comunitarias", dictado en el semestre 2003-11, en el curso de Especialización en Psicología Clínica-Comunitaria, en la Universidad Católica "Andrés Bello", en Caracas, Venezuela. Agradezco aquí su valiosa participación.

Lecturas complementarias recomendadas

Las compilaciones realizadas por Carlos Rodríguez Brandáo, citadas en la bibliografía, presentan interesantes discusiones y ejemplos de aplicación de este método. Si lectores o lectoras pueden leer el portugués recomiendo su lectura. En castellano recomiendo el capítulo escrito por L. C. Santiago, I. Serrano García y G. Perfecto Rivera (1992): "Aspectos conceptuales y prácticos de la metodología partícipe: Una experiencia puertorriqueña", en la obra coordinada por I. Serrano García y W. Rosario Collazo: *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, San Juan de Puerto Rico, EDUPR, págs. 283-303. Este capítulo, además de presentar aplicaciones concretas, describe las fases del método empleado y las ubica teóricamente.

Asimismo, es también útil la obra de Rodríguez Gabarrón, L. R. y Hernández Landa, L. (1994): *Investigación participativa*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. Y finalmente, para quienes puedan leer el inglés, sugiero un artículo de mi autoría, del 2000: "Participation in participatory action-research", *Annual Review of Critical Psychology*, 2: 131-143. Allí se discute la condición participativa de la IAP.

CAPÍTULO 7

Observación participante, entrevistas participativas y discusiones reflexivas: tres técnicas frecuentes en el trabajo comunitario

Sobre el método participativo

Las tres técnicas que desarrollaremos en este capítulo, de frecuente empleo en el trabajo de intervención e investigación con la comunidad, forman parte de lo que se ha llamado el método participativo, el cual por su carácter muchas veces colectivo, así como por incorporar a los sujetos de investigación a la actividad de investigación, es particularmente adecuado para la psicología comunitaria. La popularidad del método participativo trasciende el ámbito comunitario, ya que es una de las vías más utilizadas por ciencias sociales tales como la antropología y la sociología. En la psicología, corrientes como el interaccionismo simbólico han llegado a calificarlo no sólo como "el método preferido sino como la única manera adecuada de hacer investigación social" (Benson y Hughes, 1983: 45), ya que se considera que preserva la integridad de los eventos del mundo social. Tal consideración, por supuesto, es formulada por los investigadores de la psicología, pero es habitual en el campo de las ciencias sociales en general. Se crea una legitimidad que funciona como palanca o punto de apoyo euclideo, sobre el cual se construye el edificio del

saber. En este sentido, la validez ecológica presentada en el capítulo 2 suministra esa base. Si las personas que forman parte del fenómeno estudiado ratifican la descripción presentada a partir de la observación, hay allí un grado de certidumbre que genera confianza.

Las técnicas derivadas de este método pueden ser más o menos activas para las personas de la comunidad con la cual trabajamos. En muchos casos la cualidad participante se refiere a la presencia de los investigadores/as en lugares donde no suelen estar. El investigador participa en forma especial, mientras que las personas de la comunidad hacen lo que suelen hacer cada día, a menos que les fastidie tanto ser observados que decidan cambiar de actividad y se dediquen a su vez a observar y a interrogar al observador. Por eso, proponemos que la observación se asuma como la forma de invasión que representa siempre la mirada del otro sobre nosotros, que manifieste de entrada sus intenciones, que devenga familiar al entorno que observará y que registre lo que ve, en medio de las actividades diarias de la gente observada.

Éste es el caso de la observación participante, técnica responsable de algunas de las más brillantes y ricas descripciones de eventos producidas en las ciencias sociales. A ella se unen las técnicas de entrevista participativa y las discusiones reflexivas de grupo, las cuales serán analizadas a continuación. Pero en toda entrevista y en toda reunión de discusión es necesario que, a la vez que se pregunta, se responde y se discute, se observen los aspectos no verbales que acompañan las intervenciones orales (gestos, movimientos, tonos de voz, es decir la paralingüística en general). Por tal razón expondré en primer lugar algunas características generales de la observación participante y de las condiciones de su aplicación en el trabajo comunitario.

La observación participante en el trabajo comunitario

La observación participante (OP) es la actividad metodológica, por lo tanto sistemática, y con objetivos determinados por propósitos de investigación y de generación de conocimientos, realizada en el transcurso de la vida cotidiana de personas o de grupos específicos, a fin de conocer, desde esa posición interna, eventos, fenómenos o circunstancias a los cuales no se podría acceder desde una posición externa no participante. La OP, además de registrar esos acontecimientos, produce una forma de teorización que surge a partir de la experiencia. Además, tiene un carácter abierto y flexible, pues permite cambiar el foco de atención del investigador o investigadora de acuerdo con los cambios que ocurren en el entorno observado, detectando sus variaciones. Y debido a su carácter participativo, supone la inevitable generación de variadas relaciones con las personas observadas, lo cual puede ser una fuente de información enriquecedora, a la vez que también podría ser fuente de problemas, según el tono y la condición de dichas relaciones.

En términos metodológicos la OP es esencialmente cualitativa y sus resultados pueden calificarse como estudios de caso (Qorgensen, 1989). Sus objetivos son los siguientes:

1. Superar las restricciones que imponen otros métodos, obteniendo una visión más amplia, más detallada y más completa de un determinado fenómeno o circunstancia y de cómo lo viven y le otorgan sentido las personas implicadas.
2. Descubrir los sentidos y perspectivas, así como los valores y las normas, desde los cuales los actores sociales en determinadas circunstancias de vida construyen su realidad.
3. Facilitar de esa manera el acceso en la investigación a las posiciones y sentidos de personas y grupos.

¿Qué significa "participar" en la observación participante?

Cuando se dice que el o la observador/a participante se coloca *en el medio* de la vida cotidiana de la gente a la cual va a observar, se señala la cercanía, lo cual excluye a esta técnica de lo que se ha llamado epistemología de la distancia y la coloca en la *epistemología del encantamiento* (Fernández Christlieb, 1994a, 1994b). En esta última quien conoce entra a un mundo que se transforma: transforma y es transformado por la persona cognoscente; pero además exige de ese observador u observadora una actitud empática, de comprensión y de curiosidad científica, aunque no la de quien mira a través de la lente del microscopio o del telescopio, sino la mirada horizontal que se refleja en los ojos del otro. Al mismo nivel. Este aspecto puede generar una de las críticas más importantes a este método: ¿cómo introducirse tan profundamente en lo observado y, a la vez, mantener un cierto grado de distancia necesario para que la descripción de lo observado capte las múltiples facetas de ese objeto de observación y no se concentre en aquellas con las cuales nos identificamos o coinciden con nuestros gustos? ¿Cómo no sesgar el registro de observación hacia las propias tendencias? Hay que tener en cuenta que la reflexividad propia de la metodología cualitativa puede ser útil para registrar tanto una cosa como la otra: establecer qué nos gusta y por qué. Por otro lado, cómo es lo que no nos gusta y por qué lo juzgamos negativo. Y reflexionar también sobre tales anotaciones en nuestros diarios de campo o cuadernos de registro de observación.

Esto puede implicar tener que desempeñar algún rol en la comunidad, participar en algunas tareas comunitarias y seguir los ritmos de la comunidad (si no fuese así, ¿cómo observar la vida cotidiana?), pero sin ocultar el rol principal de investigadora o investigador. Y si bien los intereses personales de los agentes externos de una u otra manera se

manifestarán, deben tener cuidado de que no sean ellos los que primen. Las formas de proselitismo político partidario o de captación religiosa son especialmente dañinas, pues la fuerza de las convicciones o los intereses monetarios que pueden estar involucrados en una u otra forma de creencia crearán recelos respecto de los objetivos científicos pretendidos por los/as investigadores/as y provocarán rechazo y aun exclusión, muy justificados. Al mismo tiempo, en ciertas circunstancias la OP puede ser muy exigente respecto de qué aspectos de esa vida cotidiana se desea conocer e incorporar a la investigación. Jorgensen (1989) señala casos en los cuales los observadores debieron actuar como jugadores profesionales, hacer nudismo de playa y luego participar en la asociación de vecinos opositores de la playa nudista, recibir educación cristiana fundamentalista, convertirse en pianista de jazz (para lo cual, naturalmente, se debe saber tocar el piano y conocer de jazz). Ese autor agrega que en la mayoría de los casos, las personas escondían su identidad de investigadores, postura que no comparto, pues supone un engaño. Osear Lewis, uno de los más exitosos usuarios de este método, no ocultó su identidad y tuvo la paciencia de esperar casi seis meses para ser aceptado por las familias que observaba, antes de empezar a hacer el registro de observación participante que produjo libros como *Los hijos de Sánchez* y *La Vida*.

Ahora bien, hacer OP no significa tomar notas de cualquier manera. Es necesario mantener siempre claros los objetivos de la investigación: para qué queremos investigar, por qué queremos investigar y por qué, específicamente, estamos observando algo. Por lo tanto, la descripción debe ser amplia, completa, detallada, analítica, pero con visión de totalidad. Hay que dejar de lado las narraciones impresionistas donde las acciones desaparecen bajo el peso de los adjetivos y tener presentes las categorías científicas, pero estando dispuestos a crear nuevas categorías cuando aquellas no tengan valor explicativo. Pues se trata de cap-

tar la vida diaria, no de enjaularla. Es importante registrar las expresiones *verbatim* de las personas que nos rodean. En este sentido cabe recordar la expresión de Benson y Hugues (1983), quienes califican a la OP como un "encuentro de investigadores", pues también las personas de la comunidad observan parte de su vida cotidiana y tienen opiniones sobre lo que en ella ocurre.

Las herramientas de la observación participante

Como método la OP incluye una serie de estrategias, procedimientos y técnicas. Puede ser aplicada por una sola persona o por un equipo que interviene en distintas áreas, en diversos grupos, en diferentes horas, días o eventos. Esto puede producir una mayor riqueza de datos, aparte de combinar diferentes miradas y grados de profundidad y alcance. La parte más difícil de la OP reside en el registro de los datos, el cual puede ser hecho llevando anotaciones y diarios de campo (véase el capítulo 10), o bien puede ser grabado por la persona que investiga y relata lo observado. Ese relato luego es transcrito y ya sabemos que toda transcripción debe seguir una serie de normas y cuidados para garantizar su fidelidad (Farías y Montero, 2005).

Asimismo, es posible complementar la OP con la aplicación de cuestionarios y la elaboración de inventarios. Un ejemplo de esto último es el uso que dio Lewis a la práctica de registrar el número de implementos o los guardarrobas existentes en un hogar (véase *La vida*), lo cual le permitió conocer el patrón y motivación del gasto en los grupos estudiados. Las fotografías, videocasetes, *compact disc* o filmes pueden ser preciosos registros de momentos y estilos de vida que hablan más que cientos de palabras. Y todos estos recursos, más la OP, pueden ser el complemento perfecto para encontrar el sentido dado a ciertos modos de vida en el estudio de las vidas de algunas personas (vea-

se el capítulo 9) y, como veremos a continuación, en las entrevistas a grupos comunitarios.

Stringer (1999) aconseja organizar las observaciones en función de las descripciones de los siguientes elementos (destacados en cursivas): el *lugar* donde se hace la observación; la *gente* (su diversidad, características, comportamiento, roles y posición ocupadas, relaciones entre ellas); los *objetos* (que usan, que buscan, de los que se rodean, en los cuales habitan); los *actos* y las *actividades* que realizan, cómo las efectúan, con quién, para qué (los primeros son aislados e individuales, las segundas comprenden un conjunto de actos relacionados); los *eventos*, que Stringer define como un "conjunto de actividades relacionadas" (1999: 71), pero que en realidad describen prácticamente lo mismo que se entiende por actividad; los *propósitos*, referidos a lo que la gente está procurando alcanzar (fines y objetivos de sus acciones); el uso del *tiempo*, es decir, duración, frecuencia, secuencias, horarios y fechas; los *sentimientos*, expresados en gestos, palabras, mímicas, caricias y formas de comunicación en general que expresan emociones.

Las entrevistas participativas

En el trabajo comunitario es frecuente hacer entrevistas, tanto para la producción de una historia o de un relato de vida como para conocer la opinión u obtener información de una persona en particular. Pero quizás una de las técnicas más utilizadas sea la entrevista grupal en la cual un grupo de personas de la comunidad participa en algún proyecto específico. Estas personas pueden ser consideradas como informantes clave, ya sea porque poseen conocimiento sobre un determinado evento acaecido en la comunidad, o bien integran un equipo de trabajo o poseen conocimientos específicos sobre alguna práctica u oficio o tradición o modo de hacer. Esta forma de entrevista se rea-

liza colectivamente porque se trata de reunir a un cierto número de personas (pequeño), en función de ese saber o interés común.

Finalidad de las entrevistas participativas

La principal finalidad de esta herramienta es conocer las opiniones e ideas de un grupo específico de personas de una comunidad acerca de un tema común, en función de preguntas formuladas por el investigador y respondidas en una conversación general producida y facilitada por la investigadora.

Requisitos que deben cumplir

1. En primer lugar, las personas que participarán deben aceptar previamente responder a la entrevista y saber por qué se las entrevista y sobre qué tema, así como el uso que se dará a la misma.
2. Los agentes externos (puede ser una sola persona o varias, pero no es recomendable que superen en número a los entrevistados). Lo ideal es que haya una persona que conduzca la entrevista y una o dos que registren aspectos no verbales, que vigilen los grabadores en relación con el cambio de casetes y su correcto funcionamiento y, si es necesario, que ayuden a la persona que dirige recordando algún tema o pregunta, o presentando alguna información previamente convenida.
3. Se debe preparar con antelación una guía de temas sobre los cuales se quiere obtener información. Para cada uno de estos temas puede haber subtemas y aun algunas preguntas concretas. Pero quien entrevista no debe depender de esas preguntas. Su tarea consistirá en obtener información sobre cada uno de los temas

incluidos en la guía, y si surge otro traído a colación por parte de los entrevistados, debe saber hacer las preguntas pertinentes para obtener información suficiente sobre esos nuevos puntos. La guía ayuda a la memoria de quien investiga, pero no debe convertirse en un cuestionario cerrado y con un orden rígido. En una entrevista participativa el clima es más relajado y a veces en el calor de la conversación las personas saltan de un tema a otro. El entrevistador o la entrevistadora debe saber llevarlas de nuevo al tema inconcluso sin excluir el nuevo tópico introducido.

4. El agente externo que conduzca la entrevista deberá evitar los debates y controversias. Se trata de obtener información, no de discutir sobre ella. Para eso se utiliza otro tipo de encuentro: las reuniones de reflexión y discusión.
5. Igualmente debe evitarse dirigir las respuestas o formular preguntas capciosas (aquellas que sugieren la respuesta que se desea oír). Se trata de escuchar a las personas entrevistadas, no de ratificar ideas y versiones de hechos según el interés de los agentes externos.
6. Dado que estas entrevistas deben ser grabadas, pues es imposible recordar con exactitud lo que dijeron varias personas ante cada pregunta, es conveniente pedir a las personas que al momento de hablar digan su nombre en voz alta. Y como el interés por responder puede hacer olvidar esa instrucción, los agentes externos que acompañen a la conductora de la entrevista deben registrar el orden de las respuestas, ya que no siempre se puede reconocer a las personas por la voz.
7. Naturalmente, el grabar las entrevistas exige una inmediata transcripción de las grabaciones, por parte de las personas que llevaron a cabo la entrevista, siguiendo las normas que garantizan la fidelidad de esa transcripción (véase Farías y Montero, 2005).

A quiénes entrevistar participativamente

Una entrevista participativa debe ser realizada a personas que conocen algún hecho común o que lo hayan protagonizado. En muchos casos pueden conocerse entre sí, pero esto no es un requisito básico; lo importante es que todas puedan responder a las preguntas que se harán acerca de un tema de interés para la comunidad y respecto del cual pueden dar información. Teniendo en cuenta que debe hacerse un registro fiel y riguroso de sus respuestas, esto supone el uso de uno o más grabadores, los cuales deben estar previamente preparados (con pilas nuevas o enchufados y con casetes vírgenes en los cuales debe grabarse previamente el día, hora y tema de la entrevista. Asimismo, deberá limitarse el número de personas a entrevistar en grupo; lo ideal es entre cinco y nueve personas, pero puede ocurrir que el tema de entrevista atraiga a más personas. En este caso es necesario trabajar con las que se presenten, advirtiendo la intención de grabar las respuestas de todas y cada una de ellas, por lo cual se les agradecerá que se respeten los turnos para hablar y que cada hablante se identifique antes de tomar la palabra. Igualmente, se les pedirá que sean precisas y que recuerden que otros también tienen cosas que decir, a fin de evitar el acaparamiento del tiempo por parte de unas pocas personas.

Las preguntas en las entrevistas participativas

Antes de formular cualquier pregunta es necesario que se informe o se recuerde el motivo de la entrevista a las personas que van a participar de ella. De qué se trata y para qué va a ser utilizada. Las personas entrevistadas y los agentes externos, si no se conocen entre sí, deben presentarse. Deben sentarse y sentirse cómodos, en un lugar adecuado, familiar y accesible que, en la medida de lo posible,

debe ser elegido por ellas mismas. El clima debe ser cómodo, distendido y cordial.

Las preguntas deben estimular la libre expresión de las personas entrevistadas, de manera que hablen abiertamente, pero sobre el tema investigado (no se trata de una conversación informal). Por ejemplo, se pueden formular preguntas generales: ¿Cómo se creó el centro de salud de esta comunidad? ¿Cómo funciona el centro deportivo?

O bien más específicas (a fin de precisar aspectos particulares en relación con un tema general), por ejemplo: ¿Cómo fue la reunión con los padres y madres de los niños y niñas del programa XX?

También se puede solicitar relatos acerca del funcionamiento de alguna actividad de la comunidad, o de tareas específicas. Stringer (1999) sugiere las "visitas guiadas" y la elaboración de mapas o gráficos. Ambas sugerencias son buenas ideas y mejores prácticas. Según mi experiencia, durante las visitas guiadas que surgen de la invitación espontánea de personas en varias comunidades, es posible ir formulando las preguntas específicas a medida que se avanza en el recorrido. Los mapas o gráficos estimulan la participación y suscitan una serie de detalles e informaciones que probablemente habría sido más difícil conseguir si se hubiese efectuado sólo preguntas.

Las preguntas del tipo "Cuéntenme cómo fue XX" o "hay algo más que agregar sobre XXX?" o "¿Me podrían dar un ejemplo sobre esto?" son facilitadoras de narraciones vividas. Asimismo, si hay aspectos que fueron mencionados pero que no se desarrollaron, la persona que dirige la entrevista debe preguntar directamente sobre ellos (por ejemplo: "Mencionaron XXX, ¿podrían decir cómo ocurrió eso?" o "¿Qué hicieron ustedes?" enfocando luego el cuestionario sobre aspectos particulares que necesiten ser completados.

Estas preguntas, sean generales o particulares, deben ser hechas mostrando interés por el tema, pero sin insinuar

sesgos o preferencias por determinados aspectos del mismo, ni de manera que parezca que se está haciendo una evaluación (asintiendo, negando, felicitando o criticando). Esto no significa representar un papel, sino ejecutar honestamente una labor que nos interesa. Si el agente externo no se siente a gusto haciéndola, si le aburre o tiene prisa, o no está convencido o no entiende su objetivo, es preferible que no la lleve a cabo. Percibir los sentimientos del otro es una capacidad presente en la mayor parte de la gente, y las personas entrevistadas se dan cuenta cuándo hay interés genuino y cuándo se trata de una obligación que molesta a quien la ejecuta.

La relación entre entrevistadores/as y entrevistados/as debe ser franca, amena y cordial. A la vez, quien investiga debe mantener claros los objetivos a alcanzar cuando se aplica esa técnica y no perderse en charlas colaterales que distraigan de esas metas; tampoco deberá introducir sus anécdotas o relatos sobre lo que ha hecho en circunstancias semejantes, diferentes o evocadas por alguna razón al oír la narración de los entrevistados. Al superponer sus intereses a los de las personas entrevistadas está dejando de lado la información que ellas aportan, mientras que el entrevistador pasa a ocupar el centro de atención, presentándose como modelo o como protagonista. Además está ocupando el tiempo de esas otras personas, cuyas voces necesita escuchar y cuya experiencia necesita conocer y difundir en otros ámbitos.

Criterios de rigor metodológico

Siempre que se plantea un trabajo de ciencia subyace el temor de que el conocimiento a producir o producido tenga validez y genere confianza, es decir, que en ese campo se confíe en lo que se ha logrado. En la psicología comunitaria que planteo, la primera confianza que necesitamos

generar es aquella que proviene de las personas de las comunidades con las cuales trabajamos. Y esa es una doble confianza: en sí mismas como productoras de nuevos conocimientos y como transmisoras de un saber que tiene importancia para ellas y para sus pares; y en segundo lugar, confianza en que se tiene algo que decir a la sociedad en la cual se vive. Y al decir sociedad, entra también la ciencia como institución. Y para los psicólogos y psicólogas que como agentes externos trabajamos con esas comunidades, igualmente hay una doble necesidad: producir conocimiento válido y útil para las comunidades con las cuales trabajamos y para la comunidad científica y a la sociedad a las cuales también pertenecemos.

¿Cómo lograr esa seguridad, esa confianza, esa validez? Ya se ha dicho en el capítulo 2 que estos criterios, cuando se trata de métodos cualitativos, exigen el cumplimiento de una serie de requisitos y cuidados. La validez llamada "ecológica" va a depender de las respuestas de la comunidad con la cual se trabaja. Y ya sabemos que esa comunidad no es un ente uniforme y monótono. Es un grupo social complejo, dinámico y que contiene una pluralidad de voces. Por lo tanto es necesario tener en cuenta esas condiciones de base, pues son ellas las que justifican el uso de este tipo de métodos. Para obtener elementos que generen confianza, seguridad y permitan la auditoría en las entrevistas participativas, se deben observar los siguientes criterios:

- Preparar un guión para la entrevista con los temas o las preguntas generales sobre los aspectos de aquellos fenómenos, hechos o períodos de la vida de la comunidad que interesa conocer a los fines de la investigación/intervención.
- Tener claros los objetivos que se desea lograr con esa(s) entrevista(s).
- Justificar nuevos aspectos que se añadan a ese guión.

Tales aspectos pueden derivar de elementos que introduzcan las personas entrevistadas o de deducciones que los agentes externos hagan a partir de la información que reciben y que necesitan corroborar con los entrevistados.

Limitar el número de participantes en el grupo entrevistado en función del buen manejo de la situación, del registro preciso de las intervenciones, del logro de la participación de todas las personas entrevistadas y del logro de los objetivos de la entrevista. Enunciar de manera clara y precisa cada tema, preferiblemente a modo de pregunta general. Hacerlo una vez que el tema anterior se haya agotado. Si las personas participantes comienzan a desarrollar un tema diferente, permitir que se explaye y, una vez que todos los miembros del grupo entrevistado han respondido, regresar a la pregunta o tema previo, señalando que quedó inconcluso.

Las reuniones comunitarias de discusión-reflexión

Durante el trabajo comunitario, y dada su naturaleza colectiva y participativa, es frecuente realizar reuniones con personas interesadas y con grupos organizados de la comunidad, que pueden contar o no con la participación de diversos agentes externos (por ejemplo: aquellos comprometidos/as con el trabajo que se está llevando a cabo, representantes de alguna ONG con intereses similares, algún funcionario/a de una entidad pública invitado/a especialmente a esa reunión, personas de otras comunidades). En estas reuniones se plantean problemas, se planifican soluciones posibles para ellos, se presentan resultados de tareas llevadas a cabo, se toman decisiones, se evalúan estrategias, se aprende y se enseña, se discute sobre lo aprendido, se celebra lo logrado y se analizan y critican los errores y aciertos. Estas sesiones

acompañan los hitos de la comunidad, generando el ámbito donde se construye y deconstruye el sentido dado al trabajo que se realiza y a los logros que se obtienen. Y también proporcionan oportunidades para iniciar procesos de problematización conducentes a la desnaturalización, desideologización y concientización (Montero, 2004).

Las condiciones mencionadas para generar un contexto facilitador de las entrevistas participativas son válidas también para estas reuniones, que deberían hacerse, de ser posible, en un lugar que pudiese ser visto por la comunidad como sitio de encuentro comunitario. Ese lugar puede ser una casa particular, una plaza o un parque, pero lo ideal es que sea un lugar cubierto, cómodo, donde las personas puedan sentarse y conversar sin ser interrumpidas. La puntualidad es una exigencia para los agentes externos, quienes deben establecer una pauta al respecto, y ello se logra fijando un lapso razonable de espera para comenzar la reunión de tal manera que no perjudique a los puntuales. Un número bajo de participantes no debe ser considerado como algo negativo. En lugar de decir "sólo vinieron cuatro gatos", es necesario decir con orgullo "asistieron X personas". No hay que resaltar negativamente cuántos faltaron, sino tener en cuenta positivamente a los asistentes.

Estas reuniones deben caracterizarse por su carácter democrático, por hacer oír la voz de todos los presentes, por la agilidad de la discusión, es decir, no dejar decaer el interés y lograr conclusiones o decisiones tomadas con respecto a cada punto discutido y reflexionado en función de lo analizado y estudiado colectivamente. Se comunicarán y celebrarán los logros y se señalarán las tareas a cumplir fijando responsabilidades, recursos para atenderlas y plazos razonables para cumplirlas, en función de la urgencia y de las posibilidades. En relación con este último aspecto es necesario que el cumplimiento de las mismas incorpore a muchas personas de la comunidad, ya sea por rotación entre ellas o responsabilizando por pequeñas acciones a un

grupo de personas que, al ser cumplidas, produzcan un resultado mayor.

Es conveniente que haya una persona que facilite la reunión, coordinándola en función de una agenda que responda a los intereses de la comunidad y que también puedan tenerla los agentes externos. El tema de la discusión debería ser conocido con antelación; si ello no es posible, primero debe establecerse con el grupo asistente sobre qué se va a trabajar ese día. Es conveniente contar con una persona que vaya anotando las ideas y propuestas, las decisiones, los y las responsables, las fechas de interés y otras informaciones útiles, y que lleve un registro de asistencia. Así como se fija una hora de inicio, debe igualmente fijarse una hora de cierre, que debe respetarse. Estas reuniones deben ser amenas, interesantes y productivas, de tal manera que no sean vistas como una carga para los participantes, sino como algo útil y necesario para realizar las transformaciones deseadas en su comunidad.

Aspectos que dificultan la participación en las reuniones de discusión-reflexión

Es posible que en este tipo de discusiones ocurran situaciones en las cuales, ya sea por intervención de los agentes externos o por causa de los agentes internos, se entorpezca o desvíe la discusión, se trivialize la reflexión, o la palabra sea acaparada por una sola persona o por un pequeño grupo, impidiendo que otros opinen e imponiendo un solo parecer. Ello puede ocurrir cuando se está discutiendo un tema específico y alguna persona, sea agente externa o interna, introduce una pregunta o un tema diferente que interrumpe y desvía el curso de la discusión o reflexión. Este tipo de obstáculos para la reflexión suele ser bastante frecuente y puede deberse a diversas causas, entre las cuales se encuentra:

- La necesidad de visibilidad y atención que puedan tener algunas personas.
- Los intereses particulares de las personas que interrumpen, que están ansiosas por manifestarlos o discutirlos y no esperan su turno. Una causa complementaria es la falta de interés personal en lo que se está diciendo.
- La falta de comprensión de las normas que rigen una discusión colectiva en la cual se tratan temas de interés comunitario. Esto puede ocurrir con personas de la comunidad que no tienen experiencia previa en tales situaciones, pero también con agentes externos que, aunque deberían saber qué hacer, tienen poca experiencia o anteponen los deseos individuales a la necesidad colectiva.
- Falta de compromiso con el tema y el objetivo de la reunión por parte de quienes interrumpen o falta de comprensión respecto de lo que significa para la comunidad.
- Las intervenciones a destiempo. Es decir, aquellas en las cuales se trata algo ya discutido a pesar de haber avanzado, o bien no se espera a que se termine de debatir un tema y una persona interrumpe para proponer otro.
- La introducción de las conclusiones o recomendaciones del agente externo sin esperar a oír las que pueda presentar el grupo. Este tipo de intervención, al provenir de un agente externo que puede ser visto como experto o con alguna autoridad o mayor conocimiento, puede tener un efecto inhibitorio sobre las personas del grupo, especialmente sobre las más tímidas.
- Las formas de comunicación no verbales, tales como muecas, gestos, tonos de voz o posiciones corporales que indican fastidio, cansancio, burla, asombro, rechazo, etc. pueden infundir temor, resentimiento,

vergüenza y en general inhibir a otras personas del grupo, especialmente a aquellas que exponen sus ideas en ese momento.

Incluso cuando algunas de estas interrupciones tratan de temas relacionados pero de carácter secundario, igualmente tienen un efecto de distracción que interfiere con el nivel de atención del grupo, cortando el hilo de la reflexión que se está haciendo. El resultado es pérdida de claridad en la discusión y pérdida de tiempo, pues será necesario volver a retomar el punto, incluso haciendo un breve resumen de lo que se había adelantado.

Recursos para evitar dificultades y obstáculos en la discusión-reflexión

La experiencia proveniente de la praxis indica que los agentes externos deben estar muy atentos a su manera de intervenir en estas reuniones. Deben cuidar su modo de hacer preguntas y de conducir o facilitar esas sesiones de trabajo. Su objetivo debe ser "el interés de la comunidad y la profundización de la reflexión que se está llevando a cabo por el grupo" (Montero, 1997: 260). Deben además tener claro el objetivo último del trabajo que se realiza, así como una visión global de cada sesión y de lo que está aconteciendo en la comunidad. Es necesario preparar un plan de cada sesión junto con los agentes internos de la comunidad, en función de objetivos precisos y bien definidos. Allí es donde pueden incluir su participación y contribuciones, que no deben presentarse sorpresivamente. Este trabajo de planificación ayuda a superar el temor y la inseguridad provenientes de la inexperiencia o del desconocimiento de una determinada comunidad, así como también ayuda a evitar desacuerdos o a preparar a los agentes externos para la posible disparidad entre necesida-

des sentidas por la comunidad, necesidades latentes en ella y necesidades normativas provenientes del conocimiento científico y de las políticas sociales (Montero, 1997).

Catalizar o facilitar procesos de transformación supone ayudar a las personas de la comunidad a asumir sus responsabilidades cuando no tienen claro cuáles son y cuál es su capacidad para hacerlo. Además, se busca fortalecerlas en su participación e informarlas en cuanto a sus acciones, recursos y posibilidades. Los agentes externos deben entonces cuidarse de introducir "soluciones" que obstaculicen o dificulten esos procesos. No debe olvidarse el carácter dialógico del trabajo comunitario y que para lograrlo es necesario escuchar las voces de la comunidad. Esto significa:

- No asumir la posición de quien juzga, premia o castiga al analizar propuestas o ideas provenientes de personas de la comunidad. El paternalismo y la condescendencia no deben tener cabida en la relación con la comunidad. La relación debe ser de igualdad y respeto por la diferencia.
- Cuidar que la comunicación verbal no sea contradicha por la no verbal. Y para esto, la única "receta" segura es ser sinceros. Si se tienen dudas o no se cree en lo que se está haciendo, es mejor retirarse.
- Observar lo que ocurre: los cambios en las personas, su ánimo y desánimo, su interés y desinterés. Y ser sensible a esos cambios, trabajando en ellos en la labor de facilitación.

Las siguientes recomendaciones están tomadas de un artículo que publiqué en 1997 y que, según creo, aún pueden ser útiles en relación con la conducción y facilitación de estas reuniones:

- *Observar* antes de intervenir.
- Estar en la reunión, ver la reunión, ser parte de la

reunión. Esto es intervenir comprometidamente en la discusión y el problema.

- Mantener presentes y claros los objetivos de la reunión.
- Tener claros los objetivos generales y específicos del trabajo y de la investigación que se llevan a cabo.
- Tener claro el compromiso con la comunidad.
- Evitar el asistencialismo, el paternalismo y la beneficencia.
- Recordar la necesidad de impulsar el desarrollo de los recursos, de las personas y de la comunidad, así como el fortalecimiento de la misma.
- Tener presentes los principios de autonomía, catálisis y prioridades que orientan el trabajo psicosocial comunitario (Fals Borda, 1959; Montero, 2004).
- Recordar que mas vale callar que hacer una pregunta, propuesta u observación banal o que atiende sólo a necesidades personales.

El significado del carácter participativo de estos métodos

Las técnicas y métodos presentados en este capítulo y en el libro en general responden a la concepción paradigmática subyacente (véase Montero, 2003a, 2004) que pone de manifiesto el carácter colectivo de la comunidad. Si se parte de que al tratar con una comunidad no se puede reducir ese conjunto de personas, historias personales e historia común a unos pocos, que no es posible tratar a la comunidad y con la comunidad desde una concepción individualista de la psicología, se comprenderá el porqué de la orientación participativa. Al trabajar con comunidades es necesario producir una visión colectiva que refleje a las personas que la integran, y esa producción debe ser hecha con su participación. Participar y compartir son entonces

dos verbos fundamentales en esa labor. Ambas acciones permiten ir más allá de las personas, y de los informantes clave y trabajar con lo que podríamos llamar "grupos clave", que surgen del colectivo comunitario y que, como bien saben quienes trabajan con comunidades, son móviles y cambiantes. Y de hecho, cuando tienden a cristalizarse y formar pequeños conciliábulo, comienzan también a generar problemas para el colectivo, del cual se separan. Al respecto, Fals Borda (1985) resalta la importancia capital del trabajo colectivo en el estudio, el rescate de la historia regional y el empleo respetuoso de elementos de la cultura popular, fundamentales para comprender a una comunidad y orientar el trabajo con ella.

El carácter colectivo de la participación es entonces un elemento clave para la transformación comunitaria. Y es eso lo que se busca en las entrevistas participativas y en las reuniones de discusión y reflexión. En ellas, la palabra de uno desencadena las voces de otros y la palabra de la mayoría incorpora la voz de cada uno. Así es el colectivo: una pluralidad de voces respondiendo y presentando el carácter complejo y variado de los fenómenos estudiados. Y esas respuestas y opiniones colectivas no sólo introducen información, sino también formación. Formación de posibles líderes, que responderán según las circunstancias y no sólo según roles directivos asignados. Se escuchan las voces de las mujeres y de los hombres participantes, quienes aprenden así que cada palabra vale, que los recuerdos fragmentados de muchos recrean la memoria de todos, que muchos pueden aportar ideas útiles y que el contacto con las palabras de otros transforma, enriquece y promueve acciones y reacciones.

Ciertos aspectos son comunes a los métodos y técnicas participativos:

1. Permiten la transmisión de tradiciones y conocimientos.

2. Facilitan la reconstrucción colectiva y crítica del pasado, para aprender de sus éxitos y de sus errores.
3. Permiten comparar deseos y necesidades, capacidades y objetivos, aprendiendo a jerarquizarlos y analizarlos. Por otro lado, es posible construir líneas de bienestar colectivo a partir de la multiplicidad de anhelos formulados, debatidos, compartidos y reformulados.
4. Al participar es posible romper con patrones de desigualdad que tienden a mantener a unas pocas personas en cargos directivos o en el disfrute de beneficios que deben extenderse a la colectividad.
5. Permiten diferenciar entre necesidades colectivas y deseos individuales, colocando a las primeras en el centro de la acción colectiva y dejando a los segundos en la intimidad de cada persona.
6. Pueden fomentar la complementación entre cualidades y la compensación de defectos entre los diferentes miembros de una comunidad.
7. A través de ellos es posible aprender a buscar las soluciones dentro del ámbito de la vida diaria y no a depender de "solucionadores" externos, ajenos a los intereses de la comunidad. Al mismo tiempo se aprende a tratar con aquellos/as que ocupan lugares de poder estatuido -desde los cuales pueden obstaculizar el logro de objetivos comunitarios-, evitando las manipulaciones e intimidaciones.
8. Proporcionan el momento y el espacio para aprender a responsabilizarse por las transformaciones y a comprometerse con objetivos de la colectividad. Y también para desaprenderse de patrones de sumisión, para dejar de esperar y mendigar soluciones externas, para abolir la costumbre de escuchar y callar y de reproducir en la esfera comunitaria las pautas de autoritarismo y corrupción existentes en otros espacios públicos

Resumen

Un libro sobre métodos en psicología comunitaria no podía dejar fuera aquellos de carácter participativo. Este tipo de método ha sido desarrollado en los capítulos 5 y 6 y en éste. Ciertamente, hay otras formas de tratarlos y otras técnicas. Las que hemos presentado en los capítulos mencionados, y las incluidas en éste en particular, son las que según mi experiencia y la de otros colegas de América latina, citados en estas páginas y en las dos obras anteriores (Montero, 2003a; 2004), son parte del día a día en el trabajo comunitario.

Observación participante, entrevista participativa y reuniones de discusión-reflexión son técnicas de uso frecuente, cotidiano en el caso de la primera y reiterado en el de la última.

En las páginas precedentes he presentado una guía para su utilización, he hecho algunas advertencias acerca de los peligros que pueden acechar su aplicación y he suministrado algunos consejos, provenientes de situaciones vividas por mí, que espero sean de utilidad.

Preguntas para reflexionar sobre el uso de métodos participativos

- ¿Cómo contribuye mi presencia en la comunidad al avance de la investigación o intervención? ¿Me ha hablado la gente espontáneamente? ¿Me preguntan algo sobre mí?
- ¿Por qué hago (o hace alguien que interviene) determinada pregunta? ¿A cuál objetivo comunitario sirve? ¿Cómo reciben esa pregunta las personas del grupo? ¿En qué me baso para responder a la pregunta anterior a ésta?

Ejercicio problematizador sobre la aplicación de métodos participativos

Revise investigaciones o informes de trabajos comunitarios en los cuales se haya usado cualquiera o las tres técnicas consideradas en este capítulo (observación participante, entrevista participativa y reuniones de discusión-reflexión) y compare los datos obtenidos mediante el uso de estas técnicas con los obtenidos en la aplicación de técnicas no participativas en otras investigaciones equivalentes. ¿Hay diferencias en cuanto a cantidad y calidad? ¿Hay diferencias en cuanto al conocimiento de la comunidad producido? Señale y analice en qué consisten las diferencias y las semejanzas que haya podido encontrar.

Lecturas complementarias recomendadas

Sobre el tema de la reunión de discusión-reflexión recomiendo un texto en el cual me he basado parcialmente para desarrollarlo: Montero, M. (1997): "Entre el deseo individual y la necesidad colectiva. El análisis de la reunión de discusión-reflexión en el trabajo psicosocial comunitario", en M. Montero (comp.), *Psicología y comunidad* (memorias de psicología comunitaria del xxv Congreso Interamericano de Psicología), Caracas, Universidad Central de Venezuela, Fac. de Humanidades y Educación, Comisión de Estudios de Postgrado-Sociedad Interamericana de Psicología, págs. 254-263. Igualmente publicado en: E. Wiesenfeld (coord.) (1997): *El horizonte de la transformación: Acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*, Caracas, AVEPSO, fase. 8, págs. 77-86.

CAPÍTULO 8

La problematización: procedimientos

La problematización en el trabajo comunitario

A lo largo y a lo ancho del trabajo comunitario se presenta la necesidad y la oportunidad de problematizar, pues en todas las fases de la intervención o de la investigación, así como en todas las expresiones del quehacer comunitario (sea psicosocial, clínico, ambiental, educativo, sanitario o de algún otro tipo), abundan los momentos en los cuales los agentes externos y los agentes internos comparten la perplejidad y la contradicción al analizar los aspectos relacionados con los problemas, necesidades o planes de transformación que se han planteado. Perplejidad al no hallar explicación para determinadas conductas, contradicción al confrontar explicaciones opuestas que revelan en cualquiera de los dos tipos de agentes (internos y externos) formas de aceptación no justificada de condiciones de vida o de modos de conocer que afectan el entendimiento de las circunstancias que se desea transformar. Es decir, aceptación aerífica y naturalizada basada en la repetición de conocimiento recibido pero no reflexionado.

Tales situaciones necesitan ser sometidas a una reflexión crítica en la cual se activen procesos cognoscitivos que

sometan a examen lo que se hace o se dice buscando sus orígenes y causas, sus relaciones, los intereses a los cuales responden y las razones para mantenerlas. Pero esto no puede hacerse como si se tratase de una clase en un aula, ni desde la perspectiva superior y decisoria de una sola persona que se arroga la comprensión y el saber. Como se ha dicho antes, se trata de un fenómeno que afecta por igual a todas las personas. Nadie está exento de él. Por lo tanto es preciso generar un proceso en el cual las respuestas trilladas, las explicaciones habituales, los lugares comunes dejen de cumplir la función de proveedores de respuestas adocenadas y produzcan una movilización en la conciencia ante la falta de sustentación de las explicaciones manidas y la comprensión de la contradicción o de la ausencia de fundamentación.

El concepto de problematización

Origen del concepto

El concepto de problematización fue creado como parte del proceso de generar una educación liberadora, a inicios de la segunda mitad del siglo XX, por el educador brasileño Paulo Freiré (1970), quien tuvo la genial idea de combatir la educación repetidora y desmovilizante, que él llamó "bancaria", haciendo un símil con la función de la institución bancaria en la cual se deposita el dinero. Según esa concepción, los educandos son convertidos en depósitos o archivos de informaciones ajenas, muchas veces carentes de sentido. Algo así como aquellas alcancías o huchas con figura de cochinito tan populares en muchos lugares del mundo (si bien en este caso sería más adecuado sustituir al chanchito por un borrego). Así entendida, la educación es una forma de opresión, a la cual Freiré opone una educación que, en lugar de archivar sin discutir,

problematiza y libera. Y por problematización entendía la generación de una "conciencia de la conciencia" (1970: 85). Un proceso que inicia el acto gnoseológico en el cual:

el objeto cognoscible, en vez de ser término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -el educador, por un lado, educandos, por otro- (1970: 85).

Es decir, no separa a esos sujetos, colocando a uno como distante y superior, sino que establece un diálogo entre ellos.

Definición del concepto de problematización

En la psicología comunitaria problematizar es generar situaciones en las cuales las personas se ven forzadas a revisar sus acciones u opiniones acerca de hechos de su vida diaria vistos como normales, convertidos por tal razón en habituales, o percibidos como inevitables al considerarlos naturales. De esta manera, la condición o los efectos negativos de esa circunstancia llevan a la persona a cobrar conciencia de su situación de: minusvalía; exclusión; opresión; reproducción aerífica de un conocimiento recibido o impuesto, que no responde a la condición en que se vive.

Y al hacerlo, examinan la relación entre ese conocimiento y otras posibilidades de vivir y de conocer, contextualizadas, es decir, situadas temporal y espacialmente y con posibilidad de ser transformadas.

Problematizar es entonces una estrategia para desarrollar la conciencia crítica que, a la vez que se desarrolla en la reflexión y en la acción, produce a través de ambas la transformación de las circunstancias naturalizadoras y alienadoras. La problematización sensibiliza, desnaturaliza, establece las bases cognitivas y afectivas para producir una motivación de cambio que se traduce en acciones concretas de transformación.

Ese movimiento transformador de la conciencia permite pasar de lo real aceptado acríticamente a lo posible transformado en mejores condiciones de vida. También puede alertar respecto de la existencia de situaciones o formas de opresión, por lo cual puede tener un carácter liberador y desideologizador, ya que genera conocimiento, un darse cuenta que establece conexiones, elimina la ignorancia y cuestiona la hegemonía de ciertas ideas que mantienen o justifican determinadas situaciones. En ese sentido, la problematización inicia la generación de una posición política entendida en el sentido amplio del término, porque impulsa a construir y reconstruir una conciencia integral, no fraccionada, que produce una comprensión global de la sociedad en que se vive.

Se rompe así con lo que Freire (1970, 1997) llamó la "domesticación". Domesticación de la mente y de la acción. Esto es, la repetición de rutinas que mantienen y reproducen cada día ciertas condiciones de un estilo de vida, a pesar de las limitaciones y miserias que ellas puedan ocasionar, como la alienación o la cosificación concretadas en los gestos repetidos y en las palabras desprovistas de sentido de la vida cotidiana. Nada es problemático en sí, porque vivir con problemas o entre problemas es parte de la naturaleza de esa vida diaria.

Esa domesticación se caracteriza por la sumisión ante lo que las teorías psicológicas de la atribución han llamado los otros poderosos. Es decir, hechos, personajes, situaciones exteriores a las personas, e independientes de ellas, a las cuales se atribuyen las-consecuencias de sus actos. De esta manera dejan de ser actores y constructores de la realidad, para convertirse en meros receptores pasivos del bien o del mal que emana de entes superiores y no cuestionados, cuyas decisiones e influencias se aceptan sin discutir como designios inalterables, como primeras y últimas palabras.

Objeto y sujetos de la problematización

El objeto de la problematización es la circunstancia, el hecho o el tipo de saber que mediatiza o que lleva a expresiones estereotipadas que perpetuarán una situación. Y es siempre un hecho o aspecto de carácter concreto, tangible, vivido. Los sujetos de la problematización son dos: las personas con las cuales trabajamos en proyectos de intervención o de investigación comunitarias y los investigadores que participan en el proceso, pues las personas que no admita una forma alternativa de enfocar el mundo y que acceder a ella es un derecho humano, pueden ser agentes de la problematización de otro, ya que no entenderán lo que están haciendo, ni para qué lo están haciendo, dado que ellos mismos habrán naturalizado la situación y no se darán cuenta de sus contradicciones. La problematización entonces es un proceso total; no se puede problematizar a medias, o de vez en cuando, respecto de una determinada situación. Y es también un proceso que se da en relación. En la relación entre agente externo y agente interno en la cual se construye la transformación de la conciencia, con toda su carga de desnaturalizaciones, de ruptura y abandono de hábitos, de desideologización y de mutuo aprendizaje, ya que en el diálogo que ambos agentes mantienen es donde se muestran las naturalizaciones y donde es necesario aplicar la estrategia y técnicas de problematización, para las cuales no hay catecismos ni reglamentos preestablecidos.

Bases del proceso problematizador

A continuación describiremos algunas instancias clave y particularidades de la problematización:

1. *Escuchar*. Quien pretende problematizar debe saber escuchar. Como dijo Freiré (1997), escuchan-

do es como se aprende a hablar con la gente. Pero además, sólo cuando escuchamos podremos detectar los aspectos naturalizados y luego hacer las preguntas que, al problematizar, desencadenen el proceso de concientización.

2. *Dialogar*. No basta con escuchar. Hacerlo sin establecer una relación dialógica es otra forma de alejar al otro, de dejarlo fuera, de separarlo del proceso de intervención y de investigación que le concierne.
3. *Cuidar la manera de participar en ese diálogo*. No hablar de manera aleccionadora, con un tono de voz imponente y con ademanes displicentes o protectores. Tampoco rebajar la calidad del lenguaje para dirigirse a personas portadoras de alguna incapacidad o deficiencia intelectual. No hablar como si las personas con quienes dialogamos no tuviesen la capacidad de aprender y comprender. Si se usa alguna palabra técnica o un concepto abstracto, ilustrarlo siempre con ejemplos tomados de la experiencia y discutirlo y analizarlo con las personas interesadas. Veremos entonces que el entendimiento no es privativo de la academia o de círculos restringidos.
4. Al hablar de diálogo nos referimos a la *comunicación*. Es decir, a una relación bilateral de intercambio de conocimientos y no de mera recepción o transmisión unilateral. Debe entonces existir el derecho a disentir, a discutir, a responder y a preguntar. Debe haber lugar para la curiosidad y para la creatividad, para el humor y para la emoción.
5. *Se requiere humildad y respeto por el otro*. Y esto es bilateral. Los integrantes del diálogo deben respetarse mutuamente. Nadie es superior, todos tenemos el mismo derecho a ser diferentes.
6. Lo anterior no significa olvidar la *crítica*. Crítica

entendida no como comentario destructivo, sino como análisis revelador del sentido que es construido en el diálogo. El contenido crítico de la problematización es el que desencadena la desnaturalización y la desideologización. Pero esa crítica no proviene del agente externo, sino del efecto de la problematización, ya sea a través de preguntas problematizadoras o de discusiones reflexivas, o de la aplicación de técnicas que mediante metáforas incorporadas a la acción crean en las personas la necesidad de revisar su conocimiento de algún hecho o circunstancia. La relación entre este proceso y la corriente crítica de las ciencias sociales se resume en el cuadro 8.1.

7. En tal sentido, la problematización es un proceso que comienza en el diálogo pero se desarrolla en la *conciencia* de las personas, y se evidencia primero en el silencio que se hace cuando ya no es posible seguir apelando al conocimiento naturalizado para responder sin poner en evidencia las contradicciones y las relaciones hasta entonces no percibidas, y que luego se expresarán en nuevas ideas y relaciones.
8. Como se dijo antes, la problematización *se refiere siempre a situaciones reales* existentes en el entorno de las personas, a situaciones o hechos concretos y al conocimiento empleado para referirse a esas circunstancias. Va siempre unida a acciones y cogniciones realizadas o expresadas en la vida cotidiana.
9. Tiene un inevitable *carácter reflexivo*, ya que su función central es hacer que la persona examine críticamente la acción o situación problematizada.
10. Se relaciona con la *conciencia posible que lleva a la transformación*, pues otorga a la situación o hecho problematizado la condición de inaceptable o insupportable, y en algunos casos la define como un

caso límite. Por lo tanto, motiva a la acción o acciones de cambio y creación de situaciones nuevas, distintas, destinadas a superar los aspectos negativos de la anterior. Los resultados, sin embargo, no dependerán sólo de la conciencia y motivación liberadora y transformadora, por lo cual esta transformación puede ser parcial o más o menos lenta según las condiciones que rodean a cada caso y según los recursos que pueden mobilizarse. Este es un aspecto que debe tenerse presente siempre, para evitar así el riesgo acrítico de caer en posiciones salvacionistas, desligadas de la realidad cotidiana.

Cuadro 8.1. Relación entre la noción de problematización y la tendencia crítica de las ciencias sociales

	Noción de problematización	Psicología crítica
Fundamentos y objetivos	Denuncia social. Participación social. Incorporación de nuevos actores sociales a la praxis. Rotación de los roles entre todos los participantes de la investigación considerados como actores sociales, constructores de realidad. Desarrollo de conciencia social. Presencia de la categoría "ideología" e inicio de procesos desideologizadores. Carácter dialógico. Aplicación de principios de fortalecimiento de los participantes en la investigación.	Denuncia social. Categorías sociales oprimidas como sujetos actores sociales. Reconocimiento de la diversidad. . Presencia de la categoría "ideología". Praxis psicológica para la transformación individual y social. Revisión de conceptos y procedimientos psicológicos desligados de las necesidades de los sujetos de estudio.

Fundamentos y objetivos	Carácter político del proceso problematizador. Desarrollo de ciudadanía. Incorporación del conocimiento popular. Redefinición de la noción de poder dominante en las relaciones entre investigadores e investigados. Compromiso con la transformación social. Praxis: unión de teoría y práctica basada en la reflexión. Holismo, dinamismo y complejidad. Libertad. Liberación.	Fortalecimiento de las categorías sociales oprimidas o excluidas. Desarrollo de legitimidad social en la ciencia. Crítica y denuncia del ejercicio del poder en la ciencia y en las relaciones sociales. Transformación social. Transformación de las ciencias sociales. Holismo, dinamismo y complejidad.
Principales Influencias teóricas	Educación popular (Freiré). Marx y Engels. Fenomenología. Sociología crítica (Fals Borda)	Fenomenología. Marx, Engels y autores marxianos. Ciencia social crítica. Escuela de Frankfurt.
Métodos	Crítica y rechazo de métodos tradicionales. Desarrollo de nuevos métodos participativos. Investigación-participativa.	Crítica de métodos cuantitativos tradicionales. Preferencia por métodos cualitativos tanto tradicionales como novedosos.

El proceso de problematización en acción

La primera función del proceso problematizador comienza cuando la pregunta o acción problematizadora produce lo que podría llamar un efecto disparador. Esto es, el efecto de movilizar la conciencia de las personas que escuchan una reflexión o una pregunta, o que han sido testigos o receptores de la acción. Estas preguntas o acciones pueden ser efectuadas por un agente externo o interno, o pueden en algunos casos ser producidas por las personas

que viven y sufren ciertas condiciones sociales ante situaciones límite. Ocurre entonces que se establecen nexos entre procesos afectivos y cognoscitivos y situaciones concretas de vida, que hacen que la persona o el grupo comience a criticar la forma de ser del mundo en que viven y a cuestionar el conocimiento que sobre él han recibido tradicionalmente.

Se moviliza así el campo cognoscitivo y se inicia un proceso que desnaturaliza, desideologiza y concientiza. Esto ocurre a partir del rechazo o la desconfianza crítica producido por el examen de situaciones y relaciones concretas que afectan las vidas de las personas. Éste examen muestra las contradicciones presentes en el objeto problematizado, así como sus nexos con intereses sociales, económicos y políticos, que suelen ser también cuestiones relacionadas con el poder. Y se muestra también en ese análisis los puntos débiles de tales relaciones.

De este modo, pero no de manera inmediata, ni directa, la problematización contribuye a transformar las situaciones negativas o limitantes de la acción de personas y grupos comunitarios, a la vez que se genera una perspectiva crítica que expande el campo cognoscitivo de las personas. Pero además, en el propio proceso de investigación o intervención comunitarias, la problematización cumple un papel promotor de la reflexión que lleva a la acción transformadora. Esto se puede ver claramente en los procesos de identificación y jerarquización de necesidades y de recursos, así como en el paso de una necesidad normativa a una sentida. Muchas veces, la clave para producir la claridad en cuanto al análisis de necesidades y recursos pasa por la problematización de la situación actual y de las naturalizaciones que estén impidiendo la comprensión de las relaciones que mantienen esa situación. Asimismo, respecto de las necesidades normativas, un proceso de problematización acompañado de la información necesaria sobre los aspectos normativos (por ejemplo, normas de higiene o de

prevención sanitaria) puede transformar una condición de apatía en manifestaciones activas transformadoras.

Algunos procedimientos problematizadores

Los procedimientos que se presentan a continuación no deben ser vistos como fórmulas de aplicación instantánea o automática. La concepción aquí desarrollada es teórico-práctica y se fundamenta en una estrecha relación dialógica en la cual las circunstancias específicas presentes en esa relación determinan el contenido sustantivo de la acción problematizadora. Por lo tanto, lo que sigue a continuación no es una receta, sino sólo la explicitación de condiciones inherentes al carácter crítico del procedimiento y de ejemplos en los cuales una forma de aproximarse a la problematización en acción ha resultado útil. En este sentido, la primera advertencia es que la problematización debe ser hecha en función de las condiciones de la comunidad con la que se trabaja, específicamente en función de sus modos de relacionarse con el mundo y de su concepción de sí mismos como seres humanos inmersos en relaciones sociales, políticas y culturales específicas. Por lo tanto, si quien investiga no conoce el contexto y la situación concretos donde se está trabajando, tendrá que comenzar primero por familiarizarse con esas circunstancias (véase el capítulo 3) y conocer las necesidades, problemas, expectativas y recursos de la comunidad con la cual se quiere trabajar. La segunda advertencia mencionada anteriormente, es que no puede problematizar quien no percibe el carácter problemático en esas circunstancias. Más aún, como agentes externos es necesario mantener una constante actitud crítica sobre nuestra propia práctica, y esto significa una reflexión sobre lo que hacemos, por qué lo hacemos, para quién lo hacemos y quiénes son los beneficiarios del proceso.

Se presentan tres aproximaciones técnicas, usando este

calificativo en función del análisis sistemático de sus componentes metodológicos. Y se advierte que debido al carácter dialógico del proceso otras formas de proceder pueden ser generadas en la praxis, lo cual no sólo es deseable sino también necesario. A los fines de socializar el conocimiento producido en la investigación-intervención participativa propia de la psicología comunitaria, es conveniente registrar cuidadosamente los pasos que se han dado y que han sido exitosos, analizando las condiciones que determinaron el éxito, para luego compartirlas con otras comunidades: la científica, la académica y otros grupos comunitarios en diversas situaciones de vida.

Análisis de construcciones artesanales o de representaciones pictóricas de la comunidad

Como parte de la reunión de discusión-reflexión, o como trabajo independiente planificado con la intención de generar conciencia sobre determinadas circunstancias, es posible diseñar situaciones proyectivas, en las cuales a través de "juegos", "ejercicios", dibujos o relatos, las personas de una comunidad o de un grupo organizado dentro de ella expresen sentimientos, conocimientos recibidos y construidos por cada una de ellas acerca de su comunidad. Particularmente, he utilizado con éxito la técnica de dibujar o hacer colages, individualmente o en grupo, para presentar la situación actual (general o particular) o ideal de la comunidad.

Un colage realizado por pequeños grupos de 3-5 personas permite trabajar organizadamente con un número de personas relativamente grande y producir objetos que pueden ser analizados y discutidos en diversas oportunidades, profundizando la discusión y permitiendo registrar los cambios en la percepción y opinión sobre el problema o situación alrededor del cual se ha centrado la obra.

En esta técnica es necesario garantizar:

1. Que todos los participantes tengan la misma oportunidad de expresar sus ideas.
2. Si se trata de un collage o dibujo grupal, que los miembros de ese grupo discutan y decidan previamente qué van a hacer y por qué lo van a hacer de una determinada manera, además de organizarse internamente. Esta parte del proceso es ya reveladora de aspectos relativos al tema de discusión y al grupo mismo.
3. Se debe observar y tomar nota de lo que ocurre en los grupos. Pues de esas notas surgirán preguntas a plantear y discutir en la discusión general.
4. Debe distribuirse con cuidado el tiempo del cual se dispone para hacer este tipo de trabajo. Esto supone tener un *período de introducción*, donde las personas, si no se conocen, se presenten indicando por qué están allí, cuál es su posición o relación con la comunidad; un *período de explicación* de lo que se va a hacer, de manera que las reglas que rigen la tarea estén claras, hayan sido comprendidas y se acepte la finalidad que las justifica; *tiempo para hacer el trabajo*, garantizando un espacio cómodo que permita trabajar sin interferir con otros grupos; tiempo para cada grupo pueda *explicar* qué se hizo y por qué; *tiempo para discutir reflexivamente* por parte del grupo en general; *conclusiones y cierre* de la sesión.
5. La tarea de los agentes externos comprometidos con este trabajo es organizar la aplicación del procedimiento; observar la forma de trabajo de los grupos y registrar expresiones sobre el tema trabajado; presentar las observaciones sobre cada grupo cuando éstos hayan terminado de presentar su obra; hacer preguntas problematizadoras en función de lo presentado, observado y discutido. Facilitar la discusión dando oportunidad de participar a todas las personas presentes.

6. Las conclusiones deben surgir del grupo, incluyendo a los o las agentes externos e internos facilitadores.

Al utilizar estas formas de proyección es posible emplear "dispositivos disparadores" de las representaciones producidas, de las creencias, los estereotipos o las imágenes que tiene una comunidad sobre sí misma, sobre su gente, sobre las relaciones internas o con otras comunidades, con la sociedad en general, con las instituciones gubernamentales o no gubernamentales que se ocupan de aspectos de interés para la vida de esa comunidad, o con la naturaleza, por ejemplo.

Los "disparadores" de esos elementos mediadores del conocimiento, de la expresión de sentimientos y de motivaciones respecto de determinadas situaciones que afecten a una comunidad, pueden ser: -

- Las formas en que se puede simbolizar la relación o circunstancia sobre la que se esté trabajando, o la comunidad. Los símbolos usados para representar a la comunidad, o a situaciones u organizaciones ligadas a ella. El poder del símbolo reside en que un solo objeto subsume a la totalidad, que es el objeto simbolizado; por lo tanto, su elección es un indicador de cómo es visto y sentido ese objeto.
- Las palabras usadas para definir el problema, situación, expectativa o circunstancias en general concernientes a la vida comunitaria.
- Los colores e imágenes usados para representar pictóricamente una situación en discusión. La calidad, la claridad, la posición y la organización de la obra hablan sobre la representación producida.

Procedimientos problematizadores grupales

Cuando se trabaja con grupos es posible acudir a técnicas que, según el problema o situación que se esté trabajando con la comunidad, exijan trabajar con muchas personas al mismo tiempo. Se busca así producir el efecto de problematizar simultáneamente en un número relativamente elevado de personas, o por lo menos significativo en cuanto a la diversidad de la comunidad y de los roles que sus miembros desempeñen dentro de ella.

En mi práctica he descubierto que la creación de "juegos", "ejercicios" o "representaciones" exageradas que metafóricamente expresen los elementos en pugna en una determinada situación problemática o de interés para la comunidad, ha sido esclarecedora para el grupo participante y ha generado discusiones reflexivas que han contribuido a organizar acciones, a delimitar roles, a examinar críticamente las conductas de los propios participantes y, en general, a introducir cambios deseados por ellos.

No creo conveniente dar ejemplos, pues este tipo de técnica debe surgir de problemas y situaciones concretas. La condición metafórica no proviene de hacer una simulación de esa situación, sino de presentar o representar otra en la cual se plantea el mismo problema, pero los roles desempeñados por cada actor, así como la trama, se basan en las características y condiciones más relevantes presentes en la situación real. A veces he dividido, cuando ello fue posible, el lugar de trabajo en dos áreas: una de representación con personas de la comunidad que asumen individualmente un rol, y otra de espectadores. Estos espectadores tienen la posibilidad de participar a través de una imaginaria línea telefónica que permite que, en ciertos momentos álgidos de la representación, "llamen" para expresar su opinión o dar consejo. Las llamadas van a una "central", donde un agente externo o interno, que conoce los objetivos fijados para el ejercicio, las "apunta" o "gra-

ba" y las "pasa", o no, a los actores, según el momento y el tema de la representación.

Tales representaciones son de corta duración. No duran más de media hora. Y suelen ir seguidas de un receso corto y luego de una discusión sobre lo visto, sentido, recordado y opinado, reflexionando sobre la situación y analizando las relaciones y situaciones allí presentadas en comparación con las vividas.

Ejercicios como éstos pueden ser creados por agentes externos e internos, trabajando en colaboración, siempre en función de los problemas concretos sufridos por la comunidad. Pero si las dramatizaciones no entusiasman a esos agentes, entonces puede usarse una técnica como la que Vela (1992, pág. 57) sugiere para la exploración de "la mentalidad que sobre un determinado tema tienen los miembros de un grupo", empleando el procedimiento con alguna variación, para generar discusiones problematizadoras. En dicha técnica se preparan las preguntas problematizadoras, que versarán todas sobre una misma situación o problema, ya que la mezcla de problemas puede restarle utilidad a la discusión debido a que habrá que saltar de un problema a otro, sin profundizar en ninguno. Cada pregunta se coloca en una tarjeta separada y con todas ellas se hacen mazos como los de una baraja (tantos como participantes haya, de modo que todos lean las mismas preguntas) que se reparten entre los participantes, quienes tendrán un tiempo para leerlas y pensar en ellas. Ese lapso debe ajustarse al tiempo total del cual se dispone para la sesión. Sin embargo, se debe tener en cuenta que si no se leen las consignas con atención, se puede viciar la actividad desde el comienzo e impedir la reflexión posterior, debido a la falta de comprensión o de atención en relación con lo escrito. Según el número de tarjetas que se repartan y de la comprensión lectora de los participantes, entre 15 y 20 minutos podrían ser suficientes. Pero es la actitud de los participantes la que señalará si es

tiempo de pasar a la siguiente actividad o si se necesita dar más tiempo a esta parte del procedimiento.

Luego se hacen dos pilas de tarjetas: una en la que cada participante coloca aquellas cuyo contenido lo ha impactado, o sobre el cual puede dar una respuesta. Y otra, en la cual pone lo que menos lo ha impactado, o sobre lo que no puede responder o no sabe qué hacer o decir.

A continuación se unen aquellas tarjetas en las que ha habido coincidencias y se presentan y se discuten en grupo las respuestas posibles, la explicación del impacto y las razones para no saber qué responder. Y lo mismo se hace con las de menor impacto.

Para ello se sigue el procedimiento de la discusión reflexiva, que se desarrollará más adelante. Sólo mencionaré que la función de quien facilite y coordine la sesión deberá incluir nuevas preguntas problematizadoras en función de las respuestas que se obtengan. El coordinador debe ser insistente, observando las características que dichas preguntas deben tener, además debe garantizar que todas las participantes intervengan y, al final, resumir los aportes problematizadores hechos por el grupo.

La reunión de discusión-reflexión colectiva y crítica

Las reuniones de discusión y reflexión, ya descritas en el capítulo 7, son una etapa obligada en muchas de las fases de los diferentes tipos de trabajo comunitario. Se puede incluso decir que la indagación, investigación o intervención (o las tres juntas) no estarán completas si no se incluye este procedimiento, ya que es de gran importancia. En el caso de la problematización, reuniones de este tipo pueden cumplir una función fundamental, pues en ellas se pueden plantear problemas y preguntas cuya forma y contenido lleve a la desnaturalización y desideologización que son fundamentales en el proceso de concientización.

Como en toda discusión de grupo es necesario seguir las normas que rigen este tipo de situación: organización; participación de todos los asistentes; observación y respeto del derecho a la palabra; conducción democrática, firme y clara por parte de los que facilitan y co-facilitan; elección de un lugar cómodo, tranquilo, donde los participantes se sientan a sus anchas. La organización es fundamental, pues aunque no se puede predecir cómo será el tono de la reunión, ni cuáles serán los puntos fundamentales discutidos en ella, sí es posible y necesario establecer normas para la discusión si se espera obtener resultados de interés. Una reunión que no arriba a alguna conclusión, que no tiene un desarrollo claro y que es percibida como caótica suele producir en las personas participantes irritación, sentimientos de futilidad y de pérdida de tiempo y credibilidad en lo que se está haciendo.

La dinámica de grupos y la psicología social nos suministran suficiente información para saber que en toda reunión de grupo hay una introducción en la cual las personas se saludan, se identifican (según el caso) y se anuncia el tema de la discusión (en este caso), haciendo una breve presentación del asunto e indicando las normas que regirán la discusión y el tiempo del cual se dispone para ella. Esta es una facilitación laxa, que no responde a las normas previamente establecidas. Si en esta instancia surgen dudas o rechazo, deberán ser establecidas previamente por el grupo. Y si no hay acuerdo es preferible no hacer la reunión hasta que las personas que participen tengan claro qué es lo que van a hacer, cómo lo harán y para qué lo harán. De lo contrario no se avanzará en la discusión del asunto y es probable que muchos de los participantes se retiren; unos por desacuerdo con el método seguido; otros, por el fastidio, ante la pérdida de tiempo en aspectos irrelevantes para el asunto en discusión. Por otra parte, una facilitación rígida no facilita, bloquea.

Una vez hecha la introducción-presentación, habrá una

etapa de discusión a la cual seguirá otra de conclusiones y resumen de logros obtenidos en la sesión. Finalmente el facilitador cerrará el encuentro convocando para una siguiente reunión, si es el caso, o bien hará una última pregunta problematizadora que deberá ser respondida brevemente allí mismo o que sirva para reflexionar sobre ella luego del encuentro.

Las preguntas problematizadoras de cierre

Esta pregunta de cierre, que en realidad abre un nuevo, pero breve, espacio reflexivo, puede ser muy útil. No es obligatorio hacerla siempre, pero a mí me ha dado resultado, aun en reuniones de otra índole, tales como las de trabajo. Esta pregunta se centra siempre sobre lo ocurrido en la sesión y por lo tanto significa que el facilitador debe estar muy atento y observar cuidadosamente lo que ha ocurrido entre los participantes. Daré un ejemplo, que de ninguna manera debe ser visto como un dispositivo de repetición. Al final de reuniones de discusión reflexiva en comunidades de bajos recursos económicos, donde las personas están acostumbradas a recibir instrucciones, órdenes o asistencia originados desde instituciones, agencias o personas externas, muchas veces cobijadas por la "experticia" de un cargo, he repartido a cada persona del grupo un lápiz y una tarjeta en blanco (a fin de que el espacio para escribir no amedrente por su tamaño), en la cual he escrito previamente las siguientes preguntas complementarias entre sí: "*¿Qué aprendí hoy? ¿Qué enseñé hoy?*"

La primera suele ser fácil y puntualmente respondida. Ante la segunda se produce una gran perplejidad. Y muchas veces hay personas que se dirigen al facilitador para decir que ellas no creen haber enseñado nada, o que no saben si enseñaron algo. Éste es el momento de mostrar cómo esas y otras personas del grupo mostraron, explicaron,

ejemplificaron, dieron respuestas e hicieron preguntas que enseñaron algo a todos los presentes, incluidas las personas que facilitaron y cofacilitaron. Tales preguntas están dirigidas a la toma de conciencia sobre el carácter socialmente activo que tenemos todas las personas.

En estas sesiones es necesario tomar en cuenta ciertos aspectos propios del objetivo a alcanzar:

- Los facilitadores o facilitadoras no deben acaparar el tiempo destinado a la discusión con sus intervenciones. Por lo tanto, deben hacer sus preguntas u observaciones no sólo en momentos pertinentes, sino además imprescindibles en función del rumbo de la discusión. Y debe intervenir sólo cuando nadie lo haya hecho en el mismo sentido, no para repetir o replantear lo ya dicho. Estas preguntas son sólo para suscitar y profundizar la reflexión desnaturalizadora y desideologizadora.
- Se debe entender que el asunto discutido, por estar ligado a aspectos problemáticos, o a expectativas relacionadas con las necesidades de la comunidad, no suele agotarse o quedar zanjado en una sola reunión.
- Las reuniones de discusión-reflexión deben ser planificadas junto con miembros de la comunidad de tal manera que la misma programación comience a suscitar reflexiones sobre el tema a tratar.
- Los objetivos de la reunión deben estar definidos. No se moviliza a personas de una comunidad para tener una conversación interesante, por placentero que esto pueda ser, pues muchas veces no se dispone de mucho tiempo. Por supuesto, las reuniones sociales de festejo también deben ser consideradas como parte del trabajo comunitario y su importancia es bien conocida, aunque aquí no nos ocuparemos del tema.
- Ni los agentes externos ni los internos deben imponer sus puntos de vista, pues en tal caso estarán agre-

gando más conocimiento impuesto que no ha sido discutido.

- Como ya se dijo antes, los facilitadores/as tampoco deben asumir tonos y gestos didácticos, protectores, conmisericordiosos, magistrales. Es necesario partir del hecho de que las personas tienen opiniones, conocimientos y sentimientos sobre los cuales es necesario trabajar. Pero ese trabajo es sólo facilitado desde fuera, pues es su conciencia la que va a movilizarse y éste es un trabajo que hace cada persona desde sí misma en una situación grupal. Es decir, se da en sociedad, pero a la vez individualmente, pues todo trabajo individual es social y todo trabajo colectivo está hecho a partir de una suma de individualidades.
- No olvidar que ésta es una técnica dialógica. Por lo tanto, se trata de escuchar al otro y discutir con él.
- Frenar las necesidades individuales de facilitadores y facilitadoras ante las necesidades de la comunidad que son el centro de la discusión-reflexión (Montero, 1997).

La pregunta problematizadora como acto concientizador

He dejado para el final el tratamiento del carácter concientizador de este acto, convertido, sólo con fines didácticos, en un procedimiento que puede estar presente desde el principio de cualquier trabajo comunitario realizado con sentido transformador. En efecto, la pregunta problematizadora se puede usar en cualquier momento durante ese trabajo, pues su inclusión no tiene que estar supeditada a un momento específico en un diseño de investigación preestablecido. Así todas las técnicas que anteceden deben ser complementadas con una discusión reflexiva durante la cual, al igual que durante la ejecución de cualquier otra ta-

rea comunitaria, pueden y deben surgir esas preguntas durante el diálogo.

La condición crítica de la pregunta problematizadora

El carácter crítico de la pregunta problematizadora se expresa en su libertad. No hay una norma a seguir para construirla. La pregunta problematizadora no tiene una estructura predeterminada. No hay cuestionarios estándar para medir la problematización, ni son necesarios, ni recomendables, ni podrían ser utilizados en caso de que existiese tal aberración crítica, pues la base para ella sería que todas las situaciones necesitadas de problematización son semejantes. Y si bien hay problemas sociales tales como la pobreza o la educación formal inadecuada o deficiente, que han sido amplia y profundamente estudiados en el mundo, varían infinitamente por su naturalización e ideología. Por lo tanto, es en el diálogo donde surgirá la oportunidad de hacer estas preguntas.

Ahora bien, sí es posible establecer algunas características que derivan de la condición crítica a partir de las preguntas problematizadoras que dan en el blanco. Es decir que tocan el punto en el cual las respuestas adocenadas, estereotipadas, los lugares comunes propios de la sociedad y de la cultura según el caso, ya no son capaces de suministrar razones aceptables ante ciertas circunstancias. Entonces sobreviene el silencio. Y ese silencio suscita el pensamiento crítico. ¿Por qué no puedo responder? ¿Por qué lo que sé no responde a lo preguntado? ¿De dónde viene lo que sé? ¿Para qué me sirve? ¿A quién le sirve?

Lo descrito plantea una primera condición de la pregunta problematizadora: *confronta a la persona con el saber que ha recibido*. Además, conduce (en una cadena de preguntas problematizadoras) hasta la *verificación de la inadecuación de lo que se sabe* para responder. Es decir, hasta el

silencio o la constatación crítica de la necesidad de ir más allá de la respuesta trillada, o de la respuesta "socialmente correcta", o de una cierta manera de ver las cosas. La pregunta problematizadora puede entonces ser hecha desde el asombro ante la inadecuación del relato o la representación de algo, respecto de las condiciones predominantes en el contexto en que han sido producidos. "¿Dónde hay manzanos en esta ciudad?" (Pregunta hecha a niños que sólo dibujaban ese árbol.) "¿Por qué eso es así?" (Pregunta hecha ante el dibujo de una casa con chimenea, en un país tropical.)

No es contenciosa. Es decir, no descalifica lo dicho. Sólo plantea un *por qué* que no se contenta con la respuesta usual. Así, no asume la explicación naturalizada como punto de discusión, sino como punto de indagación. Y en ese sentido es *persistente e insistente*, pues no acepta la naturalización; es inconforme. No busca generar una contraposición de opiniones, sino una reflexión en la persona problematizada que movilice su conciencia y, al hacerlo, la motive a realizar acciones transformadoras de su situación de vida.

Algunas preguntas problematizadoras para examinar críticamente el trabajo psicológico-comunitario

La problematización debería empezar "por casa", y en tal sentido hay una serie de preguntas (entre muchas que se podrían formular) que nos pueden ayudar a examinar y evaluar críticamente nuestro trabajo. Aunque no hay preguntas estándar aplicables automáticamente a toda circunstancia, me permito destacar las relacionadas con los aspectos de rigor metodológico cualitativo: la *validez ecológica*; el *reflejo* de la comunidad o grupo, en su diversidad y características, a través de las personas con las cuales trabajamos; y la *confianza*. Este tipo de preguntas responde a la lógica y le-

Un ejemplo de aplicación de preguntas problematizadoras

En un trabajo reciente (2004) realizado por un grupo de niñas y niños de un barrio de bajos recursos económicos de la ciudad de Caracas, los y las participantes pintaron su barrio como ellos lo veían en el futuro. Ese futuro sería el año 2015, en Navidad. La obra, llena de colorido y belleza, presentó ciertos elementos dignos de discusión concernientes a la seguridad y a los cambios imaginados: aparecen parques y plazas que no existen hoy en día y que los niños desean fervientemente, así como una guardería infantil y tres grandes árboles de Navidad (uno de "20 metros", otro de "10 metros" y otro de "5 metros" de altura), debajo de los cuales el niño Jesús, luego de conversar con los adultos de la comunidad, depositará, en la noche de Navidad, juguetes para *todos* los niños y niñas, pues ahora hay muchos que no reciben nada. Por otra parte, el barrio aparece en el dibujo dotado de una tapia alta coronada de alambre de púas y de una barrera, más una garita con guardián que pide documentos de identificación a todo el que entra. Los letreros deseando "Feliz Navidad" están en inglés (*Merry Christmas*) y hay poca gente en las calles. Las preguntas problematizadoras, dirigidas a las medidas de seguridad (por ejemplo: ¿Por qué hay una pared delante del barrio? ¿Qué es esa barrera en la entrada? ¿Por qué es necesario poner eso? ¿Cómo puede haber una ciudad donde se camine de un lugar a otro sin pasar por esos puestos de control?), revelaron que los niños de ese barrio anhelaban vivir en una "urbanización" de clase alta y que la concebían de la manera cerrada que ahora predomina en Caracas, al igual que en otras ciudades de América. Y en ese modelo, la seguridad urbana pasa por la privatización de las vías públicas.

En cuanto al uso del idioma inglés, ante la pregunta de por qué se colocaban letreros en una lengua extranjera, su presencia fue justificada diciendo que sería un lugar tan maravilloso, el mejor del mundo, que "todos los estadounidenses se vendrían a vivir allí". La pregunta problematizadora ante esa respuesta fue, "¿Y dónde está la gente del barrio?". "¿Detrás de las casas?" preguntó, un niño. Los demás callaron.

gitimidad social del trabajo de investigación o a la intervención realizados con la comunidad. Por supuesto, en cada trabajo comunitario pueden producirse otros interrogantes que igualmente respondan a intereses críticos.¹ Algunos de los que he implementado en mi práctica son:

¿Se refleja la cultura de la comunidad en los objetivos de la investigación o intervención? Y si al reflejarse choca con los objetivos normativos o éticos, ¿cómo se maneja ese aspecto? ¿Qué se hace? ¿Se trata ese asunto con las personas de la comunidad?

¿Participa la comunidad al hacer las preguntas que guían la investigación? ¿Por qué? ¿Por qué no? ¿Se toman en cuenta eventos y características locales al aplicar el método y también durante la investigación?

¿Hasta qué punto se utilizan o toman en cuenta los recursos y problemas de las personas de la comunidad?

¿Ayuda la intervención que se requiere hacer o que se está haciendo a alcanzar objetivos individuales y/o comunitarios?

¿Hay validez interna en lo que se está haciendo?

¿Cambian los aspectos de la comunidad sobre los cuales se trabaja a partir del trabajo que se está haciendo o se ha hecho?

¿En cuáles y cuántas personas de la comunidad se dan esos cambios? ¿Cuáles son los efectos de las intervenciones?

¿Hay validez "ecológica" o social? ¿Hay efectos colaterales negativos? ¿Positivos?

1. De hecho, la presente obra contiene preguntas de tal tipo al final de cada uno de sus capítulos.

- ¿El problema es sentido, identificado o reconocido por las personas que pertenecen a la comunidad?
- ¿Sufren ese problema o sienten esa necesidad las personas con las cuales trabajamos? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Las técnicas y procedimientos que aplicamos podrían ser usados en otras comunidades, en relación con problemas y situaciones semejantes? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Son duraderos los efectos de nuestras acciones como agentes externos? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
- ¿A partir de nuestro trabajo podemos señalar los hechos responsables o causantes de los problemas sobre los que trabajamos?
- ¿Los participantes provenientes de la comunidad coincidían con nosotros en la apreciación de esos hechos? ¿Cómo?
- ¿Qué procedimientos, prácticas o técnicas tienen efectos positivos sobre los hechos que estudiamos o en los que se ha intervenido psicológicamente?
- ¿Cuál es el mejor momento para la acción comunitaria?
- ¿Es posible derivar consecuencias para la psicología comunitaria (teóricas o prácticas)?
- ¿Cómo se puede capacitar a las personas de la comunidad para ayudar, participar, fortalecer y promover las tareas programadas por el equipo conjunto de agentes externos y agentes internos?
- ¿Se está haciendo eso? ¿Por qué no?
- ¿Qué personas están recibiendo esa capacitación? ¿Por qué?
- ¿Cómo aumentar el número de participantes?
- ¿Cómo lograr los objetivos a largo plazo que son más importantes y complejos?

Preguntas para reflexionar sobre la problematización

Muchas preguntas problematizadoras se han presentado en este capítulo. Lectoras y lectores pueden reflexionar a partir de ellas sobre sus experiencias y añadir las siguientes:

- ¿Está dispuesta/o a aceptar los cambios que, con respecto a la conciencia, la independencia, la decisión y el criterio, puedan generar las personas de la comunidad con las cuales trabaja?
- ¿Qué hará si ello implica un vuelco para lo que ha programado y decidido y que además figura en el plan o proyecto que han aprobado en su institución de origen?

Ejercicios problematizadores

- Recuerde una situación *vivida* de investigación o de trabajo comunitarios y observe aspectos naturalizados e indique los elementos conductuales (acciones o palabras) que sustentan su percepción.
- Inicie un proceso problematizador-concientizador en las personas que mostraron esos aspectos. ¿Cómo lo haría?
- Prepare un plan de trabajo y discúptalo con colegas participantes y con agentes internos de la comunidad. Y luego, plantéese las siguientes preguntas:
¿Cómo sabe que su percepción de la naturalización es correcta? ¿Por qué algunos aspectos son naturalizados?
¿Cómo sabe que la desnaturalización se produjo?
¿Cómo sabe que se ha iniciado o ha tenido lugar un proceso problematizador?

Lecturas complementarias recomendadas

Toda persona que practique psicología comunitaria debe conocer las dos obras fundamentales que organizaron el concepto de problematización y la praxis que lo sustenta:

Freiré, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, Iª ed., México, Siglo XXI.

----- : *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI.

En estas obras los lectores y las lectoras encontrarán los fundamentos del tema y la manera en que fue abordado por Freiré.

CAPITULO 9

El uso de métodos biográficos en la investigación en psicología comunitaria

El uso del método biográfico en los estudios psicosociales comunitarios

¿Por qué razón utilizar métodos biográficos en el trabajo psicológico comunitario? La comunidad es un espacio social por excelencia; de hecho, todo lo que hacemos los seres humanos es social, pero ese carácter es particularmente evidente en el fenómeno comunitario y en el concepto que lo define. En el caso de las comunidades nos hallamos ante un espacio de vida que se reconoce por su carácter plural y por la integración de personas ligadas por una historia y por relaciones en común (Montero, 2004). Debido a ello las vidas de esas personas reflejan y constituyen, al mismo tiempo, la vida de su comunidad. Así, no las exploramos sólo en función de un individuo, sino de ese particular grupo social que es la comunidad, para de este modo encontrar la huella de los procesos a la vez individuales y colectivos. Y cómo en los procesos arqueológicos, en los cuales las muescas de una piedra dan la idea de lo que con ella se quería cortar, y la presión que un pie hizo sobre la tierra da la talla de las personas que sobre ella marchaban, los métodos biográficos no sólo nos hablan de per-

sonas específicas que habitan y componen una comunidad, sino de cómo ha sido la dinámica dentro de ese ámbito social.

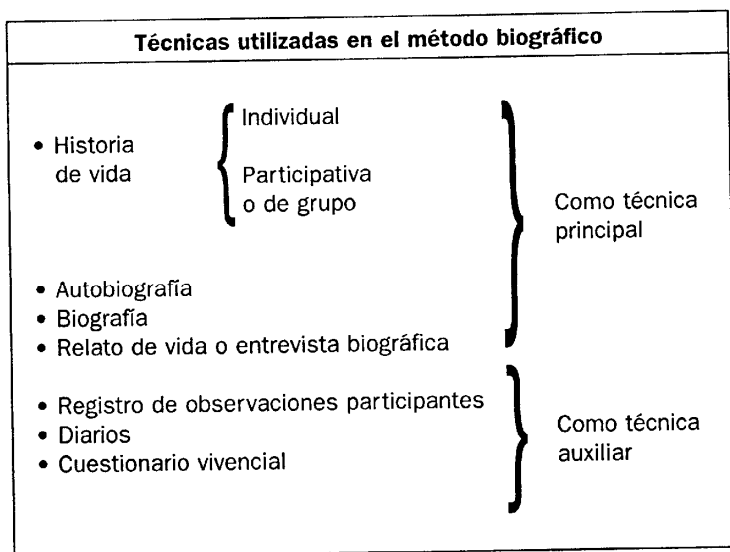
Lo que caracteriza al trabajo comunitario es la participación de múltiples personas, la codirección de las tareas, en pocas palabras, la presencia de la comunidad a través de grupos organizados o de personas interesadas. Y en tal sentido, el método biográfico, en sus diversas expresiones, puede ser un valioso recurso en la producción de conocimiento, a la vez que para las comunidades puede ser una de las vías para la recuperación o para la conservación de la memoria colectiva y de la historia de la comunidad e incluso para la comprensión de los procesos vividos.

Por ejemplo, Farías (2002), usando la técnica de la historia de vida, describe un tipo de líder comunitario (el líder altruista), que no es posible explicar siguiendo las concepciones tradicionales del liderazgo. A partir de sus trabajos en comunidades y de esas mismas fuentes, Farías y Perdomo (2004) profundizan en los dilemas morales que pueden afectar a los líderes comunitarios, haciendo un interesante aporte a la comprensión del juicio moral y a la conducta ética. Moreno (1998, 2002) utiliza como fuente de conocimientos dos impresionantes historias de vida que le permiten realizar una interpretación de la construcción del conocimiento en el mundo popular venezolano y de la forma de relación afectiva que une o desune a la mujer y al hombre, y al grupo familiar. Y a partir de ese modo de conocer y de hacer, genera una explicación teórica que denomina *episteme popular* (1993). No se trata de que los autores mencionados hayan hecho generalizaciones a partir de las vidas biografiadas, sino que ellas les han permitido indagar en profundidad en los aspectos psicológicos individuales, psicosociales, comunitarios, culturales e históricos; así como en la afectividad mediada por la historia, la cultura y los avatares personales producidos en ese contexto y en las acciones mediante las cuales se responde a esas circunstancias personales, psicosociales y sociales.

Pero no es frecuente ni generalizada la aplicación de este método en la psicología comunitaria. Y ello ocurre porque las necesidades, problemas y actividades organizativas de una comunidad suelen ser exigentes y urgentes, dejando poco tiempo a los agentes, tanto externos como internos, para el paciente y largo trabajo de elaborar una historia de vida o relatos o historias de vida participativas, que suponen muchas horas de conversación, muchas más de transcripción y aún más de discusión y análisis. Simmons (1942), en su famoso trabajo *Sun Chief*, la historia de vida de un jefe hopi, pasó cuatro años en esta tarea y llenó diez cuadernos en el esfuerzo. Moreno (1993) y Farías (2002) han demorado otro tanto al aplicar esa técnica.

Qué es el método biográfico

El método biográfico se caracteriza por explorar mediante narraciones el desarrollo, los episodios y el transcurrir de la vida de una persona o de los miembros de un grupo o comunidad, reflejando no sólo efemérides sino la cotidianidad, los sentimientos, las creencias y las relaciones entretejidas entre lo individual y lo sociocultural. Es un método centrado, por definición, en el discurso de carácter narrativo y de orden cualitativo. Diversas técnicas de aproximación a las vidas y de conversión de las narraciones en datos de interés científico (hay que recordar que el método biográfico tiene una distinguida y larga historia de aplicaciones literarias) forman parte de este método y, aunque la más mencionada es la historia de vida y la más popular parece ser el relato de vida o entrevista biográfica, hay otras técnicas que pueden ser utilizadas, ya sea como fuente principal para la obtención de información o como recursos auxiliares que complementan a las mencionadas.



Orígenes del método biográfico

Como la mayoría de los métodos cualitativos, el método biográfico tiene, en casi todas sus manifestaciones, una larga historia. Sus orígenes se remontan muy atrás. Se dice que la primera autobiografía fue la obra de San Agustín, sus *Confesiones* (400 d. C), aunque autores como Michard y Yatchinovsky (1995), aun reconociendo su importancia, consideran que los no menos famosos *Ensayos* de Montaigne (1580-1588) y las *Confesiones* de Rousseau (1781-1788) pueden disputar ese lugar. En todo caso, cuando se estudia el asunto desde las ciencias sociales, y sobre todo tratándose de un método, solemos buscar el carácter sistemático que lo caracteriza como práctica de investigación, a fin de delimitar su campo.

Autores tales como Ferrarotti (1981) y Peneff (1990), además de los ya citados Michard y Yatchinovsky, coinciden en señalar la obra clásica de Thomas y Znaniecki, *El campesino polaco en Europa y en América* (1918), como una de

las primeras, si no la pionera, aplicaciones del método biográfico en las ciencias sociales, específicamente en la sociología. En dicha obra sus autores utilizaron el análisis de documentos personales (cartas) para reconstruir las autobiografías de inmigrantes polacos en Estados Unidos. Y si bien se han criticado posteriormente ciertas fallas metodológicas en ese trabajo, ello no invalida su carácter original ni ha impedido que sea considerada como la piedra angular de este método y la base para el estudio de muchos conceptos de las ciencias sociales (por ejemplo, el de la actitud). Al respecto hay coincidencia en ambos lados del Adántico en considerar la importancia de los trabajos de la llamada Escuela de Chicago, uno de cuyos fundadores fue Thomas. Fue allí donde se perfeccionó el método y surgieron obras tan reconocidas como *The Hobo, the Sociology of the Homeless Man* [El vagabundo. La sociología de los sin techo] (Anderson, 1923), *The Ghetto* [El gueto] (Wirth, 1928) o *The Negro Family in Chicago* [La familia negra en Chicago] (Frazier, 1932), entre otras. A esto se suman los aportes de Freud y sus discípulos, así como las obras ya clásicas de la corriente de estudio antropológico de la relación entre cultura y personalidad, que profundizaron y delinearon la perspectiva psicosocial al igual que los trabajos mencionados.

En 1936 el psicólogo John Dollard publica un artículo titulado *Criterios para una historia de vida*, en el cual delineó las bases metodológicas de esa técnica marcando desde su inicio el carácter dinámico que rechaza la concepción pasiva del sujeto como objeto de estudio. Este trabajo ha mantenido su vigencia y afortunadamente sigue reeditándose cada cierto tiempo (véase Magrassi, Roca, Caitruz, Franco, Prelorán y Borruat de Bun, 1980), para beneficio de muchos investigadores. El trabajo de Dollard no solamente reconocía la actividad del sujeto, sino también su inserción en un proceso sociocultural con continuidad histórica. Continuidad expresada a través de grupos de pertenencia, mediante materiales orgánicos que forman

parte del comportamiento social, sin descuidar la presencia de factores biológicos. Esta forma de investigación necesitaba ser organizada, conceptualizada y constantemente sometida a una cuidadosa revisión. Buscaba así recuperar lo único, lo biográfico, pero inserto en una situación social que es entorno y al mismo tiempo factor de esa biografía. A inicios de la segunda mitad del siglo XX los trabajos del antropólogo Osear Lewis despertaron simultáneamente gran interés y grandes discusiones críticas. Entre ellos, *Los hijos de Sánchez* (1964) y *La vida* (1965) son ejemplos de la aplicación del método biográfico, que ilustran a través de la observación participante combinada con técnicas biográficas, la forma de vida, la estructura familiar, los efectos de la pobreza y las maneras de actuar para sobrevivir en ella.

Expansión geográfica del método biográfico

Si Estados Unidos fue el centro generador de sistematización y aplicación del método biográfico en la primera mitad del siglo XX, en la segunda surgirá un polo europeo, que en Francia, particularmente, se destaca por una producción de nivel que incluye a Bertaux (1986, 1997); Bertaux-Wiame (1982); Lejeune (1971, 1975); Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut (1983) y Ricoeur (1985). En Italia se destaca Franco Ferrarotti, cuya obra *Storia e Storie d Vita* (1981) es ya un clásico del tema. Y en el género autobiográfico, cabe mencionar las obras del antropólogo inglés Nigel Barley (1984, 1986). También en América Latina encontramos algunos importantes núcleos de aplicación y desarrollo de este método, entre los cuales cabe destacar la obra que en Argentina ha producido Elizabeth Jelin (1974, 2001) durante el último cuarto del siglo XX. Esta autora al tratar la memoria histórica, hace del método biográfico, en sus diversas técnicas, un instrumento me-

metodológico fundamental para la investigación de aspectos psicopolíticos y sociopolíticos. Cabe también citar el trabajo de Arfuch (2002). Alejandro Moreno (1983, 1998, 2002) se destaca en Venezuela al aplicar este método en la comunidad, lo cual le ha permitido construir una teoría sobre la episteme popular que posibilita interpretar el modo de vida de las comunidades de bajos recursos en Venezuela.

Características del método biográfico

A pesar de su carácter único proveniente de enfocar en vidas definidas por su individualidad y sus narraciones irrepetibles, las diversas expresiones técnicas e instrumentales del método biográfico tienen al mismo tiempo, como todo fenómeno humano, aspectos comunes entre sí que las caracterizan en sus diversas aplicaciones:

- Pertenecen al género discursivo.
- Son autorreferenciales.
- Expresan aspectos introspectivos y afirmaciones del sí mismo de la persona que narra. En tal sentido muestran tanto la identidad personal como las identidades sociales de la persona.
- Son una forma de autorrepresentación de la identidad real y de la identidad ideal del narrador.
- Aun cuando se elaboran a partir del yo de la persona que narra, hay un "extrañamiento" de la narradora-autora respecto de su propia experiencia, pues se coloca fuera de sí para hablar de sí (Arfuch, 2002: 45).
- Por esa razón están dirigidas a un otro desconocido, un lector que es ajeno a quien investiga y a quien narra.
- Relatan la vida de una persona, pero al mismo tiempo presentan sus relaciones con otras personas, con su comunidad, con su cultura, su sociedad, su historia, su tiempo y sus sueños.

- Incluyen valoraciones, pues no sólo permiten organizar una narración de la vida de otras personas, sino que además ordenan esa vivencia, estableciendo formas de comprensión, de interpretación y de expresión de esa vida y de las relaciones que la integran (Arfuch, 2002: 47).
- Generan un espacio enunciativo, mediático, plurivocal, en el cual se produce una construcción dialógica (narrador-autor e investigador), polifónica (pues recogen otras voces). El método biográfico, al generar ese espacio de investigación científica, abre la puerta a ese otro investigado que casi siempre es dejado fuera, a pesar de que se usa su palabra y se trata de sus acciones.
- Dan testimonio de un tiempo y un espacio desde la perspectiva del yo y de un nosotros específico (comunidad o grupo).
- Al tener carácter cualitativo, este método está sujeto a los cánones de rigor metodológico propios de esa modalidad, que contrariamente a lo que se suele pensar es exigente y precisa una minuciosa sistematización en su uso y análisis.

Es necesario advertir que en la psicología y en otras ciencias sociales estos métodos no deben considerarse como relatos completa y únicamente autobiográficos, ya que están siempre condicionados por la presencia directiva de los investigadores, quienes con mayor o menor grado de intervención someten la narración a reglas de registro, análisis y discusión (aun cuando usan entrevistas o conversaciones abiertas). Por otro lado, son interlocutores fundamentales que con sus preguntas pueden guiar el relato o conducirlo hacia aspectos de mayor interés para ellos o para los objetivos de sus investigaciones.

Criterios que rigen el método biográfico

En 1936, Dollard enunció los criterios que consideraba esenciales para regir la aplicación de la técnica de historia de vida. De esos criterios, en especial los dos primeros, que describiré a continuación, no sólo tienen vigencia sino que además son aplicables a todas las demás técnicas biográficas en su uso comunitario:

1. La persona que narra la historia o que es el eje de un relato debe ser considerada "como un prototipo perteneciente a una serie cultural" (Dollard, 1936: 85). Esto es lo que ocurre cuando se trabaja con historias de vida en una comunidad. Se busca estudiar la vida de personas representativas de esa comunidad, que puedan reflejar aspectos concernientes al desarrollo de ese grupo social. El criterio o los criterios de selección deben ser claramente especificados y presentados en el trabajo que se realice.
2. El método aplicado para obtener la narración biográfica debe estar claramente descrito. Al respecto, Dollard consideraba que era necesario seguir tres pasos: a) Presentar "el método específico de elaboración de los materiales orgánicos que se transforman en comportamiento social". Es decir, indicar cómo en el relato individual se relacionan acciones y hechos ocurridos en la comunidad, b) "La 'situación social' deberá ser cuidadosa y constantemente especificada como factor". Dicha situación en este caso debe centrarse en los acontecimientos que se han originado en, o que han afectado a, la comunidad, c) "El material de la historia de vida mismo [o de otro método biográfico], deberá ser organizado y conceptualizado" (Dollard, 1936: 85). Esto supone desarrollar conceptos que puedan ser organizados en un sistema coherente, supone también

- conocer la estructura de la comunidad, sus mecanismos de poder, y explicar cómo los aspectos individuales de la historia se unen a los aspectos sociales comunitarios.
3. En un estudio comunitario es fundamental el rol y la influencia de la comunidad y la interacción que con ella realiza la persona que narra su vida, pues a través de los individuos que forman la comunidad se busca comprender la vida colectiva.
 4. La persona protagonista podrá, "a requerimiento del autor (investigador profesional)", escribir, dictar o contar su vida libremente, para que quien investiga "la emplee como material de trabajo" (Magrassi, Roca, Caitruz, Franco, Prelorán y Borruat de Bun, 1980: 32), sin que otras personas intervengan en el proceso.
 5. El material escrito o dictado por las personas que narran, o grabado (procedimiento más fiel y usual), debe ser transcrito textualmente, con fidelidad (Magrassi, Roca, Caitruz Franco, Prelorán y Borruat de Bun, 1980; Montero, 1991b; Miller, 2000; Farías y Montero, 2005). Se puede complementar con la indicación, dentro del texto escrito producido, de aspectos circunstanciales, como risas, llantos, gestos, tonos y énfasis de voz que dan sentido a lo dicho. Edwards y Potter (1992), entre otros, han desarrollado códigos para señalar estos aspectos, pero mi recomendación es que cada investigador desarrolle los suyos propios, los cuales deben ser lo más comprensibles posibles, pues si no resultan familiares pueden demorar mucho el trabajo de transcripción de la narración grabada a texto escrito (Farías y Montero, 2005).
 6. La mayoría de los autores coincide en que la persona cuya vida se va a estudiar debe recibir información clara, honesta y oportuna sobre la investigación y sus objetivos (Magrassi, Roca, Caitruz, Franco, Prelorán y Borruat de Bun, 1980: 33) y debe respetarse su anonimato si así lo desea. Los participantes deben cono-

cer los objetivos de la investigación y dar su consentimiento explícito y por escrito antes de iniciar el trabajo. Éste es un aspecto ético que personalmente considero una condición *sine qua non*.

7. El método biográfico en sus diversas modalidades, como instrumento de investigación dentro de la comunidad, responde a finalidades concretas y objetivos específicos. Por lo tanto, si bien la intervención del investigador/a debe ser lo menos obstructiva posible para no guiar las respuestas de la persona que narra, al mismo tiempo debe estar alerta con respecto a las contradicciones, la vaguedad o los aspectos poco desarrollados del relato y que sean de interés a los fines de la investigación. En tales casos quien investiga puede volver a interrogar o a plantear el tema o punto que necesita ser profundizado. En el método biográfico debe haber un diálogo entre quien investiga y quien relata su historia, no para dirigir las palabras del narrador o narradora, sino para profundizar en el conocimiento de la biografía.
8. Las informaciones provenientes de materiales secundarios o complementarios, tales como cartas, noticias de prensa, notas del investigador; las aclaraciones sobre expresiones locales o regionales, o las informaciones dadas por otras personas sobre algún episodio narrado en la historia, deben ser introducidas de manera que no interfieran con el texto y que muestren que provienen de otras fuentes. Por ejemplo: usar notas al pie de la página, colocar esos textos al margen, en un espacio especialmente dedicado a ellos, con otro tipo de letra o de color y de tamaño.

Sobre el proceso metodológico en los estudios biográficos

Las revisiones de los estudios biográficos que a mediados del siglo pasado hicieron algunos investigadores, como Kluckhohn (1945) y Allport (1948, 1949), se convirtieron en una severa crítica al método y a sus inconsistencias. Esta crítica destinada a fortalecer el método puede resumirse así: falta de sistematización; cobertura de una gran variedad de enfoques; limitación en la comprensión de la vida del sujeto; énfasis en el trabajo con personas mayores, sobre todo de sexo masculino; carácter individual que dificulta realizar comparaciones y generalizar a la cultura; ausencia o escasez de notas aclaratorias; ausencia de investigación colateral complementaria; poca o ninguna descripción metodológica; poco o ningún control respecto de las técnicas de registro. Estas debilidades y fallas intentaron ser corregidas por posteriores investigadores que retomaron el método, refinándolo, sistematizándolo y haciéndolo más riguroso. El procedimiento que se presenta a continuación refleja algunas de las medidas tomadas al respecto.

Selección o determinación de narradores

Esta selección, como se ha dicho, está determinada por los objetivos de la investigación y la naturaleza del problema. En esta fase se decide cuál es la técnica biográfica adecuada para trabajar en relación con el problema planteado, y a partir de ella se determina con qué persona, personas o grupo se trabajará; es decir, se decide cuál será el número y la condición de los narradores o narradoras. Se establece el contacto con ellos y/o ellas en caso de que no se les conozca previamente; se les invita a participar informándoles de los objetivos y fines de la investigación, y solicitando su consentimiento para la publicación de los resultados que puedan obtenerse.

El registro y la transcripción de relatos

El registro y la transcripción, en particular de los relatos e historias de vida, deben ser absolutamente fieles. Pueden además ser complementados con datos provenientes de fuentes secundarias¹ (periódicos, documentos personales accesibles, por ejemplo) y de observaciones. El carácter cualitativo de esta técnica, su función testimonial y el activo rol que desempeña el sujeto informante hacen particularmente ardua y exigente esta fase del método, que constituye la base de toda narrativa. De hecho, la calidad del registro es determinante en la validez y confianza de los relatos y en la posibilidad de su análisis posterior. Al respecto ya no caben dudas acerca de la utilización de grabadoras, y mucho menos cuando se trata de registrar conversaciones de una hora o más de duración, en las cuales la fidelidad tiene carácter crucial. Por otra parte, dichos aparatos son ya lo suficientemente conocidos, populares y comprendidos como para que su uso no se perciba de otra manera que como natural y necesario.

La grabación

Los adelantos tecnológicos probablemente hagan obsoleta la información de los párrafos que siguen en este apartado. La creación y comercialización de los "lápices de voz", que permiten grabar con precisión y fidelidad sin necesidad de cambiar casetes; que no pesan porque son minúsculos, es una bendición para investigadoras y trabajadores comunitarios en general. Pero para beneficio de quienes aún no tienen acceso a esa tecnología señalo que el uso de grabadores tradicionales exige conocer sus alcances y sus

1. Por ejemplo, en la transcripción de una conferencia en la que cité a Gramsci, dicha cita fue atribuida al "gran Sheep".

limitaciones para generar las mejores condiciones posibles de su uso. Esto supone tratar de conseguir lugares donde no haya ruidos ambientales que dificulten posteriormente el reconocimiento de las voces y de las palabras grabadas. Cuando se realizan entrevistas participativas, de uso frecuente en el trabajo comunitario, conviene tener más de un grabador a fin de captar con claridad las intervenciones de las diversas personas que hablan, o bien colocar el instrumento en un lugar central y, si es posible, que haya una persona que dirija el micrófono hacia la persona que habla cada vez. Esto implica tratar de evitar que varias personas hablen al mismo tiempo. Pero como esto puede ocurrir cuando se discute algo de mucho interés, en ese caso el investigador/a debe pedir a las personas que han hablado simultáneamente que repitan, de a una, lo que dijeron. Una buena práctica en estos casos es pedir que cada vez que alguien habla se identifique. Asimismo, antes de empezar la grabación se debe grabar el día, la hora, motivo y el lugar en que se la realiza, a fin de facilitar la organización posterior del material recolectado. Y naturalmente, es necesario estar pendientes del momento en el cual la cinta del case-te termina, a fin de cambiarla inmediatamente.

Además de los problemas de orden técnico, tales como no captar bien los sonidos más allá de un radio limitado o reproducir todos los ruidos ambientales que enturbian la conversación que deseamos registrar, hay algo inevitable: la grabación no recoge los gestos, la mímica, los movimientos y tampoco las miradas (y esto vale también para los "lápices de voz"). A su vez, los videos y las películas tienen la misma limitación que el ojo humano: el ángulo de la cámara y el tipo de lente que se esté usando pueden resaltar o minimizar ciertos aspectos. Por esta razón, deben ser siempre complementados por la observación y las anotaciones del investigador o de sus asistentes.

La grabación debe ser oída por más de una persona, aunque necesariamente una de ellas tiene que ser la perso-

na que condujo las conversaciones y las entrevistas. La transcripción debe ser revisada junto con la grabación antes de ser presentada al sujeto narrador para su inspección, corrección o adiciones. Cualquier anotación o aditamento que se haga debe estar claramente diferenciado del texto narrado. Al respecto es importante desarrollar un sistema previo que identifique los agregados con un color o tipo de letra especial, así como el uso de símbolos, si se los incluye, y las notas marginales complementarias del investigador.

La transcripción

ha transcripción de las grabaciones plantea exigencias específicas, así como la observación rigurosa de ciertas reglas:

1. La presentación mecanografiada, que debe dejar suficiente espacio para correcciones y notas.
2. La numeración e identificación de cada sesión y de su respectiva transcripción (día, hora, lugar, inicio, cierre, informante).
3. La identificación de los hablantes y de sus circunstancias.
4. La puntuación, acentuación y separación en párrafos, que forman parte del sentido del texto. Esto es muy importante, pues muchas veces al transcribir se reduce lo narrado a un texto plano, donde se mezclan los temas sin solución de continuidad, o bien se los separa arbitrariamente: no hay interrogaciones ni exclamaciones y no ha sido registrado el tono de la voz, que puede indicar duda, convicción, sorpresa, burla y otras manifestaciones marcadas por los afectos.
5. Se debe tratar de que durante la grabación no haya ruidos exteriores que puedan dificultar el entendi-

miento de lo grabado. Este aspecto tiene mucha importancia, pues un error de interpretación puede cambiar el sentido de lo dicho o generar problemas que a veces resulta difícil aclarar. Por ejemplo, se pueden alterar los nombres o cambiar palabras, con lo cual no sólo se cambia el significado, sino que además no se comprende a qué se refiere el hablante.

6. El señalamiento de observaciones hechas simultáneamente (hechos concomitantes, lenguaje no verbal) en los momentos correspondientes.
7. Transcribir lo que se oye, sin cambiar las frases y expresiones del informante. Es más frecuente de lo que se podría suponer la presunción de que basta con pedir a una excelente mecanógrafa que escriba lo que escucha, asumiendo que el producto será equivalente al testimonio del narrador. Al respecto Poland (1995) menciona algún escalofriante ejemplo de cómo, con la mejor de las intenciones, trans-criptores ajenos a la investigación pueden mutilar, cambiar o alterar el sentido de lo que escuchan, pero no comprenden.
8. También es necesario estar alerta respecto de los acontecimientos o diálogos citados por la persona biografiada, los cuales se mezclan con su relato en primera persona. A veces es fácil reconocerlos porque el narrador puede cambiar el tono de la voz, o el acento, imitando a alguien cuya opinión expresa o forma parte de algún episodio. Pero no siempre es tan clara la diferencia. Esas palabras deberían ser colocadas entre comillas, o en cursivas y puestas entre guiones para separarlas del párrafo que las trae a colación. De no hacerse esa demarcación se corre el riesgo de atribuir esas frases a la persona equivocada: el narrador o narradora, quien sólo estaba citando. O el transcriptor/a puede no saber a quién atribuir esas opiniones u observaciones (Fariás y Montero, 2005).

9. Marcar las pausas, vacilaciones y silencios y complementar lo transcrito con las observaciones pertinentes de los gestos y expresiones mímicas de quien narra. Ésta es quizás la tarea más difícil, ya que hay investigadores/as que tienden a interpretar el texto que escuchan y, en consecuencia, a sustituir la información por expresiones más breves, que responden a su comprensión o a una lectura hecha a la luz de una teoría, de una tendencia, de su cultura, de su

pertenencia a determinados grupos o de su ideología. Tal error invalida y distorsiona el texto, al mezclar las creencias o concepciones del transcriptor/a con las de la persona que narra. 10. La aplicación de programas de computación destinados a facilitar esta tarea, así como de formas de codificar el lenguaje no verbal, pueden ayudar en la medida en que se adapten a los objetivos de la investigación y no que la investigación sea modificada para que pueda usarse uno de esos programas.

La producción del relato o narrativa

Ésta es una tarea fundamental pues no sólo se realiza el análisis y se sacan conclusiones del texto producido, sino que la elaboración del mismo es el paso analítico inicial. Si bien la historia el relato o la autobiografía deben conservarse tal cual fueron narradas por la persona de cuya vida se trata, lo que solemos leer en el trabajo elaborado por los investigadores/as es un texto que ha sido organizado e intervenido por ellos.

El orden que se da al texto puede ser cronológico (momentos, hitos o etapas evolutivas en la vida) o temático. En este último caso la organización se hace por áreas, problemas o centros de interés, según los objetivos de la investigación. Esta organización es absolutamente necesaria,

pues de lo contrario sólo habrá una recopilación de información, no una historia. Ello no significa distorsionar la vida del sujeto, sino sistematizar su relato para la comprensión, análisis e interpretación del mismo desde una perspectiva científica, ya que, como dice Abouhamad (1970), "utilizar los hechos sociales sin haberlos transformado en categorías científicas no es una obra de ciencia" (pág. 270). Y Miguel (1996:65) es aún más radical al decir: "Lo primero que aprende un investigador/a es que no hay nada sagrado en un texto auto/biográfico, y que puede ser editado con decisión". Pero en este caso es necesario especificar con qué criterios se ha hecho la edición y complementarla con citas textuales del texto editado.

Si se sigue un orden cronológico (muy frecuente en las biografías), no es necesario respetar siempre las etapas evolutivas. También se puede, por ejemplo, dar una visión del presente y proceder hacia atrás utilizando el recurso cinematográfico del "*flashback*", es decir, las rememoraciones de episodios específicos del pasado en función de hechos actuales. En ambos sistemas, y en otros que puedan surgir, es necesario mantener el principio de causalidad. Para los lectores debe quedar claro qué fue primero, qué ocasionó cada acontecimiento. Obviamente, estas formas de organización suponen una lectura integral y un análisis general, previo, de todas las transcripciones correspondientes a una misma historia.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta son las contradicciones e incongruencias que existen en toda narración y que sobre todo se pueden encontrar en las historias de vida, ya que el tiempo transcurrido hace que el narrador o la narradora introduzca cambios, recuerde detalles y fechas que corrigen otros datos mencionados previamente, o bien olviden sus reservas iniciales y amplíen la información que dan sobre ciertos hechos. O, por el contrario, aparezcan reservas que no tenían al principio y cambien el relato. Todas las versiones deben ser conservadas por los

investigadores, pero deben ser contrastadas para su análisis y esto supone unir todos los fragmentos referidos a una misma circunstancia.

Por ejemplo, los registros etnográficos suelen ser textuales y estar seguidos o precedidos por la correspondiente interpretación o análisis. Los registros sociológicos a veces presentan la reconstrucción de las relaciones sociales hecha por el investigador a partir de las historias o de relatos de vida (véanse Lewis, 1964, 1965, y otras obras del autor; Fals Borda, 1985). A veces ocurre lo mismo con los estudios históricos del tipo "Un día en la vida de..." o "La vida cotidiana en tiempos de...", que recogen la síntesis de un cierto número de historias de vida. También hay trabajos que presentan fenómenos y procesos psicosociales o psicopatológicos.

Sin embargo, en todos se suele dar un proceso de organización (cronológica o temática), al cual algunos investigadores añaden otro de sintetización de redundancias y de eliminación de aspectos superfluos (comentarios considerados por el investigador como marginales, triviales o no relacionados con el sujeto y su vida). Sin embargo, la tendencia de la actual psicología discursiva es conservar todo lo dicho, ya que justamente las redundancias señalan aspectos importantes de carácter tanto semántico como semiótico.

El análisis en el método biográfico

Es muy frecuente encontrar que después de una ardua tarea de recolección de datos, el análisis que se hace de las historias, relatos o autobiografías es irrelevante, ya sea por contentarse con parafrasear el texto, o por contentarse con presentar el relato, que al tratarse de la historia de una vida humana será siempre fascinante. Pero esa fascinación de lo humano puede llevar a olvidar para qué se investigó esa

o esas vidas, qué relación tienen con una comunidad en particular, cómo han influido o han sido influidas por el hecho de pertenecer a ese particular grupo social, qué procesos psicosociales han dado lugar o han sido producidos por ciertos hechos narrados. El análisis es sustituido entonces por la organización del relato hecha por el investigador o investigadora, que si bien puede ser impecable en cuanto al orden cronológico, por ejemplo, reduce el trabajo cualitativo del texto, descontextualizándolo al separarlo de sus nexos con el problema de investigación.

El primer paso para el análisis en los métodos biográficos, ya mencionado, es la *lectura repetida de las transcripciones* correspondientes a cada sujeto, para organizar el material. Se debe leer, leer y volver a leer antes de empezar a intervenir o a analizar el texto. A continuación se elabora un texto con la narración obtenida, sometiéndola a algún tipo de orden, según la base teórica y el problema de investigación planteado. En este punto se plantea el dilema: ¿resumir o no resumir?, ¿intervenir el texto o no intervenirlo?, ¿"depurarlo", "ordenarlo" o "limpiarlo", como dicen algunos, o dejarlo con todas sus interjecciones (*eeh, ah, umjmi*, etc.), y con todas las muletillas de lenguaje (palabras comodín repetidas frecuentemente por una persona cuando habla)? Los estudios del discurso y la psicología discursiva insisten en la necesidad de marcar las pausas, las repeticiones de una misma frase o de una palabra (que no son muletillas) y de los errores de pronunciación y las palabras "fallidas" (aquellas que no se termina de decir). La razón para hacer esto es que esos acontecimientos del lenguaje señalan los aspectos emocionales, la dificultad para expresar ciertas cosas o la importancia conferida a ciertas partes del relato. Por lo tanto deben conservarse, pues nos ayudarán en la construcción del sentido de lo dicho. No hay un acuerdo sobre este aspecto, si bien es cierto que muchos textos pierden gran parte de su riqueza al eliminar esas redundancias marcadoras de sentido. Personalmente

considero que para trabajar el texto es necesario conservar todas sus peculiaridades. Pero si se trata de presentarlo a terceros, es necesario reducirlas, ya sea colocando anotaciones marginales o al pie de la página o símbolos que no impidan la lectura, pues leer los textos iniciales con todas sus peculiaridades, más las abreviaturas de los investigadores, puede ser una forma refinada de la tortura académica. Por otro lado, si la transcripción ha sido gramaticalmente bien hecha (introduciendo ajustada y adecuadamente los signos de puntuación, exclamación e interrogación y los puntos suspensivos), se captará bien el sentido de la misma.

Luego es necesario sistematizar el contenido de la historia, para lo cual se suele aplicar la técnica de *análisis de contenido* (véase el cuadro 9.1), pero éste es un método que posee muy variadas expresiones, aplicables a diferentes tipos de textos y que pueden arrojar resultados distintos al privilegiar o minimizar ciertos aspectos. Por lo tanto, ciertos tipos de análisis de contenido quedan descartados como *modus operandi* principal. Me refiero, por ejemplo, a los análisis de evaluación actitudinal, que enfocan únicamente las actitudes del sujeto; o los análisis sobre la base de la expresión, que focalizan en la forma de construir la frase y en las expresiones lingüísticas usadas; o los análisis de contingencias. Aunque son útiles como análisis complementarios, no pueden ser usados como única técnica pues tienden a fragmentar el discurso.

El análisis de contenido usado con más frecuencia es el temático o categorial, que busca resaltar los tópicos más importantes y los más ocultos en la vida de la persona. Las categorías deben ser elaboradas en función de las dimensiones del problema investigado y se ajustarán a las normas propias de la técnica. Pero luego es necesario profundizar y aplicar entonces alguna o varias formas de *análisis de discurso*, para encontrar los significados y las estrategias argumentativas, las formas de construir la narración y su sentido. En un análisis integral (de contenido, de discurso

y otros complementarios) no se descarta el uso adicional de algunas de las técnicas indicadas en primer lugar, que pueden aportar valiosos datos para aclarar, describir o explicar ciertos aspectos del problema investigado.

Cuadro 9.1

Pasos para realizar un análisis de contenido

1. Seleccionar el texto. En caso de trabajar con una pluralidad de textos de un mismo género, establecer el corpus o totalidad de textos de ese género disponible.
2. Si los textos son muchos, sacar una muestra del corpus, ya sea por medio de procedimientos aleatorios o en función de otras formas de reflejo (representatividad cualitativa).
3. Partir de un texto o de textos en el estado en que se considera que pueden ser objeto de análisis (por ejemplo historia de vida organizada).
4. Leer detenida y repetidamente el o los textos a analizar.
5. Seleccionar el tipo de unidad de análisis con la cual se trabajará. La más usual suele ser la frase completa con sentido.
6. Seleccionar la unidad de contexto (por ejemplo párrafo, sección o capítulo, según el texto).
7. Codificar las unidades de análisis.
8. Construir y definir categorías.
9. Usar jueces para establecer validez de las categorías (por ejemplo presentando a expertos las definiciones y los nombres de las categorías y pidiéndoles que las pareen).
10. Organizar los datos obtenidos. Establecer relaciones y comparaciones. Elaborar diagramas, gráficos y tablas.

Ciertos métodos biográficos, tales como la historia de vida, necesitan laboriosos procesos de producción del texto y de análisis, que exigen una serie de tareas de soporte que deben ser cumplidas con la máxima eficiencia y minuciosidad, pues de ellas depende que la discusión de los datos y las conclusiones que se obtengan se apoyen sobre bases concretas. A continuación resumo el procedimiento generalmente aplicado para analizar, en el cual algunos pasos son básicos y otros complementarios. Los básicos están señalados con un asterisco:

1. *Preparación del material biográfico obtenido* *. Elaboración sistemática del relato a partir de las lecturas repetidas de la transcripción hecha después de haber oído varias veces la grabación.
2. *Preparación y ordenación de temas* *: preparación de archivos sobre los diversos aspectos que aporta la historia, construcción de perfiles biográficos, selección de pasajes clave.
3. *Selección de unidad de análisis* * (párrafos o frases con sentido, por ejemplo).
4. *Codificación de unidades de análisis* *. Esto es la atribución de un código para todas las frases o palabras que se refieren a un mismo tema o hecho.
5. *Construcción y definición de categorías* *. Agrupación de todos los códigos que se relacionen entre sí configurando un tópico o subtema tratado en el relato. Por ejemplo: pertenencia a organizaciones de base comunitaria. La codificación y la categorización llevan a la sistematización del contenido en temas o etapas o secciones. En tal sentido son parte de un *análisis de contenido* de la(s) narración(es) obtenida(s).
6. Preparación de *matrices de análisis* * que permitan poner de relieve las estructuras dominantes, las dependencias, las lagunas, los olvidos, las contradicciones.

7. Inventario y definición del *léxico del sujeto o los sujetos* y de sus expresiones características. Esto es lo que algunos autores (Poirier, Clapier-Valladon y Raybaut, 1983) llaman el léxico-tesauro.
8. *Análisis cuantitativos complementarios*. Se utiliza en casos en los cuales pueda ser útil establecer la frecuencia de algún objeto o mención repetidas, o determinar alguna asociación o el grado de significatividad (esto es opcional y depende del problema de investigación y de cómo haya sido planteado).
9. *Análisis de discurso**. El análisis de contenido sólo muestra los temas tratados por el o la hablante. Para conocer el sentido de lo dicho es necesario hacer uno o más análisis de discurso. Entre ellos están los de orden retórico, tales como la búsqueda de estrategias discursivas y figuras retóricas relacionadas con hechos y situaciones importantes en el relato; los análisis de base gramatical, o alguna variedad del análisis crítico. O cuando se trabaja con varios participantes o con un grupo, buscar los discursos predominantes en relación con determinados temas. Esto es narraciones coincidentes en relación con ciertos hechos o fenómenos.
10. Búsqueda de expresión *de procesos psicológicos**, entre otras actividades, según el problema planteado.
11. Reconstrucción de procesos comunitarios mediante el análisis y la comparación de las distintas versiones dadas por una misma persona o por varias (según la técnica biográfica empleada).
12. *Interpretación**, proceso hermenéutico en el cual todo lo anterior se va integrando a partir de formas de precomprensión que llevan a la comprensión de las partes que componen el todo, construido y reconstruido una y otra vez, en un proceso circular, hasta llegar a un grado de saturación en la interpretación que indique dónde detenerse.

Visto en conjunto, todo el proceso consiste en un ir y venir de lo total a lo particular, para regresar a esa totalidad que es el discurso, pero ahora enriquecido por un examen que pone de manifiesto su organización interna, que revela lo que dice el relato y lo que no dice, lo que admite y lo que niega, lo que resalta y soslaya en relación con el problema estudiado. A la vez que determina qué es primario y qué es secundario. Se reconstruye la historia, pero no como un aporte en bruto, sino como el material elaborado a través de un análisis. El relato inicial está allí, no alterado y disponible para nuevos análisis. A su lado, el texto elaborado a partir de él y la lectura científica del mismo, precedida de la explicación metodológica. La réplica es pues posible, sin perder por ello el carácter único del relato y su globalidad.

De esta manera se incorpora al sujeto como actor fundamental, captando el destello vital, usualmente disecado en fragmentos muchas veces desprovistos de sentido, a la vez que se preserva la rigurosidad metodológica, que permite juzgar la calidad de la interpretación, y se profundiza en el proceso constante de construir una comunidad.

Narrar la vida y sus historias

El método biográfico tiene por finalidad conocer sistemáticamente las vidas de personas que serán estudiadas por alguna razón de orden psicológico, social, económico, religioso, étnico o, en general, en relación con algún fenómeno o problema social de interés para quien investiga o para una sociedad. Su objetivo no es el manejo métrico de los datos, convertidos en términos numéricos cuantificables, si bien no se descarta la posibilidad de cuantificar ciertas informaciones (con frecuencia meras enumeraciones) para complementar aspectos biográficos.

En su aplicación comunitaria, como se ha dicho, interesa conocer cómo es vivenciada la experiencia comunitaria por individuos considerados clave, o por personas comunes y corrientes, en el desarrollo o en procesos de importancia de una comunidad. Y al mismo tiempo es interesante también buscar la influencia de la comunidad, como grupo social con una historia compartida, sobre las personas que lo han construido y que se consideran sus miembros. Muchos procesos psicosociales se ponen de manifiesto; numerosas versiones de hechos que han afectado a toda la comunidad se pueden unir para constituir una narrativa formada por los diferentes discursos dominantes en los relatos biográficos.

Al hacerlo, las técnicas empleadas se adentran en una dimensión que sólo es accesible a través del recuento de las personas. Esto significa generar una narración que rara vez es lineal, o perfectamente cronológica y que es coherente en medio de las contradicciones que constituyen la vida cotidiana, la cual contiene paradojas. Es sobre todo, una narración en la cual el sentido de un mismo hecho se construye a través de diversas versiones dadas por varias personas o por una sola. Al igual que ocurre en la vida cotidiana. Por lo tanto, el análisis en el método biográfico tiene necesariamente varios niveles. Un nivel de contenido: qué dice el narrador/a, de qué habla, qué cuenta. Un nivel retórico: de qué nos quiere y se quiere convencer, qué imagen busca dar de sí mismo/a, por qué y para quién lo hace. Y un nivel hermenéutico, en el cual el o la analista interpreta a partir de las conclusiones que ha ido sacando no sólo de sus múltiples lecturas de los textos producidos, sino de muchas conversaciones con el narrador/a, pues el registro biográfico va acompañado de las preguntas e indagación auxiliar que hace el investigador.

Por tal razón es difícil dar un conjunto de reglas y pasos que puedan servir de guía para cualquier persona en cualquier caso y en todo momento. Es también peligroso y engañoso. Por ello considero preferible presentar aspectos sistematizadores y deontológicos que es necesario observar para obtener aspectos autobiográficos o biográficos de utilidad para una investigación, y que además tengan *validez ecológica*; es decir que puedan ser refrendados por las personas que han narrado sus vidas, pues reflejan lo que ellas dijeron. Y con interpretaciones en las cuales las afirmaciones y conclusiones que se presentan se sustentan en informaciones textuales (*verbatim*) provenientes de dichas narraciones.

Técnicas autobiográficas

La necesidad de sistematizar estas técnicas parece haberse dado, en primer lugar y simultáneamente, en los campos de la literatura y de la historia. En esta última son bien conocidos los productos de la historia oral, la cual generó un recurso de investigación de carácter alternativo y predominantemente cualitativo, apoyado en la técnica de la entrevista, que supone una relación entre informante e investigador destinada a investigar aspectos relacionados con la vida o conocimientos del primero. En psicología, y en particular en la psicología comunitaria, son tres las técnicas autobiográficas: la historia de vida, el relato de vida y la autobiografía propiamente dicha. A primera vista pareciera que se está "rizando el rizo" al hacer una distinción entre las tres. Pero en verdad son diferentes.

El relato de vida o entrevista biográfica

Esta técnica, muy popular y difundida en las ciencias sociales, suele ser confundida con la historia de vida, pero en realidad trata aspectos específicos o episodios de las vidas de las personas relacionados con ciertas cuestiones sociales o de la comunidad en particular que tienden a ser

semidirigidos por quien investiga, y que muchas veces son respondidos en términos previamente establecidos. Por tal razón, la entrevista biográfica o relato de vida hace cortes en la historia personal del sujeto. Esto no quiere decir que sea una técnica inconveniente, sino que su alcance es diferente y que los datos proporcionados por ella son más limitados, en el sentido de que ni abarcan ni profundizan en la totalidad de la vida narrada.

El relato de vida es una exploración breve, hecha a partir de entrevistas biográficas, abiertas en la extensión de las respuestas que otorgue el narrador o la narradora, semidirigidas en el sentido de que quien investiga hace preguntas sobre aspectos de la vida de la persona informante, y ésta puede hablar libremente sobre un tema acotado por quien investiga. La persona narra su vida, pero lo hace a partir de una perspectiva particular determinada por el problema de investigación: la situación laboral, la condición política, la fe religiosa, ser mujer o ser hombre en una sociedad o en un tiempo específicos, por ejemplo. Esta técnica disminuye el tiempo de registro, transcripción y análisis al limitar a unas pocas entrevistas la recolección de los datos autobiográficos, pero aun así es una tarea exigente para quien recolecta los "datos" y para quien los narra, pues la revisión de lo transcrito por el narrador/a demanda una exigencia ética y metodológica.

Quienes la utilizan suelen realizar pocas sesiones que van de una hora y media a tres horas de duración, según el caso. Por lo cual habría que considerar con anticipación el tiempo del cual se dispone para la investigación, pues seis o diez horas de narración necesitan unas treinta horas de transcripción y revisión de lo transcripto mientras al mismo tiempo se lo compara con lo que se ha grabado. En todo caso, el tiempo a emplear dependerá de cuánto se quiera profundizar en el aspecto estudiado y de la calidad y detalle de la transcripción.

Muchos de los aspectos contenidos en la narración de relatos de vida pueden estar también presentes en otras técnicas biográficas. Lo que distingue a los relatos de vida de la autobiografía es que en esta última la ejecución está sólo en manos del narrador quien la hace desde sí; y además

hay un mayor nivel de detalle y de profundidad. En el relato de vida, en cambio, el investigador/a interviene con preguntas durante la producción y organiza el producto obtenido. Hay un diálogo en el cual se acuerda tácita o explícitamente que habrá preguntas y que quien investiga puede poner veto a los relatos subordinados que considera que se desvían del tema investigado. Y, por otra parte, también hay un veto que puede ejercer la persona biografiada sobre determinados aspectos o momentos de su vida o del tema investigado.

Más expedito es el uso de las *anotaciones o diario de campo*, o el *análisis de documentos secundarios* (fotos, cartas, por ejemplo) y de las *observaciones participantes*, o la aplicación de *cuestionarios vivenciales*, pero en el caso de estos últimos siempre se obtiene un resultado parcial aunque útil según lo que se pregunte. Y más que biografías estas últimas técnicas producen datos biográficos que pueden complementar otros estudios (véase el capítulo 10).

La autobiografía

De esta técnica podemos decir que consiste en un examen retrospectivo e introspectivo de la propia vida, de orden no sólo descriptivo sino también analítico y explicativo, pues puede justificar, acusar-se, excusar-se y, en general, señalar el porqué de ciertos hechos o acciones y sus consecuencias; presentar las influencias recibidas y los sentimientos experimentados; mencionar las preguntas que la persona se ha hecho, las respuestas que se han dado y las que han quedado pendientes. Miguel (1996: 63) la define como "una serie de experiencias contadas o narradas por el propio protagonista, como un *conjunto de sucesos que están interrelacionados*", subrayando así el hecho de que no siempre una autobiografía abarca la totalidad de una vida. En tales narraciones la persona muestra sus fortalezas y debilidades de manera tanto directa como indirecta; señala lo que considera como logros y como fracasos, como tristezas y alegrías. Y al hacerlo presenta una visión de sí misma tanto basada en hechos como ideal.

Las autobiografías se caracterizan por:

- Ser narraciones que se dan en un discurso de carácter personal, pero que a la vez está destinado a sí mismo y a otros, conocidos y desconocidos, con los cuales se desea crear una relación a través de la palabra demorada, detenida en el tiempo.
- Ser una búsqueda de trascendencia.
- Ser un espacio dialógico indirecto, creado desde la perspectiva del Yo.

Una forma de autobiografía son las *memorias*, que a veces traen introducciones en las cuales los autores explican al lector por qué y para qué decidieron escribir. La persona considera que por alguna razón (didáctica, ejemplarizante, catártica, afectiva, histórica) trascendente debe contar su vida, y lo hace. Y esto puede ser hecho tanto por intelectuales o políticos o líderes religiosos, como por personas corrientes. La investigadora o investigador analizará el relato tal cual le ha sido entregado, tal cual lo encuentra, sin intervenir sobre él para organizar o sintetizar. Pero también la motivación para escribir una autobiografía puede ser externa: alguien pide al narrador/a que la escriba. O bien puede ser interna cuando es una decisión individual.

¿Dónde está aquí la sistematización? El investigador/a puede solicitar a una o varias personas o a un grupo específico, o a una muestra representativa de una determinada condición social o cultural, que escriban relatos biográficos que analizará en base de categorías construidas a la luz de una teoría particular, o de variables psicosociales, de aspectos comunitarios o etnográficos. Para construir las categorías se deberán cumplir las siguientes exigencias metodológicas:

- Cubrir las dimensiones del problema de investigación y corresponder a los elementos teóricos invocados por la investigadora.
- Ser mutuamente excluyentes. Los textos que se incluyan en una categoría no pueden incluirse en otra. En este sentido son independientes unas de otras.
- Ser exhaustivas en el sentido de abarcar todos los aspectos tratados en el texto.
- Estar claramente definidas. Acompañar esas defini

ciones con ejemplos de frases provenientes del texto que tipificarían los elementos a incluir en cada una de ellas.

- Deben derivarse de un solo principio de clasificación, el cual debe ser producido en relación con el problema planteado y su fundamentación teórica. Su formulación dependerá de los objetivos que orientan la investigación.

Se buscará tanto los aspectos comunes como los aspectos únicos según condiciones demográficas (edad, sexo, nivel educativo, y así sucesivamente) y según el tema de investigación planteado; se buscarán expresiones significativas y maneras de expresar los aspectos narrados. Es necesario advertir que cuando se trabaja con historias de vida cruzadas o con autobiografías de varias personas es posible tener relatos llenos de detalles y de gran riqueza narrativa, pero también otros poco específicos, vagos y confusos.

La autobiografía supone entonces un relato total, autorreflexivo, que toma la forma de una narración. Total en el sentido de que se referirá a múltiples aspectos de la vida de la persona, de su evolución o trayectoria desde la niñez hasta el momento actual y también en el sentido de que da cuenta de las relaciones, a veces insospechadas, que pueden existir entre actos y hechos aparentemente muy disímiles presentes en esa vida. Como dice Bertaux (1997:31) es en su fuerza expresiva donde reside su valor, y su validez se basa en el postulado de que esa vida relatada por su sujeto fundamental "posee una realidad previa a la manera como ha sido contada y es independiente de ella" (Bertaux, 1997: 33). Es también una producción independiente, que puede estar desligada de la investigación.

La autobiografía se estructura sobre la base de:

- Acontecimientos, situaciones y episodios, que el narrador considera que han sido importantes en su vida y a partir de los cuales va hilvanando el curso de la misma.

- Anécdotas descontextualizadas temporalmente, asociadas por acontecimientos relatados que estimulan su recuerdo, y le permiten hacer comparaciones, a la vez que saltar en el tiempo. Esos saltos temporales están marcados por emociones reavivadas por el recuerdo. Por tal razón, rara vez una autobiografía es narrada en orden temporal perfectamente sucesivo. Aunque la trayectoria se suele completar, siempre habrá en ella cortes y lagunas.

La historia de vida en el trabajo comunitario

En esta técnica se busca recuperar el desarrollo de lo cotidiano individual, inserto en lo histórico social y cultural. Es la reconstrucción de la dialéctica individuo-ambiente desde la persona en perspectiva histórica, con todas las peculiares interpretaciones que ella puede asumir para el objeto y que desde una posición metodológica tradicional podrían ser consideradas como "distorsionadoras" o como existencia real y objetiva de la subjetividad, que no por negada o proscrita deja de estar presente en todos los actos humanos. Y en este sentido, al reconocer lo subjetivo otorga carácter objetivo a sus datos.

¿En qué consiste la historia de vida? Se trata del recuento hecho por uno o varios sujetos y organizado por una investigadora o un investigador (o varios de ellos), informando acerca de su vida en común (historias de vida participativas), o acerca de la vida de uno solo de ellos. Esto se hace mediante conversaciones o entrevistas directas, abiertas en cuanto a los temas a tratar que siempre están relacionados con la vida que se está investigando, pero semidirigidas en cuanto a que el investigador pregunta y repregunta sobre ciertos temas que a su juicio han quedado incompletos en la narración o que presentan aspectos que despiertan su interés, así como aquellos que el o la sujeto no ha tratado o evita, y que son importantes para la investigación.

Al respecto, es necesario dejar en claro que la denominación "entrevista abierta" crea una ficción lingüística que lleva a pensar que realmente es un espacio verbal totalmente libre. Lo que ocurre con mayor frecuencia cuando se la aplica en la ciencia es que responde más bien a una entrevista semidirigida. Pero al usar el término "abierto" se crea una ilusión de absoluta libertad, muy distante del control que suele ejercer quien investiga y que, si bien en estas técnicas la persona biografiada es la informante por excelencia y debe poder hablar libremente de su propia vida, al mismo tiempo, cuando se aplica este método la investigadora o el investigador tiene ciertos objetivos y dirige sus preguntas y su pesquisa en función de ellos.

Por otra parte, las entrevistas dirigidas únicamente por los narradores, si bien pueden ser autobiográficas, suelen suministrar tan sólo aquello que ellos desean presentar o recuerdan en el momento, adoleciendo de imprecisiones.

Más que historias de vida resultan ser muchas veces, historias de momentos. La historia de vida, en tanto técnica de investigación social es diferente de las narraciones evocadoras del pasado que se suele hacer entre personas conocidas. Esto no significa que se descalifiquen esos momentos de añoranza o de revelación, sino que porque ellos existen y son fascinantes, se ha desarrollado una forma de investigación sistemática que los recoge, pero que busca indagar en profundidad, establecer relaciones, buscar causas y efectos, saber de los procesos que llevaron a ciertas decisiones o acciones y, a la vez, mantener la frescura del recuento.

Molano (1998: 105) considera que hay dos momentos en la elaboración de una historia de vida: la recolección de los datos, caracterizada por lo que, en sus palabras: "uno vuelve a hacer lo que casi nunca hace: escuchar", y agrega:

es necesario abrirse a lo que la otra persona está diciendo sin objetarla, aceptar sin prejuicios, sin críticas, sin distancias lo que la otra persona va diciendo y ése es un ejercicio difícil, porque nosotros queremos poner sobre lo que oímos, lo que decimos y eso implica sacrificios, implica también formación, capacitación y ejercitación en ese arte de escuchar (Molano, 1998: 105-106).

El otro momento es el de la elaboración de la historia y el análisis hecho por el investigador, mucho menos claro que el anterior en el texto citado, por cuanto no se trata necesariamente de la vida de una persona. Puede ser que al trabajar las historias de vida participativas o individuales de un grupo, nuestro objetivo sea la construcción narrativa de un movimiento social o de tipos de discursos dominantes en una comunidad. Y en el caso de las comunidades muchas veces interesa construir a partir de esta técnica el proceso de formación de ellas. O bien el surgimiento, acción y efectos de ciertos tipos de liderazgo (Fariás, 2002), por ejemplo.

Tipos de historia de vida

Existen las *historias de vida singulares*, en las cuales se busca un recuento de una o varias personas que tipifiquen o sean representativas de una época o situación, de un grupo, de una cultura. Cada historia es una unidad en sí misma y se comparan sus aportes como datos ilustrativos de las circunstancias estudiadas. A veces a partir de una sola biografía se analiza un problema, sin que ello signifique reducirlo al caso individual ni generalizarlo a todas las personas situadas en las mismas condiciones. Simplemente se busca un caso especialmente relevante por la claridad con que presenta ciertas relaciones o conductas, o por tratarse de una persona clave para comprender un hecho o que tuvo una actuación destacada en el mismo (testimonio). Como dice Ferrarotti (1981/1990), en la historia de una vida se refleja la historia de la sociedad a la cual esa vida pertenece. Este pensamiento puede complementarse con la definición que daba Dollard en 1936: la historia de vida es el "intento deliberado de definir el crecimiento de una persona dentro de un medio cultural y darle un sentido teórico". En ambos casos se enfatiza la intrincada relación entre individuo y sociedad.

Otras veces se selecciona un grupo de personas relevantes, bien por su participación en ciertas circunstancias, bien por ser miembros de ciertas categorías sociales consideradas importantes para el estudio (género, edad, ocupación,

prestigio). En otros casos se los selecciona al azar; si bien ésta es una técnica de difícil manejo, de muy meticulosa y exigente transcripción y de más difícil y exigente análisis, no tiene mucho sentido elegir los sujetos al azar, pues es una modalidad que no responde a criterios de representatividad estadística. Es más lógico y productivo para la investigación seleccionarlos en función de características específicas que los marcan como de interés para la misma, así como por su valor testimonial.

Estas historias de grupos pueden constituir lo que se denomina *historias cruzadas*, técnica que busca enfrentar la crítica y el problema real que se presentan en las historias únicas o singulares: su carácter individual y, por lo tanto, la imposibilidad de generalizar y el riesgo de obtener una visión sesgada en cuanto a fenómenos sociales. Se recaban así historias simultáneas de diversas personas comprometidas todas en las mismas circunstancias, o de la misma generación o grupo, por ejemplo, cuyos relatos se entrecruzan para obtener de esa manera una descripción más confiable y más completa de un hecho, de una época o de la perspectiva de una categoría o grupo social. En este caso la selección debe ser hecha con el máximo cuidado, en función de la relevancia y pertenencia. Los relatos así obtenidos son comúnmente sometidos a un análisis de contenido de carácter categorial, a través del cual se reconstruye el fenómeno estudiado, cubriéndose las lagunas y precisando las ambigüedades que pudiera haber en los relatos individuales.

Las *historias organizativas-participativas* o *acumuladas* son una variación del tipo anterior; en ellas se busca reconstruir la historia de una comunidad a partir de las vivencias de sus miembros, dando lugar al mismo tiempo a un proceso de análisis individual y grupal a partir de la discusión colectiva de los datos obtenidos. A este proceso Fals Borda (1985) lo considera una recuperación crítica de la historia que lleva a una reconstrucción de la memoria social en la cual se insertan los individuos como actores cotidianos.

Para elaborar historias participativas se recolectan por separado las historias individuales de cada miembro del grupo seleccionado (informantes clave, líderes, ancianos, jóvenes, según los objetivos de la investigación); pero la discusión y el análisis se hacen con el grupo de narradores participantes, más otras personas de la comunidad que deseen participar y que sean contemporáneas. Su finalidad es estudiar las coincidencias y las contradicciones, no para desechar éstas, sino para enriquecer el conocimiento de los hechos y procesos comunitarios. Se obtiene así una gama de percepciones de un mismo suceso o fenómeno. La versión colectiva es organizada por el investigador/a quien la vuelve a presentar al grupo para oír su opinión y nuevos comentarios, y para agregar nueva información, si fuera el caso. En estas reuniones aparecerán sentimientos e interpretaciones compartidos, y también diferentes, y se avivará el recuerdo, pudiendo hallarse explicaciones para el olvido. El resultado final así obtenido se presenta a la comunidad, pues constituye parte de su historia. De hecho Fals Borda (1985) considera a este procedimiento como parte de lo que llama *recuperación crítica de la historia*. Y en efecto, estas historias buscan reconstruir la memoria colectiva de la comunidad a partir de las vivencias de sus miembros (Montero, 1991).

Una aplicación hecha a partir de esta técnica fue dirigida por Gongalves de Freitas y Pérez (1998), en una zona de bajos recursos económicos en la ciudad de Caracas, cuyos fundadores, en su mayor parte provenían de migraciones. El barrio comenzó a construirse en 1958 después del derrocamiento de la dictadura de Marcos Pérez Jiménez. El trabajo, de carácter eminentemente comunitario, fue realizado con la colaboración de un grupo de niños de 7 a 12 años, participantes en el programa Constelación, que dirige la autora. Ellos, con la asistencia de Gongalves y Pérez,² realizaron primero algunas entrevistas individuales a fundadores del barrio. Y luego implementaron la técnica de entrevista colectiva y participativa con personajes clave en la vida de la comunidad (los fundadores, el sacerdote, la bibliotecaria, los abuelos). A partir de los relatos obtenidos y grabados, cada niño y cada niña pintó aquellos aspectos de

2. Este trabajo recibió el aporte económico del Proyecto FAMA, financiado por la Fundación Ayacucho y Fundación Polar (Caracas, Venezuela).

la historia de la comunidad que más le impresionaron. Y con los relatos y esas pinturas y dibujos, elaboraron artesanalmente un libro: *Los niños y niñas de San José de La Urbina pintan y cuentan la historia del barrio*. Las obras fueron expuestas en el Centro Latinoamericano "Rómulo Gallegos" , en Caracas, Venezuela, y la exposición fue presentada y guiada por los pequeños historiadores-investigadores, que así devolvían la historia a su comunidad, a la vez que recibían para sí la historia, su historia.

Aspectos básicos a cumplir en la técnica de historias de vida

A continuación presentaré brevemente algunos aspectos, que además de los generales del método biográfico (véase supra), deben tenerse en consideración para que una historia de vida sea útil, confiable y analizable.

Producir el relato biográfico es la tarea fundamental de esta técnica. Ella se cumple en dos etapas: una, previa a todo trabajo, de *familiarización con el sujeto o sujetos y con la comunidad* con los cuales se va a trabajar. En esta etapa deben seguirse los lineamientos dados en el capítulo 3. Debe pausarse también el tiempo del que se dispondrá, las condiciones de las sesiones y su finalidad. El número de sesiones es difícil de determinar pues dependerá de la relación que se establezca entre investigador/a y narrador/a, y de la fluidez y riqueza de esos contactos. Por lo tanto, decir que serán tres, siete o veinte sesiones no tiene sentido a menos que se trate de llenar una de esas fastidiosas planillas de solicitud de fondos.

La segunda etapa es la *producción de la narración* en sí mediante entrevistas o conversaciones, que comprende:

La preparación de materiales (grabador, cuaderno u hojas de papel, guías, videocámara o cualquier otro instrumento necesario).

La realización de las entrevistas o conversaciones, o de asambleas o reuniones de grupo (sólo en las *historias de vi-*

da participativas), en las cuales debe prevalecer un clima de distensión y comodidad tanto para la persona o personas de cuya(s) vida(s) se trata, como para el entrevistador, en un sitio donde no haya factores disruptivos ni presiones en cuanto a la hora o uso del lugar. Usualmente entre una hora y media y dos horas es suficiente para cada sesión, pero su duración debe responder en primer lugar a un acuerdo entre participantes e investigadores. Entre una y otra sesión debe transcurrir tiempo suficiente para revisar y transcribir la sesión anterior. La revisión será hecha por ambas partes o por el grupo (en el caso de las historias de vida participativas). El número de sesiones dependerá de los objetivos de la investigación, de la productividad del sujeto y de las posibilidades de los investigadores y los sujetos. En general, cuando los datos recolectados permiten al investigador obtener el conocimiento buscado y cuando el sujeto considera que ha dicho cuanto tenía que decir, terminará el período de reuniones entre ambos.

Lo que se acaba de señalar necesita de una reflexión sobre el rol que juegan en esta técnica la persona protagonista de la historia y la persona que la recolecta. En la historia de vida la relación es diferente de la que se da en las entrevistas tradicionales, aunque emplee el procedimiento de la segunda. En estas últimas el entrevistador o entrevistado-ra es el/la único/a en saber qué busca, cuánto busca, para qué lo quiere y cómo obtenerlo; mientras que el informador/a es un proveedor de información ignorante de esos hechos. En la historia de vida, en cambio, ambos miembros de la relación saben de qué trata la relación y para qué se la establece y ambos deben conocer todos los aspectos. Por lo tanto, si el protagonista desea agregar o introducir algo nuevo sobre lo ya dicho o por decir, o sobre el procedimiento, debe tener toda la libertad de hacerlo. El conocimiento básico es suyo, la sistematización y el análisis son del investigador/a o del equipo, a los cuales se puede sumar el o la protagonista de la historia. En el caso de las histo-

rías de vida participativas, particularmente útiles en el trabajo comunitario, los sujetos igualmente participan en el análisis e interpretación de los datos, pues son ellos los que han vivido su historia, los que recuerdan sus episodios y los que necesitan en primera instancia de su recuperación crítica.

Resumen

Toda vida humana refleja la vida de la sociedad en la cual se ha desarrollado. Cada existencia es un mundo dentro del mundo, al cual refleja, no como lo haría un espejo, sino a través del prisma configurado por la red de relaciones que surgen de la interacción entre la persona y sus particulares circunstancias y condiciones de vida, que crean la historia personal de cada uno. Historia que siendo única, a la vez reproduce rasgos y características del tiempo y del espacio al que pertenece. De allí la necesidad de usar el método biográfico en ciertos estudios sobre comunidades y en ciertos momentos en el estudio de una comunidad.

Este capítulo parte de la anterior consideración, mostrando los orígenes del uso de métodos biográficos en las ciencias sociales, a inicios del siglo XX y su importante influencia en la sociología y la antropología, tanto en América como en Europa. Se presenta igualmente su repercusión en América latina, citándose algunos trabajos surgidos en el campo de la psicología actual, relacionados con comunidades.

Las características y criterios que distinguen a este método son analizados antes de presentar una síntesis crítica del proceso de aplicación y de las medidas tomadas para corregir algunas de sus imprecisiones, abusos y debilidades. En particular se ha procurado señalar algunos de los vicios más frecuentes en el uso de las diversas técnicas biográficas, tales como la confusión entre relatos de vida e his-

torias de vida; la transcripción descuidada y simplificadora de la narración hecha por las personas biografiadas y los peligros inherentes a las grabaciones realizadas con descuido técnico. Igualmente se comentan diversas formas de organizar y analizar el relato que no sólo son variadas sino además complejas y que van desde el análisis de contenido hasta el de discurso. Al respecto, se presenta una serie de pasos que no pretenden ser una fórmula genérica, sino una orientación inicial para el análisis, que permita abordar los diversos niveles que comprende el uso del método biográfico. Finalmente, se presenta una descripción de varias modalidades autobiográficas, de uso frecuente en las ciencias sociales y en el trabajo comunitario, en particular, que pueden ser complementarias entre sí.

Preguntas para reflexionar sobre la justificación y efectos del uso de métodos biográficos en la investigación/intervención en psicología comunitaria

En una situación de investigación/intervención en una comunidad donde usted participe, pregúntese, reflexione y responda a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué necesita conocer sobre la vida de determinadas personas de la comunidad con la que trabaja?
- ¿En qué sentido esas biografías (historias de vida, relatos de vida, autobiografías, etc.), benefician a la comunidad y a la persona biografiada?
- ¿Qué efecto tiene sobre la comunidad la distinción que se hace en escoger a una o varias personas específicas para hacer su(s) historia o relato(s) de vida?
- ¿Cuáles son los efectos sobre los grupos cercanos y sobre los grupos alejados, de esas personas?

Ejercicios problematizadores sobre el uso de métodos biográficos en la investigación en psicología comunitaria

- En su labor como psicólogo/a comunitaria o como estudiante de psicología comunitaria habrá tenido experiencias que por alguna razón considera importantes. Escriba un relato sobre alguna de ellas. Analice el relato escrito para saber si:
 - Da cuenta de su motivación; de su satisfacción o insatisfacción; del tipo de relaciones sostenidas con otras personas comprometidas en la misma tarea.
 - Se indignó alguna vez.
 - Tuvo alguna gran alegría.
- Pida a personas vinculadas con ese proyecto, así como a personas ajenas a él, que lo lean y le indiquen en qué sentido les ha sido útil para comprender lo que pasó en esas circunstancias.
- Compare su análisis con los de esas personas.
- Reflexione.

Lecturas complementarias recomendadas

La mayor parte de los textos, así como algunos de los más renombrados autores que trabajan sobre este tema escriben en francés (las referencias en esta obra incluyen a varios de ellos), así que recomiendo revisarlas a quienes quieran profundizar en el campo. También recomiendo a quienes no manejen la lengua francesa, consultar dos obras publicadas en castellano, cuyo contenido es didáctico, bien fundamentado y preciso. Ellas son:

Jesús M. De Miguel (1996): *Auto/biografías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. En esta obra las lectoras y lectores encontrarán consejos prácticos sobre la aplicación de la técnica anunciada en el título.

Juan José Pujadas Muñoz (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. Esta obra propone una amplia visión sobre la técnica de historias de vida, una de las técnicas más populares y a la vez menos entendida. El autor muestra su desarrollo en las ciencias sociales, sus aspectos metodológicos y sus diversas modalidades.

Y si se quiere profundizar más en este campo, debe leerse la obra de F. Ferrarotti: (1981/1990): *Histoire et his-toire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, París, Meridiens Klincksieck. O su original italiano: *Storia e storie di vita*, Roma, Laterza & figli. "subjetividad". Justamente lo que esta técnica rescata es la

CAPÍTULO 10

Dos técnicas auxiliares en la investigación e intervención comunitarias: las anotaciones o diario de campo y el uso de documentos secundarios

Introducción

Las técnicas usadas en la investigación e intervención comunitarias suelen ser predominantemente cualitativas; por esta razón hay al menos dos aspectos a los cuales es necesario prestar el máximo de atención: el carácter holístico y complejo de los fenómenos en estudio y la reflexividad por parte de agentes externos e internos. Los capítulos previos insisten en estos aspectos y muestran cómo aproximarse a la primera condición y cómo cumplir con la segunda. Pero muchas veces es necesario contar con técnicas auxiliares que permitan a los investigadores capturar ciertos momentos específicos que suelen ocurrir en todas las investigaciones (sean cuantitativas o cualitativas) y que no quedan registrados. Las causas de esta falta de registro son básicamente por no figurar en los protocolos de ciertas técnicas, ni en las preguntas de los cuestionarios construidos para indagar en relación con aspectos particulares o por darse en situaciones grupales (reuniones, asambleas, entrevistas participativas), en las cuales se está simultáneamente dialogando y estimulando la discusión. En tales circunstancias es útil la aplicación de las anotaciones de campo o el registro sistemático de un diario de campo.

Más aún, el uso de otras técnicas auxiliares y de otros métodos tales como la IAP o el método biográfico, por ejemplo, puede enriquecerse con el estudio de documentos secundarios (cartas, fotografías, noticias de prensa, entre otros). De eso trata este capítulo: de cómo complementar las técnicas y procedimientos principales que nos permiten conocer y producir conocimiento acerca de determinadas situaciones, para que el proceso de construcción de ese saber incluya la reflexión sobre el modo de hacerlo y mantenga, en lo posible, la complejidad con que se presenta en la práctica.

Trataré en primer lugar las anotaciones y los diarios de campo, una vieja práctica de las ciencias sociales, especialmente de la antropología y la sociología (aunque también se da en algunas formas de psicología clínica y de psicología social), en las cuales se originó, y que debería ser casi una acción rutinaria, en el sentido de cotidiana y necesaria, en la psicología comunitaria. Una práctica que debería ser enseñada a los estudiantes que se inician en la disciplina, quienes no deberían ir al campo sin estar acompañados de su pequeña libreta o cuaderno de campo para registrar sus apuntes e impresiones rápidos; las cosas que los sorprenden o que no comprenden, de manera sencilla y veloz, a fin de crear un asidero para el recuerdo fiel y una fuente para las ideas.

Diferencias entre diarios de campo y anotaciones de campo

Las anotaciones de campo son apuntes hechos durante el trabajo, más o menos rápidos, muchas veces abreviados, que sirven de apoyo a la memoria de los investigadores y que buscan captar detalles de interés: aspectos inesperados o curiosos que de otra manera quedarían fuera de cualquier registro técnico. Esas anotaciones no siguen un plan preestablecido y en tal sentido son un trabajo abierto, que

no se orienta por un principio y un fin, pues su función es auxiliar respecto del proyecto de investigación.

Los apuntes o notas deben hacerse en una libreta o en un cuaderno, no en hojas sueltas que puedan perderse o traspapelarse. Y si por alguna razón es necesario usar una tarjeta o un trozo de papel, luego deberá pasarse su contenido a ese cuaderno, que será el registro fiel de la vida de la investigación, por el tiempo que ella dure.

En cambio, el diario de campo se caracteriza por:

- Su *extensión*. Al contrario de las anotaciones de campo, los diarios de campo presentan extensas y detalladas descripciones, escritas de manera cuidadosa y a la vez espontánea, a veces amena.
- Puede *no seguir un orden cronológico* y estar más bien organizado en función de temas o problemas de investigación, o de categorías teóricas o metodológicas.
- Por tal razón, el diario de campo puede constituir un importante documento producto de la investigación, que *podría llegar a ser publicado*.
- Combina *rigurosas observaciones de campo con análisis e interpretaciones* de los hechos que ellas presentan o ilustran, y sus relaciones con aspectos teóricos.
- Se acerca al género de *la autobiografía intelectual*, en el sentido de que quien lo escribe relata cómo llega a ciertas ideas, cómo desarrolla sus análisis y sus interpretaciones; además indica cómo superó sus errores, cómo incurrió en ellos y qué aprendió de éstos; a la vez que hace lo mismo respecto de los aciertos.
- *Suele escribirse al final de la jornada* de trabajo en la investigación, cuando se lo puede hacer con cuidado y detenimiento, narrando lo que se ha observado, reconstruyendo esas impresiones a partir de las notas de campo, los materiales secundarios y las técnicas empleadas para obtener datos (encuestas, entrevistas, discusiones de grupo, grupos focales, etc.).

La razón de ser de ambas técnicas es guardar el registro de observaciones y vivencias que impresionan a los investigadores por el interés psicosocial que suscitan en el transcurso de la labor de investigación. Es decir, que todo lo que en ese diario se anota tiene alguna forma de relación con la investigación o intervención que se está llevando a cabo.

Relación con los métodos biográficos

La relación de las anotaciones de campo con las Memorias, que forman parte de los métodos biográficos, es tenue: sólo se da a través del reflejo de las experiencias de la vida cotidiana antes de que éstas pasen por el tamiz y filtro de las categorías analíticas de las disciplinas científicas, y de teorías y métodos de la ciencia; aunque a veces las observaciones y comentarios contenidos en los diarios de campo pueden hacer referencia a los aspectos científicos, o dar ideas para el análisis. Pero no de una manera sistemática, ni extensa. Esas anotaciones se centran más que todo en cuestiones específicas tales como el número de asistentes a un acto, o las características de las intervenciones y sus actores, o bien guardan inventarios de objetos o de acciones llevadas a cabo. Incluyen fechas a tomar en cuenta, compromisos a cumplir o el cumplimiento de los mismos. Y en este sentido poseen las funciones propias de una agenda, pero van más allá de ella y su contenido se halla sólo en relación con momentos específicos de la investigación o intervención.

Con respecto a los métodos biográficos en general, las anotaciones de campo coinciden con ellos en cuanto pueden contener impresiones afectivas, juicios de valor, pensamientos que reflejan los sentimientos y reacciones y el valor de la vivencia para el investigador que los registra. En este sentido revelan aspectos que definen a esa persona co-

mo investigadora y también como ser humano, mostrando facetas de su carácter.

Pero son los diarios de campo los que contienen relatos de este tipo propiamente dichos y los que de hecho pueden ser considerados como parte del género biográfico. Un aspecto de interés es que estos diarios nos dan una visión de carácter íntimo, de la investigadora o el investigador, desde la perspectiva de la investigación. Y para la propia autora o autor del diario son el testimonio de su evolución como profesional, pues guardan el recuerdo certero de los momentos en que ciertas ideas surgieron, y de las circunstancias en que lo hicieron.

De esta forma, las anotaciones de campo y los diarios de campo hacen valiosas contribuciones a la reflexividad, un aspecto reivindicado a partir de los últimos veinte años como parte del dar cuenta de lo hecho al investigar.

Usos del diario y de las anotaciones de campo

Este tipo de técnicas complementarias se caracteriza por cumplir ciertas funciones durante la investigación, que resumo a continuación:

1. Son registros de aspectos de interés metodológico, vivencial y cultural. Incluyen anécdotas y comentarios indicadores de cambios, de obstáculos, de reticencia y de desconfianza; de confianza y seguridad.
2. Dan testimonio de los cambios habidos a través del tiempo en el proceso de investigación. Esto es particularmente importante en el caso de la investigación-acción participativa, que por su carácter dinámico exige mantener un continuo monitoreo de las transformaciones que produce dentro y fuera de sí. Como dice García Jorba (2000: 27), refiriéndose al diario de campo, es el "testimonio del

proceso de maduración intelectual y analítica de quien lo redacta".

3. Pueden ser la memoria fiel de los estados de ánimo, de las dudas y de los descubrimientos e hipótesis formulados a lo largo del trabajo comunitario.
4. En mayor o menor medida, según sea un diario o un cuaderno de notas de campo, se puede producir un documento que contiene una visión de la investigación, de su procedimiento, intención, objetivos y mudanzas.
5. Recogen observaciones que pueden ser tanto controladas como no sistemáticas, pero que en ocasiones contienen información que ha llamado la atención del investigador/a en algún momento del trabajo comunitario. Wolfinger (2002: 86) considera que estas anotaciones siguen un procedimiento organizado de acuerdo con instrucciones previas y explícitas, formalizadas, al menos en el campo de la etnografía al que se refiere. Sin embargo, en el ámbito de la psicología comunitaria recomendamos que estas notas respondan al interés de la investigadora o el investigador. Aun a riesgo de que los contenidos varíen notablemente de una persona a otra. Al respecto considero que tal disparidad es inevitable, haya o no una formalización técnica de por medio y que en todo caso puede servir para adiestrar a los estudiantes, señalando siempre que el interés y la perspicacia de quien investiga determinan el valor de las notas. Al mismo tiempo, esas disparidades pueden conducir a la revisión crítica de lo realizado, o al enriquecimiento y complementación de su registro.
6. Se construyen en el diario quehacer, no porque se hagan anotaciones diarias, sino porque en cada sesión realizada con la comunidad pueden registrarse aspectos de interés. En tal sentido constituyen la bitácora de la investigación.

7. Los diarios de campo son un "método eficaz para controlar las relaciones que se establecen entre quien investiga, aquellas personas y/o fenómenos que son investigados y la investigación misma" (García Jorba, 2000:26).
8. Tanto las anotaciones como el diario de campo constituyen un vínculo estrecho con la vida cotidiana de la comunidad durante el proceso de intervención o de investigación, o de ambos al mismo tiempo. En especial, respecto de la vida cotidiana compartida por agentes externos y agentes internos.
9. La práctica de hacer anotaciones de campo contribuye a desarrollar la capacidad de observación y de descripción de lo observado, a la vez que facilita un acopio de información que de lo contrario podría perderse.
10. Estas técnicas suministran datos que permiten corregir el rumbo de la investigación, al advertir errores cometidos o al presentar aspectos que no habían sido tomados en cuenta.

Otro aspecto no menos interesante es que tanto las notas de campo como los diarios de campo recogen situaciones, detalles, hechos que no suelen ser incluidos en los informes técnicos o en los artículos científicos, y que con el tiempo tienden a olvidarse y a dejarse de lado. Al anotar esos "datos" se está contribuyendo a mantener activo el carácter complejo y la riqueza situacional de la investigación. Y en tal sentido, ellos son un vivero de ideas y de hipótesis, por lo cual pueden ser reutilizados en el futuro. Y al mismo tiempo, esas notas nos permiten descubrir los aspectos que hemos soslayado y que pueden ser de interés para el trabajo que se realiza, destacando los puntos sobre los cuales debemos preguntar y repreguntar y aquellos en los cuales no debemos insistir. En este sentido, las anotaciones y el diario de campo mantienen un diálogo entre

conocimiento previo y conocimiento en producción, entre teoría y práctica, entre el investigador y su trabajo, y consigo mismo.

A veces, si ello es posible, conviene hacer los registros durante el trabajo de campo que estamos llevando a cabo. Tales anotaciones suelen ser rápidas, casi taquigráficas, y abreviadas. Otras veces se hacen al final de una sesión de trabajo, o bien pocas horas después de que el evento o situación que relatamos o comentamos haya ocurrido, cuando tenemos el tiempo y la oportunidad de guardar su recuerdo.

En todo caso debe ser poco después de algún evento digno de atención o que haya despertado la curiosidad o traído recuerdos relacionados con alguna situación, o que proporcione algún aspecto de interés para la investigación/intervención.

¿Cómo se hacen las anotaciones de campo?

Hay aspectos que pueden y deben prepararse con anticipación. Así, previamente, para cada anotación, es conveniente:

- Registrar siempre y en primer lugar el sitio, la fecha y hora a los cuales hacen referencia.
- Si es posible indicar los nombres de los asistentes, o al menos los de aquellos que han desempeñado un papel relevante en la situación registrada.
- Señalar cualquier aspecto ambiental de interés.
- Señalar el objeto de la reunión, la ocasión o momento que se observa.
- Si se usa algún tipo de abreviatura, anotar en el momento o poco después, su significado, en caso de que sea de creación personal.

Siguiendo parcialmente a Sanjek (1990) las anotaciones de campo pueden clasificarse en:

1. *Anotaciones rápidas o apuntes*, casi taquigráficas, hechas a partir de algunos datos básicos que resumen los aspectos sobresalientes o distintivos de un hecho o situación. Son breves, casi siempre realizadas mientras los hechos y observaciones están sucediendo. Por lo tanto son escritas en el cuaderno o libreta de campo. Pueden ser frases cortas; palabras clave; esbozos o dibujos esquemáticos (por ejemplo de la posición o distribución que ha sido adoptada por los miembros de un grupo).
2. *Anotaciones de campo específicas*. Estas anotaciones pueden ser la continuación de las anteriores. Su extensión es mayor, pues ahora se añaden más detalles e impresiones. Deben hacerse poco tiempo después de la observación o de la sesión habida (la memoria es frágil y tiende a distorsionar los hechos con el paso del tiempo), cuando se dispone de mayor tiempo y tranquilidad para describir con más detalle y orden lo observado y esbozado antes. No se trata de un registro detallado, pero sí permite tener una descripción más precisa de lo vivido y observado durante una determinada sesión o momento específico de la investigación.
3. *Ideas que surgen durante el trabajo comunitario*. A veces mientras observamos una reunión o la ejecución de alguna tarea, o simplemente lo que ocurre a nuestro alrededor; cuando terminamos una conversación (o durante su transcurso), se nos ocurre, por asociación, por contraposición o de manera súbita (*serendipity*), alguna o algunas ideas. El diario o cuaderno de campo es el lugar ideal para anotarlas y es necesario hacer esto tan pronto como se pueda. Las ideas, originales o no, no son tan frecuentes como nos gustaría creer. Y si no las registramos, muchas veces esos

"relámpagos", esas repentinas "iluminaciones" hipotéticas o analíticas, como las oscuras golondrinas de aquel poema decimonónico de Gustavo Adolfo Bécquer, no volverán.

4. *Registros de campo*. También llamados "notas temáticas" por García Jorba (2000: 18). En este caso se trata de anotaciones que ya siguen un sistema de acuerdo a categorías de análisis elaboradas según alguna orientación teórica que respalda la investigación o que responde al planteamiento del problema investigado. Es un trabajo en el cual ciertas observaciones pueden ser organizadas en esquemas de categorización, previamente establecidos. Este tipo de anotaciones requiere pericia, así como un buen conocimiento del sistema de categorías analíticas y la clara definición de las mismas. No representa mayor dificultad para los investigadores avezados, perfectamente familiarizados con el tema y el problema de la investigación. Pero según mi experiencia no son recomendables para los estudiantes que se inician en la investigación o para quienes no tienen perfectamente claros los objetivos, categorías y términos usados en ella.

5. *Otros contenidos* a incluir en los cuadernos o notas de campo pueden ser fragmentos de conversaciones, dichos o anécdotas escuchados en el lugar de la investigación y que puedan tener, a juicio del investigador/a, pertinencia para el asunto que se investiga. A veces puede ser el contenido de un aviso, cartel o *graffiti* vistos en una calle u otro lugar, cuyo lenguaje y contenido nos impresionan (siempre hay que indicar el lugar donde se los ha visto).

Algunos autores (Sanjec, 1990; García Jorba, 2000) relacionan las anotaciones de campo con la transcripción, que podría resultar de encuentros con informantes que ha-

yan sido grabados. No considero que las entrevistas, relatos de vida, biografías, grupos focales y otras formas orales de obtener información de interés para la investigación, y que sean grabadas magnetofónicamente, puedan considerarse como parte de las anotaciones de campo. En tales casos la transcripción, que ciertamente no es un procedimiento sencillo ni que se puede hacer de manera ligera (Fariás y Montero, 2005), ya produce un documento que es parte de las fuentes de datos para la investigación y que constituye un texto que debe ser objeto de análisis tanto de contenido como de discurso.

Por su carácter procesal, el diario de campo es un producto inacabado o mejor dicho, sin final. No está destinado a constituir una pieza de investigación en sí, sino que es el reservorio que alimenta muchos de los procesos que se llevan a cabo en una investigación. Algunas de sus partes podrán ser incluidas en los informes técnicos finales, o en los artículos o libros escritos a partir de la investigación terminada. Por ejemplo ciertas citas, fechas, descripciones, lograrán entrar en el producto último de la investigación, pero el cuaderno quedará como la parte oculta del iceberg. Y en el caso de algunos famosos científicos, esos cuadernos, si han sido conservados, serán parte de la arqueología intelectual, cuando se estudian sus obras.

Sin embargo, algunos autores consideran que los diarios de campo podrían ser obras en sí, en la medida en que se ajustan a cierto rigor sistemático y hayan sido concebidos con la intención de darlos a la luz pública. Sin embargo, tal intención no suele ser la que predomina. Las anotaciones de campo son instrumentos auxiliares de la investigación y el diario de campo suele centrarse en el problema de investigación, pero íntimo o como mucho compartido con el equipo de investigación, en cuyas sesiones de discusión los respectivos diarios llevados por sus miembros pueden servir para contrastar impresiones sobre un mismo hecho o sobre una serie de hechos registradas en ellos.

García Jorba resume el carácter distintivo de los diarios de campo, al cual agregamos también las anotaciones, en las siguientes palabras que unen la precisión y la metáfora para definir su uso en la investigación científica:

"Investigar es abrirse al mundo. Escribir un diario de campo es abrirse a uno/a mismo/a, y a sus formas de relacionarse con el mundo. Más allá de la melancolía, la euforia, o el desencanto, esos diarios permiten descubrir las estrategias que se emplean para la construcción del conocimiento. Ilustran lo que es la cocina de una investigación desde todas las perspectivas. (García Jorba, 2000: 229)

Los documentos secundarios

El uso de documentos secundarios o complementarios es parte de la tradición de investigación en las ciencias sociales. No podía ser diferente en la psicología comunitaria, ya que desde sus inicios gran parte de la investigación de carácter participativo que se venía haciendo en disciplinas tales como la antropología, la sociología y la etnología aportaron sus conocimientos y, en particular, su saber práctico a esta rama que comenzaba a desprenderse del tronco psicosocial. En efecto, en una obra de Ander Egg (1980) que a mediados de los años sesenta sirvió de complemento metodológico a la nueva subdisciplina en muchos lugares de América latina, ya se indicaba al uso de fuentes secundarias como una vía para obtener información sobre las comunidades con las cuales se deseaba trabajar.

Por documentos secundarios se entiende los documentos escritos de carácter público o privado que contienen información concerniente a la situación o problema estudiados. Este tipo de documentos también es conocido como fuentes de segunda mano, por cuanto la información no emana directamente ni en primer lugar de las personas participantes en la investigación.

Entre los documentos secundarios se pueden incluir los *informes* escritos y las *minutas* de reuniones sobre el aspecto o situación que se está investigando; las *cartas* que los participantes puedan haber conservado en las cuales se habla del problema o que se refieren a antecedentes del mismo, o a personas y circunstancias que han jugado un papel determinante o importante en él. También los *registros fotográficos, filmados o videos*; las *noticias de prensa* (en sus diversas formas de expresión) y los *expedientes* que puedan encontrarse en archivos públicos son documentos secundarios.

No se debe olvidar pues que estas fuentes de información, en la investigación social y en el caso particular de la psicología comunitaria, pueden proporcionar datos de gran importancia sobre la historia, el desarrollo, los problemas y aun sobre la idiosincrasia de las comunidades, sobre su organización y sobre su contexto físico y cultural. Los documentos secundarios pueden cumplir al menos dos funciones cuando se investiga o interviene con comunidades: una función informativa y una función motivadora generadora de información. Estos documentos nos "hablan" de las personas y de los hechos sobre los cuales se centra nuestro estudio, en el sentido de que contienen información que puede haber escapado a las narraciones e informaciones transmitidas por los participantes directamente entrevistados.

Respecto de los documentos públicos, es decir, aquellos que, como las noticias de prensa y los expedientes en archivos, bibliotecas y oficinas de registro de instituciones estatales, pueden ser consultados por los ciudadanos, pues pertenecen al dominio de lo colectivo, Spink (1998) considera que reflejan dos prácticas discursivas que pueden ser de interés para los investigadores: la primera es la de hacer público aquello que está contenido en sus páginas, y la segunda constituir un "género de circulación". Al respecto dice Spink: "Su intersubjetividad es producto de la interacción con un otro desconocido, pero significativo y frecuen-

temente colectivo" (1998: 126). Este autor aconseja a los psicólogos que utilizan estas fuentes, aprender las diversas maneras de encontrar el sentido de la información contenida en esas páginas (a las cuales debemos agregar también las imágenes en los filmes y videos) y en la discusión que permita su análisis. Lo interesante de estos documentos es que revelan aspectos del día a día que probablemente -debido a esa misma condición cotidiana- la memoria no registra o no le adjudica el carácter de dato significativo, soslayando así la función constitutiva de esa cotidianidad y por lo tanto de la vida que se desea investigar. La palabra vida representa aquí el modo de vida, el estilo de vida, la forma de vivir. Esto es, las acciones que han llevado a la generación de ciertas circunstancias que son las que convocan a los investigadores y que preocupan o motivan la acción de quienes las viven.

Los documentos secundarios como fuente

En el capítulo 3 se indica que un paso previo a la familiarización no sólo recomendable sino necesario es revisar todos aquellos documentos accesibles que versen sobre la comunidad o grupo comunitario con los cuales vamos a tratar. La recolección de información utilizando documentos secundarios como fuente implica consultar archivos y registros institucionales (registros públicos, tales como los parroquiales, archivos generales o locales, archivos de organizaciones que históricamente se han ocupado de esa comunidad o que de alguna manera han tenido que ver con ella) y también fuentes hemerográficas (tanto diarios como revistas), que pueden ser muy valiosas al revelar los momentos en que los problemas o las características específicos de una comunidad se hacen públicos y por qué. Como ya se ha dicho, este tipo de información también puede ser obtenida de fuentes audiovisuales (videos y filmes), doble-

mente interesantes porque al relato verbal une las imágenes que siempre están llenas de detalles. El análisis de estos detalles abre muchas posibilidades interpretativas y constituyen elementos definitorios de la vida cotidiana. Así, la comparación de estas fuentes a lo largo del tiempo, si se tiene la suerte de conseguir registros audiovisuales de una misma comunidad en diversos períodos de su desarrollo, pueden aportar una valiosa información sobre su evolución y transformaciones en el tiempo.

Una vez comenzado el trabajo con la comunidad, puede ser de gran ayuda tanto para los agentes externos como para los internos, según las necesidades de la investigación y/o intervención que se esté haciendo, obtener otras fuentes de información tales como cartas, fotografías, documentos personales o ciertos objetos usados en determinados momentos y que puedan haber estado relacionados con tareas o costumbres. El examen y análisis de tales documentos pueden ser hechos conjuntamente por ambos tipos de agentes, produciendo así información que enriquezca a ambos. Detalles o narraciones de cartas particulares pueden ser usados en las sesiones de discusión-reflexión. Un buen ejemplo es suministrado por Fals Borda (1985), cuando describe algunos de los trabajos realizados en América Central y en Colombia, en los cuales los documentos de ese tipo resultaron ser una valiosa fuente de información al tratar de recuperar críticamente la historia de una comunidad. Hechos aparentemente olvidados por los miembros de esa comunidad, que hacían referencia a aspectos de gran importancia para su definición social, para su identidad y para el desarrollo de su capacidad transformadora, pudieron ser evocados y traídos al análisis crítico del presente y del pasado, al encontrar en esos viejos depósitos de los tiempos pasados -cuyo recuerdo puede haber sido reprimido, por peligroso y prohibido- la huella intacta de acciones y razones.

La contribución de los documentos secundarios

Lo antes expuesto revela una de las contribuciones más importantes de este tipo de elemento informativo para la investigación: la capacidad de reflejar la vida cotidiana en la cual fueron producidos los documentos. Esto es muy evidente en los documentos de carácter privado. Así, las fotos no sólo captan momentos de alegría, sorpresa o celebración, entre otros estados anímicos, sino que además nos dicen de las prácticas cotidianas, de los modos de hacer, que se reflejan en los más mínimos detalles.

Las cartas pueden contener manifestaciones mucho más introspectivas sobre los estados de ánimo y sobre la expresión privada y pública de las emociones; sobre las expectativas y sueños de las personas y sobre sus logros, además de revelar opiniones sobre todos los ámbitos de la vida. El análisis de este tipo de documento ha permitido notables aportes en las ciencias sociales (véase Thomas y Znaniecki, 1918).

Pero este tipo de material, por ser privado, es difícil de obtener, y para utilizarlo en la investigación precisa del consentimiento de los dueños de las cartas y de las fotografías. A ello se suma además el hecho de que no siempre tales objetos se guardan. Pero cuando de privados pasan a ser semipúblicos, por ejemplo, cuando las fotos han sido recogidas en alguna publicación periódica o cuando se trata de álbumes fotográficos comprados en ventas públicas, es posible hacer el análisis en función de la repetición de ciertas características comunes, o bien resaltantes por lo diferentes, a las diferentes fotos. Y en tal sentido, la revisión de los diarios correspondientes a determinados momentos de interés para lo que se estudia puede ser una muy rica fuente de información, no sólo en cuanto a las noticias u opiniones sobre ciertos hechos sino incluso en cuanto al análisis de contenido tanto de los textos escritos, como de las imágenes presentadas, desde las notas sociales y la información amarillista, hasta los avisos de propaganda.

Otros documentos, aquellos que son del dominio público, presentan, por el contrario, momentos especiales de esa vida: la compra-venta de un lugar donde vivir; el informe de una asistente social sobre las condiciones de vida y sobre el mantenimiento del hogar en una determinada época y en un determinado grupo social. La lectura y análisis de este tipo de documento nos puede revelar importantes datos sobre la capacidad adquisitiva, los hábitos alimentarios, la soledad y el hacinamiento; sobre la estructura familiar y el trabajo.

Los documentos como estímulo para el análisis y para la acción

No sólo puede originarse información en este tipo de documentos. Como ya hemos visto en el ejemplo suministrado por la obra de Fals Borda, ellos pueden originar acciones durante el trabajo comunitario. Una narración puede evocar hechos transformadores realizados en el pasado, que pueden servir de inspiración para otras acciones. Más aún las fotos viejas o nuevas, así como los dibujos que hagan adultos y niños de la comunidad, pueden tener la misma función y convertirse en estímulos problematizadores que desencadenen procesos desnaturalizadores, desideologizadores y concientizadores. En tal sentido ellos deben ser analizados tomando en cuenta los aspectos tratados en el capítulo 8.

El uso de la "imagen apalabrada", conocida en el ámbito anglosajón como *photovoice* (que la reduce sólo al empleo de fotografías), es una técnica en la cual una foto o imagen dibujada, pintada o representada por cualquier otra vía se presenta al grupo o a personas específicas, quienes deben comentar qué ven en ella. En función de lo que se ve y de lo que no se ve, los agentes externos o internos que facilitan la sesión deben hacer preguntas problematizadoras que

conduzcan al grupo o a los individuos a reflexionar sobre el sentido de lo que la imagen represente. Según mi experiencia, esta técnica es más provechosa cuando se utiliza en sesiones grupales de discusión-reflexión cuidando que haya libre expresión y participación de todos sus miembros. La técnica es más efectiva cuando en las fotos o en los dibujos aparecen personas de la comunidad o se representan hechos o situaciones propias de esa comunidad. En 1978, en uno de los primeros trabajos comunitarios en los cuales participé, un grupo de estudiantes que realizaban sus tesis de licenciatura bajo mi dirección, utilizó esta técnica de la siguiente manera: por un lado fotografiaron aspectos de la comunidad que necesitaban ser transformados según la manifestación explícita de sus habitantes y la evidencia física de su carácter nocivo (basureros en áreas "verdes"). Por otro, fotografiaron personas de la comunidad en tareas prosociales, relacionadas con la limpieza (barrer la vereda frente a sus casas, por ejemplo).

Ambos tipos de fotos fueron presentados luego en las reuniones de discusión-reflexión. Las fotos de vecinas o vecinos limpiando no sólo fueron celebradas (a las personas de la comunidad les encantó verse y ver a sus vecinos y conocidos haciendo algo correcto), sino que constituyeron un gran estímulo para la discusión y el trabajo posterior. Más aún, un diario de la ciudad publicó un reportaje sobre lo que estaba ocurriendo y usó un par de esas fotos para ilustrarlo; a la acción positiva, se sumó la "celebridad" otorgada por el medio, que fue interpretada como un reconocimiento público.

El análisis documental

Los documentos secundarios o complementarios de la investigación suelen estar sujetos a diversos tipos de análisis, que incluso en algunos casos pueden superponerse. Es

decir, que un mismo documento puede ser examinado desde diferentes niveles y perspectivas. En primer lugar está el análisis de contenido (véase el capítulo 9), que permitirá saber de qué trata el o los documentos revisados. Qué se dice en ellos, cómo se lo dice, cuándo se lo dice y a quién va dirigido aquello que se dice. Este tipo de análisis suministra un primer nivel de comprensión a partir del cual es posible pasar luego a otros dirigidos a buscar el sentido: los análisis de discurso, que pueden variar según los objetivos de la investigación y según la calidad del contenido, o los análisis icónicos, que se centran en las imágenes.

Resumen

Este capítulo presenta la utilidad de dos técnicas auxiliares o complementarias, que pueden enriquecer o aportar datos más precisos a la investigación y el trabajo comunitarios. La primera de ellas es el uso de las anotaciones y diarios de campo, que constituye una forma de memoria paralela y una fuente de ideas; además de complementar la ayuda de los grabadores u otros aparatos de registro audiovisual no siempre accesibles o inteligibles (particularmente en el caso de haber ruido ambiental). El empleo sistemático de esta técnica se describe señalando sus posibilidades y alcances.

La segunda técnica es el análisis de documentos secundarios, tanto escritos como visuales y audiovisuales, cuyo uso en la etnografía, así como en la sociología crítica, ha mostrado el camino para su empleo en la psicología comunitaria, al ser aplicado también de manera participativa, y ha dado muestras de su utilidad no sólo para el mejor conocimiento y familiarización con las comunidades, sino también para la recuperación crítica de sus historias.

Preguntas para reflexionar

¿Qué se puede aprender de las diferencias que surgen de los diversos diarios de campo llevados simultáneamente por los investigadores participantes en una misma investigación?

¿Qué hacer cuando los documentos secundarios consultados presentan una información diferente de la que los investigadores han recibido en la investigación que están realizando?

Ejercicio problematizador sobre el empleo de los diarios de campo y el uso de documentos secundarios

Compare anotaciones de campo realizadas por personas del mismo equipo de investigación o de distintos equipos que trabajan con la misma comunidad. Discuta reflexivamente sobre los siguientes aspectos:

- Coincidencias.
- Variaciones y diferencias.
- Causas de unas y otras.
- Complementación o contradicción entre las anotaciones de diferentes personas.
- Condiciones y causas de la contradicción.
- Formas en que las diferencias entre las anotaciones pueden afectar, para bien o para mal, al trabajo que se está realizando.

Lecturas complementarias recomendadas

Juan M. García Jorba (2000): *Diarios de campo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas. La técnica del diario de campo como punto de partida y como centro del trabajo de investigación es descrita, analizada, ampliamente ilustrada y comentada en profundidad en esta obra especializada. Una buena referencia si se quiere tener una perspectiva amplia sobre este género.

Spink, P. (1998): "Análise de documentos de dominio público", en M. J. Spink (org.), *Práticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano*, San Pablo, Cortez, págs. 123-152. Este artículo se refiere sólo a los documentos públicos, respecto de los cuales presenta múltiples ejemplos e indica formas de análisis discursivo que son de interés.

CAPÍTULO 11

Discusión sistemática evaluadora y comunicación socializadora del conocimiento producido

Maribel Gongalves de Freitas y Maritza Montero

Introducción

La idea de discutir, explicar y socializar el conocimiento producido en una investigación, y en general en casi cualquier trabajo humano, probablemente se inició con mucho éxito con la invención de la rueda. Los inventos, como los embarazos, son difíciles de mantener ocultos, lo cual es bueno, pues ambos fortalecen a la sociedad y a la humanidad. En las ciencias sociales y específicamente en relación con el trabajo con comunidades, Orlando Fals Borda parece ser el primero que intenta sistematizar ese resultado de la investigación, considerándolo como una fase dentro del proceso investigador, que se vuelve más importante cuando se trata de investigaciones de carácter participativo.

Muchas veces hemos dicho que el modelo metodológico que se presenta aquí se contrapone a la investigación de carácter extractivo (véase Montero, 2004 y los capítulos 1, 5 y 6 de esta obra). Tal investigación, sin desmedro de la calidad de los resultados obtenidos y de la utilidad social que pueda tener, se caracteriza por recolectar los datos a través de técnicas y estrategias que descartan a los sujetos

que los producen una vez obtenida la información deseada, ya que su única función es la de ser fuente de conocimiento sin reconocimiento. De esa manera, aun cuando haya una publicación posterior, o muchas de ellas, los últimos en enterarse, si es que se enteran, son aquellos que contribuyeron a producir ese saber. Por lo tanto, presentamos aquí un procedimiento para comunicar, de manera participativa, los resultados de la investigación/intervención, es decir, para compartirla con los agentes internos y otras personas de la comunidad interesadas en los resultados del trabajo realizado. Se trata de cumplir así con el deber de hacer partícipes del conocimiento producido a quienes han sido agentes internos del trabajo realizado, al cual han aportado no sólo el desempeño de múltiples actividades, sino además su conocimiento sobre la comunidad, sobre la cultura de su estilo de vida y sobre el problema tratado, desde la perspectiva de quienes lo han sufrido.

Esta discusión que evalúa y explica lo que se ha hecho junto con quienes participaron, frecuentemente ha sido llamada en la literatura (Fals Borda, 1985; Thiollent, 1992; Montero, 1994; Goncalves de Freitas, 1997) *devolución sistémica*. Y también se suele presentar junto con la divulgación o difusión del trabajo realizado, como si formara parte de una sola fase dentro del proceso de investigación o intervención comunitarias (Fals Borda, 1985; Thiollent, 1992; Sánchez, 1996). Esto tiene cierto sentido por cuanto la discusión ampliada de los resultados por parte de los involucrados es un modo de divulgación. No obstante, considerando el asunto reflexiva y críticamente, aun en el caso de que esa ampliación introduzca a otras personas además de las/los participantes directos en el proyecto llevado a cabo, la discusión que evalúa y explica configura un momento distinto de la etapa en la que se difunde la experiencia a terceros, ya sean miembros de la comunidad no participantes, participantes indirectos de la experiencia, miembros del ámbito científico o público interesado en

general. Por esta razón, consideramos que la discusión de la información y la divulgación son dos momentos diferentes en la producción de conocimiento.

Discusión y delimitación crítica de conceptos

Existen diferencias en torno al modo de designar estos momentos en los que el conocimiento producido o los resultados de la experiencia son evaluados, compartidos y difundidos, aun cuando hay acuerdo con respecto al proceso como tal dentro del trabajo comunitario. Comúnmente, como ya se ha dicho, a esta fase del trabajo comunitario se la ha denominado *devolución sistemática del conocimiento o de la información producidos* (Fals Borda, 1985; Thiollent, 1992; Montero, 1994; Goncalves de Freitas, 1997), considerándola como la etapa final que suele cerrar investigaciones activas y participativas.

Esa denominación fue introducida por Fals Borda en 1985 sobre la base de la siguiente concepción:

el conocimiento obtenido sobre el terreno y sometido luego a un serio proceso de sistematización u ordenamiento para la comprensión cabal de los propios recursos, no pertenece al investigador ni al activista involucrado en las tareas. El informe final sigue siendo la propiedad de la comunidad investigada, la cual tiene derecho primario a conocer los resultados, discutirlos, digerirlos para sus propósitos y autorizar las publicaciones (Fals Borda, 1985: 111).

El autor añade luego que "existe la obligación de 'devolver' la información procesada a sus legítimos dueños" (1985: 112), y coloca así el peso de la devolución en los agentes externos (casi siempre profesionales). La propuesta de Fals Borda fue aceptada e incorporada no sólo en la sociología, sino también en la psicología social comunita-

ría, donde sin embargo no ha habido mucha discusión al respecto. Pero de hecho los dos únicos trabajos que conocemos sobre el tema, provenientes de la segunda de esas disciplinas científicas, son de dos psicólogos sociales comunitarios: Sánchez (1996) y Goncalves de Freitas (1997: 2003). El primero difiere con respecto al término devolución, al cual acusa de presentar al investigador como único productor del conocimiento y por lo tanto como el que tiene el poder para decidir qué y cómo disemina la información. Para este autor devolución y diseminación serían denominaciones inapropiadas, ya que suponen en el primer caso "un usuario pasivo" que recibe resultados de una acción en cuya generación no participó. Y en el caso de la diseminación, se trataría de "un espectador de las decisiones" que el investigador toma en torno a la difusión de la información.

A su vez, Goncalves de Freitas, quien usa indistintamente los términos *devolución* y *entrega*, hace hincapié en la coautoría del conocimiento producido y señala:

La producción de conocimiento en la investigación psicosocial comunitaria no es entendida como un proceso unilateral en el sentido de que surge del investigador académico externo hacia la comunidad donde se desarrolla. [...] (Goncalves de Freitas, 1997: 63).

Esta autora insiste en que el proceso es bilateral y que se da en ambos sentidos: de los agentes externos hacia la comunidad y de los agentes internos de la comunidad hacia los externos. En verdad, según las palabras de Fals Borda, el investigador está altamente comprometido con las comunidades con las cuales ha trabajado y es defensor de la incorporación y valoración del saber popular en el trabajo con comunidades, así como del carácter democrático de todo el proceso. No obstante, aún se trasluce la idea tradicional de que recae la obligación principal sobre investi-

gadores e investigadoras externos, así como la devolución mayor, pues de alguna manera su conocimiento y su sistematización parecieran ser los más importantes. Pero si revisamos las bases y práctica de la IAP, veremos que ambos tipos de conocimiento, popular y científico, se van entrelazando de tal manera a través de la acción participativa que para aplicar el segundo es necesario haberlo transmitido a los participantes provenientes de la comunidad, pero además es necesario también haber recibido de ellos los conocimientos para poder insertar ese saber científico en el lugar y momento adecuados, para decidir qué técnicas emplear o crear. Y además, es necesario recordar que todos esos procesos fueron hechos junto con los destinatarios/as, protagonistas del proceso.

Devolución o discusión evaluadora

En función de las observaciones anteriores, que intentan corregir el sentido de esta tarea y reflejar de manera cabal lo que ha sido el trabajo participativo, proponemos (corrigiendo también nuestro propio pasado) usar el término *discusión evaluadora*, ya que se refiere a la posibilidad que tienen los diferentes actores de examinar con detenimiento los resultados o conocimientos producidos en la experiencia comunitaria y presentar sus opiniones y apreciaciones evaluadoras de la misma y de las consideraciones hechas por los otros. Discusión que puede llevar a un consenso en torno a los conocimientos producidos y a la mejor manera de sistematizarlos, para ser difundidos más allá de los agentes e interesados en el proceso y fuera de los límites de la comunidad, o bien para rectificar o transformar la praxis, no sólo en la comunidad con la cual se trabaja, sino también en la comunidad científica.

Hablaremos entonces de *discusión sistemática evaluadora*

del conocimiento, entendiendo esta fase del trabajo de investigación o de intervención comunitaria como el momento en el cual los agentes externos e internos presentan los resultados de la investigación o intervención, producto del trabajo conjunto de un cierto número de personas de esa comunidad en compañía de los agentes externos. Esos agentes internos, ya sea por su organización en grupos específicos dentro de una comunidad o de su liderazgo y compromiso con la tarea realizada, tienen no sólo un mayor conocimiento de esa obra, sino que además están en la obligación de compartirlo con todos los miembros de la comunidad que tengan interés en saber qué y cómo ocurrió.

En la discusión entonces tienen que participar dos tipos de agentes: externos (académicos, institucionales o de otros ámbitos ajenos a la comunidad) e internos (líderes, grupos organizados, personas interesadas involucradas en el proceso). Y se dirige a dos tipos de personas: participantes en la investigación o intervención y otros miembros de la comunidad que no participaron en ella, pero que desean saber que ocurrió u opinar como beneficiarios de la misma. Sin embargo, así como se comunica la evaluación producida a la comunidad científica a través de artículos, libros, cursos y presentaciones en reuniones científicas, también debe ser objeto de reuniones de comunicación que socializan el conocimiento y al mismo tiempo lo someten a nuevas formas de evaluación (lo cual ocurre al pasar al campo de la ciencia), al presentarlo y discutirlo ante aquellas instituciones que de alguna manera han apoyado o colaborado con la comunidad o con los agentes externos para la realización del trabajo. Estas instituciones pueden ser tanto académicas como de acción social (organizaciones no gubernamentales o instituciones privadas y públicas). La responsabilidad de este proceso *evaluador-comunicador-re-troalimentador* debe ser entonces compartida por ambos tipos de agentes, tal como lo expresa Goncalves de Freitas:

esta etapa refleja el esfuerzo y conjunción de conocimientos de los investigadores internos y externos que favorece la movilización en la conciencia de quienes realizaron el trabajo en cuanto a sus potencialidades y debilidades, fortaleciendo las capacidades en la medida que ven reflejado y organizado su esfuerzo y sus conocimientos que podrían utilizar como incentivo y base para la continuidad de ese proyecto u otro que surja posteriormente (Goncalves de Freitas, 1997: 61).

Objetivos de la discusión sistemática evaluadora

La discusión crítica del conocimiento y la transformación producidas tienen entonces como objetivos:

1. Verificar si las personas participantes sienten que dicha información refleja el trabajo producido.
2. Conocer cuál es el sentido dado a la labor realizada colectivamente y cómo es evaluada por quienes participaron en ella.
3. Conocer la opinión, evaluación y sentido otorgados por quienes serán o son beneficiarios, aun sin haber colaborado.
4. Conocer la opinión, evaluación y sentido dados por instituciones financiadoras, colaboradoras o que de alguna manera han apoyado el trabajo realizado, las cuales contribuyen con una apreciación que, si bien es parcialmente comprometida, a la vez posee un mayor grado de separación respecto de la comunidad que los agentes externos y pueden contribuir con críticas certeras desde otras perspectivas.

Esto significa que el objeto de la discusión es casi siempre el informe, más o menos técnico, que se puede producir al finalizar el proyecto comunitario, en el cual se recoge lo que se hizo con mayor o menor precisión y abundancia

de explicaciones y detalles. Como ese informe técnico también casi siempre es elaborado por los agentes externos, se utilizan las palabras "devolución" y "entrega" y surge así la concepción deudora por parte de los agentes externos que reflejan los escritos de Fals Borda, ya que con excesiva frecuencia una buena parte de esos informes sólo se brinda a instituciones financiadoras, sean gubernamentales o no gubernamentales, o a instituciones académicas, lo cual es lógico y necesario pero no es prioritario ni lo único. En efecto, aunque esas instituciones puedan haber financiado o auspiciado el proyecto, los actores involucrados en su logro y aquellos a quienes se destina la acción son los que deben recibir y evaluar la información en primer lugar.

Con demasiada frecuencia, una vez que concluye la acción planificada, son olvidados los miembros de la comunidad que participaron, se comprometieron con el trabajo y lo permitieron, facilitaron "datos" (que son parte de sus vidas) y contribuyeron con sus ideas, saber y mano de obra. Por tal razón es necesario que se cumpla con esta fase en la cual los otros autores del trabajo deben examinar esos informes y verificar si se ajustan a lo vivido, realizado y esperado.

Sin embargo, no es ése el único objetivo. Toda la experiencia vivida durante la intervención o investigación puede ser objeto de una discusión crítica en el cierre del trabajo, en la cual, al evaluar lo realizado, se haga el recuento de lo aprendido y enseñado, se reconozcan los logros y se analice críticamente los errores o fracasos. Es decir, una discusión en la que se estudien las causas y las consecuencias de ambos agentes.

Las críticas del grupo participante deben ser analizadas e incorporadas a los informes, haciendo los ajustes necesarios para que reflejen la diversidad de evaluaciones y perspectivas dentro del grupo que ejecutó la tarea, así como la comprensión y evaluación externa que hacen las personas

de la comunidad que no participaron pero fueron invitadas a escuchar la presentación-explicación-evaluación. Cabe decir que no se trata de que el/a psicólogo/a se pliegue pasivamente a las apreciaciones de los miembros de la comunidad o que los miembros de la comunidad incorporen cualquier comentario positivo o negativo que puedan recibir. De lo que se trata es de discutir, analíticamente, sustentando las observaciones y juicios que las personas participantes realicen en la evaluación. Y que esto permita ver cuál es el significado de la experiencia para los diferentes actores.

Condiciones de la discusión sistemática evaluadora

Según Fals Borda (1992) la devolución sistemática debe seguir cuatro reglas fundamentales para cumplir su rol desalienante y de formación de nuevos conocimientos a nivel popular.

En *primer lugar* debe haber una *comunicación diferenciada*. Los materiales culturales, históricos, locales y regionales deben discutirse de manera ordenada y ajustada a los niveles educativos y de desarrollo político de la comunidad con la cual se trabaja y no de acuerdo con el nivel de los intelectuales (quienes para Fals Borda estarían dirigiendo el procedimiento, pero que no necesariamente es siempre así)-Por lo tanto, esa comunicación debería presentarse acorde al nivel de las personas a las cuales estará dirigida, respetando los siguientes pasos:

- 1) Una primera instancia organizada sobre la base de imágenes y símbolos, dirigida a toda la comunidad, en la cual se presentan los resultados generales de la investigación.
- 2) Un segundo informe con los mismos contenidos utilizando recursos audiovisuales.

- 3) Un tercer nivel de comunicación, constituido por "dirigentes comunitarios, en que la información se organiza a los fines de su entrenamiento en la gestión de las cuestiones clave de la comunidad".
- 4) Un cuarto informe en que "el conocimiento a comunicar contiene conceptualizaciones analíticas tales que se destina para el uso de investigadores y para el entrenamiento de dirigentes de mayor experiencia" (Fals Borda, 1985: 72).

Nótese que esta clasificación supone agentes externos cuyo rol es educativo y agentes internos con diferente nivel de experiencia y capacitación, pero que deben ser "entrenados" para dirigir a la comunidad e intervenir en sus cuestiones clave. Las preguntas críticas problematizadoras que nos suscita esta organización son: ¿Quién decide cuáles son las cuestiones clave de la comunidad? ¿Cómo son identificados los dirigentes de mayor experiencia? ¿Cuáles son los criterios para definir y medir la experiencia?

Es posible que estas preguntas sean respondidas sobre la base de la práctica comunitaria, pero en ese caso la definición del contenido de las discusiones y de los informes sistemáticos debe ser hecha con los grupos comunitarios y las personas interesadas de la comunidad, participantes en el trabajo o proyecto sobre el cual se hace la discusión o, en términos falsbordianos, la devolución.

En *segundo lugar*, se requiere una *comunicación simple*: los resultados de las investigaciones y trabajos han de ser expresados en un lenguaje accesible a las personas de las comunidades con las cuales se esté trabajando, y no en el lenguaje técnico habitual de los científicos.

Pero en nuestra experiencia personal hemos descubierto, al realizar trabajo comunitario en áreas de bajos recursos económicos en la ciudad de Caracas y en sus alrededores, que no sólo una palabra técnica explicada con claridad y sencillez puede ser entendida sino además rápi-

damente incorporada al léxico de los participantes, lo cual nos parece positivo y necesario.

Al respecto debe recordarse que se trata de divulgar conocimiento, no de mantener un nivel de conocimiento en el mismo estado en que se lo encontró. Y como el mismo Fals Borda dice: "la popularización de las técnicas y del conocimiento implica un ejercicio práctico del saber colectivo para los grupos y clases que habrán de difundir y aplicar a nivel de base el conocimiento sistemático obtenido" (1985: 114).

En *tercer lugar* la devolución requiere de los agentes un proceso de *autoinvestigación y control*: desde nuestro punto de vista, esto significa que los agentes internos deben tener, tanto como los externos, el control de la investigación, estimulando así la indagación y reflexión sobre sus propias acciones. En este sentido, el o la profesional debe definir sus tareas con los miembros de la comunidad, tomando en cuenta las necesidades y prioridades de los mismos. Con este objetivo, se deben asumir técnicas dialógicas que rompan la asimetría entre objeto y sujeto de la investigación, propia de las investigaciones de corte tradicional.

Y *en cuarto y último lugar* requiere *técnicas científicas de investigación sencillas, económicas y controlables*, pero adecuadas a las situaciones que se investiga, y que puedan ser transmitidas y enseñadas a los grupos populares más idóneos, a fin de que éstos puedan emplearlas como modo de autoinvestigación eliminando así la dependencia de los agentes externos.

La devolución evaluadora debe, además, procurar *ser diversificada*. Esto significa que debe tomar en cuenta el nivel educativo de las personas y grupos destinatarios. Pero al respecto es necesario aclarar que esto no significa trivializar o simplificar la información convirtiéndola en "píldoras" a ser tomadas en pequeñas dosis, o fragmentando su significado. Algunas veces es francamente indignante ver como se caricaturizan acciones y resultados que han costa-

do muchísimas horas de trabajo, grandes esfuerzos y sacrificios, los cuales son reducidos a pequeños episodios que pasan por alto la creatividad, laboriosidad y energía de sus actores. Tanto Fals Borda como Freiré y su escuela recomiendan el uso de las historietas o cartillas que utilizan imágenes, las cuales representan gráficamente y resumen la información en mensajes escritos cortos, claros y sencillos. Este método se ha popularizado en toda América latina, pero es necesario advertir que las imágenes deben estar bien dibujadas. En nuestra experiencia hemos advertido que ciertos estilos de representar a las personas de sectores populares termina siendo tan estereotipador como las palabras, lo cual es percibido como algo ofensivo por las personas de esos sectores.

La representación gráfica puede ser muy exitosa, siempre y cuando haya una cuidada selección de las imágenes y de los textos. Dibujar "historietas" no es hacer un trabajo chabacano y rápido; tampoco usar un estilo ya rutinario de representar a las personas de determinados niveles socioeconómicos. Según nuestra experiencia de investigación, las personas de barrios marginales consideran que este estilo es ofensivo, aburrido y no se identifican con él, además de considerarlo estéticamente poco atractivo (véase recuadro).

Un ejemplo exitoso de este tipo de representaciones gráficas es el libro *La calle es libre*, publicado en 1981 por el Banco del Libro en Caracas, Venezuela. Allí se relata una historia de éxito llevada a cabo por los niños y algunos adultos de una comunidad en un barrio de bajos recursos económicos del este de esa ciudad. Aunque escrita como un cuento para niños, esta obra interesa también a los adultos y es usada como ejemplo en muchos cursos académicos. Y aunque describe un hecho ocurrido hace más de veinte años es el libro favorito de los niños de hoy, particularmente en el barrio donde ocurrió el hecho, razón por la cual lleva más de cuarenta reimpressiones y ha sido traducido a otros idiomas convirtiéndose en un "*best-seller*".

Esta obra relata de manera sobria y fidedigna una historia de logro y triunfo colectivo, presentando en la medida justa el esfuerzo y las dificultades de un grupo comunitario para crear un parque infantil.

Un caso de rechazo a la representación estereotipada de las personas de bajos recursos económicos

En un taller realizado en un barrio obrero de la ciudad de Caracas con personas de uno de los grupos organizados de la comunidad, en el cual participaba un respetado líder de la misma, de origen externo, se planteó la consigna de hacer un collage que representara lo que se deseaba para la comunidad. Todas las personas del grupo, menos el mencionado líder, diseñaron figuras hermosas para mostrar lo que querían. El líder recortó y pegó el tipo de imágenes que representan a las personas de origen humilde de manera desaliñada y pasiva. Las personas del grupo criticaron su visión negativa, pues, como mencionaron, si bien tenían pocos recursos, cuidaban su apariencia y eran activos trabajadores. Ese hecho enseña que las características físicas, sociales y psicológicas de cada comunidad deben conocerse muy bien a fin de que ese tipo de documentos reflejen a las personas de la comunidad de una manera activa y fortalecedora.

También se puede proponer la práctica de artes escénicas tales como los títeres, representaciones teatrales o dramatizaciones radiales (usadas, con mucho éxito, en una barriada de Caracas, siguiendo la forma o estilo de una radionovela a través de una radio comunitaria para plantear soluciones a un problema que la aquejaba). También son útiles las actividades musicales, o preparar filminas, diapositivas, videocasetes que recogen lo realizado y a la vez lo comentan y analizan sistemáticamente, devolviendo la imagen filmada de la acción a los actores-audiencia. Esto puede ser muy motivador y reafirmar la identidad social, el

compromiso de esas personas y su condición de productoras del cambio.

La devolución evaluadora también debe hacerse utilizando un *lenguaje simple*. Esto no significa usar lenguaje chabacano ni apilar comodines o muletillas del lenguaje que, al significar demasiadas cosas, terminan introduciendo una gran imprecisión. Y de hecho, no producen un acercamiento de los agentes externos, pues los agentes internos saben bien quién dialoga y quién imita. Y en general, los modismos de uso pasajero terminan siendo descartados por las propias personas de la comunidad, conscientes de que su discurso y sus voces no tendrán fuerza al ser generalizados por expresiones ambiguas. Asimismo, es posible adoptar alguna expresión metafórica usada por la comunidad que refleje con precisión una determinada circunstancia. En tales casos, esas metáforas y alegorías tienen la capacidad de graficar un ambiente o una situación y un sentido, y pueden ser muy expresivas.

Funciones de la discusión sistemática evaluadora

Ya hemos mencionado la importancia de la discusión evaluadora, es decir: ¿por qué hacerla? La siguiente pregunta es: ¿para qué sirve esa discusión? Aunque la literatura al respecto no es abundante, señala algunos puntos de interés sobre las funciones que cumple este momento de la investigación e intervención comunitarias. Una revisión de esa literatura nos permite destacar al menos tres ventajas:

En primer lugar constituye una *vía para divulgar el conocimiento producido y para fortalecer las convicciones sobre las transformaciones necesarias para la comunidad*. Lo primero es absolutamente necesario, pues una transformación cuyo sentido no está claro o no es compartido con la mayoría de los beneficiarios corre el riesgo de que una vez que los agentes externos e internos regresan a sus tareas habitúa-

les, esas personas pueden desentenderse del mantenimiento de los logros alcanzados y continuar o volver a viejas prácticas. Por este motivo, a partir del planteo de Freiré quienes han trabajado con comunidades insisten en el carácter educativo de las acciones realizadas. Y al respecto debemos insistir en que esa educación es siempre ciudadana. Educación para ser ciudadanos conscientes de nuestros derechos y también de nuestros deberes.

Asimismo, algunos autores insisten en que no debe entenderse esta fase y la siguiente (de comunicación divulgadora) como un medio de "propaganda". Su finalidad es dar a conocer los resultados de una investigación o de acciones transformadoras que puedan generar reacciones movilizadoras en ese mismo sentido, contribuyendo así a la toma de conciencia, además de sugerir y activar nuevas líneas de acción e investigación (Thiollent, 1992).

En segundo lugar, la discusión evaluadora supone una *tarea crítica*: cumplir "con el objetivo propuesto por Gramsci de *transformar el sentido común en buen sentido o conocimiento crítico* (...), que sería la suma del conocimiento experiencial y teórico" (Fals Borda, 1985: 141).¹ Al realizar la evaluación del trabajo junto con aquellos agentes internos que participaron en él y también con otras personas de la comunidad que sólo fueron testigos benevolentes, curiosos y aun críticos, negativos o escépticos, se está propiciando la función concientizadora que caracteriza a la psicología comunitaria crítica y transformadora que se ha venido desarrollando en América latina, y que también puede verse ahora en otros lugares del mundo (Australia, Reino Unido, algunos lugares de los Estados Unidos, África del Sur). Así, el "buen sentido" gramsciano equivale a la conciencia crítica. Esa producción compartida del conocimiento reconoce a otras personas, como ya dijo el mismo Fals Borda

1. El destacado es nuestro.

(1985: 141): "la capacidad de sistematizar los datos, es decir, de participar activamente en el proceso con sus propios intelectuales orgánicos, desde el comienzo hasta el fin y por los pasos sucesivos de análisis y divulgación".

No obstante, las reglas planteadas por Fals Borda colocan a lo que él llama las bases populares (personas interesadas y grupos organizados comunitarios) en una posición desventajosa frente a los y las intelectuales, quienes deben esforzarse por aproximarse y ajustarse a dichas bases. Tal concepción ha sido modificada por la praxis desarrollada por la psicología social comunitaria en muchas partes de América latina, la cual atribuye la responsabilidad a los dos tipos de agentes, exigiendo para ambos la misma intensidad y calidad de compromiso y, por ende, la misma obligación de comunicar (Goncalves de Freitas, 1997; Montero, 2003a, 2004).

En tercer lugar y en concordancia con esto, Freitas (2000) manifiesta que es una necesidad de los y las profesionales de la psicología social comunitaria discutir con la comunidad los elementos de su marco filosófico-conceptual a fin de compartirlos y modificarlos en un proceso de discusión y análisis conjunto. Si esto parece complicado, inadecuado o presuntuoso, sepan nuestros lectores y lectoras que el estereotipo y la pompa ligados a las palabras "marco filosófico", "epistemología" y "conceptual" pueden perder su carácter abstruso, esotérico y complejo, cuando aquello en que creemos y practicamos es explicado a las personas con quienes trabajamos utilizando palabras de la vida cotidiana. Toda filosofía surgió en el mundo de vida y supone una forma de comprender y explicar ese mundo. Y si no se puede hacer inteligible, probablemente ello se deba a la inadecuación de los recursos empleados por los agentes externos.

Cómo preparar el informe para la discusión sistemática evaluadora

Lo primero que se debe tener en cuenta al preparar la discusión sistemática del conocimiento y de las acciones producidos durante una investigación o intervención comunitaria es la necesidad de preparar un informe sistemático y detallado del proceso de investigación, de intervención o de investigación-intervención. Y este informe no difiere mucho de los que solemos hacer para dar cuenta de algún proyecto encargado por una institución académica o no académica.

Se habla mucho del lenguaje y de la necesidad de adaptarlo al utilizado usualmente por la mayoría de las personas que integran una comunidad. Ya hemos dicho que se debe escribir y hablar con claridad, precisión, orden lógico y de manera sistemática. Las personas de las comunidades con las cuales hemos trabajado viven en áreas marginales o muy pobres, en zonas urbanas de Venezuela (un país que tiene 84% de su población concentrada en las ciudades). Sus habitantes muchas veces no han logrado completar la escuela primaria, si bien las generaciones más jóvenes han llegado a cursar el bachillerato o al menos a completar el octavo grado. Casi todos saben leer y escribir (la tasa de analfabetismo de Venezuela era de 6% para el año 2002), si bien la ortografía y la sintaxis es pobre. Y a esto se suma que son personas capaces de entender; no son seres desvalidos e inútiles. Quieren mejorar su condición de vida y, sobre todo, desean un futuro mejor para sus hijos. Por lo tanto, nuestros informes están dirigidos a personas inteligentes, adultas o jóvenes, que pueden hacer agudas críticas y que desean aprender y tienen la capacidad de hacerlo. Y a veces a personas mayores, con muchos años de experiencia de trabajo comunitario. Por tal razón, cada vez que hacemos un informe invitamos a personas del grupo de agentes internos a trabajar en esa tarea con nosotros.

Algunas harán alguna tarea muy concreta, otras participarán un poco más o nos acompañarán a lo largo de toda la preparación e incluso dirigirán el proceso. Muchos han declinado con toda franqueza la participación en tareas estadísticas, necesarias en algunos casos, pero luego han revisado "las cuentas" con ojo de águila llegando a detectar mínimos errores de cómputo, los cuales han sido inmediatamente señalados y corregidos. Y también han detectado nuestra debilidad al no señalar los errores cometidos por ellas durante el trabajo. E/s decir, nos han exigido ser más críticos, coñuda la razón, ya que en el fondo la comprensión mostraba resabiosae la actitud superior de la agencia externa que, por creer saber más, decide ser compasiva con los que saben menos. Esa fue una lección que aprendimos hace años y un error que no hemos vuelto a cometer y sobre el cual advertimos aquí.

Por lo tanto, a los anteriores criterios, hay que agregar los *señalamientos críticos* y el *uso de las palabras exactas*, dichas tanto en lenguaje coloquial como en términos técnicos cuando ello sea necesario, pero siempre seguidas de una definición clara y sencilla y de un ejemplo ilustrativo. La experiencia indica que cuando las personas reciben información y explicaciones claras, rápidamente se apropian de los términos exactos y los usan no sólo con propiedad y precisión, sino que además pueden dar ejemplos de situaciones cotidianas en las cuales son aplicables. En cuanto a la autoría del informe, debe incluir a todos los que han participado en su elaboración, sean agentes externos o internos. Así como también se debe señalar cuántas personas participaron en el trabajo sobre el cual se informa (si son pocas se indicarán sus nombres, si se trata de grandes grupos o movilizaciones se señalará su proveniencia y número total).

El lenguaje utilizado, la cantidad de detalles que se incluirán en el informe y el formato y estilo dependerán de los medios de difusión elegidos y de los ámbitos en los cuales se hará la discusión evaluadora, pero en todos debe ser

claro y preciso. Si se trata de personas de comunidades de bajos recursos socioeconómicos y nivel educativo, el lenguaje deberá ser sencillo, pero de ninguna manera simplista, pues una cosa es tener poca educación formal y otra ser incapaz de comprender. Hasta cuando se utiliza el estilo historieta, muchas veces usado por Freiré y sus colaboradores y también ampliamente utilizado por el Programa Coordinado Alforja (s.f.), de Educación Popular, es necesario tener respeto por las personas a las cuales se dirige el mensaje y no insultar su capacidad de entendimiento.

A continuación haremos una puntualización en cuanto al contenido y la forma del informe final:

- El informe debe constar de un índice que guíe a los lectores y las lectoras. En las comunidades con alto grado de compromiso y de participación estos informes pueden llegar a todas las personas interesadas (participantes o no). Cada sección y subsección debe estar titulada o subtitulada con precisión y claridad.
- Los marcos teóricos y las revisiones de literatura sobre el tema tratado que se usan en los informes académicos no se incluirán aquí, pero sí debe haber una Introducción que anuncie la idea central del trabajo, las preguntas de investigación, sus objetivos y que defina cualquier concepto allí mencionado.
- Debe seguir la formulación clara del problema estudiado o abordado, o ambas cosas.
- El plan de acción seguido debe estar claramente expuesto, con la descripción de lo hecho en cada una de sus fases.
- Los resultados, igualmente, deben estar expuestos con claridad. Si se debe incluir algún cuadro, gráfico u operación estadística, deben estar perfectamente explicados y de un modo sencillo; cada cuadro o gráfico debe ser seguido o precedido de la explicación correspondiente.

- Debe incluir una discusión que resuma las críticas positivas y negativas formuladas por participantes tanto en el trabajo como en la redacción del informe. Esto es muy importante, pues esa discusión puede tener efectos concientizadores sobre el grupo y sobre otros posibles lectores del informe. V
- Debe cerrar con un resumen final de los logros y aciertos, y de las recomendaciones destinadas a superar las equivocaciones o a obtener ulteriores logros.
- A veces algunas preguntas problematizadoras, colocadas al final, pueden tener un efecto a largo plazo sobre quienes lean el informe.

La postura ética y la discusión evaluadora sistemática

Giuliani y Wiesenfeld (1997), al referirse a la devolución sistemática dentro de los procesos de recuperación crítica de la historia, plantean que en la investigación psi-cosocial comunitaria pueden recopilarse informaciones en las que se alude, por ejemplo, a responsabilidades de miembros de la comunidad en hechos que resultaron negativos para la localidad. En este sentido, los autores se preguntan acerca de la postura ética del investigador en la devolución y divulgación de la información: ¿se deben o no incluir estos testimonios?, ¿es necesario el consenso general sobre todos los hechos y eventos referidos a la historia de la comunidad? El problema es delicado y ciertamente de orden ético (lo cual significa respeto por el otro). Por tal razón, a estas preguntas cabe agregar otras: ¿es posible establecer una censura histórica?, ¿quién toma la decisión de excluir ciertos testimonios: el/la testigo o la persona cuya responsabilidad sobre algún evento está en juego? Evidentemente, en tal caso es necesario hacer saber a las personas de la comunidad que toda historia tiene múltiples facetas y que escribir la historia siempre tiene riesgos, por lo cual ellos

deben decidir si quieren la historia total o la historia parcial, o si desean que no sea publicada (lo cual es su derecho). Y la pregunta siguiente concierne a la posición de los investigadores: ¿Qué hacer con lo que saben?

De esta manera, la dimensión ética se plantea considerar qué información debe ser compartida y cuál ha de difundirse en cada uno de los ámbitos (la misma comunidad, otras comunidades, la academia), a fin de que sea útil sin ocasionar efectos que puedan perjudicar tanto a miembros de la comunidad como a los investigadores externos o que puedan atentar incluso contra el proceso comunitario que se está dando, tal como ocurre en ocasiones en las que una crítica puede generar un descontento importante para aquellos que están en un proceso de sensibilización respecto al trabajo comunitario.

La comunicación socializadora del conocimiento producido

Sobre la divulgación del conocimiento producido más allá del ámbito de su producción, ha habido también alguna discusión en el campo psicosocial comunitario. Esta es una tarea necesaria por varias razones: en primer lugar, para que las personas que no participaron en la construcción de ese conocimiento y de las transformaciones ocurridas concomitantemente, pero que pueden haber estado afectadas por condiciones semejantes a las que motivaron esas acciones o tener interés al respecto, tengan acceso a ese saber. En segundo lugar, porque como agentes externos muchas veces ligados a instituciones académicas, o a organizaciones gubernamentales o no gubernamentales, tenemos la obligación de comunicar e informar sobre las acciones llevadas a cabo, el conocimiento producido y los resultados obtenidos. Y esto significa producir al menos dos tipos de materiales difusores de conocimiento: informes técnicos

(ya mencionados), destinados a las instituciones u organizaciones que han respaldado, financiado o exigido la investigación o intervención; y artículos o libros de carácter científico destinados a otra comunidad más amplia y difusa: la comunidad científica.

Como hemos mencionado, Sánchez (1996) ha hecho críticas respecto de la adecuación de las palabras *diseminación* y *devolución* del conocimiento producido en el trabajo psicosocial comunitario, proponiendo en su lugar la expresión *comunicación*, con la cual concordamos, ya que ese término hace referencia a la interacción entre los agentes internos y externos y permite superar las limitaciones de los anteriores conceptos. "Comunicación" supone el carácter activo de ambas partes en la producción, organización y transmisión del conocimiento. Desde la perspectiva de Sánchez (1996) la comunicación tiene dos finalidades principales, que igualmente Montero (1996, 2002) señala como parte del paradigma de la construcción y transformación crítica:

- *Ética*, al reconocer el derecho de la comunidad al conocimiento científico, el cual consiste en transmitir a las comunidades estrategias que les permitan abordar sus problemas (técnicas de dinámica de grupos y conocimientos sobre procesos psicosociales, tales como liderazgo, participación, conflictos, entre otros).

- *Política*, dada la orientación de la comunicación de los conocimientos hacia los valores y necesidades de la comunidad y la catálisis de los procesos de cambio conducentes a la mejora de la calidad de vida de los participantes.

Pero también el término comunicación tiene una multiplicidad de acepciones (transmitir, dar cuenta de algo, informar), lo cual puede generar dificultades en su comprensión debido a esa pluralidad semántica. ¿Qué término utilizar, entonces, para la fase en la cual buscamos difundir y a la vez comunicar (en el sentido dialógico del término)? ¿Cómo llamar a esa extensión del conocimiento que busca

llegar a un otro al cual no conocemos ni conoceremos nunca, pero a quien también destinamos el conocimiento producido y cuyo derecho a saber reconocemos y respetamos?

Debido a las limitaciones ya mencionadas de los términos *devolución* y *difusión*, a la inadecuación de las palabras *diseminación* y *devolución* y a la imprecisión que puede generar la expresión *comunicación*, Montero ha propuesto (2003) que el proceso de compartir las experiencias llevadas a cabo, traducidas en resultados sistematizados, se denomine *socialización del conocimiento producido*. El término socialización alude, en sentido amplio, a un proceso dialéctico de carácter sociocultural, mediante el cual las personas llegan a ser miembros de un grupo social que les atribuye ciertas características social e históricamente establecidas y dentro del cual las personas que lo constituyen ejercen su influencia, a la vez que lo construyen y lo mantienen. En su sentido restringido, que es el empleado aquí, se refiere a la transmisión de pautas de conducta y de conocimientos a un grupo social, mediante el uso de una multiplicidad de sistemas. Socializar es entonces hacer que algo o alguien pase a formar parte de un grupo social; es comunicar formas de hacer y de conocer, así como hacer partícipe a ese conglomerado de los productos de esas acciones.

Ahora bien, no se trata aquí de impartir conocimientos prefabricados, que convertirían a este proceso en una nueva forma de educación aerífica, razón por la cual el término divulgación es considerado como limitado, pues sólo estaría publicitando algo que se hizo en alguna parte, pero no estaría discutiéndolo dialógicamente.² Y otro tanto ocurre con el término difusión, adecuado para la publicación de artículos e informes técnicos. Pero si combinamos los términos *comunicación*, que supone una interacción creati-

2. Ese aspecto es lo que Paulo Freiré desarrolla en su obra *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 1973.

va por parte de ambos polos de la relación (comunicado-res-receptores y receptores-comunicadores), y *socialización*, podemos considerar a esta fase del trabajo psicosocial comunitario como una *comunicación socializadora del conocimiento producido*. Nos parece que el término comunicación socializadora refleja el proceso a través del cual los diferentes actores involucrados ponen a disposición del *otro* los conocimientos producidos, para llegar a acuerdos compartidos a través del diálogo crítico, que orientarán las acciones y reflexiones futuras tanto de las personas insertas en el proceso como de los agentes internos y externos. A través de ese proceso conjunto se enriquecen todos los participantes y las personas relacionadas con el ámbito del trabajo comunitario, mediante la incorporación de nuevos conocimientos que favorecerán el desarrollo personal y colectivo.

Cómo comunicar de manera socializadora el conocimiento producido

Una vez que los actores internos y externos de la investigación o intervención han reflexionado y sistematizado la información producida por su trabajo, es el momento de comunicarlo de manera socializadora en diferentes esferas de la sociedad. Desde nuestra perspectiva, esto supone diversos grados de socialización, que van desde la publicidad (noticias o artículos de prensa, producción de videos o filmes, por ejemplo), pasando por la divulgación y difusión científica y técnica de los conocimientos (informes, libros, artículos presentaciones en eventos científicos, conferencias académicas), la narración oral o los mecanismos informales de transmisión de conocimiento, hasta las asambleas, talleres y grupos de discusión reflexiva en comunidades o ámbitos similares. Asimismo, los cuadernillos con instrucciones, registros fotográficos, representaciones

teatrales o con títeres, tiras cómicas, dibujos, pinturas y folletos son medios para difundir y para generar diálogos críticos sobre sus contenidos. En estos últimos métodos se representa de manera clara, sencilla y amena lo que se llevó a cabo y los resultados obtenidos, además pueden ser usados con personas de muy diverso nivel educativo y de diversos grupos etarios, y ha sido usado con éxito desde hace más de cuarenta años. Aún más las cartillas, el teatro de títeres, las tiras cómicas y los folletos pueden incorporar la participación activa de los grupos a los cuales se dirigen, mediante el uso de preguntas problematizadoras (véase capítulo 6).

Dos comunidades son centrales para realizar este proceso de comunicación socializadora: la comunidad en la que se desarrolló la investigación y la comunidad científica a la cual pertenece el/la investigador/a externo/a, referida principalmente a su disciplina de origen. Pero también otras comunidades o actores sociales pueden estar interesados en estos resultados, al igual que otros sectores del campo científico cercanos o diferentes a la disciplina desde la que fue encarado el trabajo. Thiollent (1992) denomina *divulgación externa* a esas formas de comunicación que socializan el conocimiento más allá del ámbito comunitario. En concordancia con ello, plantea además que una parte de la información generada y divulgada se refiere a formas y medios propios de los grupos comunitarios con los cuales se trabaja (Thiollent usa la expresión "bases populares"), mientras que otra parte de esta información, cotejada con resultados de investigaciones anteriores, es estructurada como conocimientos de divulgación a través de los medios propios de las ciencias sociales y de la investigación llevada a cabo en ellas.

Así pues, los mecanismos de difusión y divulgación pueden ser diversos y deben adaptarse tanto a quienes están a cargo de socializarlos como a los destinatarios. Para que este conocimiento sea comunicado y difundido de manera

coherente, es importante que en el proceso de discusión y socialización de la información se hayan aclarado los contenidos y la forma de presentar la información, así como las responsabilidades de cada uno de los involucrados para llevar a cabo dicho proceso.

Con respecto a la devolución sistemática, Fals Borda (1985: 141) plantea que: "Para ello se requiere un *código compartido* de comunicación entre los agentes externos e internos del cambio, que lleve a una conceptualización o categorización común y entendible". Esta advertencia es adecuada al tipo de trabajo en el cual los agentes externos y los internos efectúan tareas separadas, aunque sean convergentes en una misma causa. Pero si el trabajo llevado a cabo ha sido realmente dialógico, ese "código" ya fue construido en conjunto por ambos tipos de agentes, ya que la conceptualización no se produjo en un solo sentido, sino desde ambas partes. Nada más peligroso que asumir, naturalizadamente,³ que las palabras tienen la misma denotación en todos los ámbitos de una misma sociedad. Muchos errores y dificultades en el trabajo comunitario se derivan de esa creencia.

Quiénes hacen la comunicación socializadora

En este sentido, es importante identificar quiénes son las personas más idóneas para difundir o divulgar los resultados de la experiencia desarrollada, pues como advierte Fals Borda (1985: 119): "los miembros de una misma clase social" poseen "la batería completa de los códigos locales de comunicación y el lenguaje intencional". La advertencia del autor citado se refiere a la concientización política en el trabajo comunitario, que siempre es político en el sentido de que es constructor de ciudadanía y fortalecedor

3. Véase Montero (2004), capítulo 9.

de la sociedad civil (Montero, 2003), y al cual también es aplicable la observación anterior. Pero además, la participación de agentes internos como comunicadores-socializadores está ligada a su responsabilidad y participación en la construcción del conocimiento; por tal razón, su participación central en esta fase es de mayor impacto y durabilidad en el tiempo.

Desde una perspectiva de la comunicación de información, Sánchez (1996: 72) siguiendo a Chavis, Stucky y Wandersmans (1983), coincide en que en el acto de comunicación deben participar tanto la comunidad como los investigadores, según un plan que, de acuerdo con los autores citados por Sánchez, debe contemplar:

- a) los objetivos prioritarios que se quieren alcanzar con la comunicación (...), b) elección del o de los formatos de comunicación (...), c) entrenamiento de los responsables de la transmisión de la información, d) formulación de un plan mediante el cual la comunidad pondrá en práctica las recomendaciones que se acuerden.

Este plan, que se puede usar también para la comunicación socializadora del conocimiento (difusión, divulgación, etc.; véase infra), puede ser útil si se quiere generar un diálogo más amplio en relación con los resultados del trabajo realizado, dividiendo la tarea entre muchos agentes internos (preferentemente) y externos y convocando así a una mayor cantidad de personas, sin perder la posibilidad de establecer una comunicación cara a cara.

Los principales divulgadores de la información en el campo académico y científico suelen ser los profesionales, aun cuando son cada vez más frecuentes las experiencias de coautoría en publicaciones y ponencias en eventos científicos (por ejemplo: La 20ª Reunión de la Sociedad para la Investigación y Acción Comunitaria-SCRA, de la Asociación Estadounidense de Psicólogos/as-A.P.A., en 2001, en

Chicago, Estados Unidos, y la Primera Conferencia sobre "Comunidad, Trabajo y Familia" organizada en 2005 por las editoras de la revista del mismo nombre (*Community, Work and Family*, en Manchester, Inglaterra). Asimismo, en la Escuela e Instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela, desde inicios de los años noventa, es frecuente la presencia y participación de miembros de comunidades en clases y en defensas de tesis en las cuales ellos han participado, en cualquiera de los niveles académicos (pregrado, maestría y doctorado).

La generación del conocimiento en el trabajo comunitario se da de manera conjunta entre agentes externos e internos. Además muchas veces es una creación colectiva y es empleada por cada una de las partes (comunidad e investigadores-interventores) del modo que lo consideren más apropiado, siempre que se haya establecido un claro entendimiento respecto a lo que cada parte hará con los resultados. Suele ser claro que los académicos derivarán conocimientos teóricos y metodológicos a partir del trabajo realizado. Este libro y otros anteriores (Montero, 2003a, 2004) son prueba de ello. Quienes trabajan desde instituciones gubernamentales o no gubernamentales lo hacen a partir de políticas públicas nacionales o internacionales o de programas de beneficencia. En el caso de los programas estatales, éstos pueden responder a políticas que a su vez derivan de necesidades determinadas normativamente, sea en salud, vivienda, educación, alimentación u ocio, pero también, como tantas veces hemos visto repetirse, pueden ser formas alimentadoras del clientelismo político y del populismo, en las cuales el diálogo y la conciencia están muy lejanos. Casi tan lejos como los intereses y necesidades de las poblaciones a las cuales deberían servir.

Un final abierto

La discusión evaluadora sistemática y la comunicación socializadora del conocimiento producido no deben considerarse etapas de cierre del trabajo comunitario, sino momentos de síntesis y plataformas para nuevas acciones transformadoras. Y como lo expresa Goncalves de Freitas (1995: 162), refiriéndose a una experiencia psicosocial comunitaria en la que participó, se evalúa, se comunica y se socializa un conocimiento construido día a día, no generado a última hora. Su testimonio puede servir para ilustrar este aspecto:

En cada reunión semanal, en cada actividad, siempre estuvo la presencia del intercambio y construcción de conocimiento entre agentes internas y externas. Las primeras con el constante devolver aquello que desde la psicología considerábamos pertinente en cada situación, unas veces apuntando hacia pautas metodológicas fundamentales (elaboración de encuestas, elaboración de proyectos, planificación de actividades), otras en la percepción de los procesos que se daban día a día y el análisis de la situación y la realidad estructural, todo esto dentro del marco de la problematización y desprofesionalización. Por su parte, ellas, informándonos de lo que ocurre en Pan de Azúcar, relatándonos elementos del pasado y de la historia de esta comunidad y dándonos su percepción y análisis de los fenómenos que han ocurrido y están ocurriendo allí, hablándonos de las características del barrio, de la gente y de algunas personas específicas. Éste siempre fue el intercambio que se dio, lo cual considero fue un constante intercambio y devolución de información mutua, por cuanto de parte y parte, los conocimientos se dieron y a su vez se incorporaron uno al otro en cada una de nosotras, para dar como resultado ese nuevo conocimiento que en este trabajo sistematizo [...] sistematización en la cual intervienen las ideas de las personas con las que trabajé, no únicamente por lo que dijeron durante el trabajo que ya está recogido (en cintas de grabación, en diario de campo), sino por lo que han sugerido a esta sistematización.

El informe final de un trabajo comunitario suele ser el peldaño para la siguiente tarea y, como vemos, de hecho, a lo largo de esa labor, continuamente se están abriendo y cerrando procesos sobre los cuales es necesario dar cuenta, a los cuales es preciso analizar, evaluar, corregir y también festejar. Esta evaluación continua no sólo tiene un efecto de retroalimentación sino que, además, bien llevada constituye un factor de estímulo para lograr más y mejores metas. Es parte además de la fragmentación estratégica para el alcance de metas de largo plazo, cuya lejanía podría descorazonar a muchos al ver como inalcanzable el objetivo deseado. Sin embargo, operaciones específicas más accesibles pueden ser cumplidas dentro de lapsos relativamente cortos. Y esos éxitos a su vez fortalecen no sólo el compromiso y la participación de muchas personas, sino además su confianza en el futuro y la esperanza activa de que es posible transformar el mundo.

Preguntas para reflexionar sobre evaluación y socialización del conocimiento

- ¿Cómo ha modificado la forma y el contenido de su trabajo con comunidades la evaluación hecha por personas de la comunidad al finalizar dicho trabajo? ¿Ha habido evaluación? ¿Escuchó durante el trabajo las opiniones evaluadoras provenientes de personas de la comunidad?
- ¿En qué divergen y en qué coinciden las evaluaciones que hacen las personas de la comunidad y las que han hecho los agentes externos?
- ¿Cuántas personas en la comunidad se enteraron de los resultados de la investigación/intervención? ¿Cómo lo hicieron?

Ejercicio sobre discusión evaluadora sistemática y sobre comunicación socializadora

Analice las formas de evaluación sistemática del conocimiento producido en investigaciones/intervenciones comunitarias que haya hecho. Haga lo mismo con respecto a las formas empleadas para socializar el conocimiento producido. ¿Encuentra alguna(s)? Si no las hay, reflexione por qué no fueron hechas y piense qué se puede hacer para llenar ese vacío. Si las ha habido, entonces compare los efectos de la socialización del conocimiento en una investigación/intervención comunitaria en la que haya participado, a través de:

- Reuniones de discusión-reflexión o asambleas de la comunidad.
- Volantes, afiches, folletos u otros medios de ese tipo.
- Divulgación científica (artículos, ponencias en encuentros científicos).
- Noticias de prensa (periódico de la comunidad, localidad, noticiero de televisión, radio).

Lecturas complementarias recomendadas

Recomendamos el trabajo pionero en este campo, publicado en 1985 por el sociólogo Orlando Fals Borda: *Conocimiento y poder popular*, Bogotá, Siglo xxi. En esta obra los lectores y lectoras encontrarán fundamentos teóricos y relatos de experiencias concretas realizadas por el autor, que ejemplifican el procedimiento.

Asimismo es útil consultar el capítulo sobre comunicación del conocimiento producido en el trabajo comunitario del psicólogo Euclides Sánchez, en el cual se presenta una visión crítica e informada a partir de la praxis: Sánchez, E. (1996): "El conocimiento obtenido por medio de la investigación cualitativa: su comunicación en la comunidad", *Intervención Psicosocial*, V, (14): 69-81.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouhamad, J. (1970): *Los hombres de Venezuela. Stis necesidades, sus aspiraciones*, Caracas, UCV.
- Albo, X. y Barrios F. (1978): "Investigación activa desde la perspectiva rural boliviana", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. II, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 171-196.
- Allport, G. (1948): "Foreword", en K. Lewin y G. Weiss Lewin (eds.), *Resolving Social Conflicts*, Londres, Souvenir Press, 1973, págs. VH-XIV.
- (1949): "The use of personal documents. Psychological science", *Social Science Research Council*, n° 49.
- Ander Egg, E. (1980): *Metodología y práctica de Desarrollo de la Comunidad*, Valencia, Costa y Borrás, 10ª ed. corregida y aumentada.
- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, FCE.
- Argentin, G. (1989): *Quandfaire c'est diré*, Liège, Pierre Mardaga Editeur.
- Bajtín, M. (1982): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Balan, J. (comp.) (1974): *Las historias de vida en las ciencias sociales. Teoría y técnica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Banister, P; Burman, E.; Parker, L; Taylor, M. y Tindall, C.

- (1994): *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*, Buckingham, The Open University Press.
- Banyard, V. L. y Miller, K. E. (1998): "The powerful potential of qualitative research for community psychology", *American Journal of Community Psychology*, 26 (4): 485-506.
- Barbour, R. S. y Kitzinger, J. (eds.) (1999): *Developing Focus Group Research*, Londres, Sage.
- Barley, N. (1983): *El antropólogo inocente*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- (1986): *Le retour de l'anthropologue*, París, Payot, 1994.
- Barreiro, J. (1974): *Educación popular y proceso de concientización*, México, Siglo XXI, 1986.
- Benson, D. y Hughes, J. A. (1983): *The Perspective of Ethnomethodology*, Londres, Longman.
- Bertaux, D. (1986): "Fonctions diverses de récits de vie dans le processus de recherche", en D. Desmarais y P. Grell (coords.), *Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montreal, Saint Martin.
- (1997): *Les récits de vie*, Tours, Nathan.
- Bertaux-Wiame, I. (1992): "Analyse du récit de vie et paradigme indiciaire", en C. Leomant (coord.), *L'Histoire de Vie*, Vaucresson, Centre de recherches interdisciplinaires de Vaucresson.
- Blumer, H. (1969): *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*, Barcelona, Hora, 1982.
- Bradshaw, J. (1972): *A Taxonomy of Social Needs*, Londres, Oxford University Press.
- Brydon-Miller, M. y Tolman, D. L. (eds.) (1997): "Transforming psychology: Interpretive and participatory research methods", *Journal of Social Issues*, 53 (4).
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- Campos, R. H. Freitas (1996) (comp.): *Psicología social comunitaria. Da solidariedade a autonomia*, Petrópolis, Vozes.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1996): *Making Sense of Qualitative Data*, Thousand Oaks, Sage.
- Cook, C. S. y Reichardt, T. D. (eds.) (1986): *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Chacón, B.; Barrón, A. y Lozano, P. (1989): "Evaluación de necesidades", en A. Martín González (comp.), *Psicología comunitaria*, Madrid, Visor, págs. 109-141.

- Chavis, D.; Stucky, P. E. y Wandersmans, A. (1983): "Returning research to the community: A relationship between scientist and citizen", *American Psychoogist*, 38: 424-434.
- Demo, P. (1985): *Investigación participante. Mito y realidad*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Denzin, N. K. (1970): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, Nueva York, McGraw Hill, 1978.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (1998): "Introduction. Entering the field of qualitative research", en N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*, Thousand Oaks, Sage, págs. 1-34.
- De Wit, T. y Gianotten, V. (1981): "Teoría y praxis en educación de adultos y desarrollo rural. Experiencias en investigación participativa", en F. Vio Grossi, V Gianotten y T. De Wt (coords.), *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul Editores, págs. 195-223.
- Dollard, J. (1936): "Criterios para una historia de vida", en G. Magrassi *et al.*, *La historia de vida*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980, págs.79-112.
- Dussel, E. (1998): *Ética de la liberación*, Madrid, Trotta.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992): *Discursive Psychology*, Londres, Sage.
- Emerson, R. M.; Fretz, R. I y Shaw, L. L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Chicago, Chicago University Press.
- Fals Borda, O. (1959): *Acción comunal en una vereda colombiana*, Bogotá, Universidad Nacional, Monografías Sociológicas.
- (1970): *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, Bogotá, Carlos Valencia Editor, 1987.
- (1978): "Por la praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate, teoría y práctica*, vol. I, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 209-271.
- (1981a): "La ciencia y el pueblo", en O. Fals Borda, B. Hall, A. Vio Grossi, E. Cohén, G. Le Boterf, E. Rubin, J. Pierre, E Grandoit, A. Schutter, T. de Witt y V Gianotten, *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul, págs. 19-47.
- (1981b): "Aspectos teóricos da pesquisa participante: consideracoes sobre o significado e o papel da ciencia na partid-

- pacao popular", en C. Rodríguez Brandao (comp.), *Pesquisa participante*, San Pablo, Brasiliense, 1990, págs. 42-62.
- (1985): *Conocimiento y poder popular*, Bogotá, Siglo XXI.
- (1992): "La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones", en M. C. Salazar (ed.): *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, págs. 65-84.
- (2001): "Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges", en P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research (Participative Inquiry and Practice)*, Londres, Sage, págs. 27-37.
- Fals Borda, O.; Hall, B.; Vio Grossi, A.; Cohén, E.; Le Boterf, G.; Rubin, E.; Pierre, J.; Grandoit, F.; Schutter, A.; De Witt, T. y Gianotten, V. (1981): *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul Editores.
- Fariás, L. (2002): *Del bien común como problema íntimo*, Caracas, Tesis doctoral en Ciencias Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Fariás, L. y Montero, M. (2005): "De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa", *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1): 16.
- Fariás, L. y Perdomo, G. (2004): "Moral dilemmas of community leaders and sense of community", en M. Montero (ed.), *Leadership and Organization for Community Prevention and Intervention*, Nueva York, Haworth Press, págs. 25-38.
- Fernández Christlieb, P. (1994a): "La lógica epistémica de la invención de la realidad", en M. Montero (coord.), *Conocimiento, realidad e ideología*, Caracas, AVEPSO, n° 6: 19-35.
- (1994b): *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*, Barcelona, Anthropos.
- Ferrarotti, F. (1981): *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, París, Meridiens Klincksieck, 1990.
- Ferullo, A. G. (2000): *Psicología social comunitaria. Perspectivas teóricas e intervenciones*, San Miguel de Tucumán, UNT-Facultad de Psicología.
- Feyerabend, P. (1975): *Against Method*, Scranton, Verso.
- Fielding, N. G. y Fielding, J. L. (1986): *Linking data*, Beverly Hills, Sage.
- Filstead, W. J. (1986): "Qualitative methods. A needed perspec-

- tive to Evaluation Research", en C. S. Cook y T. D. Reischardt (eds.) (1986): *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, Thousand Oaks, Sage, págs. 33-48.
- Freiré, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*, 16ª ed., México, Siglo XXI, 1977.
- (1973): "¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural", México, Siglo XXI.
- (1982): "Creating alternative research methods. Learning to do it by doing it", en B. Hall, A. Gillette y R. Tandon (eds.), *Creating Knowledge: a Monopoly?*, Nueva Delhi, Participatory Research in Asia, págs. 29-37.
- (1997): *Pedagogía de la autonomía*, 2ª ed., México, Siglo XXI.
- Freitas, M. F. Q. de (2000): "Lo cotidiano en las prácticas de psicología comunitaria", en J. Vázquez (coord.), *Psicología social y liberación en América Latina*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, págs. 199-210.
- García Jorba, J. M. (2000): *Diarios de campo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Girardi, G. (1997): *Investigación participativa y teología de la liberación*, Cartagena, ponencia presentada en el Segundo Congreso Mundial de Investigación participativa, junio.
- Giuliani, F. y Wiesenfeld, E. (1997): "Identidad del psicólogo/a comunitario/a", en M. Montero (coord.), *Psicología y comunidad, memorias de psicología comunitaria*, Caracas, XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Universidad Central de Venezuela, págs. 17-24.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1987): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nueva York, Doubleday.
- Goldmann, L. (1970): "Conscience réelle et conscience possible, conscience adéquate et fausse conscience", en L. Goldmann (ed.), *Marxisme et sciences humaines*, París, Gallimard, págs. 121-129.
- (1972): "Epistemología de la sociología", en J. Piaget (coord.), *Epistemología de las ciencias humanas*, Buenos Aires, Proteo, págs. 66-87.
- Goncalves de Freitas, M. (1995): *Participación, organización y conciencia. Desarrollo comunitario en Pan de Azúcar*, Caracas, tesis

- de licenciatura en Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- (1997): "La desprofesionalización, la entrega sistemática del conocimiento popular y la construcción de un nuevo conocimiento", en E. Wiesenfeld (coord.), *El horizonte de la transformación: Acción y reflexión desde la psicología comunitaria*, Caracas, AVEPSO, n° 8, págs. 55-66.
- (2003): *La relación investigador-comunidad en el trabajo psicosocial comunitario. Su lugar en la producción del conocimiento*, Caracas, Tesis de Maestría en Psicología Social, Universidad Central de Venezuela.
- Goncalves de Freitas, M. y Pérez, L. (1998): *Las niñas y niños de San José de La Urbina pintan y cuentan la historia del barrio*, Caracas, Proyecto F.A.M.A., inédito.
- Goffman, E. (1959): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1971.
- (1971): *Relaciones en público. Microestudios de orden público*, Madrid, Alianza.
- Gramsci, A. (1970): *Antología*, México, Siglo XXI.
- Greenbaum, T. L. (1998): *Focus Group Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Hall, B. (1975): "Participatory research: An approach for change", *Convergence*, 8 (2): 24-32.
- (1978): "La creación del conocimiento: la ruptura del monopolio, métodos de investigación, participación y desarrollo", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. II, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 395-414.
- (1981): "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa", en O. Fals Borda, B. Hall, A. Vio Grossi, E. Cohén, G. Le Boterf, E. Rubin, J. Pierre, F. Grandoit, A. Schutter, T. de Witt y V. Gianotten, *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul Editores, págs. 48-68.
- (1997): "Introduction", en P. Park, M. Brydon-Miller, B. Hall y T. Jackson (eds.), *Voices of Change: Participatory Research in the United States and Canada (VII-XXII)*, Westport, Bergin and Garvin Press.
- (2001): "I wish this were a poem of participatory research", en P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Participatory*

Research (Participative Inquiry & Practice), Londres, Sage, págs. 171-178.

- Irizarry, A. y Serrano García, I. (1979): "Intervención en la investigación. Su aplicación en el barrio Buen Consejo", *Boletín de AVEPSO*, 2 (3): 6-21.
- Jelin, E. (1974): "Secuencias ocupacionales y cambio estructural: historias de trabajadores por cuenta propia", en J. Balan (coord.), *Las historias de vida en las ciencias sociales*, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 175-192.
- (2001): "Fechas de la memoria social. Las conmemoraciones en perspectiva comparada", *Voces recobradas. Revista de historia oral*, Buenos Aires, 3 (10).
- Jiménez Domínguez, B. (1994): "Investigación-acción participante: Una dimensión desconocida", en M. Montero (coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, págs. 103-138.
- Jorgensen, D. L. (1989): *Participant Observation. A Methodology for Human Studies*, Newbury Parle, Sage.
- Kelle, U. y Erzberger, C. (2004): "Qualitative and quantitative methods: Not in opposition", en U. Flick, E. Von Kardoff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres, Sage, págs. 172-177.
- Kelly, J. (1970): "Antidotes for arrogance: Training for community psychology", *American Psychologist*, 25: 524-531.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987): *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Alertes.
- Kluckhohn, C. (1945): "The use of personal documents in history, anthropology and sociology", *Social Science Research Council Bulletin*, n° 5 3.
- Kramer, D.; Kramer, H.; Lehmann, S. y Ornavar, H. (1978): "Investigación-acción: investigación social y realidad social", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. I, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 141-156.
- Krueger, R. A. y King, J. A. (1998): *Involving Community Members in Focus Groups*, Thousand Oaks, Sage.
- Kurusa (Mónika Doppert) (1981): *La calle es libre*, Caracas, Ekaré.
- Kvale, S. (2002): "The social construction of validity", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*, Thousand Oaks, Sage, págs. 299-325.

- Le Boterf, G. (1981): "La investigación participativa como proceso de educación crítica. Lincamientos metodológicos", en O. Fals Borda, B. Hall, A. Vio Grossi, E. Cohén, G. Le Boterf, E. Rubin, J. Pierre, E. Grandoit, A. Schutter, T. de Witt y V. Gianotten, *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul Editores, págs. 103-120.
- Lejeune, P. (1971): *U autobiographie en France*, París, Le Seuil.
- (1975): *Le pacte autobiographique*, París, Le Seuil.
- Lewin, K. (1946): "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, 2: 34-46. Publicado en 1948 en G. Weiss (ed.), *Resolving Social Conflicts*, Nueva York, Harper Row.
- Lewis, O. (1964): *Los hijos de Sánchez*, México, Joaquín Mortiz.
- (1965): *La vida*, Nueva York, Random House.
- Lincoln, Y. S. (2002): "Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research", en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*, Thousand Oaks, Sage, págs. 327-346.
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage.
- Magrassi, G. E.; Roca, M. M.; Caitruz, D., Franco, I., Prelorán, J. y Borruat de Bun, M. (1980): *La "historia de vida"*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Martí Costa, S. (1980): *La identificación de necesidades como estrategia de movilización en el sector femenino del Barrio Buen Consejo*, San Juan de Puerto Rico, Tesis de Maestría, Departamento de Psicología, Universidad de Puerto Rico.
- Martín-Baró, I. (1996): *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*, San Salvador, UCA Editores.
- Michard, P. y Yatchinovsky, A. (1995): *Histoire de vie. Une nouvelle approche pour repenser sa vie autrement*, París, ESF editeur.
- Miguel, J. M. de (1996): *Auto/biografías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*, Thousand Oaks, Sage.
- Miller, R. L. (2000): *Researching Life Stories and Family Histories*, Londres, Sage.
- Miller, K. (2004): "Beyond the frontstage: Trust, access, and the relational context in research with refugee communities", *American Journal of Community Psychology*, 33 (3/4): 217-227.

- Molano, A. (1998): "Mi historia de vida con las historias de vida", en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*, vol. 1, Barcelona, Anthropos, págs. 102-111.
- Montero, M. (1991a): "Concientización, conversión y desideologización en el trabajo psicosocial comunitario", *Boletín de la AVEPSO*, (XIV), n° 1, abril: 3-7.
- (1991b): "El uso de las historias de vida participativas en la psicología social comunitaria", *Cuadernos de Psicología* (Cali), 11 (1): 37-54, Universidad del Valle.
- (1994a): "Investigación-acción participante. La unión entre conocimiento popular y conocimiento científico", *Revista de Psicología, Univ. Ricardo Palma. VI*, (1): 31-45.
- (1994b): "Vidas paralelas. Psicología comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos", en M. Montero (coord.), *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*, México, Universidad de Guadalajara, págs. 19-46.
- (1996): "Ética y política en Psicología. Dimensiones no reconocidas", en <www.antalaya.uab.es>. Hay una versión revisada y ampliada en inglés: "Ethics and politics in psychology: Twilight dimensions", *International Journal of Community Psychology*, 6: 81-98, 2002.
- (1997): "Entre el deseo individual y la necesidad colectiva: el análisis de la reunión de discusión-reflexión en el trabajo psicosocial comunitario", en M. Montero (comp.), *Psicología y comunidad*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, FHE-Sociedad Interamericana de Psicología, págs. 254-263. También publicado en E. Wiesenfeld (coord.), *El horizonte de la transformación: Acción y reflexión desde la psicología social comunitaria*, Caracas, AVEPSO, Fase. 8, págs. 77-86.
- (1998): "Psychosocial community work as an alternative mode of political action (the construction and critical transformation of society)", *Community, Work and Family*, 1 (1): 65-78.
- (2000): "Participation in participatory action-research", *Annual Review of Critical Psychology*, 2: 131-143.
- (2002): "Construcción del Otro, liberación de sí mismo", *Utopía y praxis latinoamericana*, 7 (16): 41-51.
- (2003a): *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*, Buenos Aires, Paidós.

- (2003b): "Del orden del número al orden del sentido (una mirada crítica al método)", *Tharsis*, 4 (13): 63-78.
- (2004): *Introducción a la psicología comunitaria. Orígenes, con ceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós.
- Moreno, A. (1983): *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*, Caracas, CIP.
- (1998): *Historia de vida de Felicia Várela*, Caracas, CONICIT.
- (2002): *Buscando padre*, Caracas, Universidad de Carabobo, Centro de Investigaciones Populares.
- Morgan, D. L. (1990): *Focus Groups as Qualitative Research*, Newbury Park, Sage.
- Moroney, (1951): *Hechos y estadísticas*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Morse, J. M. (1998): "Designing funded qualitative research", en N. K. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Thousand Oaks, Sage, págs. 56-85.
- Moser, H. (1978): "La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. I, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 117-140.
- O'Brien, R. (1998): "An overview of trie methodological approach of action research", en <<http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>>.
- Oquist, P. (1978): "Epistemología de la investigación-acción", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. I, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 3-30.
- Pareek, U. (1978): "El papel de la investigación-acción en la elaboración de sistemas autorrenovadores", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. II, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 65-81.
- Park, P. (2001): "Knowledge and participatory research", en P. Reason y H. Bradbury (eds.), *Handbook of Action Research (Participative Inquiry and Practice)*, Londres, Sage, págs. 81-90.
- Parra, E.; Hoyos, G.; Roux, F. de y Jaramillo, I. A. (1978): "La lógica de la investigación en ciencias sociales en la investigación activa: reflexiones epistemológicas en torno a un programa de empresas comunitarias urbanas", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. II, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 117-150.

- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, Sage.
- Pêcheux, M. (1969): *L'analyse automatique du discours*, París, Dunod.
- Peneff, J. (1990): *La méthode biographique*, París, Armand Colin.
- Perdomo, G. (1988): "El investigador comunitario. ¿Científico imparcial o gestor del cambio social?", *Boletín AVEPSO*, XI (1): 34-43.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.
- Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. y Raybaut, P. (1983): *Les recites de vie. Theorie et pratique*, París, PUF.
- Poland, B. D. (1995): "Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research", *Qualitative Inquiry*, 1: 290-310.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987): *Discourse and Social Psychology (Beyond Attitudes and Behaviour)*, Londres, Sage.
- Prilleltensky, I. (2004): "Validez psicopolítica. El próximo reto para la psicología comunitaria", en M. Montero, *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*, Buenos Aires, Paidós, págs. 13-33.
- Programa Coordinado Alforja (s. f.): *Técnicas participativas para la educación popular*, San José de Costa Rica, Alforja.
- Puchta, C. y Potter, J. (2004): *Focus Group Practice*, Londres, Sage.
- Reichardt, T. D. y Cook, C. S. (1986): "Beyond qualitative ver-sus quantitative methods", en C. S. Cook y T. D. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*, Thousand Oaks, Sage, págs. 7-31.
- Ricoeur, P. (1985): *Temps et récit*, París, Le Seuil.
- Rodríguez Brandao, C. (comp.) (1981): *Pesquisa participante*, 8ª ed., San Pablo, Brasiliense, 1990.
- (1981): "Pesquisar-Participar", en C. Rodríguez Brandao (comp.), *Pesquisa Participante*, 8ª ed., San Pablo, Brasiliense, 1990, págs. 9-16.
- (comp.) (1987): *Repensando a pesquisa participante*, San Pablo, Brasiliense.
- Rodríguez Gabarrón, L. R. (1997): *Vinculación universidad-comunidad: la LAP en la educación superior*, Cartagena, ponencia presentada en el Octavo Congreso Mundial de Investigación-acción

- participativa "Convergencia en conocimiento, espacio y tiempo", junio.
- Rodríguez Gabarrón, L. R. y Hernández Landa, L. (1994): *Investigación participativa*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rotter, J. (1966): "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements", *Psychological Monographs*, 80(1).
- Rudqvist, A. (1978): "Reflexión crítica sobre una experiencia de investigación-acción en Colombia", en *Crítica y política en ciencias sociales. El debate teoría y práctica*, vol. II, Bogotá, Punta de Lanza, págs. 83-116.
- Sanjec, R. (ed.) (1990): "A vocabulary for fieldnotes", en Sanjec, R. (ed.), *Fieldnotes: The Making of Anthropology*, Ithaca, Cornell University Press, págs. 9-21.
- Sánchez, E. (1996): "El conocimiento obtenido por medio de la investigación cualitativa: su comunicación en la comunidad", *Intervención Psicosocial*, V, (14): 69-81.
- Serrano García, I. (1992): "Intervención en la investigación: su desarrollo", en I. Serrano-García y W. Rosario-Collazo (eds.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, San Juan de Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, págs. 211-282.
- Serrano García, I. y López Sánchez, G. (1994): "Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la psicología social-comunitaria", en M. Montero (coord.), *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencias*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, págs. 167-210.
- Serrano García, I. y Rosario Collazo, W. (eds.) (1992): *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, San Juan de Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Simmons, L.W. (1942): *Sun Chief. The Autobiography of a Hopi Indian*, New Haven, Yale University Press.
- Solano Pastrana, E R. (1992): "Detección de necesidades en la comunidad rural La Plata", en I. Serrano García y W. Rosario-Collazo (coords.), *Contribuciones puertorriqueñas a la psicología social comunitaria*, San Juan de Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, págs. 525-546.

- Sprík, R (1998): *Prácticas discursivas e producao de sentidos no cotidiano*, San Pablo, Cortez.
- Steinke, I. (2004): "Quality criteria in qualitative research", en U. Flick, E. Von Kardoff e I. Steinke (eds.), *A Companion to Qualitative Research*, Londres, Sage, págs. 184-190.
- Stewart, D. S. y Shamdasani, R N. (1990): *Focus Groups. Theory and Practice*, Newbury Park, Sage.
- Stringer, E. T. (1999): *Action Research*, Thousand Oaks, Sage.
- Talento, M. y Ribes Iñesta, E. (1979): "Algunas consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica", *Psicología*, VI (4): 225-241.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994/1989): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Thiollent, M. (1992): *Metodología da Pesquisa-acao*, San Pablo, Editora Autores Asociados.
- Thomas, W. L. y Znaniecki, F. (1918): *The Polish Peasant in Europe and America*, Nueva York, Dover, 1958.
- Tolan, R; Chertok, E; Keys, C. y Jason, L. (1993): "Conversing about theories, methods, and community research", en R Tolan, C. Keys, E Chertok y L. Jasón (eds.), *Researching Community Psychology*, Washington, American Psychological Association, págs. 3-8.
- Trickett, E. (1984): "Toward a distinctive community psychology: An ecological metaphor for the conduct of community research and the nature of training", *American Journal of Community Psychology*, 12 (xx): 261-279.
- Vela, J. A. (1992): *Técnicas de concientización*, Bogotá, Indo American Press Service-Editores.
- Vio Grossi, A. (1976): "Participation, education and agricultural reforms in Chile", ponencia en "Conference on Adult Education for Development", Dar es Salaam, Tanzania, junio.
- (1981): "Investigación participativa: precisiones de Ayacucho", en O. Fals Borda, B. Hall, A. Vio Grossi, E. Cohén, G. Le Boterf, E. Rubin, J. Pierre, E Grandoit, A. Schutter, T. de Witt y V. Gianotten, *Investigación participativa y praxis rural*, Lima, Mosca Azul Editores, págs. 69-80.
- Wiesenfeld, E. y Sánchez, E. (comps.) (1995): *Psicología social comunitaria. Contribuciones latinoamericanas*, Caracas, CEP-FHE-Universidad Central de Venezuela-Tropykos.

Hacer para transformar. El método en la psicología comunitaria viene a completar una triada de obras que Maritza Montero concibió como un conjunto, en el que se establecen los fundamentos de la disciplina, los debates teóricos que la enriquecen, los desarrollos históricos y epistemológicos –con particular énfasis en el ámbito de América latina– y las diversas prácticas que constituyen el quehacer de la psicología comunitaria. Todo ello sin olvidar el sesgo político e ideológico que es inherente a este campo y al compromiso profesional.

En este triángulo –cuyos vértices son *Introducción a la psicología comunitaria* (vol. 23 de esta colección) y *Teoría y práctica de la psicología comunitaria* (vol. 18)–, el presente volumen pone el foco específicamente en el aspecto metodológico de la disciplina. Tanto para el estudiante como para el profesional constituye un verdadero "manual" de los recursos con que cuenta el psicólogo y el trabajador social, sus procedimientos, las experiencias de investigación desarrolladas por la psicología comunitaria y los debates sobre el método científico aplicado a este campo de las ciencias sociales.

La utilización de métodos cualitativos y cuantitativos, el proceso de familiarización con la comunidad, la identificación y jerarquización de las necesidades y los recursos, el modelo de investigación-acción participativa desarrollado en América latina, las técnicas más frecuentes en el trabajo comunitario –entrevistas participativas, discusiones reflexivas, anotaciones de campo, documentos secundarios, entre otros– son algunos de los temas que aquí se desarrollan con exhaustividad. La bibliografía recomendada para cada tópico en particular, y las preguntas problematizadoras que cierran cada capítulo constituyen una pauta del modo en que la autora aborda la disciplina: con rigor académico y apertura al debate, y con la experiencia de campo que le permite complejizar y fecundar la discusión teórica.

Maritza Montero es licenciada en Psicología por la Universidad de Venezuela, Magíster en Psicología por la Universidad Simón Bolívar, doctora en Sociología (Universidad de París). Profesora de universidades de su país e invitada en universidades extranjeras, ha recibido el Premio Interamericano de Psicología en 1995, y el Premio Nacional de Ciencias en 2000 (Venezuela). Editora asociada del *American Journal of Community Psychology*, ha publicado diversos libros y numerosos artículos en revistas especializadas.