

ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR CON LA EDUCACIÓN FORMAL¹ *INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA*

por

Margarita Bartolomé Pina

Universidad de Barcelona. Departamento MIDE

y

Alba Rina Acosta Rosario

Centro Poveda. Santo Domingo. República Dominicana

RESUMEN

El informe que aquí se presenta corresponde a un proceso de Investigación Participativa desarrollado durante dos años en Barahona (República Dominicana).

Se pretendía en esta investigación impulsar la articulación de la educación popular y la educación formal, en zonas marginadas, otorgando así a la escuela y a la comunidad educativa un activo papel en la transformación social y la organización de las clases populares.

Desde el diagnóstico de las Instituciones educativas y sociales, analizadas críticamente por un colectivo de maestros, se establece un plan orientado al compromiso y cambio progresivo de manera de ser y actuar de la comunidad educativa: nueva gestión más participativa, un cambio sustancial en el enfoque, contenido y organización del currículum, así como una mayor incidencia en las organizaciones populares y la vida de la comunidad.

El informe describe la espiral del cambio y los esfuerzos por sistematizar el proceso y aunar la capacidad transformadora y el rigor científico.

1 Ponencia presentada en las Jornadas de Investigación Participativa, organizadas por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Barcelona, septiembre de 1991.

ABSTRACT

The report presented corresponds to a Participatory Research process developed for two years a Barahona (Dominican Republic).

The goal of that research was promote the articulation of popular and formal education on deprived areas. In the process the school and the educational community were given an active role in the social transformation as well as the organization of the popular classes.

A group of teachers critically analyzed the educational and social institutions to make a diagnosis. A plan based on such diagnosis was designed toward commitment and progressive change in the character and the way of doing of the educational community: a more collaborative management, a fundamental change in the approach, content and organization of the curriculum, as well as greater influence in the popular organization and the community life.

The report describes the spiral of the change, the effort to systematize the process and coordinate the capacity of transformation and the scientific rigor.

ANÁLISIS DEL CONTEXTO DONDE SE LLEVA A CABO LA INVESTIGACIÓN

1. La realidad dominicana

Hemos de ubicar nuestro trabajo en la situación de crisis progresiva que viene afectando a la República Dominicana, fundamentalmente a los sectores marginados.

En la época en que iniciamos la investigación Participativa (1988), los datos del Banco Central indicaban que este país había descendido 15 puntos en la escala de riqueza de América Latina. Solo Bolivia y Haití estaban por debajo. El 28% de las familias se encontraba en una situación inferior a los niveles de pobreza que habitualmente se establecen para esas naciones. Tengamos en cuenta que se trata de una población muy joven, con una edad promedio oscilando entre los 21 y 24 años, y sin posibilidades de incorporarse a la producción debido al alto índice de desempleo. Las zonas francas, que han ido creándose en este tiempo, únicamente ofrecen un tipo de trabajo muy poco cualificado, aprovechando las empresas la oportunidad de mano de obra barata local, que no permite la organización sindical de los trabajadores y trabajadoras para la defensa de sus intereses laborales. Y mientras el campo reconvierte sus cultivos de acuerdo con intereses foráneos y no con las necesidades del país, viéndose privado, al tiempo de protección oficial, el sector turístico —en alza creciente— se halla igualmente en manos de multinacionales por lo que sus beneficios no repercuten en la mayoría de la población, que sufre doblemente al contrastar su pobreza actual con el nivel de vida que se exhibe en hoteles y lugares de recreación y comercio frecuentados por turistas.

Esta situación ha ido deteriorándose de forma acelerada desde el inicio de la

investigación, repercutiendo negativamente en la dimensión socio-cultural y educativa. Las elecciones del 89 no hicieron sino empobrecer más el país y desencadenar una ola de huelgas y paros interminables en los grupos más concienciados, (sectores de salud, agrónomos o maestros) en tanto que otros sectores de la población golpeada por la crisis, han buscado en la emigración, el “chiripeo” (venta ambulante o no formal) o en el comercio de la droga, salidas inmediatas y provisionales para seguir subsistiendo, repercutiendo esto paulatinamente en la pérdida de la identidad nacional.

En esta sociedad dual dominicana, la clase media se ha reducido extraordinariamente. La existencia de numerosos canales de T.V. o de Universidades (Existen una pública y... ¡doce privadas!), no puede ocultar la situación real de los grupos marginados, que son la mayoría de la población. Se da, por ejemplo, un vacío de Centros Culturales en los barrios para hacer frente a los medios de comunicación que distorsionan sistemáticamente la realidad. Y las organizaciones populares, aunque algunas ya han realizado algún recorrido en sus luchas por la defensa de los derechos barriales, son todavía bastante incipientes. Faltan, por tanto, mediaciones políticas que respondan a las necesidades e intereses de la mayoría.

Si nos fijamos en el área educativa los datos son alarmantes: una población educativa de 2.000.000 de habitantes, donde la tercera parte queda fuera del sistema por no disponer de cobertura. También se manifiesta el déficit educativo en los índices de analfabetismo (25,3%); el bajo nivel de escolaridad de la mayoría de la población; el elevado porcentaje de deserción escolar además de la injusta desigualdad a nivel de recursos educativos entre el campo y la ciudad.

Agrava la crisis educativa las políticas oficiales que implementan planes que no responden, por un lado, a las necesidades reales y, por otro, a la capacitación del maestro que habría de llevarlos a término. Desde lo oficial se refuerzan también modelos autoritarios en la organización educativa, reprimiendo el sentido crítico en la educación. Se privilegia ésta en el ámbito privado, y se declina con ello la responsabilidad en la educación de la mayoría.

El maestro dominicano padece todos estos efectos de la crisis antes señalados. Percibe un sueldo de pobreza, carece de seguridades sociales adecuadas y además es cuestionado socialmente por su insuficiente preparación profesional. La poderosa organización sindical que agrupa a la mayoría de los maestros no genera más que respuestas inmediatas corporativistas presentando a este grupo ante la sociedad como un colectivo “absorbido por intereses egoístas y desentendido de los fines que atañen a su labor.” (Gimeno, González y Madruga, 1988, p. 93).

Ante todas estas limitaciones hay maestros que, al padecer en su propia carne la gravedad de la crisis actual, optan por la deserción de su profesión, o la búsqueda del pluriempleo para subsistir. Otros, en cambio, van conformando grupos con todos aquellos sectores que mantienen una voluntad de transformación y cambio.

2. FUNCIÓN DEL CENTRO EN EL QUE SE INSCRIBE LA INVESTIGACIÓN

Basado en el diagnóstico de la situación general del país, y particularmente del educativo, el Centro Poveda intenta colaborar en la transformación del sistema educativo dominicano, y contribuir, a la vez, al cambio de las condiciones de vida de la mayoría empobrecida. Para ello, en su acción orientada a la formación permanente del profesorado, este Centro promueve, junto con los maestros, un proyecto educativo que en su fase primera contemple la articulación de modelos críticos de la educación formal con aspectos de la metodología de la educación popular.

Con ello se consigue una formación del maestro como dinamizador del cambio en la escuela y en la comunidad, entendida ésta en su sentido amplio: familias, sindicato, comunidad barrial, organizaciones populares, partidos políticos, etc.

Para llevar a cabo su finalidad, el trabajo se realiza desde diferentes áreas, manteniendo entre ellas una interrelación. Estas áreas en el momento de realizar el trabajo que aquí presentamos eran:

A) *Área de educación*, desde la que se ofrecen metodologías de análisis de la realidad, elementos para la reflexión y revisión crítica de la práctica profesional, y que engloba:

- *Los talleres*: son espacios de capacitación teórico-práctica de los educadores tanto a nivel individual como grupal, de cara a la formación de una conciencia crítica que les permita influir en la construcción de un proyecto alternativo de educación y sociedad.
- *Seguimiento*: estos encuentros de los talleristas con los facilitadores del Centro garantizan la asimilación del trabajo en los ciclos de los talleres y el que las reflexiones sigan un proceso participativo. Constituyen el punto de partida para un futuro movimiento de maestros más articulado.
- *Asesoría*: acompañamiento cercano desde el Centro a Talleristas e Instituciones educativas, involucrados, desde su quehacer cotidiano, en un proceso de transformación social.
- *Investigación*: esta área intenta sistematizar los esfuerzos que, desde su inicio realizó el Centro Poveda para ir hacia un proyecto alternativo de educación. Partiendo de la posibilidad de articular la educación popular y la educación formal, procura un cambio de práctica social y educativa llevada a cabo por los sectores populares, avanzando hacia una escuela que se constituye en parte integrante de la comunidad —al tiempo que en instancia crítica de la misma— para ir construyendo desde ahí nuevos sujetos sociales. En este espacio se sitúa la investigación participativa que ahora presentamos.

B) *Servicios de Biblioteca y Publicaciones* como material de apoyo a la práctica educativa de los maestros.

SURGIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MONTAJE INSTITUCIONAL

En 1988, el Centro Poveda, ante la *necesidad sentida* por parte de los maestros talleristas de avanzar sistemáticamente en la consolidación de una propuesta educativa global, al tiempo que se examinaban y superaban las dificultades con las que incesantemente se encontraban en su práctica habitual, decide poner en marcha un proyecto de investigación participativa que responda a tales necesidades. Después de un anteproyecto preliminar (que permitió conseguir los fondos necesarios para la investigación), se elaboró el primer proyecto de la investigación siendo objeto de debate y discusión por parte de todo el equipo del Centro, pues, al analizarlo, nos resultaba rígido para responder a los lineamientos de una investigación participativa.

En esa época (Octubre del 88) se incorpora al equipo M. Bartolomé, procedente de la Universidad de Barcelona, que deberá emplear todo un trimestre en observar las prácticas educativas que se desarrollan en escuelas públicas enclavadas en zonas marginadas al tiempo que participa en los talleres del Centro y dialoga con los maestros talleristas. Algunos (cuatro en concreto) se incorporan en régimen de media jornada al *equipo de investigación participativa*, iniciándose con ellos de forma especial, aunque en muchas de estas actividades participen todos los miembros, un proceso formativo que se mantendrá a lo largo de toda la investigación.

Estos *maestros* constituyeron un puente necesario entre los 3 *especialistas* (1 sociólogo y 2 pedagogas) y los *equipos de maestros de las escuelas públicas* involucrados en el proceso de sistematización de su propia experiencia. Las guías de observación de la realidad, los materiales de trabajo pedagógico, etc. no sólo se realizaban con su colaboración efectiva sino que muchas veces eran utilizados previamente en las escuelas o en la comunidad donde estos maestros trabajaban o estaban insertos. Sus propias dificultades para participar en el proceso o implicarse en él constituían un buen indicador de lo que cabía esperar de sus compañeros de profesión con quienes compartían la aguda crisis social y educativa.

CONSTITUCIÓN DEL GRUPO PARTICIPANTE

Teníamos como criterios la búsqueda de comunidades educativas, situadas en zonas marginadas y cuyos maestros ya hubieran hecho un proceso orientado al cambio de su práctica educativa desde un enfoque transformador. La elección de dos escuelas públicas de Barahona se realizó por ajustarse a los criterios establecidos. En efecto, esta localidad, situada al sur del país, constituye una de las zonas más problemáticas y empobrecidas. Por otra parte, en esas escuelas, existía ya un buen grupo de talleristas del Centro Poveda que había intentado por primera vez, en agosto de ese año, elaborar una programación “alternativa” a las programaciones de la Secretaría de Educación. Experimentaron entonces la barrera, (difícil para ellos de salvar) que separa el nivel del discurso de la organización de la práctica cotidiana.

En noviembre de ese año, participaron en un taller donde se brindaron elementos que podían introducirles en un cambio más profundo de sus prácticas educativas:

- *Autoanálisis de la organización y realización de su tarea docente* en el aula, tal y como la llevan a cabo realmente. (Dinámica: un día en mi clase).
- *Reflexión sobre las metodologías utilizadas*, planteándose especialmente la incorporación en ellas de la realidad problemática que vive el niño en su comunidad. Esta reflexión se hizo a partir del material elaborado en la dinámica anterior, de la lectura de un documento sobre estrategias de aprendizaje desde un enfoque crítico y de *la devolución crítica de las programaciones que los propios maestros habían realizado*.

De este taller, que supuso un esfuerzo evidente para muchos de los participantes por el tipo de autoanálisis exigido, surgió la petición por parte de algunos maestros de querer profundizar reflexivamente en sus propias prácticas, a partir de la observación sistemática de las mismas y de las de sus compañeros, para extraer así los problemas que deben abordarse desde un enfoque alternativo de educación. Se organizaron entonces *grupos de trabajo* con esos maestros para el *diagnóstico de su práctica educativa*, lo que nos llevó a pensar en iniciar con ese colectivo la Investigación Participativa.

Hay que reconocer que, en ese tiempo, muy pocos educadores (situados fundamentalmente en una de las escuelas) tenían clara *una acción social que les comprometiera más allá de las paredes de su propio centro*. Acosados por los problemas inmediatos de una subsistencia que se volvía más precaria por momentos, les resultaba extremadamente dura cualquier crítica a su labor, desarrollada en medio de tantas dificultades. ¡Y más, si como fue en el caso de las programaciones “alternativas”, este trabajo había supuesto una semana intensa de actividad durante las vacaciones! Fue necesario todo un largo proceso de diálogo y trabajo conjunto para superar esa primera barrera de desconfianza e irritación que había levantado una inadecuada actuación de los miembros del equipo del Centro.

Dada esta situación no nos atrevimos a plantear el marco global del proyecto hasta bien avanzado el curso. Para entonces habíamos reformulado desde esa experiencia *los objetivos* del mismo que, en síntesis, quedaron como sigue:

- *Conocimiento crítico de la escuela, de la comunidad y de la relación escuela-comunidad*. Analizar qué ocurre, por qué ocurre, qué debería ocurrir desde un proyecto alternativo. (*Fase diagnóstica*).
- *Ir introduciendo nuevas prácticas educativas y sociales* que permitan establecer una relación permanente entre la comunidad y la escuela, a través de un plan, un compromiso y un cambio progresivo de manera de ser y actuar: nueva gestión más participativa, mayor incidencia en las organizaciones populares y la vida de la comunidad y un cambio sustancial de currículum.

Ninguno de estos aspectos, así formulado, resultaba una novedad a los maestros talleristas, acostumbrados a plantearlos y escucharlos con frecuencia en los talleres para la formación de la conciencia crítica. Pero llevarlos *a la práctica*, desde un diagnóstico realista de su propia situación y de la comunidad, superando los múlti-

ples obstáculos, y, sobre todo, descubrir el *cómo* hacerlo, comprometiéndose en el cambio, era ya otro asunto. Impulsados por la dirección (sobre todo en una de las escuelas) y deseosos de continuar colaborando con el Centro Poveda, la mayoría de los maestros de ese Centro se comprometió a participar en el proceso de I.P. en tanto que sólo dos profesores del otro, dieron su consentimiento.

Ahora bien, dado que los talleres estaban abiertos siempre a *todos* los profesores de ambas escuelas, poco a poco fue dándose un proceso de incorporación progresiva de maestros a la I.P. (con diferencias, no hay duda, en su nivel de implicación) hasta llegar a participar prácticamente en su totalidad, al comienzo del segundo año.

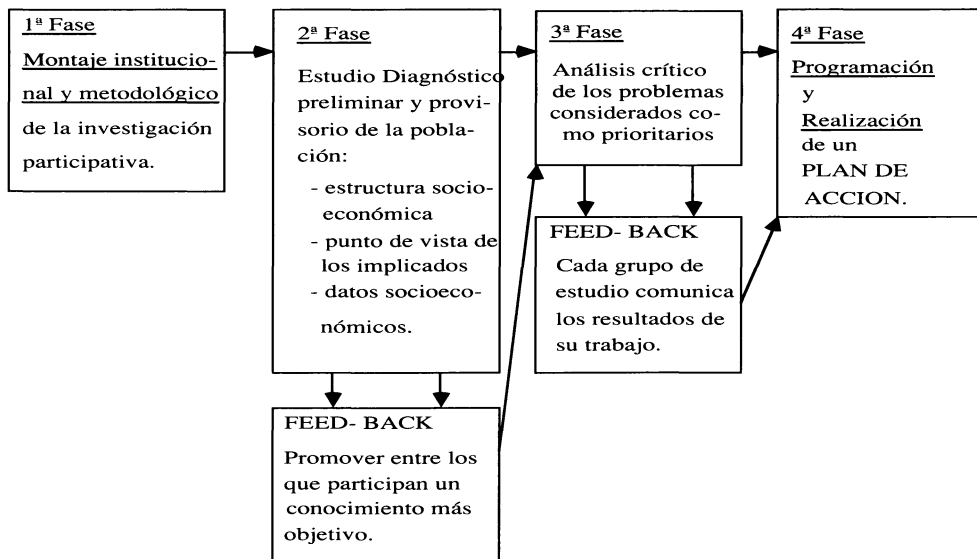
La participación consciente de alumnos, padres y otros miembros de la comunidad ha sido mucho más lenta, dándose sobre todo al finalizar el segundo año y comenzar la segunda etapa de la I.P.

PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Nuestro primer propósito fue seguir los pasos de Le Boterf (1980, 1988, 2º) en sus cuatro grandes fases: Organización de la investigación y montaje institucional; estudio preliminar y provisorio de la población; análisis de los problemas considerados prioritarios y finalmente programación de la acción, realización y evaluación de la misma.

INVESTIGACION PARTICIPATIVA

(Le Boterf, 1980)



Sin embargo, una vez llevada a cabo la organización de la investigación y montaje institucional (que nosotros hemos representado en dos fases), la necesidad de conectar con los problemas reales que preocupaban inicialmente a los maestros (el análisis de su práctica en el aula), y que permitió, como ya hemos explicado, dicho “montaje”, nos hizo cambiar temporalmente el orden del proceso diagnóstico, que implicaba iniciar el diagnóstico de la comunidad.

Conviene tener en cuenta que el Centro Poveda llevaba trabajando ya varios años con aquel grupo de maestros de Barahona. Conocía por tanto su problemática social, dialogada muchas veces a través de los talleres o en conversaciones personales, así como las más importantes características de esa población. En cuanto al diagnóstico general del país, que sirviera de marco a ese conocimiento y lo resituara, los análisis de coyuntura, realizados sistemáticamente en el Centro y su estrecha conexión con movimientos y grupos populares constituían excelentes apoyaturas para el mismo.

La importancia de realizar un diagnóstico de la comunidad, no era sólo para el equipo del centro sino para los propios maestros que formaban parte del grupo participante y que debían hacerse cargo, de esa forma, de los problemas vividos en su realidad inmediata dándoles su sentido, profundizando en ellos a través de la búsqueda de las causas estructurales que subyacen, e incorporando la tarea educativa a los esfuerzos colectivos por ir avanzando en su solución. Por ello se incorporará en una fase posterior de la investigación.

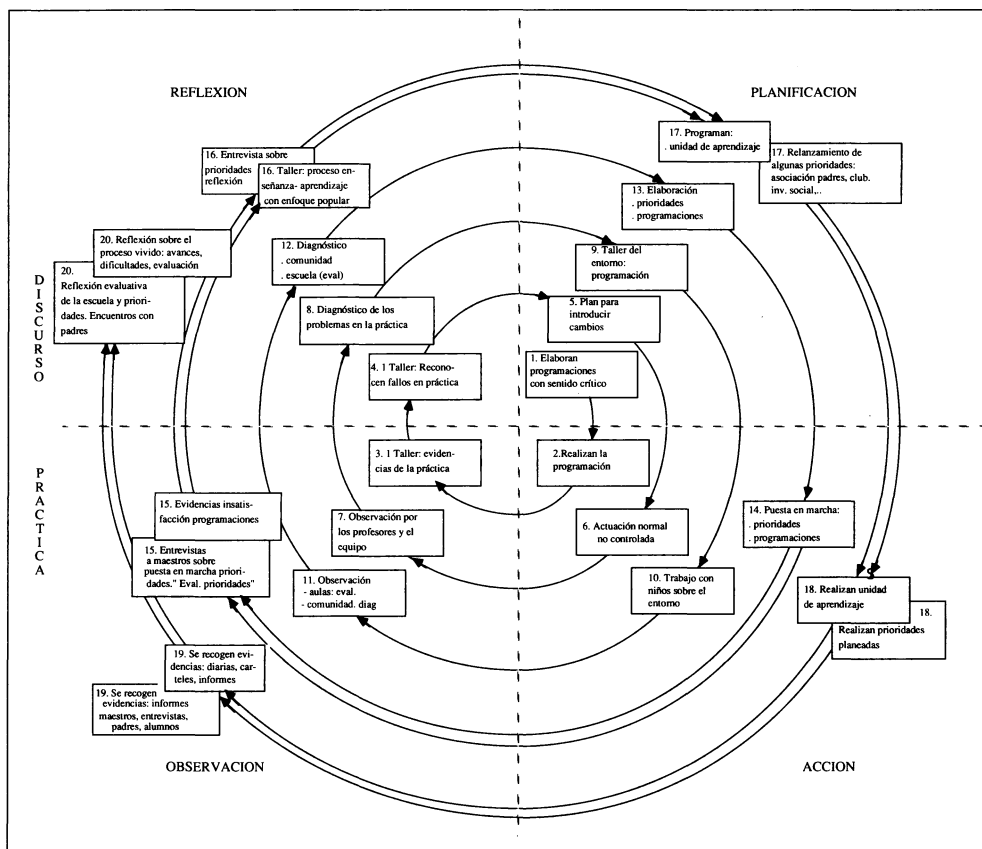
A partir de la puesta en marcha del proceso investigativo se ha generado una espiral de cambio, similar a la que nos presentan Carr y Kemmis (1986). Por ello, la tercera fase de nuestra investigación, a la que aludimos en este esquema general, es más adecuada representarla en una espiral con varios bucles o ciclos unidos indisolublemente entre sí.

El esquema general del diseño podemos verlo en la página siguiente.

Se observa la espiral de cambio de la tercera fase del diseño, y que constituye, propiamente la investigación participativa.

PROCESO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

"Posible articulación educación popular-formal"
 Barahona, República Dominicana 1988-90
 M.Bartolomé



Si analizamos esta espiral observamos los siguientes ciclos:

— Un primer proceso preliminar a la investigación, ya descrito, que va desde la iniciativa de los maestros de realizar programaciones “alternativas” que incorporen el sentido crítico a la educación, hasta la conciencia de su dificultad en este trabajo y la necesidad de llevar a cabo un diagnóstico de su práctica en el aula.

— Las dos espirales siguientes tienen una finalidad propiamente *diagnóstica*, aunque incorporando, como es natural en este tipo de procesos, los primeros pasos

en la transformación de la propia práctica educativa. Concluyen con un taller que consideramos clave para el análisis de esta investigación en el que se lleva a cabo el diagnóstico de la escuela, a la luz del diagnóstico de la comunidad y del país, se toma conciencia de la gravedad de la situación que éste vive y de las posibilidades que tiene la escuela para influir en el cambio social, y se proyectan a esa luz las prioridades que marcarán un rumbo nuevo a la institución educativa y a sus relaciones e implicaciones en la vida de la comunidad.

— Los dos ciclos siguientes están orientados a *poner en marcha los cambios* propuestos e ir *evaluando sistemáticamente la efectividad de los mismos*, tanto a nivel curricular como a nivel organizativo, dentro y fuera de la escuela. Es un período intenso de acción, por un lado, y de formación sistemática para generar nuevos modelos de acción, por otro, que superan las propuestas iniciales. También incorporan otros colectivos al proceso, como son los alumnos y, muy incipientemente, los padres y otros miembros de la comunidad.

En cada espiral se da un nivel de “discurso”, desarrollado sistemáticamente en los *talleres* que, periódicamente, vamos realizando con el grupo participante. En estos talleres, donde la implicación de los maestros en su preparación, realización y evaluación ha ido creciendo progresivamente, se recoge la experiencia vivida, (tanto desde el punto de vista de los maestros, como desde el equipo del Centro que facilita la recogida de evidencias acerca de la acción y de sus posibles resultados) que es objeto de reflexión y evaluación; se favorecen procesos de formación que iluminen los problemas que se están abordando en ese momento, se programa la acción siguiente y se asumen las responsabilidades por parte de los participantes y se evalúa el propio taller.

La memoria del mismo, realizada por un miembro del equipo del Centro Poveda, es objeto de reflexión y diálogo en éste, donde el grupo facilitador lleva a cabo un proceso de evaluación; programación de la acción para la recogida de evidencias y programación del próximo taller; actividades de formación y estudio para desarrollar los trabajos y materiales propuestos; desarrollo de recogidas de evidencias (observación, entrevistas, etc.) y encuentros informales de seguimiento de la I.P. en Barahona; sistematización de los mismos (análisis de contenido de los materiales, organización de la documentación, etc.) así como la elaboración de informes para devolver toda esta información a los participantes, al resto de miembros del equipo general del Centro Poveda y a las agencias que financian la investigación.

Paralelamente a esa acción desarrollada por los miembros del equipo del Centro se encuentra la acción de los maestros participantes, llevando a cabo las actividades decididas en el taller y desarrollando muchas veces, actividades nuevas que surgen de la dinámica de la vida y de las reflexiones que los propios maestros realizan en el curso de la acción. También ellos van recogiendo evidencias de su práctica, aunque a un nivel menos estructurado y más vivencial, aportándolas en el taller siguiente.

Éste es, en síntesis, el funcionamiento seguido en la investigación, que ahora intentaremos resumir, lo más brevemente posible.

PROCESO DIAGNÓSTICO DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Este proceso se ha llevado a cabo en las siguientes dimensiones:

- Diagnóstico de la práctica educativa en el aula.
- Diagnóstico de la comunidad.
- Diagnóstico de la escuela y de las relaciones escuela-comunidad.

Ya hemos señalado que *el punto de "entrada"*² lo constituyó el *diagnóstico de la práctica educativa dentro del aula*, realizándose a través de los registros que llevaban los maestros de lo que ocurría en su aula (y de los problemas más frecuentes generados en ella); de la observación de sus compañeros sobre su propia actuación³; y de la observación que realizaron miembros del equipo del Centro. Desde ese triple punto de vista, debatido en un taller que recogía la reflexión anterior llevada a cabo por algunos grupos de profesores, pudieron evidenciarse dos problemas que se consideraron como prioritarios:

— La necesidad de trabajar la realidad problemática de la comunidad, no sólo al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como "motivación" para el mismo sino como eje vertebrador de todo el proceso.

— La necesidad de llevar a cabo un proceso de aprendizaje que fuera significativo para sus alumnos y no los aislara de su vida cotidiana.

Como siempre, los interrogantes se agolpaban a la hora de llevar a la práctica esos planteamientos. Porque ¿Cuáles eran realmente los problemas de esa comunidad que los profesores debían incorporar al trabajo en el aula? ¿Por qué se daban? ¿En qué medida la escuela podía contribuir a su solución y de qué forma? ¿Qué métodos podían utilizar con sus alumnos para interesarles en un análisis crítico de su entorno desde todas las áreas del aprendizaje?

El diagnóstico de la comunidad emerge así como una necesidad imperiosa para avanzar en ese proceso de cambio. Conocer sus condiciones materiales y sociales, su práctica económica, política y social, sus costumbres y creencias, sus problemas y los esfuerzos que han hecho los moradores por enfrentarlos, constituye el *punto de partida* de una investigación participativa.

Una vez elaboradas unas guías que facilitarían la *observación participante*, (experimentadas previamente en otros barrios de la capital por los maestros del equipo del Centro) y después de una primera exploración de la comunidad, se procedió a la

2 La educación popular distingue entre el *punto de partida*, que genera verdaderamente un proceso de reflexión-acción de índole transformadora, y el punto de "entrada" que conecta con los intereses y necesidades inmediatos y sentidos de los participantes. La dinámica que se establece permite pasar de esas necesidades sentidas a las que están a la base de los problemas que afectan a la comunidad.

3 Tanto para realizar esos registros como para llevar a cabo procesos que permitieran a los maestros resumir los datos que se iban recogiendo y reflexionar acerca de ellos, el equipo facilitador entregó guías de trabajo y algunos modelos de rejillas de análisis. Los maestros seleccionaron y utilizaron el material que les pareció más conveniente.

formación de grupos mixtos constituidos por miembros del equipo del Centro y maestros de las escuelas. Se observaron nueve barrios de Barahona, ya que de ellos procede la mayor parte de la población escolar de las escuelas. Con los datos recogidos se procedió a elaborar unos informes⁴, que fueron reflexionados por el equipo del Centro y por los propios maestros aportando estos últimos orientaciones valiosas a la hora de señalar los problemas prioritarios de esos barrios.

Paralelamente se organizó en el Centro Poveda un estudio documental de Barahona que permitiera enriquecer y contrastar el trabajo observacional anteriormente señalado. A este fin se elaboraron unas guías para la recogida de información, visitando los centros de estudios sociales y de documentación del país, supuestamente relacionados con esa comunidad: CEDEE, ONAPLAN, INDASUR, Radio Enriqueillo, Radio ABC, etc. Una vez codificada la información y discutida en el equipo del Centro, los maestros del equipo se encargaron de la redacción de un informe que pudiera ser útil y asequible a los profesores de la investigación. Dicho informe fue utilizado y enriquecido con otras aportaciones de maestros y alumnos en la exploración que las escuelas hicieron de su medio, como posteriormente tendremos ocasión de comentar.

De hecho, en ese proceso en espiral que ha desarrollado la investigación participativa, el diagnóstico de la comunidad siempre ha estado presente como punto de partida al incorporarse un nuevo colectivo de la comunidad: alumnos, padres... Y la pregunta incesante por los problemas más acuciantes de la comunidad ha generado posteriormente compromisos de acción, lanzamiento de nuevas organizaciones populares en el barrio con el apoyo de los maestros y padres de alumnos, etc.

El *diagnóstico de la escuela* se orientó al análisis y profundización de los aspectos que más habían dificultado o facilitado el avance de la línea educativa de esta institución, desarrollada en clave de transformación educativa y social.

En esa evaluación diagnóstica se tuvieron en cuenta los objetivos que cada escuela se había propuesto alcanzar el curso anterior, las características organizativas y de funcionamiento de ambas instituciones y los aspectos que aparecen reiteradamente en la mayoría de instrumentos de evaluación de escuelas, (después de haber sido analizados críticamente por los maestros del Centro desde su práctica cotidiana en ese contexto), intentando destacar la dimensión crítica, la asunción de la realidad en la que se inserta la escuela y los procesos de participación y democratización.

El punto de partida inicial fue la contestación de un cuestionario, que sirvió de material para el debate en pequeños grupos (dando razones del por qué se había contestado cada cuestión o señalando indicadores desde la vida que justificasen la respuesta) y avanzando posteriormente en grupos cada vez mayores hasta llegar a

4 Se trata de informes muy sencillos a partir de los resúmenes de datos que se habían recogido y organizado temáticamente, contrastando las informaciones proporcionadas por los pobladores con las evidencias empíricas que se fotografiaban, cuando era posible, y con la experiencia narrada por los propios maestros.

un consenso en cada escuela de aquellos elementos que debían trabajarse con mayor profundidad al curso siguiente y constituirse en prioridades del centro. Este diagnóstico se iluminó con el diagnóstico de la comunidad, al que antes hemos aludido y con el del país, lo que permitió ofrecer un marco global de referencia a los problemas que estaban viviendo, facilitando al tiempo el compromiso como luego señalaremos⁵.

Al finalizar el curso, realizamos una evaluación de cada escuela, (que constituiría el punto de partida del ciclo siguiente) con similares instrumentos y dinámica, destacando sobre todo las líneas de fuerza que se iban perfilando en el proceso de cambio social y educativo y las debilidades del mismo que podían constituir una amenaza potencial para el futuro de ese mismo proceso.

ELABORACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN PLAN DE ACCIÓN

Como ya ha quedado suficientemente explicitado al presentar el diseño, los planes de acción, por modestos que fuesen, acompañaban siempre a los procesos reflexivos basados en el diagnóstico o en la evaluación de la realidad vivida.

A cada ciclo de la espiral de la I.P. corresponde por tanto un plan de acción con muy desigual nivel de iniciativa en su elección, elaboración y sistematización por el grupo participante.

En el punto de partida del primer ciclo, que consistió en la elaboración de programaciones “alternativas” incorporando el sentido crítico en la educación, (agosto del 88), la iniciativa y elaboración corresponde por entero al grupo participante. La sistematización es muy escasa. Lo mismo ocurre con el siguiente plan para elaborar cambios después del primer taller, que queda prácticamente a la iniciativa de cada maestro, sin una explicitación consciente y colectiva del plan. Difícilmente podríamos otorgar un nivel científico a ese proceso.

En la programación del taller para el análisis del entorno y la programación de las unidades de aprendizaje sobre el entorno escolar, (mayo del 89), la iniciativa de su realización corresponde a los maestros, en tanto que la programación del taller es desarrollada, prácticamente en su totalidad por un colaborador del equipo del Centro Poveda. La programación de las unidades la realizan los maestros con la supervisión de ese colaborador. Se da un mayor nivel de sistematicidad en el proceso, pero no existe una completa articulación con el diagnóstico de la práctica de los profesores. Ciertamente los procesos de observación en las clases por el equipo del centro así como la aportación de la propia práctica de los maestros habían ofrecido una base real en la que sustentar el trabajo posterior, pero era insuficiente, sobre todo, para desarrollar en el grupo participante una comprensión profunda de esta articulación.

5 Puede verse en el anexo I parte de la planificación de la segunda parte del taller orientada al establecimiento de prioridades y a la operatividad de las mismas.

En la elaboración de prioridades y nuevo desarrollo de programaciones (octubre del 89), la iniciativa, elaboración y sistematización del proceso es realizado plenamente por el grupo participante, a partir del diagnóstico, que el mismo grupo ha realizado, de su propia práctica educativa y de la Institución escolar en su conjunto. A ellos queda confiada igualmente la concreción de las estrategias para desarrollar las prioridades, así como el fijar los equipos responsables de la puesta en marcha y evaluación de cada estrategia y de los momentos adecuados y la forma de realizar esta última. La elaboración de las programaciones aún goza de una autonomía mayor pues se realizan en el seno de los equipos de maestros por nivel (grupos de preescolar, primeros... etc.), llegando a un muy diferente grado de consenso y colaboración dentro de cada equipo. Mediará posteriormente una revisión dialogada, a través de encuentros de algunos miembros del equipo del C.P. con los equipos por niveles y que permitirá detectar las dificultades mayores encontradas, no sólo en la programación sino en su implementación cotidiana. Es en esos encuentros cuando los maestros comienzan a señalar su percepción clara de la magnitud y relevancia del proceso en el que se han embarcado, de la dimensión política que entraña su propio trabajo y de la necesidad de aunar esfuerzos con otros educadores para ir creando un movimiento potente que contribuya a los esfuerzos de transformación social. Son más críticos respecto a su propio trabajo, aunque no acaben de visualizar un cambio curricular que recoja coherentemente todos los elementos que han ido perfilándose en las prioridades.

Para salir al paso de esa insatisfacción se desarrolla un taller que intenta ofrecer un proyecto de trabajo escolar desde un enfoque popular, recogiendo algunas de las iniciativas ya propuestas por los maestros en otras ocasiones y a lo largo del curso, pero facilitando su sistematización y apropiación. También se enriquece con los aportes de las nuevas tendencias sobre el aprendizaje significativo y las experiencias latinoamericanas de un currículum basado en los problemas y la vida de la comunidad. A partir de todo el material ofrecido, que será comentado posteriormente en pequeños grupos por niveles de curso, los profesores elaborarán unidades de aprendizaje, desde ese enfoque, reestructurando al tiempo la organización del aprendizaje y del aula y transformando significativamente sus relaciones con la comunidad, a través de los "proyectos de investigación" de la misma que llevan a cabo sus alumnos. Hay que reconocer que el nivel de participación y autonomía en este momento del proceso es muy desigual, destacándose claramente los profesores más implicados en el cambio y con un mayor nivel de preparación para captar los nuevos conocimientos que supone la transformación curricular propuesta. Posiblemente se ha querido avanzar demasiado aprisa en esta fase del proceso, acentuándose la innovación educativa sobre el proceso investigativo que supone la participación plena de los implicados, y dándose con ello un cierto retroceso en la dinámica que había comenzado a generarse.

Paralelamente a este proceso de cambio curricular, los maestros prosiguen en el relanzamiento de las prioridades que se habían propuesto y concretan y perfilan algunas de ellas. Aquí la iniciativa de ellos es total, afirmándose cada vez con

mayor fuerza la participación, no sólo de los maestros en las estructuras organizativas de la escuela y en la vida de la comunidad, sino la de los propios alumnos. Sólo la participación de los padres y otros miembros de la comunidad sigue siendo insuficiente para las metas trazadas por estos profesores. Comienzan a destacarse con fuerza algunos maestros que participan en las organizaciones populares de la comunidad o en Comunidades Eclesiales de Base y que sirven de estímulo y apoyo al resto de compañeros.

En junio del 90, a partir de una evaluación de todo el proceso vivido y de las sugerencias de los profesores que deciden los contenidos del taller, se programa uno para reforzar la profundización en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque popular y hacerlo prácticamente a través de la programación de la primera unidad de aprendizaje del curso siguiente (elegida previamente por los muchachos). Es un taller intenso donde profundizamos fundamentalmente en :

- La organización del ambiente de aprendizaje y la nueva reestructuración del tiempo y del trabajo.
- Cómo planificar una unidad de aprendizaje, desde el enfoque crítico, con la participación de los alumnos y utilizando todos los recursos disponibles del medio.
- Conocimiento crítico, aplicándolo a la unidad elegida, de diversas técnicas que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje: t. para investigar activamente la realidad y recoger información; t. para reflexionar críticamente sobre ello y elaborar el aprendizaje; t. de expresión, para comunicar lo aprendido, etc.

En este taller los distintos equipos de profesores llevan diario de la actividad realizada, lo que facilita la reflexión posterior y la propia evaluación del taller. Pensamos que esa práctica podría favorecer a la larga, la elaboración de un pensamiento propio.

Desde el proceso más amplio de compromiso activo en la vida de la comunidad, hay que destacar la creación de una organización popular por los padres de una escuela a raíz de las entrevistas y de los encuentros realizados con ellos, para evaluar desde su percepción el cambio que se había vivido en la escuela. Este proceso ha continuado posteriormente, dándose una participación más activa de los padres en la vida de la escuela y una participación más activa de los maestros en la creación y sostenimiento de las organizaciones populares de la comunidad en la que se inscriben las escuelas.

CÓMO SE HA COMPROBADO EL RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

Creemos que la respuesta puede extraerse de los informes presentados, pero intentaremos sintetizarla, utilizando para ello la taxonomía clasificatoria de Guba (1982) y que han sido recogida por otros autores, aun a sabiendas que también ha sido fuertemente cuestionada.

Credibilidad: aumentando la probabilidad de que los datos sean hallados creíbles (tareas continuas de sistematización de observaciones. Se ha trabajado en triangulación de datos, situaciones, lugares, tiempos, observadores, fuentes...); contrastando con el grupo participante, a través de la devolución de informes, todo lo que vamos haciendo. El hecho de trabajar cada una de las tareas de investigación en equipo, (lo que permitía la triangulación continua de datos y de observadores), así como la seriedad y sistematicidad en la devolución de informes a lo largo de toda la investigación, se destacan como las principales fuentes de credibilidad.

Aplicabilidad. Se han intentado descubrir los elementos comunes que emergen en esta realidad escolar de marginación de cara a su posible transformación educativa y social. Para ello se ha trabajado paralelamente con dos comunidades educativas y utilizado las guías de observación en otros barrios, previamente conocidos. Se contrastaban los resultados obtenidos en las dos escuelas mencionadas con diagnósticos similares (por ejemplo, el llevado a cabo en la escuela de los Alcanizos o los que llevaban a cabo los maestros de distintas localidades en los talleres para la formación de la conciencia crítica). Ello nos permitió distinguir bien los límites de la propia investigación y sus posibilidades de transferencia a situaciones similares. Hay que tener en cuenta una *limitación*: gran parte del profesorado había participado anteriormente en los talleres para la formación de la conciencia crítica y estaba viviendo, al tiempo, una situación social claramente intolerable. Por lo tanto, los resultados no son aplicables sin más en comunidades educativas donde los maestros carezcan de esta formación, ni donde el contexto social y político no revista los caracteres mencionados en la primera parte del informe.

Consistencia o replicabilidad. Ya hemos señalado que la observación en las clases que se llevaba a cabo por dos observadores como mínimo. La de la comunidad se desarrolló igualmente por observadores múltiples; se procuró explicar detalladamente en los informes generales el desarrollo del proceso, instrumentos utilizados, etc.

Confirmación o neutralidad. Lo que investigamos no es un a priori del investigador pues sometemos los informes a crítica por otros colegas dentro y fuera del Centro que nos han ido indicando si las conclusiones a las que llegábamos parecían o no sesgadas⁶. En caso afirmativo, volvíamos sobre los datos, o directamente a la realidad para recabar más información e iniciar de nuevo el debate sobre ese punto.

EVALUACIÓN DE LOS CAMBIOS EXPERIMENTADOS Y PRINCIPALES PROBLEMAS METODOLÓGICOS

El diseño de evaluación se ha articulado con la dinámica de reflexión y cambio a lo largo de todas las fases del proceso, dándose a múltiples niveles. La elaboración sistemática de informes tenía también un carácter evaluativo, ya que exigía dar

6 Véase el esquema general de *informes* en el anexo 3.

cuenta de los cambios experimentados, aportando indicadores, lo más objetivos posible de la validez de las afirmaciones que en ellos vertíamos.

Junto a esta *evaluación de proceso* (puede verse un ejemplo en Bartolomé, 1990, p. 54) hay que destacar el esfuerzo por obtener una *información final* de la comunidad educativa implicada en la I.P. Para ello se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a los padres de los alumnos, escogidos al azar del conjunto de la población escolar. Estas entrevistas en el domicilio familiar contaban con la presencia de dos entrevistadores, miembros del equipo de I.P. del Centro Poveda. También se realizaron entrevistas a grupos de 5 estudiantes de cursos superiores de 6º a 8º. (Se entrevistó a unos 80 estudiantes de las dos escuelas) que fueron grabadas y se utilizaron unas guías previamente elaboradas y probadas por el equipo del Centro. Finalmente tanto los profesores como los dos equipos directivos de las escuelas realizaron su evaluación no sólo de cada paso del proceso sino del conjunto del mismo. Una vez codificada y organizada esta información, (que, por supuesto, fue devuelta al grupo participante), el equipo del Centro realizó una serie de sesiones para evaluar, a partir de todos estos materiales y de su propia vivencia, el conjunto de la investigación participativa. El contenido de esta evaluación versó:

A) *A nivel de investigación:*

- Si las metas propuestas en el proyecto se habían ido ajustando al contexto, al grupo participante y al proceso, así como al tiempo disponible.
- Si la metodología que habíamos implementado se ajustaba a un proceso de investigación-acción participativa.
- Si, realizados los ajustes necesarios, creíamos que las metas se habían alcanzado o, al menos, que la dinámica generada parecía apuntar a su consecución.

B) *A nivel de equipo de investigación participativa hemos evaluado:* elementos que han facilitado y dificultado el funcionamiento del equipo⁷.

No es posible sintetizar la riqueza y complejidad de esta evaluación, que de alguna forma puede desprenderse en parte de las páginas anteriores. Queremos destacar: la necesidad de impulsar más a toda la comunidad educativa, no sólo a los profesores, para que se comprometa en el proceso; la implicación paulatina de los maestros en el proceso de la I.P.; sus avances y retrocesos por un deseo de “eficacia” del equipo facilitador del Centro, dándose a veces desequilibrios entre las dimensiones formativas, investigadoras y de acción; la necesidad de cuidar más en los procesos la dimensiones autorreflexiva y crítica, así como la visión de globalidad que enfoque el quehacer. (Existió la desviación, a veces, en los procesos de enseñanza aprendizaje de centrarse más en la innovación que en la profundización

7 Para comprender y evaluar mejor el proceso de I. P. el equipo general del centro (y no sólo el de I. Participativa) se desplazó a Barahona durante el último taller (una semana) conviviendo con los maestros y participando de los encuentros, debates, devolución de informes, evaluación realizada, prospectiva, etc...

del diagnóstico); el estado incipiente de elaboración de un pensamiento propio en esta área en tanto que se detectaba una mayor creatividad en los procesos organizativos; los diferentes niveles de apropiación del proceso y compromiso en la acción que se dan en los profesores. A pesar de la multiplicidad de límites hallados concluimos reconociendo la validez del proceso, tanto para las escuelas como para las comunidades donde éstas se insertan, y necesario desde luego para hacer avanzar el Proyecto del Centro Poveda al servicio de una transformación educativa y social. Por ello, se indicó la necesidad de no “cortarlo”, continuando un nuevo ciclo de I.P. elaborándose una prospectiva⁸ que permitiera ir superando las limitaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, A. y BARTOLOMÉ, M. (1991): “La investigación participativa. Selección de textos”, *Jornadas de Investigación Participativa*, 18-20 de sep. Universidad de Barcelona. Barcelona. Tex. Polic.
- BARQUERA, H. y AGUILAR, R. (S.F.): *La investigación participativa. Una revisión sintética*. Nicaragua: Centro de estudios Agrarios.
- BARTOLOMÉ, M. (1988): “La investigación acción”, en: *Libro Homenaje a Fernández Huerta. Cuestiones de Didáctica*. Madrid, Ceac, pp.15-29.
- BARTOLOMÉ, M.; GARCÍA, D.; GONZÁLEZ, C. y SANTOYO, J. A. (1989): “Concepción metodológica de la educación popular”, en Varios: *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje cultural nº 20. Madrid: Consejo de Cultura, pp. 11-34; 65-70 y 79-85.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): “Evaluación y optimización de los programas de intervención”, *Revista de Investigación Educativa*, 16, pp. 39-61.
- BARTOLOMÉ, M. (1990): *Elaboración y análisis de datos cualitativos aplicados a la investigación acción*. Barcelona. Univ. de barcelona. Doc. Polic.
- BRANDAO, C. R. (1984): *Repensando a pesquisa participante*. Sao Paulo: Brasiliense.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEMO, P. (1985): *Investigación participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DE SOUZA, J. F. (1987): *Investigación participativa, producción de conocimiento y sujeto histórico*. Ponencia presentada en el taller “Investigación participativa. Debate para el cambio, la acción y la participación popular”, 23-27 nov., Managua, Nicaragua: Texto policop.
- HALL, B. (1978): “La creación de conocimiento: la ruptura del monopolio, métodos de investigación, participación y desarrollo”, en *Simposio mundial de Cartagena. Crítica y política en Ciencias Sociales*. Tomo II. Bogotá, Colombia: Guadalupe, pp. 395-414.
- JARA, O. (1985): *La investigación participativa: una dimensión integrante del proceso de educación popular*. Managua: CEPA.
- LE BOTERF, G. (1980, 1988, 2º): “Investigación participativa como proceso de educación crítica. Lineamientos metodológicos”, en Vio Grossi, F. y otros. (Ed.): *Investigación participativa y praxis rural*. Santiago de Chile: Ceaal, pp. 64-79.
- QUINTANA, J. M. (coor.) (1986): *Investigación participativa. Educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O. (1988): “La situación actual y las perspectivas de la investigación

8 Véase la prospectiva propuesta en el anexo 4.

acción participativa en el mundo”, en CEAAL. *IV Seminario latinoamericano de investigación participativa*. Recife, Brasil: CEAAL, pp.13-23.

SALAZAR, M. C. (coord.) (1992): *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid: Popular, O.E.I. y Quinto Centenario.

SIMPOSIO MUNDIAL DE CARTAGENA (1878): *Crítica y Política en Ciencias Sociales*. Tomos I y II. Bogotá, Colombia: Guadalupe.

ZAMOSC, L. (1987): “Campesinos y sociólogos: reflexiones sobre dos experiencias de investigación activa en Colombia”, en SALAZAR, M. C. (1992): *La investigación acción participativa*, Madrid: Ed. Popular, O.E.I. 5º Cent.

ANEXO 1

DISEÑO DEL TALLER QUE CORRESPONDE AL APARTADO 13.1. ELABORACIÓN Y PRIORIDADES.

TEMA	OBJETIVOS	TECNICAS	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS
<p><u>PLAN GENERAL DEL CURSO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Presupuestos del plan 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer el concepto de plan general que tienen los maestros. 	<p>Trabajo en grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se contesta por escrito individualmente las cuestiones siguientes: <ul style="list-style-type: none"> ¿ qué es para tí un plan general de la escuela para un año escolar?. ¿ qué elementos deben estar presentes para elaborar? ¿ quién o quiénes deben elaborarlo? 	<ul style="list-style-type: none"> Papeles pequeños. Lápiz por persona.
<p><u>Elaboración del plan</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Conclusiones de la evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de él compartir y afianzar los elementos claves de un plan general. Extraer de la evaluación de curso realizada las carencias principales. 	<p>Puesta en común</p> <p>Papelógrafo con conclusiones de evaluación.</p> <p>Trabajo en grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se comparten en pequeño grupo. Se discuten en grupo general. Se ofrece a la lectura de los grupos. Contestar en grupo dos cuestiones: <ul style="list-style-type: none"> ¿ qué carencias sentimos? ¿ Con qué elementos del Proyecto educativo conectan? 	<ul style="list-style-type: none"> Papelógrafo y rotuladores. Doc. sobre " plan general de curso" (M. Bartolomé)

TEMA	OBJETIVOS	TECNICAS	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS
<p><u>PLAN GENERAL DE CURSO</u> (Continuación)</p> <p>Elaboración de prioridades o propuestas provisionales.</p> <p>Iluminación de las Prioridades</p> <p>Desde el diagnóstico de la comunidad.</p> <p>Desde el país.</p>	<p>Facilitar la relación del Proyecto en la evaluación diagnóstica de cada escuela.</p> <p>Elaborar las primeras prioridades provisionales.</p> <p>Iluminar las prioridades desde el contexto cercano y desde el análisis de coyuntura del país.</p>	<p>Lluvia de ideas por tarjeta. (Tarjetógrafo)</p> <p>Puesta en común : Se buscan las prioridades a partir de las categorías.</p> <p>Se escriben en un papetógrafo.</p> <p>Trabajo por grupos según barrios.</p>	<p>Cada persona dentro del grupo escribe tres prioridades en cada tarjeta. Por detrás de ellas escribe por qué las ha elegido.</p> <p>Después, el grupo busca las categorías comunes.</p> <p>Se escriben en un papetógrafo y se sitúa debajo de cada categoría las tarjetas.</p> <p>Lectura del informe del barrio.</p> <p>Conformidad/disonformidad del</p> <p>Aportar elementos nuevos.</p> <p>Señalar los problemas del barrio.</p> <p>Señalar los problemas del país y su posible evolución (Papetógrafo).</p>	<p>Tarjetas</p> <p>Informes de la comunidad del</p> <p>Papetógrafo de prioridades</p> <p>Análisis de coyuntura</p>

TEMA	OBJETIVO	TECNICAS	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS
<p><u>PLAN GENERAL DE CURSO</u> (Continuación)</p> <p>Desde otras reflexiones educativas.</p>	<p>Insistir en la alternativa de la educación que pretendemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · una escuela popular · dimensión crítica. · apertura a la comunidad. · metodología participativa. <p>Reformular las prioridades desde la iluminación anterior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Lluvia de ideas (en los mismos equipos anteriores) · Lluvia de ideas por grupos heterogéneos (al azar). · Trabajo por escuelas (grupos dentro de las escuelas) 	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo afectan a la educación? · ¿Cómo afectan a las prioridades que nos hemos dado? · Recoger las ideas. · Lectura individual de "un educador para el cambio" · Aportes de los maestros después de la lectura. · Se elabora un listado de las sugerencias de cambio, propuestas. · Revisar las prioridades. · Formulación por el grupo · Puesta en común por las escuelas. · Presentación de las revisiones y su justificación desde indicadores. · Discusión para llegar a un consenso. 	<ul style="list-style-type: none"> · Papelógrafo. · "Un educador para el cambio" · Papelógrafo anteriormente elaborados con la síntesis de aportaciones desde el diagnóstico.

TEMA	OBJETIVOS	TECNICAS	PROCEDIMIENTOS	RECURSOS
<p><u>PLAN GENERAL DE CURSO</u> (Continuación)</p> <p><u>Operativización del plan</u></p>	<p>Concretar entre todos, un modelo que haga efectivas las prioridades propuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> . Establecer objetivos. . Establecer estrategias. . Ver cómo afectan a la organización y programación. . Fijar la evaluación. . Distribución de responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> . " Miremos más allá" (5.38) 	<ul style="list-style-type: none"> . Plantear más cuestiones de organización. . Trabajo en grupo (por escuelas. . Se elabora un plan por cada grupo. . El coordinador señala elementos comunes. Pide justificación de los planes. . Se elige el modelo de plan más factible y que tenga más cualidades. 	<ul style="list-style-type: none"> . "Un educador para el cambio" . Proyecto de i. participativa. . Papelógrafos anteriores. . Papelógrafos que han de elaborarse para presentar el plan . . Pizarra y tiza (términos claves de los planes).

ANEXO 2

ÍNDICE DEL 2º INFORME GLOBAL DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA: ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN POPULAR CON LA EDUCACIÓN FORMAL

JUNIO 1989

1. El lanzamiento del proyecto.
2. Elaboración de la propuesta de investigación participativa.
3. La formación del equipo investigador en el Centro Poveda.
4. El diagnóstico inicial:
 - 4.1. El diagnóstico inicial como punto de partida.
 - 4.2. Diagnóstico de la comunidad.
 - 4.3. Diagnóstico inicial de la práctica educativa y primeras alternativas del cambio.
5. Límites de la investigación.
6. Evaluación y prospectiva.

ANEXOS AL INFORME

1. Dinámica: un día en mi clase.
2. Materiales para iniciar el trabajo en grupos de reflexión-acción en Barahona:
 - Guía metodológica para continuar la reflexión crítica sobre la actividad educativa.
 - Observación de la clase. Guía A.
 - Reflexión sobre las necesidades. Guía B.
 - Notas de las reuniones de los educadores.
3. Ficha para la participación sobre el proceso de reflexión-acción para mejorar la práctica educativa.
4. Propuesta de investigación participativa (segundo anteproyecto).
5. Guía para el estudio de “educación popular”.
6. Guía para el estudio de la “investigación participativa”.
7. Diagnóstico inicial. Informe sobre la observación en un barrio de la capital como práctica previa al trabajo en las comunidades.
8. Diagnóstico inicial: principales cuestiones.
9. Diagnóstico de la comunidad: guía para la investigación documental.
10. Diagnóstico de la comunidad: guía de la observación sobre el terreno.
11. Diagnóstico de la comunidad: resumen de una de las visitas realizadas para la observación del terreno.
12. Diagnóstico de la comunidad: primer informe realizado sobre las condiciones materiales y socioculturales de un barrio.
13. Material gráfico sobre la investigación.

ANEXO 3

TIPOS DE INFORMES ELABORADOS EN LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Los informes elaborados lo han sido a varios niveles.

- 1) **Informes globales**, discutidos previamente por el equipo de investigación participativa del Centro Poveda y por el equipo general del Centro. Se envían a la agencia Cebemo que subvenciona parte de la Investigación y supervisa su realización. (Véase índice de algunos de ellos en el anexo 2).
 - 1 Informe: Proyecto de investigación: articulación de la educación popular con la educación formal. Presentación del proyecto inicial. Nov. 88.
 - 2 Informe: Presentación de la puesta en marcha de la investigación, del diagnóstico de la práctica educativa y de la comunidad. Primeros cambios desarrollados en la práctica. Junio 89.
 - 3 Informe: Presentación de la elaboración de Prioridades y Programaciones a partir de las evoluciones diagnósticas. Cambios significativos que se van desarrollando. Febrero 90.
 - 4 Informe: Presentación de la última fase del proceso: desarrollo del cambio curricular y organizativo propuesto, evaluación del cambio desde padres, profesores y alumnos, incidencia del cambio en la organización de la comunidad para afrontar sus problemas, nueva planificación propuesta. Informe final del proceso.
- 2) **Informes técnicos parciales** elaborados por el equipo de investigación del Centro para cada paso fundamental realizado y discutidos y evaluados por el equipo del Centro (Ejemplo: Informe sobre el proceso realizado para conocer la percepción que tienen los padres de las dos escuelas acerca de los cambios que se van llevando a cabo, a través de una entrevista semiestructurada: objetivos de la entrevista, guía, muestreo y justificación, proceso, elaboración de datos, síntesis de los mismos, interpretación, límites científicos).
- 3) **Informe técnico global**: Evaluación final del proceso y prospectiva elaborado por el equipo investigador del Centro recogiendo y discutiendo y evaluado por el equipo general del Centro.
- 4) **Informes parciales desarrollados por el equipo de investigación participativa del C. Poveda para devolver al grupo participante** sobre fases determinadas del proceso. (Algunos fueron redactados en colaboración con algunos maestros).
 - Informes escritos a la dirección de las escuelas informando sobre la marcha del proceso.
 - Informes escritos y orales a :
 - Profesores.
 - Padres.

- Informe escrito a partir del Diagnóstico de la Comunidad desde el análisis de documentos para ser utilizados por profesores y alumnos.
- 5) **Informes parciales elaborados por equipos de maestros para dar a conocer la marcha del proceso, sus facilidades y dificultades** (La mayoría tienen carácter oral, sintetizados en papelógrafos).
 - 6) **Informes parciales orales dados por la dirección de las escuelas al equipo de investigación participativa sobre el proceso seguido** en las escuelas en cada fase. (Constituía el 1^{er} punto a tratar en los encuentros. Dirección escuelas/equipo investigador C. Poveda).

ANEXO 4

PROSPECTIVA DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

(Extraída del Informe técnico global realizado al finalizar la investigación en la fase que aquí presentamos).

Con todas las limitaciones ya expuestas hemos juzgado *válido* el proceso seguido, tanto para las escuelas y comunidades donde se insertan como para el Centro Poveda, por lo que vemos la necesidad e importancia de que *no se corte* sino que se continúe teniendo en cuenta las siguientes recomendaciones o líneas de trabajo.

1. Mayor participación de toda la comunidad educativa:

Posibles estrategias:

- Formular las prioridades con participación de padres, profesores alumnos.
- Que se establezcan guías para que toda la comunidad educativa se apropie el diagnóstico de la comunidad.
- Que la investigación del curso próximo ponga mayor énfasis en la participación de padres, profesores y alumnos.
- Trabajar más en la organización y, en concreto en la organización participativa de los padres.

2. Acompañamiento mayor a un grupo de profesores que pueden constituirse en animadores del proceso de Barahona

Posibles estrategias:

- Facilitar el que se apropien y sea capaces de tomar la iniciativa en el proceso (Conocer cómo han trabajado este verano para preparar el curso próximo; animar a que elaboren diarios de lo que van realizando en la investigación, tal como hicieron algunos el curso pasado; que sean ellos quienes evalúen —con el apoyo del centro— el proceso y presenten breves informes; preparar los encuentros con ellos).
- Procurar que se vaya enriqueciendo cada vez más su formación en estrategias de observación, entrevista, etc, imprescindible si deseamos que sean ellos los que lleven fundamentalmente el proceso de la investigación en las escuelas.
- Profundizar en el nivel crítico y en el sentido de globalidad de lo que van haciendo (teniendo encuentros informales una vez al mes, bien en el Centro, bien en Barahona; facilitando lecturas, etc.).
- Cultivar la dimensión afectiva con una mayor relación, visitas, etc... que les permita vincularse no sólo al Proyecto sino al grupo que lo impulsa.

3. Introducir estrategias que permitan, bien la incorporación, bien la menor fricción conflictiva de las personas que no están integradas en el proceso

Posibles estrategias:

- Si se acepta, organizar los profesores por ciclos y que vayan rotando cada curso, de forma que los más críticos y dinámicos preparen los materiales y la orientación de un curso para los que vengan después.
- Cultivar la dimensión lúdica y las relaciones afectivas en los encuentros dentro de un clima de respeto y libertad con los “disidentes”.
- Facilitar los materiales para que los profesores que no han hecho los talleres puedan tener una visión de globalidad.

4. Mejorar la metodología desde el rigor científico

Posibles estrategias

- Profundizar más en la dimensión causal del diagnóstico. Supondrá elaborar con más rigor la prueba de las hipótesis que hemos ido descubriendo inductivamente.
- Confrontar lo que se está haciendo con otras experiencias en el área de la asesoría del Centro.
- Reflexionar sobre cómo se van utilizando los materiales sobre el currículum a partir de la práctica educativa. Eso supone aumentar la observación en las escuelas de una forma sistemática, por lo que deberemos contar con el grupo de profesores animadores, debidamente formados.