

# Educación popular: investigación participativa y formación constante<sup>1</sup>

Fernando José Martins  
Maria Edi da Silva Comilo  
Aceptado Octubre 2015

---

## Resumen

La actividad relatada está enmarcada en un amplio y sistemático programa de formación continua de profesores. La investigación participante fue adoptada, teorizada y puesta en práctica por el conjunto de educadores de la escuela, y se mostró como una herramienta de planeamiento pedagógico y de aproximación a la comunidad externa a la escolar. Luego de la adopción del concepto de Investigación Participante, el conjunto de los educadores elaboró colectivamente un instrumento de investigación para ser aplicado en la comunidad en la cual se encuentra la escuela. El instrumento consiste en un cuestionario. Una vez construido dicho instrumento, lo que llevó un día de reflexiones y construcción colectiva, se determinó en la práctica escolar que cada docente visitaría al menos a tres familias de alumnos para aplicar el cuestionario. Fueron realizadas más de cincuenta visitas de las cuales se obtuvieron todas las informaciones necesarias para la construcción de un proyecto político pedagógico y para objetivos definidos como aproximación de la comunidad y la escuela que fueron los más exitosos. Finalmente, debido a su éxito, la actividad se inscribió como práctica corriente en los documentos que apuntan a las directrices de la escuela.

**Palabras clave:** Formación continua – educación popular – investigación participante – escuela y Movimiento de trabajadores Sin Tierra (MTS).

---

<sup>1</sup> NR: Original en portugués: “Educação popular na escola: pesquisa participante e formação continuada”. Traducción: Prof. Carla Panto.

## **Abstract**

The activity reported here is part of a comprehensive and systematic continuing teacher education program. The methodological action of the participatory research was taken, theorized and performed by the collective of educators of the school and showed itself as an instrument that brings together the inner and outer school community and provides a basis for pedagogical planning. After understanding the concept of Participatory Research, the educators built collectively an instrument of research –consisting of a poll– that was to be applied to the settlement’s community where the school concerned is located. Once the instrument was made, which demanded one day of brainwork and collective construction, it was established in the school practice that each teacher would visit at least three families of students in order to apply the questionnaire. More than fifty visits were made, which helped to get the required information to rebuild the political pedagogic project and lead to a successful achievement of the main goal: connecting community and school. At last, due to its success, this activity is now designated as existing practice in the curricular guidelines of the school.

**Key Words:** Continuing teacher – Popular Education – Participatory Research – School and MST.

## **Introducción**

El texto que se presenta a continuación tiene una doble función: debatir epistemológicamente la Investigación Participante, práctica que varía su nombre en los países de América Latina, llamada también investigación-acción participante (IAP), y también la socialización y el análisis de una acción educativa en la cual se utilizó la Investigación Participante en su faceta pedagógica. Este trabajo es sobre una Investigación Participante en la Escuela Rural Municipal “Chico Mendes”, localizada en el interior de Paraná. Se circunscribe al intento de entender las prácticas de las escuelas en el campo de la política social por intermedio de un proyecto de extensión permanente entre UNIOESTE – Universidad Provincial del Oeste de Paraná, Campus Foz del Iguazú– y el MST – Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra– que busca teorizar las herramientas

para la emancipación de los Trabajadores(as) Sin Tierra, a partir de acciones pedagógicas desarrolladas en la educación, en este caso, en la escuela.

Por lo tanto, tenemos como eje central en nuestro estudio el proyecto de educación concebido por el MST que, en la trayectoria de la lucha por la tierra, lucha también por escuela, salud, vivienda, cooperativas y otras conquistas. Un concepto fundamental de la acción desarrollada es que la educación no es un proceso exclusivo de la escuela sino que otros agentes constantes del proceso social –que es el caso que aquí se estudia– son altamente educativos. Tales señalamientos son importantes pues los presupuestos incorporados al trabajo de extensión y, consecuentemente, de investigación y enseñanza provienen de la acción de MST, intensificando así el presupuesto de la investigación participante.

Expuestos los fundamentos del texto, cabe destacar que los resultados y señalamientos aquí efectuados provienen de una actividad realizada en un proceso de formación continua de profesores. Por lo tanto, no queremos sólo realizar una exposición de una actividad aislada. En el debate educativo, la cuestión de la formación continua de profesores en sí misma necesita ser puesta a prueba. En el sistema de educación existen una serie de acciones aisladas, desconectadas de las realidades escolares, como conferencias, paquetes comprados a instituciones asesoras de educación que son llamados formación continua de profesores. Entendemos –y fue la elección hecha por el colectivo escolar– que la investigación participante es una forma de vincular los procesos formativos y la realidad escolar.

De esta manera, la metodología elegida se basa en problemas concretos de la realidad escolar y garantiza el vínculo entre cuestiones generales de la educación y la práctica pedagógica de la escuela. Aquí reside, entonces, una pretensión ambiciosa del debate constante en el presente artículo: evidenciar los vínculos necesarios entre IAP y la necesidad constante en las escuelas de establecer relaciones con la comunidad y la autoformación docente.

En el caso específico abordado, la realidad de la escuela se remite a una realidad rural, y el debate se vincula con los problemas surgidos en el proceso de

“educación del campo”<sup>2</sup>. Por ello el proyecto de formación lleva el título de “Formación continua: proyecto político pedagógico e identidad de la educación de campo”. El proyecto se sitúa en un asentamiento de reforma agraria, vinculado al MTS. Considera no sólo a los que conforman ese asentamiento sino a otros campesinos de la región y hasta a habitantes de las islas del Río Paraná, que divide el estado de Paraná del de Mato Grosso del sur, proyectándose también hacia las regiones Centro-oeste y Sur del Brasil.

La escuela Municipal rural “Chico Mendes” cuenta hoy con una estructura completa, considerando que tiene dos períodos de educación inicial y el primer ciclo de la educación primaria. Para esto cuenta con un plantel de 24 personas: 16 son docentes y los restantes son componentes del equipo técnico. Atienden un total de 222 alumnos. La mayoría de los docentes ligados a esta escuela posee formación superior y especialización en educación rural. El cuerpo docente está equilibrado entre docentes oriundos del propio asentamiento y externos al mismo, estando estos últimos vinculados a la pedagogía del MST. La partida presupuestaria para mantenimiento proviene de la Municipalidad. Dada la fuerte vinculación con las luchas ya referidas, en esta escuela se puede visualizar con mayor facilidad la Pedagogía del MTS que cuenta, inclusive, con una militante del movimiento en la dirección de la escuela.

En el proceso formativo, la universidad figura como mediadora frente a la demanda de los sujetos escolares, que aparece como colectivo educador (término que será retomado en el próximo tópico); esto es lo que caracteriza el proceso de extensión universitaria, que promueve la intervención vía asesorías sobre las temáticas generadas por las necesidades locales de la comunidad escolar.

La concepción hegemónica de ciencia, y consecuentemente de investigación, remite a una visión experimental, de laboratorio, distante de lo cotidiano, que se aplica también al estudio de las prácticas escolares. Se suma a esta visión de la investigación la práctica con creciente limitación del papel creativo del docente, que ve cada vez más su tarea como impuesta y moldeada externamente, resultado de las evaluaciones externas de amplia escala. El resultado es una práctica docente en la que la investigación es casi inexistente.

---

2 N del T: concepción político pedagógica promovida por movimientos sociales y sindicales de Brasil.

Las presentes reflexiones se desarrollan a contramano de tal escenario. La utilización de la investigación acción participante en la práctica escolar remite a la centralidad del trabajo docente creativo y científico. Se propone impulsar la investigación como práctica cotidiana de la actividad escolar y, más que eso, demostrar tanto la necesidad como la posibilidad de que el colectivo escolar se convierta en un colectivo investigador.

Específicamente, este artículo tiene el objetivo de demostrar la relevancia de la experiencia de la construcción colectiva de un instrumento que valida el acercamiento del equipo de la escuela con la comunidad escolar; busca extrapolar el espacio de la enseñanza-aprendizaje de lo intra-escolar y extenderlo a establecer vínculos con la realidad local y sus sujetos.

### **Investigación acción participante: ¿práctica superada o fundamento de la acción educativa?**

Inicialmente sería prudente, al remitir a una metodología, remitir al método. Tanto el campo de estudio, en última instancia el MST, como los autores del texto, adhieren al materialismo histórico y dialéctico como perspectiva teórica. Lo que de antemano puede combinarse con abordajes populares, como es la investigación acción participante. Para nosotros, aquí reside la opción que se aproxima al método preponderante, pues “su fuente es marxista y, en varios documentos aparece como abordaje dialéctico” (Brandão, 2006: 45).

Con respecto a la complejidad de las manifestaciones y de la particularidad latino- americana Brandão (2006) destaca:

Sin embargo, donde la tradición europea uniformizó sus términos, la tradición latino-americana multiplicó sus nombres. De esta forma, palabras como: búsqueda de vocabulario, investigación temática, investigación activa, autodiagnóstico, investigación en acción, investigación acción, investigación participante, investigación acción participativa, investigación popular, investigación militante traducían en el pasado y traducen aún hoy opciones algunas veces diferentes y

convergentes y otras desiguales y aún divergentes (p. 34).

Como no es el propósito aquí desarrollar un estudio pormenorizado con respecto al origen, status epistemológico y diferenciación de la investigación acción participante, no será el estudio de las varias vertientes apuntadas anteriormente la tónica del esbozo trazado, sino la singularidad de la opción adoptada. La elección de la investigación participante como una de las estrategias investigativas reside, entre otras, en la similitud de sus principios con las características que tomó nuestra investigación, dada su relación con el campo de estudio y, más aún, debido a la aproximación de sus supuestos con los defendidos por nuestra actuación educativa en la praxis social. De esta manera, se puede indicar que la elección residió, también, en lo similar de las actividades ya desarrolladas en el proceso de contacto con el campo de estudios, con características de investigación participante, desarrollada y divulgada en Brasil. Por ser un procedimiento investigativo, educativo y vinculado políticamente a demandas populares, la metodología resulta adecuada a ese espacio.

En varios textos, Brandão (1985, 2006) explica las características de los procedimientos metodológicos adoptados aquí, principalmente rastreando el origen histórico de la investigación participante, y la sitúa en la encuesta de operarios realizada por Karl Marx con los trabajadores industriales ingleses. Hay indicios de ese origen, también, en los estudios participativos realizados en los EEUU, como los de Kurt Lewin y otros científicos sociales o, como sugieren otros estudiosos, más adelante con los procedimientos de investigación de la Escuela Nueva, con John Dewey, o con los procedimientos vinculados a la antropología. Sin embargo, la articulación que Brandão apunta con la tradición marxista es el nexo que corrobora la utilización realizada aquí. Esta dimensión se materializa en el punto de partida de los procedimientos investigativos, expresados en los primeros tiempos de las publicaciones brasileñas y que aún orientan trabajos académicos, siendo retomados ahora. No es casual que sea el mismo autor utilizado aquí quien hace referencia a lo central del punto de partida de esta teoría:

La participación no involucra una actitud del científico para conocer mejor la cultura que investiga. Ella determina un compromiso que subordina el propio proyecto científico de investigar al proyecto polí-

tico de los grupos populares cuya situación de clase, cultura o historia se quiere conocer porque se desea actuar (Brandão 1985: 12)

Esta afirmación, primeramente, puede provocar la ira de muchos investigadores académicos y de una postura investigativa ligada al positivismo, a la tradición cartesiana, o también a aquellos que comprenden la ciencia “desmaterializada del contexto”. A pesar de ello, es fundamental distinguir entre investigación participante aquí utilizada de otros procedimientos investigativos, aún los muy próximos, como es el caso de la investigación-acción. No es suficiente realizar una acción, transformar el procedimiento investigativo en práctica social. El compromiso con el campo de estudio (más que eso, afirma Brandão, la propia “subordinación” de proyectos) es una marca distintiva que será utilizada en este trabajo. De esta forma, al desarrollar esta tesis, no estamos analizando la práctica educativa del MST a partir de la academia (y sus conceptos). Es justamente al contrario: el sujeto oriundo de los procesos educativos de MST, al que refiere la categoría “ocupación de la escuela”, es investigado y sistematizado y, a partir de ahí, se ubican conceptos tradicionales en el debate académico como gestión democrática, autonomía y la propia organización del trabajo pedagógico. Hay aquí una inversión del procedimiento. El punto de partida no son las opciones personales o académicas. Las hipótesis ya no se construyen de la sistematización científica construida histórica y académicamente, sino de las prácticas y proyectos existentes en el lugar de estudio.

A nuestro entender, el factor más contundente de la propuesta metodológica para la academia es ese proceso de quiebre del punto de referencia científico. Hay métodos participativos que se proponen mantener la neutralidad, de acuerdo a la observación participante, en la cual el investigador se inserta de forma real en el objeto de investigación, pero de forma tal que la realidad continúa siendo objeto. Las referencias de análisis son los paradigmas académicos, o una participación más osada: acciones conjuntas con los sujetos estudiados. Sin embargo, los contenidos de las acciones también son oriundos de las constataciones y teorizaciones académicas, lo cual se desvía de la propuesta de Investigación Participante que se adopta aquí. El colombiano Orlando Fals Borda (1985) expone la cuestión de la siguiente manera:

La potencialidad de la investigación participante está precisamente en su separación intencional de las universidades para vincularse con el campo concreto de la realidad. Este tipo de investigación modifica básicamente la estructura académica clásica en la medida en que reduce las diferencias entre objeto y sujeto de estudio. Induce a los eruditos a bajar de las torres de marfil y a que se expongan al juicio de las comunidades en que viven y trabajan en lugar de hacer evaluaciones de doctores catedráticos (p. 60).

Es necesario resaltar que los argumentos aquí descriptos, principalmente en lo referente a las características de la investigación participante y su debate, está históricamente localizado en la discusión nacional de Brasil. Paralelamente con otros hechos, puede citarse el comienzo de la novedad absoluta de un concepto de ciencia y el fortalecimiento del debate sobre educación popular con el éxito de sus prácticas en el contexto dictatorial brasileño, situación común a varios países latinoamericanos. Estas dos prácticas muchas veces están asociadas de tal manera que la distinción entre educación popular e investigación participante no es totalmente nítida.

Pasado un período de tres décadas, la propia investigación participante se reconstruye, se presenta en nuevas instancias de actuación. La crítica a los procedimientos académicos puede ser atenuada con la presencia significativa de procedimientos científicos más sumergidos en la realidad social, pues lo predominante aún es el distanciamiento entre el poder popular y el poder científico, siempre que ese distanciamiento no signifique antagonismo. Para ejemplificar tal situación, el debate sobre la Educación del Campo es emblemático: un debate marginalizado académicamente, lo que no genera que deje de ser científico. Estudios sobre la enseñanza multiniveles, regímenes pedagógicos de alternancia o políticas de infraestructura para la enseñanza del campo, aún siendo problemas reales, son extremadamente escasos, pese a que tienen amplias posibilidades educativas.

Estos límites encontrados en la academia son reflejos de una concepción imperante de la propia ciencia. La llamada ciencia tradicional, pautada por la racionalidad, la experimentación, el distanciamiento entre investigador y objeto y por aspectos

cuantitativos, no deja de ser el hilo conductor de los presupuestos normatizadores, aún en la actualidad. Se puede inferir la veracidad de tal afirmación al observar las prácticas de evaluación de la producción científica, que, principalmente en los medios académicos, se posicionan al lado de la productividad, de la cantidad, de la rentabilidad, una óptica que deja clara la vinculación ideológica entre ciencia y modo de organización social. Sin embargo, intenta esconderla en sus procedimientos investigativos, postulando la neutralidad científica como criterio de su veracidad. La investigación participante adquiere fuerza cuando además de una propuesta de investigación, además de oponerse a tal concepción de ciencia, denuncia su compromiso ideológico y se propone hacer lo contrario. En este sentido, Pedro Demo (2004) comenta:

Lo que la IAP hace es simplemente colocar sobre la mesa, del modo más transparente posible, las ideologías en juego, para que sean discutidas abiertamente. La ideología discutible no hace mal, puede ser la gracia del investigador. Lo que hace mal es la ideología subrepticia, mañosa, tapada, que se vende como no ideología para que no sea vista como tal. Eso es juego sucio (p.18).

La propuesta metodológica aquí adoptada se destaca por evidenciar el carácter ideológico de la producción del conocimiento y, al trabajar con esta característica, de modo transparente, asume diversos riesgos, inclusive el de la marginalidad académica ya referida. Esta elección es consciente y apunta a un debate que forma parte de la tesis referida. Ir contra la corriente, será una constante intrínseca y extrínseca de este proceso académico. A los elementos institucionales, como la tradición académica y el estatus científico ya evidenciado, se suman además los obstáculos del propio campo de investigación. Al buscar demostrar no sólo la relevancia de la presente tesis sino también, en mayor escala, el propio carácter educativo de los movimientos sociales y su potencial vinculación con la educación institucional, la disputa ideológica general se convierte en particular.

Además de estos elementos generales, la utilización puntual, aunque parcial, de la investigación participante en el presente trabajo encuentra un “espacio” en el medio académico, principalmente en la cuestión del formato de desarrollo de la investigación participante.

En la década del 80, época de inicio de la consolidación de la investigación participante, la participación de los sujetos involucrados era uno de los elementos característicos de esta modalidad de abordaje; para algunos autores es imprescindible el compromiso de todos los sujetos, en forma igualitaria y a un mismo nivel. Con el avance de las experiencias, de su inserción académica y de su utilización institucional, se establece una constatación importante: la participación ocurre de acuerdo a las características de los sujetos en el proceso de investigación y no de forma igualitaria entre todos los sujetos. María Ozanirada Silva destaca diferencias y dimensiones de la participación en la investigación:

Con respecto a dos aspectos [la dimensión participativa] destaca la necesidad de que los sectores populares se integren al proceso de conocimiento como sujetos, transformándose también en investigadores junto a los científicos y académicos, haciendo que el conocimiento producido se ponga al servicio de las clases populares en el desarrollo de su proceso de construcción, pueda estar disponible para participar y contribuir en el avance de las luchas sociales, lo que significa que el conocimiento producido por las investigación puede colocarse al servicio de las transformaciones sociales, aunque los sujetos sociales interesados en esa transformación no hayan actuado como investigadores en todos los momentos del proceso de investigación (Silva e Silva, 2006:125).

La reflexión presentada anteriormente denota que la participación es un elemento esencial para la investigación acción participante. A pesar de esto hay formas y diferencias en la participación de los sujetos involucrados. En el presente caso, en los momentos de utilización de la investigación participante ésta tiene un carácter educativo explícito, ya que el colectivo investigador está constituido mayormente por profesores y profesoras y las estrategias de investigación tienen por objetivo la formación continua de estos profesionales. Sin embargo, el carácter educativo es más amplio, pues las acciones de ocupación de la escuela, por ejemplo, en relación al aspecto material, de mejoras en la infraestructura, generan un aprendizaje colectivo de todos los involucrados: padres, dirigentes del MST, personajes de la política local. En la medida en que se consolida el acceso a los bienes reivindicados por este público, se construye políticamente

emancipación social y no se puede negar el carácter pedagógico de este proceso.

En otros casos, cuando entraba en los asuntos de la escuela, de la pedagogía, me quedaba algo al margen, hasta me preguntaba que estaba haciendo ahí, sabía que me tenía que quedar porque era representante de la comunidad, pero no me gustaba. Con la investigación participante, con las conversaciones, fui entendiendo que cuando ocupamos la tierra, ocupamos la secretaría de educación, también estamos haciendo escuela, y más aún, cuando escuché que todo eso debe ser enseñado a los niños, hacer matemática con el tamaño de un lote, ahí comencé a entender y me comenzaron a gustar las conversaciones sobre pedagogía (Expresiones del padre de un estudiante, miembro de la Asociación de Padres y Maestros).

Se puede decir, también, que tal mecanismo favoreció y fortaleció la identidad de los docentes y la de su colectividad. Ejemplos prácticos de esa relación fueron los grupos de estudio e investigación permanente formados a partir de la investigación in situ, para sistematizar los datos recolectados, y más aún, para promover acciones, proyectos de intervención a partir de las demandas de la comunidad. Es importante destacar el movimiento dialéctico que los grupos formados realizan. A partir de las necesidades de la comunidad, el grupo prevé intervenciones educativas que generan la necesidad de mayor apropiación de las bases teóricas de la actividad que se efectuará. De esta forma se dio, por ejemplo, el proyecto cultura campesina. Una de las demandas de la comunidad era la de rescatar la cultura popular, principalmente la referida a la música pues “la juventud de hoy en día, sabe lo que es la guitarra, pero esa cosa extraña que llaman música, ‘ahí te agarré’... esas cosas ellos las tienen en la punta de la lengua”. De este modo, el colectivo investigador tuvo la idea de proponer un proyecto que rescatase la cultura campesina, inicialmente la música, y así, se creó la necesidad de adquisición teórica. Entonces el grupo comenzó a estudiar obras que versaban sobre el tema para poder ejecutar el proyecto. El mismo grupo de investigación se convirtió en grupo de estudios e intervención. Este proceso de la autogestión de los profesores en grupos de investigación/estudio se extendió también a la organización del trabajo pedagógico de la escuela, porque también con las lecturas y su propia autogestión, los docentes sintieron la

necesidad de fomentar tales prácticas en el interior de la escuela. De esta forma se fue consolidando también la auto-organización de los estudiantes, culminando con la asamblea estudiantil. Un acto bastante osado, en el cual los estudiantes (se reitera que se trata de una escuela de enseñanza primaria y del primer ciclo y por lo tanto de alumnos de entre 6 y 10 años) debaten problemas de ellos, de la escuela, de las clases, etc.

El colectivo educador y la escuela se preocupaban prioritariamente por el problema de la participación de los padres en las actividades de la escuela. Con relación a la construcción de instrumento también fueron incluidas cuestiones con finalidad educativa y de aprendizaje, tales como el manejo de las prácticas sustentables de la agricultura agroecológica. De esta forma, partiendo de una necesidad diagnosticada con y en la comunidad escuela, y ante la práctica educativa de una escuela ubicada en un asentamiento de MST, se incorpora en la currícula escolar un componente llamado Prácticas Agroecológicas Ambientales –PAA– que busca justamente instrumentar, constituir un debate técnico de manejo de la agroecología y también un proceso de educación ambiental en conjunto con los educadores y educandos de la escuela.

Los resultados se muestran, además de en las expectativas, principalmente en relación a la inserción de los docentes que, sin duda, comprendieron mejor su realidad laboral. Ocurre que la parte que más se identificó con los cuestionarios in situ fueron las familias, que se sintieron valoradas con la “visita” de la escuela a las casas. Los relatos posteriores indican que el movimiento inundó la comunidad; las familias que, en la primera tanda, no recibieron la visita de los educadores la reclamaban a la dirección de la escuela, de modo que el objetivo de obtener la participación de la comunidad fue plenamente alcanzado. Es posible ratificar tal afirmación considerando el aumento de participación de los padres en las asambleas, en proyectos que contaban con la participación de sujetos de la comunidad y la masiva participación en la Semana Campesina, evento que se basa exclusivamente en la comunidad escolar.

El relato de todas estas actividades cumple aquí en este texto dos funciones: inicialmente, evidenciar la relación amplia de la práctica de la IAP con el cotidiano escolar y otro, más denso, que es evidenciar que la investigación, incorporando la tarea docente, es una estrategia exitosa de calidad educativa. En este sentido

concordamos con la afirmación de Carlos Rodrigues Brandão (2003):

La razón de ser de la incorporación de algunas alternativas de investigación científica en el aula y en otros círculos de la escuela no termina en la recolección socio antropológica de datos de la realidad local. Esto es porque “realidad de la vida cotidiana” o “realidad social” no son planos simples y separados de la vida y de la cultura. Son ejes dinámicos y complejos de círculos de relaciones y sentimientos, de saberes y de significados, de gestión de bienes sociales y simbólicos, de intereses convergentes, diferentes y divergentes, de diversos tipos de escalas de poder. Estamos siempre, aún a través de la investigación amplia, rigurosa y multifacética, sólo arañando hilos y pequeñas fracciones de diseños del tejido social (p. 128).

La referencia anterior muestra la complejidad del proceso de IAP –vale destacar que la observación es oriunda de un trabajo muy similar del que es expuesto en este artículo– demuestra desde que comienza el proceso en la clase, la articulación sustancial entre escuela y cultura, muchas veces apartada por la escuela. Sin embargo, más que eso, Brandão es feliz al articular este proceso a “todo el tejido social”, ya que las observaciones aquí señaladas, acciones, actividades escolares, siempre se articulan alrededor de un proyecto de sociedad, basado en la propuesta emancipatoria que comparten los sujetos de la investigación.

### **Intervenciones, resultados y prácticas**

La mejor conclusión de un trabajo con las características aquí expuestas es que todo el proceso indicó tanto nuevas necesidades como lo que debe ser corregido. Buena parte de los objetivos iniciales se cumplieron, la participación de la comunidad aumentó, los datos se obtuvieron. Pero las nuevas necesidades son, especialmente, el indicador del avance concreto de la acción. El proceso de IAP como metodología de formación continua presupone continuidad. La presente acción contribuyó fuertemente para la auto formación del colectivo escolar; el indicador de las necesidades de acción tanto en el plano pedagógico –pues la comunidad sugiere en sus manifestaciones una serie de proyectos conjuntos–

como en el plano político, ya que en forma inesperada surgieron varias cuestiones estructurales. Otro dato para resaltar es la función que el colectivo investigador llega a adquirir con la implantación de la actividad. Actualmente el proceso de visita a la comunidad es una regla del proceso formativo desde el inicio del año. El trabajo en equipo conjunto acerca a la comunidad escolar temas que serán abordados en la práctica educativa de la escuela a lo largo del año. Tal práctica beneficia tanto a los docentes como a la comunidad y contribuye con el andamiaje de la escuela.

El proceso también auxilia a los profesores que inician sus actividades en la tarea de ambientarse en la comunidad, de acuerdo con el relato que nos dan:

Cuando llegué a la escuela, la tarea era ir a la comunidad y entrevistar a dos familias. Al comienzo me sorprendí, pues pensé que íbamos a planificar. Pero mientras hacía la visita fui entendiendo, y comencé a conocer cómo era la escuela y sus alumnos a partir de su propia realidad, y luego, en el debate vi que aquello si era planificación (In-formación verbal de un docente de la escuela).

El mayor éxito de esta actividad es comprender que todo docente y todo miembro de la comunidad escolar es un investigador. Principalmente permite incidir en la función docente, que suele estar cada día más alienada por el sistema, cada vez más normatizada de forma técnica. En general el docente no se ve como investigador y sus funciones quedan desligadas del proceso de construcción del conocimiento. El proceso de IAP devolvió la condición de investigador al docente, inicialmente afirmando que su profesión no se hace sin el acto de investigar y, en el desarrollo del proceso, otorgando las herramientas para que la investigación esté presente en la vida cotidiana escolar.

Desde el punto de vista académico se puede destacar que la extensión universitaria cumple su papel de desarrollo social. A partir de este “dar” a la comunidad, el científico se consolida, ya que los sujetos emprenden, colectivamente, un riguroso proceso de investigación; tal proceso no es demandado por las expectativas del investigador, de la institución o de los órganos de fomento, sino de los principales interesados: los sujetos sociales concretos.

Es importante destacar, como resultados del proceso de IAP, algunos elementos concretos del proceso formativo que se evidencia principalmente entre el grupo llamado colectivo investigador, con mayor énfasis entre los docentes. Todo el proceso tiene como base la Educación de Campo; estudios y prácticas buscan afirmar la identidad de campo, como el propio nombre del proyecto de extensión lo indica. Tal tarea fue cumplida en el proceso, y se pueden citar dos hechos concretos: el primero de ellos es la nomenclatura de la escuela. El colectivo investigador entendió que la palabra rural no daba cuenta de la identidad de la escuela, de modo que por vía de la movilización y emisión de un decreto gubernamental, la escuela pasa a llamarse Escuela Municipal Campesina Chico Mendes. Otra acción que afirma la identidad del profesor “de campo” fue la realización de concursos específicos de ingreso a la escuela de campo, conllevando exigencias de formación en el área de educación de campo; hubo un proceso que garantizó el acceso docente partiendo de elementos mínimos de conocimiento acerca de la Educación de Campo.

Nuestro propósito con esta exposición de la experiencia unida al análisis de la IAP, tuvo como objetivo dejar en evidencia que el proceso de investigación necesita ser parte del cotidiano del docente y que encuentra base epistemológica en los procedimientos de IAP. Tal base, a nuestro entender, es de vital importancia para la sociedad como un todo, pues además de los beneficios en el interior de la práctica pedagógica, la metodología insiste en que los resultados muestren las necesidades sociales. Por ello, no es gratuito que los elementos indicados en estas consideraciones finales se coloquen como reflejos exteriores de la práctica educativa. Es la praxis social la que caracteriza los trabajos del paradigma de la IAP.

### **Bibliografía**

- ANDER-EGG, E. (2003) *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- BORDA, O. F. (1985) “Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular”. En: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense. p.42-62.
- BRANDÃO, C. R. (1985) (Org.) *Pesquisa Participante*. 5. ed. São Paulo:

Brasiliense.

\_\_\_\_\_ (2003) *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez.

\_\_\_\_\_; STRECK, D. R. (2006) (Orgs.) *Pesquisa Participante; O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias & Letras.

COMILO, M. E. da S. (2008) “A construção coletiva da Escola: A Escola Chico Mendes e sua história”. En: MARTINS, F. J. (org.) *Educação do Campo e formação continuada de professores*. Campo Mourão; Porto Alegre: Editora FECILCAM; EST. p.11-29.

DEMO, P. (2004) *Pesquisa Participante; saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Líber.

FREIRE, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GIOANOTTEN, V.; WIT, T. de (1985) “Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa”. En: BRANDÃO, C. R. (Org.) *Repensando a Pesquisa Participante*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense. p.158-188.

MARTINS, F. J. (2011) *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Cascavel: Edunioeste.

MST (2005) *Dossiê MST Escola – Documentos e Estudos 1990-2001*. Caderno de Educação. n. 13 – edição especial, Veranópolis: Iterra.

SILVA E SILVA, M. O. (2006) “Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática”. En: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.) *Pesquisa Participante; O saber da Partilha*. Aparecida: Idéias & Letras. p.123-50.

**Fernando José Martins:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) campus Foz do Iguaçu. Professor e Diretor do Centro de Educação, Letras e Saúde. fernandopedagogia2000@yahoo.com.br

**Maria Edi da Silva Comilo:** Escola Municipal Camponesa Chico Mendes. Professora e Supervisora Escolar e militando do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Assentamento Ponta do Tigre. mariaedic@hotmail.com