

LA FORMACIÓN DE LOS CIUDADANOS PARA EL EMPODERAMIENTO DE LA ACCIÓN SOCIAL



THE TRAINING OF CITIZENS FOR THE EMPOWERMENT OF SOCIAL ACTION

A FORMAÇÃO DE CIDADÃOS PARA O FORTALECIMENTO DA AÇÃO SOCIAL

ALEXIS DEL CARMEN ROJAS P.
alcaroja8@yahoo.com

Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez"
Núcleo Valera, Estado Trujillo.
Venezuela



Fecha de recepción: 15/10/2012
Fecha de aceptación: 06/12/2012

Resumen

La investigación a partir de la realidad social diagnosticada en la escuela-comunidad Agua Clara, de la ciudad de Valera, orientó su propósito en obtener la formación de los ciudadanos para el empoderamiento de la acción social, bajo el recorrido metodológico de la investigación-acción participativa. Esta práctica investigativa permitió en los actores intercambiar saberes y experiencias, aprender a construir y reconstruir ideas, trabajar en equipo, efectuar procesos reflexivos, manejar información y significados de la realidad y obtener el reconocimiento de la formación como componente básico para asumir consciente y responsablemente la condición de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con su entorno social. Se recomienda que las organizaciones comunitarias prevean esta fase de formación como condición básica e indispensable para integrar e implicar a los miembros de un colectivo en los asuntos, decisiones y acciones de interés común, en procura del desempeño y desarrollo comunitario sostenible.

Palabras Clave: formación, ciudadanos, empoderamiento, realidad social, acción social.

Abstract

From the research of social reality in the escuela-comunidad Agua Clara, in Valera city, it was guided the purpose in obtaining the training of citizens for the empowerment of social action, under the methodological path of participatory action research. This research practice allowed stakeholders exchange knowledge and experiences, learn to build and rebuild ideas, teamwork, make reflexive processes, manage information and meanings of the reality and get recognition of training, as a basic component to assume consciously and responsibly the status of citizens committed to themselves and their social environment. It is recommended that community-based organizations provide for this phase of training as a basic indispensable condition to integrate and involve the members of a collective matters, decisions and actions of common interest, seeking performance and sustainable community development.

Keywords: training, citizens, empowerment, social reality, social action

Resumo

A investigação da realidade social na escola de água clara-comunidade, da cidade de Valera, guiou seu propósito em obter a formação de cidadãos para o fortalecimento da ação social, sob o caminho metodológico da pesquisa-ação participativa. Esta prática de investigação permitidos as partes interessadas troca de conhecimentos e experiências, aprender a construir e reconstruir idéias, trabalho em equipe, fazem processos reflexivos, gerenciar informações e significados da realidade e obter o reconhecimento da formação como um componente básico para conscientemente e com responsabilidade assumem o status de cidadãos comprometidos com eles mesmos e seu ambiente social. Recomenda-se que organizações de base comunitária prevêem esta fase de formação como uma condição indispensável para integrar e envolver os membros de uma matéria coletiva, as decisões e ações de interesse comum, buscando o desempenho e o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Palavras-chave: formação, cidadãos, empoderamento, realidade social, ação social.

INTRODUCCIÓN

“Sólo cuando el hombre toma conciencia de su realidad puede convertirse en el agente y sujeto de los cambios que en ella se dan”,
Murcia.



En el marco de una sociedad en la que su tendencia política social propone cambios radicales en el modo de percibir, comprender e interpretar los fenómenos de la vida social, desde una práctica de acción libertaria y emancipadora; importa asumir una actitud positiva hacia el compromiso investigativo, lo que implica un cambio de relación entre el sujeto y el objeto y un sentido de amplitud hacia el contexto. Ello supone, que el sujeto tome conciencia de su mundo o realidad existente, comprenda y desarrolle su potencial creador, visualice posibilidades de realización y se comprometa en la búsqueda de la acción transformadora.

En este proceso de relación de sujeto-objeto e individuo-sociedad, se subraya significados que se interrelacionan y determinan entre sí, como la subjetividad social e individual, la praxis de los actores y la estructura de relaciones e instituciones sociales, la integración social e identidad; desde variadas posturas filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas e ideológicas, que explica y distingue la complejidad de la dinámica de los sistemas en el proceso de empoderamiento para la transformación social.

No obstante, para esta práctica ideológica y de investigación social que orienta la búsqueda de solución de los problemas desde la intersubjetividad constructiva, se considera como preámbulo fundamental generar los procesos de formación y autoformación de conciencia ciudadana en los distintos actores comunitarios, con miras a la posibilidad real de compromiso y responsabilidad social.

Este deber ser de las políticas del Estado en nuestra praxis social actual, requiere de mayores esfuerzos, am-

plitud y profundización para poder significar una transformación emancipadora, y no simples cambios temporales, sin que llegue a cobrar realmente un proceso liberador. Por ello, es preciso generar propuestas de investigación comunitaria que bajo sus premisas permita consolidar la autoformación social; es decir, el afianzamiento personal en relación con los otros, pues conocer y valorar al otro implica reconocerse en el límite para llegar a entender los distintos aspectos que envuelven lo humano: conciencia social, actitud ciudadana y bienestar social.

Desde esta perspectiva, la investigación realizada bajo la metodología de la investigación acción participativa, la cual implica según Park en Salazar (1992), reflexionar sobre su realidad para que comprendan la necesidad de comprometerse en acciones que lo lleven a transformar su situación, tuvo como resultante, entre uno de sus propósitos señalados en colectivo producto del diagnóstico, obtener la formación de los (las) ciudadanos (as) para el empoderamiento de la acción social, ya que en función de ello visualizaron la posibilidad de lograr mayores y mejores resultados ante las problemáticas detectadas en la comunidad y Escuela de Agua Clara, perteneciente a la Parroquia Mercedes Díaz de la ciudad de Valera estado Trujillo.

1. INDAGACIÓN METODOLÓGICA

La investigación comunitaria en curso estuvo inserta en el paradigma crítico reflexivo. Paradigma cualitativo que significa asumir la concepción de sociedad como una realidad compleja y dinámica, donde el conocimiento y la subjetividad surgen de y en la interpretación, los valores e intereses de los actores sociales. La idea es que los investigadores como lo señala Bonilla y Rodríguez (1997), “reconozcan los alcances de la ciencia y las reglas del método en el terreno de lo social”. De manera que el proceso de conocer se genera de la interacción, la participación y el diálogo intersubjetivo de los entes involucrados, quienes propician progresivamente los elementos para el desarrollo de una acción transformadora.

Para el logro de este alcance se siguió el método de Investigación Acción Participativa, por ser un proceso metodológico flexible, recursivo y de participación e interacción espontánea, que al decir de Murcia (1992: 17-25), involucra a la comunidad o población en todo el proyecto investigativo, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los descubrimientos y la discusión de las soluciones. Está orientada a la solución de un problema concreto, percibido y definido por la comunidad, donde el investigador se compromete con un grupo social y éstos a su vez se integran como investigadores activos; lo que eleva el nivel del pensamiento crítico entre todos los que están involucrados en el proceso.

Dinámica de intervención que se realizó desde la Escuela Bolivariana Prevocacional “Agua Clara” por considerarla eje rector para compartir y emprender a partir de ella un trabajo integrador; es decir con todos los actores sociales de la comunidad escolar y comunitaria de Agua Clara. Se buscó con ello, valorar e incorporar a todos los actores sociales en el desarrollo de las cuatro fases secuenciales y recursivas de la investigación acción participativa: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, bajo la mediación de la reflexión permanente.

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

La concepción ontológica y epistemológica de la investigación comunitaria, se inscribe en la perspectiva de la Teoría Crítica, movimiento intelectual que aspira a la crítica ideológica de la realidad y a la organización de la acción social y política de la sociedad desde el campo de las ciencias sociales, de acuerdo a los principales representantes de esta Teoría: Adorno, Horkheimer, Marcuse y Habermas.

El filósofo Habermas cree, como Marcuse, que la ciencia puede ser un ‘instrumento de liberación’. Y sostiene una teoría de la verdad centrada en el irrestricto respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal donde todos los actores poseen el mismo poder. Para ello, expone el concepto de acción en la ciencia social fundamentada en la Teoría de Acción Comunicativa, donde, de acuerdo a Fernández (s/f), apela a la estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción, donde la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre ‘sujetos capaces de lenguaje y acción’ mediante actos de habla cuyo trasfondo es un ‘mundo de la vida’ de creencias e intereses no explícitos y acríticamente aceptados por las comunidades de comunicación.

En este sentido, es importante enfatizar que el conocer está siempre inserto en una historia y un contexto cultural y social. “Desde este punto de vista -señala Paz Sandín (2003:48)- cualquier enfoque del conocimiento, tanto si es objetiva o subjetiva, puede ser positivista si no tiene en cuenta el contexto histórico amplio en el que el conocimiento se genera”.

Este enfoque crítico emplaza el estudio de la realidad social en un proceso de intervención dialógica y reflexiva que tiene su basamento en los significados de los sujetos activos que integran la realidad o contexto, donde el investigador social se implica en el proceso y asume a los miembros de la comunidad como actores sociales coparticipes de la acción investigativa para conocer, comprender y transformar la realidad social; llegándose así a construir un saber colectivo que gestiona el reconocimien-

to e identificación de su contexto hacia la práctica de una acción transformadora.

Al respecto, Montero (2004:130) bajo la concepción de la psicología social comunitaria expresa, que la misma desde sus inicios asumió el carácter activo y constructor de los social de las personas, perspectiva que provenía de la reflexión en contacto con las circunstancias en las cuales se trabajaba (Montero, 1980; Serrano-García e Irizarry, 1979), al mismo tiempo generó una perspectiva crítica y dialógica para la reflexión que comenzaba a producir, influida por los postulados de la Escuela de Frankfurt, del marxismo, de la teoría de la dependencia y de la obra de Freire.

En síntesis, la concepción de la psicología comunitaria desde la corriente crítica, proyecta un proceso de conocimiento colectivo de la realidad y su forma de aprehenderla mediado por la interacción intersubjetiva, la participación activa, el compromiso y responsabilidad de los sujetos actores desde sus propias necesidades y potencialidades, destinados a la liberación o transformación de las prácticas cotidianas; así como las estructuras sociales y organizacionales que las rigen.

Desde esta perspectiva, se desarrolló la práctica investigativa social o comunitaria en estudio, destacando que una comunidad se concibe siguiendo el enfoque de la autora citada (2004), como:

Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente construido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades, y problemas, en un espacio y tiempo determinado y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (pp. 199-200).

Lo que implica un grupo de personas con identidad y sentido de pertenencia social en relación e interacción recurrente, donde su dinámica, requiere de la participación activa y consciente de todos sus miembros, como elemento central, para la organización y cohesión comunitaria. En consecuencia, la acción investigativa asumió los contextos escuela-comunidad en un eje integrador.

3. ESCUELA-COMUNIDAD

La escuela en su significación institucional, representa tradicionalmente a la comunidad formada por maestros, estudiantes y personal auxiliar, dedicado específicamente a la educación; y hoy día en un sentido más extenso incorpora entre sus actores a los padres y representantes,

asociación civil, personal administrativo y obrero; dándose con ello una aproximación a la participación en la comunidad escolar.

La concepción y práctica de la comunidad educativa se enmarca dentro de una perspectiva organizacional que asume la participación de todos sus actores como un principio básico y fundamental y, que presupone un estilo de dirección democrático. Por su parte, la idea de Escuela activa, tal como lo definieron sus propulsores, señala Ander-Egg (1997: 75), fue más una propuesta que una realización generalizada en el campo de la educación. Sin embargo, estas ideas sirvieron para superar la didáctica de la escuela tradicional y para introducir métodos activos en la educación. Incide también en la concepción de los contenidos curriculares que tienden hacia una enseñanza globalizadora e interdisciplinar.

De esta forma, la escuela al servir de lugar de encuentro comunitario, parafraseando a Zingaretti (2001), brinda el marco necesario para que se suscite en este ambiente la integración, el pensamiento crítico y la libertad para crear y generar en compañía de otros el trabajo cooperativo, solidario, en procura de mejorar las condiciones de vida de todos sus miembros; lo que permite cultivar una rica vida comunitaria. En consecuencia, se requiere que la escuela y comunidad trabajen de forma mancomunada bajo el respeto a la diversidad y la aceptación del otro, orientado a contribuir a la concepción de la educación como práctica social.

Dentro del significado y comprensión de la comunidad, según Montero (2004:199-200), como “Un grupo social dinámico, histórico y culturalmente construido y desarrollado, preexistente a la presencia de los investigadores o de los interventores sociales, que comparte intereses, objetivos, necesidades, y problemas, en un espacio y tiempo determinado y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines”. Lo que implica un grupo de personas con identidad y sentido de pertenencia social en relación e interacción recurrente, donde su dinámica, requiere de la participación activa y consciente de todos sus miembros, como elemento central, para la organización y cohesión comunitaria.

De allí, la importancia en esta investigación de relacionar e integrar la comunidad y la escuela como factores de intervención determinante para provocar los niveles de participación y concientización que puedan generar acciones en colectivo. Se trata de la construcción de nuevos significados contextuales, aprendizajes innovadores y desarrollo de una actitud proactiva, para la configuración de seres activos, participativos, comprometidos; capaces de ser formadores de una sociedad más libre, solidaria y humana.

Esta práctica implica promover desde la investigación la necesidad de una formación reflexiva y consciente que lleve a sus actores a empoderarse de su realidad, desde un proceso de formación continua en las cuales los sujetos asuman su propio accionar en pro del desarrollo y bienestar comunitario. Para ello, es importante interrogar, en primer lugar ¿Qué entendemos por formación?, dentro de su concepto más general ¿Qué entendemos por Educación?, que lleve al compromiso práctico del conocimiento como fuente de sostenibilidad del desarrollo socio-comunitario.

4. FORMACIÓN/AUTOFORMACIÓN

Entre la extensa gama de definiciones sobre lo que es la educación, unas de las más apropiadas al objeto epistemológico de intervención se tiene la de Kovaliov (1965), concebida como la “Influencia orientada y sistemática sobre el desarrollo de las personas con el objeto de prepararlas para cumplir una determinada función social, para que desempeñe un papel en el sistema de relaciones sociales”. Concepción de influencia de unas personas sobre otras que también Meier (1984) concibe, al señalar que a través de esta influencia “se logra o pretende encauzar con un determinado fin, la asimilación de contenidos sociales en interés de las clases sociales. En su calidad de proceso social, la educación se desarrolla siempre en condiciones históricas concretas dadas”. Por su parte Blanco (1997), profundiza estas definiciones destacando el elemento esencial de **relaciones recíprocas**, al definirla como:

El conjunto de influencias recíprocas que se establecen entre el individuo y la sociedad, con el fin de lograr su inserción plena en ella, o sea, la socialización del sujeto (...) La educación se refiere tanto a la asimilación y reproducción de los contenidos humanos esenciales como a toda la práctica social en su conjunto, desde una posición de clase y en un marco histórico concreto.

Bajo esta mirada de la educación como un proceso de práctica social, una educación donde el hombre al decir de Kant “no es más que lo que la educación hace de él”, es importante estimar el saber y el querer que engendra la **Formación**, esa “huella que deja la experiencia, el tiempo y la capacidad en cada uno de nosotros” (Zambrano Leal, 2007:27) durante el intercambio de conocimientos, saberes y haceres. Ello supone un estado espiritual de lo que somos, podemos y debemos, la conciencia de sujetos inacabado; pues, en la medida en que experimentamos el aprendizaje nos educamos, nos formamos, nos transformamos.

La experiencia es la esencia y fundamento de la formación. Sólo por la experiencia, afirma Zambrano Leal

(2007:94), “vemos el trasegar del hombre; en ella habitamos para narrar nuestra propia existencia. Es un movimiento que vuelve sobre lo vivido. (...) Todo volver es un recomenzar y allí brota la alegría de lo nuevo”. Larrosa (2002:58) por su parte, concibe la experiencia como “lo que nos pasa, nos llega, o nos acontece, y al pasarnos nos forma o nos transforma. Sólo el sujeto de experiencia está, por tanto abierto a su propia transformación”.

De manera, que es a través de las experiencias concretas y vividas como el sujeto logra formarse, es decir alcanzar un aprendizaje significativo, social, con resonancia afectiva, cognitiva y volitiva; promovida en espacios formales y no formales que intentan construir consciente y reflexivamente un mundo más humano.

En esta orientación se debe, entonces, promover en los espacios comunitarios los procesos de **formación y autoformación**, que induzcan a erigir ciudadanos comprometidos consigo mismo y con su entorno social. En la praxis del modelo acción-reflexión-acción, tal como lo apunta Montero (2004), se lleva a cabo la construcción dialéctica de una teoría que produce práctica, práctica que produce teoría; en consecuencia se busca desde la participación activa, eficiente y decisiva, la concientización y responsabilidad social que genera el proceso de autoformación básico para enrumbarse hacia la autogestión.

El factor determinante en este proceso de autoformación continuo reside al decir de Morín (2001:69), en la educación de la persona (aprender y asumir la condición humana, aprender a vivir) y a que aprenda a convertirse en un ciudadano. Un ciudadano, en una democracia, se define por su solidaridad y su responsabilidad respecto de su patria.

Esta visión permite lograr un proceso de auto-transformación social, en la que los sujetos asuman posiciones críticas, ejerzan funciones y generen acciones en colectivo, que los lleve a **empoderarse** de sus realidades hacia los procesos de autogestión social; cuyo propósito sea de acuerdo a Bernardo Klinsberg (2003) citado por D'Angelo (2005:4), “construir un modelo de desarrollo integral, productivo y equitativo, orientado por los valores éticos básicos... para la superación de la pobreza y la inequidad”.

En este marco, la investigación generó un proceso de formación y autoformación en nociones claves de desarrollo individual y social como la participación activa y sus implicaciones –compromiso, responsabilidad, concientización-, analizar los problemas, reflexionar y evaluar las acciones; aspectos éstos implícitos del método investigación acción participativa. Así como la importancia del trabajo en equipo y la elaboración de proyectos sociales; con el fin de contribuir al empoderamiento de los ciudadanos hacia la acción social.

5. PARTICIPACIÓN ACTIVA

Desde la perspectiva de la participación comunitaria implica de acuerdo a Montero (2004:229), “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de **grados de compromiso**, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales”. (El subrayado es nuestro)

Como puede verse la participación en la acción comunitaria requiere del compromiso y responsabilidad como condición necesaria para trabajar en, con y para la comunidad. Entendiéndose, entonces, por *compromiso* de acuerdo a Montero (2004: 236) “la conciencia y el sentimiento de responsabilidad y obligación respecto del trabajo y los objetivos de un grupo, comunidad, proyecto o causa que conduce a la persona a acompañar, actuar y responder ante ellos por las acciones llevadas a cabo”. Por lo que es importante en el trabajo comunitario generar la motivación necesaria para que los actores se sientan realmente comprometidos a actuar y permanecer en el curso de las acciones, aún con los altibajos que se suscitan en el proceso.

Desde el fundamento de la investigación-acción Murcia (1992:15), entiende la participación como un proceso de comunicación, decisión y ejecución que permite el intercambio permanente de conocimientos y experiencias y clarifica el poder de decisión y el compromiso de la comunidad en la gestión, programación y desarrollo de acciones conjuntas. Por esto, señala el autor, **la participación debe ser activa, deliberada, organizada, eficiente y decisiva**. (El subrayado es nuestro)

La participación activa supone plena conciencia de su contenido y alcances, lo mismo que una noción definida de las formas, medios y oportunidades en que debe producirse.

La participación organizada implica que ésta debe realizarse a través de mecanismos y procedimientos adecuados.

La participación eficiente significa que debe tener un alto grado de rendimiento.

La participación decisiva debe producirse principalmente en aspectos de interés vital que le imprima precisamente ese carácter decisorio, fundamentado en la comunicación y delegación de funciones.

En síntesis, la participación aplicada a la investigación constituye una estrategia esencial abierta y vincu-

lante en los asuntos y decisiones de interés común. Es una condición básica e indispensable para integrar a las poblaciones en todos sus estratos y niveles, a un esfuerzo común de integración en todos los órdenes; tal como lo establece los artículos 62, 70, 184 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Es significativo referir que esta modalidad de participación activa precisa de un carácter democrático, dialógico, centrada en el respeto del interlocutor ante la diversidad de opiniones y, como es obvio, de firme voluntad para implicarse y comprometerse en acciones de orden social; lo que amerita como lo apuntan El Troudi, Harnecker y Bonilla-Molina (2005), de un largo proceso de aprendizaje y una lenta transformación cultural. Ello implica, no sólo tomar parte en las decisiones sino también en la gestión y control de los proyectos sociales, mediado, además del compromiso y responsabilidad, por un alto nivel de conciencia de ciudadano.

Este concepto constituyó un principio básico de la educación liberadora, tal como lo formulara Paulo Freire. La educación como proceso de concientización, Ander-Egg (1997: 36), implica tres fases: sensibilización, toma de conciencia crítica y acción transformadora. Proceso que busca elevar el nivel de conciencia de una persona mediante el tránsito de un estado de conciencia mágica y pasiva a estados superiores de conciencia crítica y política.

Esto contribuye a que el hombre se inserte, en alguna medida, como agente activo de los procesos sociales que se susciten en la localidad con motivación, conciencia y responsabilidad ciudadana; es decir que pueda actuar como sujeto implicado en la construcción de mundo; pues “sólo cuando el hombre –afirma Murcia (1992:46)- toma conciencia de su realidad puede convertirse en el agente y sujeto de los cambios que en ella se dan”.

6. AUTOGESTIÓN SOCIAL/EMPODERAMIENTO

La noción de autogestión social fundamentada en la de participación social se define, según D'Angelo (2005), como el grupo, equipo o colectivo que participa con poder de decisión en el estudio, investigación, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación de “su” programa. La autogestión “representa el máximo grado de participación: todos los participantes pueden decidir acerca de sus propios asuntos para promover una gobernabilidad local y autonomía local, en búsqueda de la solución de sus propios problemas”.

Esta definición se reafirma con Ander-Egg (1997: 22), al señalar que la autogestión involucra la participación de todos los miembros de un colectivo para resolver uno o más problemas, necesidades o centros de interés que con-

ciernen a la vida de todos. Se trata pues, de una práctica de la democracia real y no sólo formal. Suele designar también la autorregulación de una organización llevada a cabo por organismos internos y no por instancias externas a la misma. Con este alcance, el término “autogestión” es equivalente a autogobierno.

Esta visión permite considerar la autogestión social y/o comunitaria en la investigación como un mecanismo democrático, abierto y flexible, que crea un espacio propio de representación, defensa y coordinación del poder popular conducente a la autonomía de acción y movilización de un colectivo.

De esta forma, se provocó la noción de **empoderamiento**, entendida en su sentido amplio como la expansión en libertad que tienen los actores sociales de una comunidad para actuar y tomar decisiones sobre las situaciones que los afecta a sí mismos y a su entorno. El empoderamiento busca dar cuenta de procesos que supone la transformación de las relaciones de poder que se construye a partir de cada logro colectivo que se alcanza y, para llegar a ello, cabe destacar la importancia de los procesos de autoformación como condición indispensable.

Para Sen (s.f.) en Solano, Burguete y Mayor (2007: 140), el empoderamiento supone acciones que buscan cambiar las relaciones de poder a favor de aquellos que con anterioridad tenían escasa autoridad sobre sus propias vidas. El empoderamiento es la capacidad que ciertos actores –grupos, pueblos e individuos- adquieren para ir ganando poder a través de un proceso acumulativo. Poder que se traduce en la capacidad de decidir sobre el control de sus recursos, de su entorno, de sus propios proyectos, de su propia vida y de hacerse cargo de sí mismos.

Para D'Angelo (2005), el empoderamiento tiene una doble connotación, de: apropiación de los recursos de competencia (de reflexividad, creatividad, interacción constructiva, autorrealización) individuales y colectivos, así como de disponibilidad del ejercicio de poder en los diferentes ámbitos sociales. De igual forma expone que el empoderamiento de los actores constituye la vía formativa, desde el nivel micro, para el logro del desempeño autogestivo, en tanto que los espacios sociales deben propiciarlos a partir de la descentralización y la flexibilidad de participación y el posicionamiento reflexivo de los propios actores; o sea, a través de la concesión de poder de las instituciones y representaciones del Estado a los sujetos activos, autónomos y responsables de la colectividad social, constructores del consenso-disenso social.

Esta noción ha permitido que los individuos, grupos y sociedades que hasta ahora estaban marginados de la toma de decisiones sean ahora el eje central de las intervenciones, tomen participación protagónica y actúen

cooperativamente en todas las situaciones, programas y proyectos comunitarios.

No obstante, para ello se hace necesario en primera instancia promover en las comunidades verdadera y efectivamente los niveles de participación que van más allá del simple estar y opinar; implica ser sujeto activo con firme compromiso y responsabilidad en la gestión de proyectos comunitarios, a través del cual como lo señala Arenas, Patricia y Otros (2001), referido por D'Angelo (2005:1) “se debe generar un paulatino, pero constante crecimiento, responsabilidad y capacidades, colectivas e individuales, su crecimiento ... está vinculado con la socialización del poder, progresión de la autonomía y reconocimiento del otro”. Lo que implica desarrollar prácticas responsables, democráticas y autogestionarias por parte de los sujetos involucrados.

Estos planteamientos teóricos, permiten sintetizar a la luz de la investigadora la complejidad de su alcance en la práctica comunitaria, si no logra conjugarse la diversidad de sus componentes en procesos de interacción formativos-experienciales, de conciencia ciudadana con posibilidad real de traspasar de la exposición de necesidades y problemas, a la autonomía necesaria para la elaboración, ejecución, control y evaluación de proyectos, encaminados a la sostenibilidad y desarrollo socio-comunitario.

7. LOGROS CONQUISTADOS

“Yo creo que uno escribe para juntar los pedazos y para ayudar a que se junten los pedazos de los demás..”,
Eduardo Galeano.

Cumplidas las fases de familiarización y aproximación a la comunidad, el diagnóstico participativo, análisis y comprensión del problema a través de distintos planes de intervención comunitaria, se elaboraron en colectivo los planes de acción como herramienta estratégica para la organización de los procesos de formación deseados, dentro del margen de circunstancias y modificaciones surgidas durante el proceso; los cuales permitieron desde las haceres construir saberes e intervenir consciente y responsablemente en la acción social.

Y en virtud, de que en la investigación –acción se contempla la necesidad de la “Investigación”, “acción”, y la “formación” como tres elementos esenciales del proceso (Pérez Serrano, 1994; Lokpez, 2001), se consideró relevante en la presente investigación el componente formación en los actores socioeducativos para la consecución de los propósitos trazados.

Para ello, la investigadora junto a los actores sociales co-participes y/o co-investigadores planificaron, ejecutaron y evaluaron varios planes de acción:

- Sensibilización, con el propósito de provocar un acercamiento entre los actores sociales de la escuela y comunidad de Agua Clara para la creación de relaciones interactivas signados por un clima de respeto y confianza.
- Investigación Acción participativa, cuyo objetivo general fue la de Propiciar el intercambio de saberes en torno a conceptos y procedimientos básicos de la Investigación Acción Participativa, como herramienta para transformar la realidad, destacándose la importancia de aspectos claves en el proceso como la participación activa, el compromiso y responsabilidad social.
- Proyecto social, con el objetivo de generar el intercambio de experiencias y saberes en torno a la elaboración de proyectos sociales como una herramienta de trabajo para el logro de un determinado objetivo o resultado.
- Trabajo en equipo, con el propósito de reflexionar sobre la actuación en el trabajo comunitario y cómo enfrentar eficientemente el desempeño de tareas comunes con responsabilidad tanto individual como grupal, la comunicación eficiente y la cohesión grupal.

Bajo la constante dinámica de la acción-reflexión-acción, cumplidas en las diversas mesas de trabajo, que permitieron reconocer e interpretar saberes; es decir, hallazgos, sentidos y/o referencialidades generados desde la singularidad de los actores intervinientes.

Esta construcción de saberes conduce a una subjetividad e intersubjetividad del saber como objeto de conocimiento, producto del constante ir y venir, de una interacción dialógica y reflexiva que privilegia al decir de Murcia (1992: 9), el conocimiento “práctico” que surge de la comunidad, en “una interacción y transformación recíproca del pensamiento y la realidad, del sujeto y del objeto, del investigador y el medio”, componente fundamental de actuación en la IAP. Donde el saber se presenta como un conocimiento desde diversas referencias que contribuye a la explicación y configuración de la acción investigativa. Desde esta perspectiva de noción “práctica”, se precisa los saberes obtenidos:

1. *La sensibilización y concientización en el contexto escolar* para reflexionar sobre los distintos problemas sociales, despertar interés y situarlos en la búsqueda de solución al problema que los afecta; asumido en algunas expresiones de los docentes, “estos encuentros provocaron la sensibilización”, “sembraron consciencia”, “desconocíamos la existencia de todos los problemas”. No se sensibili-

za ni se motiva en abstracto, apunta Ander-Egg (2002:18), “Si lo que se propone o lo que se hace para sensibilizar/motivar a una persona, a un grupo o a un colectivo no tiene nada que ver con la satisfacción de sus necesidades, puede resultar una tarea inútil e ineficaz”

2. *Obtener conocimientos metodológicos*, al compartir aspectos y conocimientos básicos de la IAP como una metodología de transformación y aprendizaje que impulsa la búsqueda de alternativas de investigación y de trabajo comunitario para la mejora de los problemas sociales; así como intercambiar saberes y experiencias sobre qué es un Proyecto Social y los elementos que debe contener; nociones básicas para el logro de los objetivos propuestos y la elaboración de sus propios proyectos. Desde los cuales refirieron: “Nos dimos cuenta de la necesidad de una participación de verdad y del compromiso que hay que ponerle para poder resolver los problemas”, “La metodología utilizada fue la ideal, ese método de acción participativa, eso le fue dando al proyecto los visos de legalidad que debe tener todo proyecto”. “Ahora sabemos cómo hacer las cosas, cómo trabajar para lograr lo que queremos”.

El propósito de estos talleres fue la de capacitar, parafraseando a Park (1989), a los miembros de la comunidad para adelantar la investigación con el fin de que puedan responder ellos mismos a las acciones que se derivan del problema, así como para que la usen como un instrumento de adquisición de poder, que lleva a los sujetos a “recuperar la capacidad de pensar por sí mismo, de innovar, y mediante la reconstrucción de su historia y su cultura- de lograr una vida auténtica”, donde el investigador contribuye a lograrlo al compartir sus conocimientos y habilidades con el grupo.

En este mismo orden, Ander- Egg (2005:9) señala “Toda acción que pretende lograr un efecto implica la necesidad de realizar un esfuerzo deliberado por introducir organización y racionalidad en lo que se lleva a cabo”. Por lo que esta incidencia formativa en métodos y procedimientos generó en el grupo coinvestigador su aplicación práctica, vislumbrándose los pasos, resultados, así como sus limitaciones.

3. *Aprender a trabajar en equipo*, al demostrarse la participación activa, organizada y cooperativa, la responsabilidad y compromiso efectivo del grupo co-investigador, en todas las acciones emprendidas. Trabajo que resultó altamente positivo y donde cada miembros del grupo colaborador de forma individual y grupal cumplió a cabalidad con sus responsabilidades adquiridas, particularmente en la dinámica participativa e interactiva manifiesta en la elaboración del proyecto social; acciones éstas donde demostraron sentirse comprometidos con una meta en común para alcanzar la realización satisfactoria de las acciones enunciadas. Como evidencia de ello, contamos con varios sentidos referidos por los

actores, “estamos sembrando conciencia en los pobladores”, “nos llevó a la reflexión del valor de trabajar unidos”, “permitió tener un mayor nivel de conciencia sobre lo que es un grupo y un equipo”, “cómo se debe respetar las ideas de todos los compañeros.”

Lo que reveló un verdadero trabajo en equipo que significó de acuerdo a Katzenbach y Smith (citado en Caracciolo, 2002), la coordinación de esfuerzos de cada uno de sus miembros, llevando implícita la organización, colaboración, metas comunes y tareas específicas además de las individuales.

Para ello, sin duda, debe prevalecer la interacción dialógica cordial, fluida, respetuosa y una participación, al decir de Murcia (1992), activa, organizativa, eficiente y decisiva, orientada al logro de las metas comunes.

4. *Aprender a construir y reconstruir ideas*, para evaluar reflexivamente y planificar los procesos en colectivo, así como para la elaboración del proyecto social, donde se propiciaron y construyeron aprendizaje sobre la marcha del hacer investigativo, visto en las distintas mesas de trabajo. En este sentido, se registran los siguientes significados: “Fue un esfuerzo duro con sólo el hecho de lograr reunirnos aunque sea de poquito”, “El construir, aprender, el reconstruir y saber que siempre estamos aprendiendo”, “Lo que más me ha gustado es la perseverancia, a compartir el mismo punto, a trabajar unidos”, “La emoción que a uno le da participar por uno y por la comunidad. Me gusta, es parte de mi vida”.

Fue significativo para ellos, ver como poco a poco iban logrando hilvanar los pensamientos desde su realidad y ver materializado en el proyecto las ideas de una necesidad sentida, un aprendizaje con pertinencia social. Se precisa de este modo, de acuerdo a Maturana, 1978, 1975c; Novak, 1998; Von Glasersfeld, 1989, 1996; Sánchez, 2001, que aprender es un proceso de construcción y reconstrucción mental activa, preferentemente interno, del sujeto que aprende. El énfasis está dado en cómo los aprendices construyen conocimiento en función de sus experiencias previas, sus estructuras mentales, sus creencias o ideas que usan para interpretar objetos y eventos.

Con todo esto se pretende significar, que a través de los distintos momentos y tareas de la acción investigativa el grupo co-investigador pudo adentrarse responsablemente a la realidad de estudio, alcanzando niveles de sensibilización, concientización y formación para el mejoramiento de la problemática en intervención. Aspectos fundamentales que les quedan como basamento para que se encaminen y mantengan en la autoformación y autogestión, que les permita asumir constantemente, en palabras de Murcia (1992), “la valoración del hombre como ser histórico y de relaciones”.

8. REFLEXIONES FINALES

La práctica de la investigación social realizada bajo el paradigma crítico reflexivo en la modalidad metodológica de la Investigación Acción Participativa, implicó la experiencia de un proceso sistemático, ordenado, flexible, que permitió mediante la interacción dialógica y reflexiva moverse entre el conocimiento y la acción, entre el saber y el hacer, entre lo individual y lo colectivo. Procedimiento que configuró una actuación de carácter social, político e ideológico, al asumir la necesidad de la participación activa de la comunidad como un principio básico de acción emancipadora y autogestionaria.

Desde esta perspectiva, se puede señalar que el proceso de formación, acción e investigación realizado, generó cambios socio-educativos significativos al lograr mayor integración, participación, compromiso y responsabilidad social, particularmente, en los actores de la comunidad escolar de Agua Clara, manifiesto en la organización, toma de decisiones y acciones emprendidas en bienestar de la colectividad.

No obstante, es importante resaltar que a pesar de haberse obtenido logros reveladores, a nivel de la Escuela sobre aspectos claves de formación y realización comunitaria, sigue siendo necesaria la promoción de la práctica real de participación activa de la comunidad en general. Proceso social que permita alcanzar una actuación más consciente y responsable para el empoderamiento de la acción comunitaria desde la valoración consciente del hombre como ente histórico y social que busca el bienestar y desarrollo personal y colectivo. ©

Alexis del C. Rojas Paredes, Profesora de Pre-grado y Postgrado de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, Núcleo Valera en el área de Lengua y Literatura. Dra. en Ciencias de la Educación. MSc. Literatura Latinoamericana. Lic. en Educación Mención Castellano y Literatura. Participación en Simposios Literarios, Eventos Culturales, Humanísticos y Científicos en calidad de Ponente. Publicaciones en Revistas Literarias y de Educación. Miembro activo de la Línea Investigadores de Lengua, Literatura y Arte (ILLA). . Miembro Activo del PPI (2006-2008) PEI (2010).

BIBLIOGRAFÍA

- Ander-Egg, Ezequiel (1997). Diccionario de Pedagogía. Buenos Aires-Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Ander-Egg, Ezequiel (2002). Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. Buenos Aires-Argentina: Lumen.
- Ander-Egg, Ezequiel (2005). Cómo elaborar un Proyecto. Buenos Aires-Argentina: LUMEN/HVMANISTA.
- Blanco Pérez, Antonio (1997). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana-Cuba: Facultad de ciencias de la Educación, ISPEJV.
- Bonilla-Castro, Elssy y Penélope, Rodríguez Sehk, (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Recurso didáctico colocado en la Plataforma de la MER -UNESR-Caracas, Venezuela.
- Caracciolo, Annemerie (2002). Lo fundamental y lo más efectivo acerca de los equipos. Colombia-Bogotá: Mc Graw Hill.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario 24 de Marzo de 2000).
- D’Angelo Hernández, Ovidio (2005). Autonomía Integradora y Transformación social. En: El desafío ético emancipatorio de la complejidad. La Habana-Cuba: Centro Félix Várela
- D’Angelo Hernández, Ovidio (2005). IV, Autogestión y Práctica Humanista desarrolladora para la Autotransformación Social. En: El desafío ético emancipatorio de la complejidad. Recurso didáctico colocado en la Plataforma de la MER -UNESR-Caracas, Venezuela.
- Fernández, S. (s.f.). Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad. Legado y Diferencias en Teoría de la Comunicación. Universidad SEK. Recuperado el 14 de septiembre del 2009 en: www.infoamerica.org/documentospdf/habermas01.pdf.
- Kovaliov, A.K. (1965). Cuestiones Generales de la Pedagogía. Bogotá (Colombia): Sudamericana
- El Troudi, Haiman; Martha, Harnecker y Luís, Bonilla-Molina, (2005). Herramientas para la Participación.
- Larrosa, Jorge (2002). Ensayos sobre teoría y crítica de la experiencia educativa. Más allá de la Comprensión: lenguaje, formación y pluralidad. Caracas-Venezuela. Coedición del CDCHT y de la Revista Ensayo y Error de la UNESR.
- Lokpez de George, Hilda (2001). Cambiando a través de la Investigación Acción Participativa. Caracas-Venezuela: Comala.com
- Meier, Arthur (1984). Sociología de la Educación. La Habana-Cuba: Ciencias Sociales.
- Montero, Maritza (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Argentina: Paidós

BIBLIOGRAFIA

- Morín, Edgar ((2001). La Cabeza Bien Puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires-Argentina: Nueva Visión.
- Murcia Florian, Jorge (1992). Investigar para Cambiar. Un enfoque sobre investigación-acción participante. Colombia-Bogotá: Magisterio.
- Park, Peter (1989). Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En: La Investigación Acción Participativa. Inicios y desarrollos. (2006) Madrid (España): Popular.
- Paz Sandín, Esteban (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. España: McGraw-Hill
- Pérez Serrano, Gloria (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Los Métodos. Madrid-España: Muralla.
- Salazar, María Cristina (1992). La Investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos. Madrid-España: Popular S.A.
- Solano, Xochtl Leyva; Aracelis, Burguete Cal, A. y Armando Mayor (2007). La Remunicipalización de Chiapas: lo político y la política en tiempos de contransurgencia. México: CIESAS
- Zambrano Leal, Armando (2007). Formación, experiencia y saber. Colombia/Bogotá: Magisterio.
- Zingaretti, Humberto (2001). Esperanza y Pedagogía. Argentina: EDIUNC.
-



Mientras declarativamente se celebra el advenimiento de una educación bolivariana, en la práctica se siguen consolidando hábitos administrativos y actividades educativas castradoras y enajenantes, las cuales hacen posible la existencia de funcionarios de dudosa calidad profesional en todos los niveles del subsistema educativo, violentando no sólo el marco jurídico que aún rige en el sector, sino también los principios más elementales de justicia y equidad que todo ser humano debe asumir en la toma de decisiones.

Mientras declarativamente el gobierno anuncia la firma de contratos colectivos justos para los maestros, los gremios patronales que aún nos “representan”, entregan sin el más mínimo rubor las pocas reivindicaciones que hasta ahora se habían alcanzado. El ingreso a un cargo se encuentra actualmente supeditado al antojo de los funcionarios de turno, mientras que el cumplimiento de convenios de larga data, en los actuales momentos se encuentran a merced de las “supuestas posibilidades presupuestarias del ministerio”.

¿Qué ciudadanos pueden surgir de un sistema educativo plagado de males?

Viene de la pág. 384

Continúa en la pág. 406