

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	17
-------------------------------	----

BLOQUE I INVESTIGACIÓN SOCIAL DESDE LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN

<i>Tema 1. SENTIDO Y FORMA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL</i> <i>David Abril Hervás y Belén Ballesteros Velázquez</i>	25
Objetivos	26
Un ejemplo inicial	26
Mapa de ruta.	27
Información	29
1. Hacia un enfoque de Educación Social	29
2. ¿Por qué y para qué investigar en Educación Social?	35
3. ¿Cómo se genera conocimiento?	39
4. La cuestión de la valoración crítica de la investigación social	45
4.1. Procedimientos para la valoración crítica de la investigación social	47
Materiales y recursos	50
FAQ	50
Referencias bibliográficas	52

BLOQUE II
METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN

Para establecer un punto de partida

<i>Tema 2. DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y ANÁLISIS DE NECESIDADES-PO- TENCIALIDADES</i>	
<i>Rosario Muñoz García y Belén Ballesteros Velázquez.</i>	57
Objetivos	59
Un ejemplo inicial	59
Mapa de ruta.	62
Información	63
1. En torno al concepto de diagnóstico socioeducativo	63
1.1. Quién realiza el diagnóstico	64
1.2. Desde qué modelo se hace el diagnóstico	69
1.3. Qué rol tienen los participantes	72
1.4. Desde qué nivel realizamos el diagnóstico: ¿individual, familiar, grupos, colectivo, comunidad?.	74
2. El análisis de necesidades: un tipo de diagnóstico	75
2.1. Concepto de necesidad	77
2.2. Clasificación de las necesidades humanas.	79
2.2.1. Escala funcional de las necesidades humanas de Maslow (Relativista)	80
2.2.2. Teoría de las necesidades sociales de Bradshaw (Relativista)	83
2.2.3. El enfoque de la escuela de Desarrollo a Escala Humana (Universalista)	84
3. Planificación del diagnóstico socioeducativo	87
3.1. Qué está ocurriendo. Fase de recogida y análisis de la información	90
3.2. Qué podemos esperar que ocurra. Fase de pronóstico	94
3.3. Qué debemos hacer. Fase de toma de decisiones	96

Materiales y recursos	99
FAQ	99
Referencias bibliográficas	101

Para comprender lo que ocurre

Tema 3. APROXIMACIÓN AL MÉTODO ETNOGRÁFICO

<i>Inmaculada Antolínez Domínguez, María García-Cano Torrico y Belén Ballesteros Velázquez</i>	103
--	-----

Objetivos	104
Un ejemplo inicial	104
Mapa de ruta.	111
Información	112

1. ¿Qué es etnografía?	112
----------------------------------	-----

1.1. Breves apuntes sobre la historia de la etnografía.	114
1.2. Características de la etnografía	118

2. Cómo hacer etnografía: orientaciones para su planificación y desarrollo.	125
--	-----

2.1. Objeto y objetivos de la etnografía	126
2.2. El papel de la teoría. Qué puede aportar la teoría en un estudio etnográfico.	127
2.3. De la mesa al campo: pensar en el acceso, los informan- tes y técnicas.	129
2.4. El trabajo de campo	135
2.5. Del campo a la mesa: análisis e interpretación	139
2.6. El producto	145

3. ¿Para qué sirve la etnografía en Educación Social?	147
---	-----

Materiales y recursos	150
FAQ	153
Referencias bibliográficas	157

Tema 4. INVESTIGACIÓN A TRAVÉS DE HISTORIAS DE VIDA

Ana Arráiz Pérez, Fernando Sabirón Sierra

y Belén Ballesteros Velázquez 161

Objetivos 163

Un ejemplo inicial. Aprendizaje y práctica de la ciudadanía a través de la historia de Miguel 163

Mapa de ruta. 175

Información 175

1. ¿Qué son las historias de vida?: recorrido histórico y situación actual. 176

1.1. La historia de las historias. 176

1.2. La actualidad de las historias de vida 179

1.3. La investigación con historias de vida en el horizonte de la Educación Social. 183

1.4. El sentido ético transversal 188

2. Cómo construir historias de vida 191

2.1. Delimitar el tema y orientar el objetivo de las historias de vida. 191

2.2. Planificación del trabajo con historias de vida. 194

2.2.1. Identificar informantes y negociar la participación 194

2.2.2. El ciclo de las entrevistas: sucesivas aproximaciones al guion. 196

2.2.3. Pluralidad de técnicas en la producción de la historia de vida. 199

2.3. El desarrollo de la narración 203

2.3.1. Reconstruir la trayectoria 203

2.3.2. La relación de confianza en la historia de vida . . . 204

2.4. ¿Cómo se analiza?: de la narración al análisis 206

Materiales y recursos 217

FAQ 218

Referencias bibliográficas 220

Para orientar la mejora de la acción educativa

<i>Tema 5. INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA: CIUDADANÍA CRÍTICA Y VINCULACIÓN AL TERRITORIO</i>	
<i>Auxiliadora Sales Ciges, Joan Travers Martí y Odet Moliner García</i>	225
Objetivos	227
Un ejemplo inicial	227
Mapa de ruta.	231
Información	232
1. Características clave de la IAP	232
1.1. Qué es la investigación-acción participativa.	232
1.2. ¿Por qué y para qué desarrollar un proceso de IAP?	234
1.3. El papel de los participantes en el proceso.	235
2. Fases de trabajo	237
2.1. Formulación del problema-demanda de colaboración. Toma de contacto y negociación compartida de la demanda	238
2.2. Detección de necesidades: diagnóstico y análisis compartido	239
2.3. Propuesta y planificación de la acción	244
2.4. Puesta en acción y seguimiento.	246
2.5. Evaluación del proceso IAP	248
2.6. Difusión del proceso.	252
3. Orientaciones para poner en marcha y cuestiones de reflexión.	255
3.1. Tiempos y espacios para la participación: sobre proce- sos y herramientas de trabajo	255
3.2. Relaciones entre profesionales y comunidad educativa (agentes del contexto)	257
Materiales y recursos	260
FAQ	261
Referencias bibliográficas	264

<i>Tema 6. EL ESTUDIO DE CASO APLICADO EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA</i>	
<i>Héctor S. Melero y Belén Ballesteros Velázquez</i>	<i>267</i>
Objetivos	269
Un ejemplo inicial	269
Mapa de ruta.	271
Información	272
1. Del caso, al estudio de caso, al estudio de caso en educación social.	272
1.1. ¿Qué es un caso?	272
1.2. ¿De qué hablamos cuando empleamos la expresión estudio de caso?	275
1.2.1. El estudio de caso como enfoque y metodología	276
1.2.2. El estudio de caso como técnica	280
1.3. El estudio de caso en la práctica profesional del educador social.	282
1.3.1. Sentido y utilidad de la aplicación del estudio de caso en los procesos de intervención socioeducativa	282
1.3.2. Caracterización del estudio de caso como seguimiento de la intervención socioeducativa	285
1.3.3. Orientaciones para la aplicación del estudio de caso en el seguimiento de la acción socioeducativa	286
1.4. Una última propuesta: Tu práctica profesional como caso de estudio	293
1.4.1. El punto de partida	294
1.4.2. Las preguntas iniciales	295
1.4.3. Recuperación del proceso vivido.	296
1.4.4. Las reflexiones de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?	296
1.4.5. Los puntos de llegada	297
Materiales y recursos	298
FAQ	299
Referencias bibliográficas	302

BLOQUE III

TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

<i>Tema 7. MIRAR PARA VER: LA OBSERVACIÓN COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS</i> <i>Javier Morentin Encina y Alberto Izquierdo Montero.</i>	307
Objetivos	308
Información	308
1. ¿A qué nos referimos con observar?	308
1.1. De la acción involuntaria a la técnica intencionada y contextualizada	309
1.2. Participar o no participar, ¿esa es la cuestión?	311
1.3. ¿Por qué observamos en Educación Social?.	312
2. La observación como técnica formal de investigación social.	313
3. La observación como técnica integrada en la <i>praxis</i> de la Educación Social.	316
4. Algunas reflexiones sobre cómo y con qué gafas miramos.	320
5. «Cacharreando»: herramientas y formatos para el registro de información.	325
Referencias bibliográficas	337
 <i>Tema 8. PREGUNTAS Y RESPUESTAS: CUESTIONARIOS</i> <i>Susana María García Vargas, Isabel Martínez Sánchez</i> <i>y Belén Ballesteros Velázquez.</i>	 339
Objetivos	340
Información	340
1. Concepto y características del cuestionario.	340
2. Tipos de preguntas.	341
2.1. Tipos de preguntas según la respuesta	341
2.2. Tipos de preguntas según su función	344
3. Orientaciones para la redacción de preguntas y alternativas de respuesta	346
4. Cómo elaborar un cuestionario	349

5. Procedimientos de aplicación del cuestionario y tratamiento de los datos.	352
5.1. De lo clásico..., correo postal, teléfono móvil, personales, a las encuestas on-line	352
5.2. Breve apunte sobre encuestas en línea: mediante internet (survio, survey Monkey, google form, zoo survey, eval&Go, poll daddy...), móvil o tableta (tupeform, iformBuilder...) apps (suonper, socrative, pyne, quicktapsurvey...)	354
6. Análisis a partir de la información del cuestionario	356
Referencias bibliográficas	362
<i>Tema 9. RESPUESTAS Y PREGUNTAS: LA ENTREVISTA CUALITATIVA</i>	
<i>Susana María García Vargas y Belén Ballesteros Velázquez</i>	<i>363</i>
Objetivos.	364
Información	364
1. La entrevista como técnica	364
2. ¿Qué es una entrevista cualitativa y qué es lo que la diferencia de otras formas de diálogo?	365
3. Una ruta hacia las preguntas significativas	367
4. Orientaciones para el desarrollo de la entrevista.	368
5. Algunas modalidades de entrevista.	370
6. Reflexiones adicionales	372
7. Cómo hacer un análisis de una entrevista cualitativa (textual)	373
7.1. Transcribir y ordenar la información	373
7.2. Categorizar	374
7.3. Afinar el proceso de categorización	385
7.4. El informe final	386
8. ¿Por qué la entrevista en Educación Social?	387
Referencias bibliográficas	388
<i>Tema 10. ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN</i>	
<i>Auxiliadora Sales Ciges, Odet Moliner García y Juan A. Traver Martí.</i>	<i>391</i>
Objetivos	392
Información	392

1. Introducción.	392
2. Dinámicas.	393
2.1. Línea del tiempo.	393
2.2. Mapeo social.	396
2.3. Rueda socrática	400
2.4. Felicito, critico, propongo	403
2.5. Técnica de espejo	406
2.6. Bola de nieve.	408
2.7. Hoja giratoria	411
2.8. Lluvia de ideas	412
2.9. Seminario colaborativo	414
Referencias bibliográficas	418
<i>Tema 11. ANÁLISIS DE CENSOS, DATOS ABIERTOS E INDICADORES</i>	
<i>Marcos Román-González.</i>	421
Objetivos	422
Información	422
1. Introducción	422
2. Censos	426
2.1. Definición y breve historia de los censos	426
2.2. Características y usos actuales de los censos	428
2.3. Un ejemplo de censo: el Instituto Nacional de Estadística (INE)	429
2.4. Actividad 1: Extracción de datos censales de una población	430
3. Datos abiertos	431
3.1. Definición y breve historia de los datos abiertos	431
3.2. Características de los datos abiertos.	433
3.3. Tipologías y usos de los repositorios actuales de datos abiertos	436
3.3.1. Repositorios orientados al gobierno abierto (<i>open government</i>)	436
3.3.2. Repositorios orientados a la ciencia abierta (<i>open science</i>)	441
3.4. Actividades con <i>open data</i>	444

3.4.1. Actividad 2: Explotación y transformación de datos abiertos del Ayuntamiento de Madrid (<i>open government</i>)	444
3.4.2. Actividad 3: Explotación y transformación de datos abiertos para la investigación sobre cambio climático (<i>open science</i>)	446
3.4.3. Actividad 4: Análisis del banco de datos (no tan abiertos) del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)	447
4. Indicadores	449
4.1. Definición y breve historia de los indicadores	449
4.2. Aproximación a la construcción de indicadores	452
4.3. Características de un buen indicador	456
4.4. Sobre una posible dimensión cualitativa de los indicadores	459
4.5. Actividad 5: Análisis crítico de indicadores en el ámbito educativo	461
5. Conclusiones	463
6. Referencias bibliográficas	464

ANEXO

<i>Transcripción.</i> DIÁLOGO SOBRE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL (diálogo de 9/05/2018)	469
--	-----

Bloque I

**INVESTIGACIÓN SOCIAL
DESDE LA PRÁCTICA EN EDUCACIÓN**

1

SENTIDO Y FORMA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

David Abril Hervás

Belén Ballesteros Velázquez



OBJETIVOS



UN EJEMPLO INICIAL. Conversatorio sobre investigación en educación social.



MAPA DE RUTA



INFORMACIÓN

1. Hacia un enfoque de Educación Social
2. ¿Por qué y para qué investigar en Educación Social?
3. ¿Cómo se genera conocimiento?
4. La cuestión de la valoración crítica de la investigación social
 - 4.1. Procedimientos para la valoración crítica de la investigación social



MATERIALES Y RECURSOS



FAQ



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Objetivos

- Explicitar nuestro enfoque de educación social.
- Acercarnos a la especificidad de la investigación en educación social.
- Tomar conciencia de cómo se genera el conocimiento en las prácticas de educación social y en el proceso de investigación.
- Abordar criterios éticos en la investigación en educación social.



Un ejemplo inicial. *Conversatorio sobre investigación en Educación Social*

Diálogo sobre investigación en Educación Social
(09/05/2018)

El inicio del tema viene marcado por las aportaciones de un grupo de discusión en el que han participado miembros del Grupo Inter de investigación en Educación Intercultural: Teresa, Beatriz, Patricia, Inés, Héctor, Javier y Alberto, además de los autores de este capítulo. A ellos les agradecemos la generosidad con que compartieron su tiempo, sus ideas, su experiencia docente e investigadora.

Nuestro interés era provocar un debate y reflexión en torno a cuestiones que, pensamos, están en el centro de la investigación.

¿La educación social es algo específico? ¿Tiene que haber una mirada en educación social que nos oriente de alguna manera sobre qué es lo que nos interesa investigar y cómo? En nuestro enfoque de educación social quedará implícito un compromiso ético, además de implicar una forma de construir conocimiento y, por tanto, unas metodologías de investigación.

¿Cuál es nuestro enfoque para pensar la educación social?

¿Qué se está haciendo desde las prácticas de educación social que pueda ser considerado educación social y qué se debería hacer?

¿Para qué vas a emplear ese conocimiento?

La transcripción completa del debate puede ser consultada como anexo a esta obra.

A lo largo del capítulo destacamos algunas aportaciones que hemos seleccionado para dar forma al apartado de información. Sin duda, todas ellas han contribuido a ofrecer una mirada alternativa de la investigación en contextos sociales. Partiendo de que todo lo educativo es y debiera ser social y que la investigación no es sino una estrategia de aprendizaje y mejora de la praxis, hemos renombrado el conjunto de la obra como *Investigación social desde la práctica educativa*.

Desde, porque queremos y apostamos por una investigación comprometida, de interés y utilidad en los contextos en los que se desarrolla. Desde, porque es desde la participación y la implicación como lo podemos lograr.

Conversatorio sobre investigación en Educación Social
Grupo Inter de Investigación en Educación



Mapa de ruta

La investigación socioeducativa es nuestro ámbito de estudio y reflexión. Cuando hablamos de metodologías de investigación pueden surgir diferentes imágenes asociadas. Las imágenes nos piensan y pensamos con imágenes..., ¿qué imagen suscita nuestra investigación? Resulta curioso que rastreando sobre el uso de estas imágenes encontremos la investigación socioeducativa sin vinculación directa con una realidad tangible. Juegos de colores o composiciones abstractas ocupan buena parte de las portadas de obras que tratan de explicar cómo investigar en nuestro campo de estudio, ofreciendo una primera visión un tanto aséptica y desposeída de complejidad. Se nos antoja así la metodología como una especie de dron que sobrevolando las situaciones



sociales aterrizara para dar cuenta de cómo hubiera que hacer y proceder: desde fuera del contexto, dando soluciones que otros controlan de forma remota.

Otro grupo de imágenes nos muestra cierta proximidad de la investigación social con el mundo de lo concreto, haciendo un guiño tímido a las personas y grupos con los que trabaja. Lo reviste en ocasiones de medidas, lupas, artefactos..., símbolos de un anhelo de precisión que suele estar asociada a las ciencias reconocidas como duras o fuertes.

Una investigación más de bata que de bota, que no acaba de embarrarse en el mismo charco de las personas que investiga.



La investigación socioeducativa que proponemos reclama una mirada desde dentro. Por eso hablamos de investigación desde educación social, porque es desde allí donde se origina, donde están las personas, sus preocupaciones, sus inquietudes..., las nuestras. Donde se establece la línea base a partir de la cual articulamos la acción, la reflexión, la investigación, el aprendizaje. Mirar desde dentro la educación social implica reconocer en ella un sentido que explique su porqué y para qué. Es a partir de esta conceptualización como podremos determinar qué propósito y forma tendrá la investigación que desde ella podamos plantear.

Por ello, hemos creído necesario iniciar estas unidades con una invitación a dialogar sobre qué es lo específico de la Educación Social, cómo la pensamos, cómo se genera conocimiento en la práctica, qué valor le damos a ese conocimiento. En el diálogo han participado miembros del Grupo Inter de investigación en educación intercultural¹ (www.uned.es/grupointer), conformado por un grupo de educadores, investigadores y profesores interesados en una reflexión y práctica educativa que sitúa la diversidad en el foco de nuestro pensamiento pedagógico. Resulta indispensable comprender el punto de partida desde el cual un autor, una autora, nos posicionamos y entendemos la educación. Nuestra experiencia en el grupo va conformando una manera de enfocar la docencia y la investigación; por ello, las aportaciones de este diálogo quedan integradas en los apartados siguientes en los que se pretende estructurar la entretela que justifica el sentido y forma de la investigación socioeducativa.



Información

1. Hacia un enfoque de Educación Social

La conceptualización de la educación social es una tarea compleja que plantea no pocos interrogantes y retos. ¿Podríamos pensar una edu-

¹ Nuestro agradecimiento a las personas que, junto con nosotros, han participado en este diálogo: Teresa Aguado, Alberto Izquierdo, Inés Gil-Jaurena, Beatriz Malik, Patricia Mata, Javier Morrentin, Héctor S. Melero. La transcripción del texto completo puede ser consultada en el anexo 1.

cación no social? La educación como sociabilidad implica tanto la capacidad de comprender críticamente y comunicarnos con el mundo que nos rodea, como el reconocimiento de nuestra capacidad de acción en procesos de emancipación y transformación social.

La génesis de los sistemas educativos contemporáneos la podemos situar en el tránsito de la Edad Moderna a la Edad Contemporánea. Este momento marca el inicio de un compromiso del Estado con un proyecto político que pone las bases de un avance desde la concepción de súbdito a la de ciudadano. El desarrollo de este proyecto de creación del Estado-nación impulsa la creación y desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos, que progresivamente van tomando fuerza hasta asimilar el concepto de educación al de escolarización (Tiana, 2015). ¿Es en la escuela, nuestra escuela actual, donde reconocemos ese concepto de educación orientada a la sociabilidad?, ¿podemos atribuir a la escuela un carácter social? Valorando la posibilidad de autonomía y acción de centros y profesores, podremos encontrar ejemplos que den buena cuenta de una escuela comprometida socialmente, una escuela que garantice la igualdad de oportunidades:

Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo [...].

En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Albert Camus,
El primer hombre

Tristemente no son ejemplos mayoritarios que ilustren el sentido efectivo que está adquiriendo la escuela hoy. Han transcurrido más de 50 años desde el informe Coleman, donde ya se pusieron de manifiesto las desigualdades que la escuela reproducía, así como el escaso papel que desempeñaba la propia práctica educativa en la garantía de buenos

resultados educativos para todos. Así, esta otra cita retrata con mucho acierto el sentimiento y crítica generados a partir de la experiencia escolar cuya deriva enlaza más con la preocupación por actuar como mecanismo de selección y certificación al servicio de intereses marcados por el mercado laboral.

En el teatro al que yo estaba acostumbrado en la escuela, en la universidad y en los círculos de aficionados, los actores ensayaban más o menos en secreto, y después soltaban su perfección elaborada ante una audiencia inocente, que, por supuesto, se sorprendía y mostraba su admiración: oh, qué perfección, qué talento, qué dones tan inspirados... Semejante teatro forma parte del sistema general de educación burguesa que utiliza la educación como un mecanismo para debilitar al pueblo, para hacer sentir a la gente que no son capaces de hacer esto o aquello («¡Oh, debe hacer falta tanto talento!»). En otras palabras, la educación se convierte en un medio de mistificar el conocimiento y, por lo tanto, la realidad. La educación, lejos de darle la confianza a la gente en sus capacidades y en sus habilidades para superar obstáculos, o para convertirse en dueños de las leyes que gobiernan la naturaleza externa en tanto que seres humanos, tiende a hacerles sentir sus limitaciones, sus debilidades y sus incapacidades ante la realidad; y su incapacidad para hacer nada por cambiar las condiciones que gobiernan sus vidas. Cada vez están más alienados con relación a sí mismos y a su entorno natural y social.

Ngũgĩ wa Thiong'o,
Descolonizar la mente

La pérdida del carácter social de la educación se ve acentuada progresivamente. Lo social va quedando al margen de la educación formal, mientras la escuela se afianza como mecanismo de reproducción social y, por consiguiente, va dejando fuera a tantos y tantos que no se ajustan a los cánones establecidos. Baste ver las cifras relativas al desenganche escolar para poner de manifiesto los límites y fracasos de nuestro sistema educativo formal.

No solamente en la educación formal se generan estas situaciones de exclusión social. De hecho, la escuela es un sistema en relación con

otros sistemas (económico, político, tecnológico...). Desde esta perspectiva macro, la observación de los cambios sociales a lo largo de la historia nos hace ver que a medida que la humanidad hace más complejas sus estructuras sociales aumenta el número de personas que viven en la marginación y el abandono (Berrio, 1999). La idea de Estado del bienestar, reclama una respuesta por parte de los gobiernos para ofrecer una solución a estas situaciones (situaciones que, paradójicamente, han sido permitidas por el propio Estado). La historia de la educación social en Europa queda anclada a estas problemáticas provocadas por desajustes a los sistemas dominantes, demandando como respuesta una educación que tildan de especializada. A partir de este contexto, se refuerza la importancia de la educación no formal, ámbito de actuación de la educación social.

En nuestra opinión dos son los riesgos que lleva implícito este enfoque: por una parte, la división en ámbitos formales y no formales introduce una delimitación innecesaria que legitima la pérdida del carácter social de la educación en sí; por otra, contribuye a poner de manifiesto el carácter asistencialista de la educación social, asociada a la intervención ante cuestiones de emergencia social.

Para mí, lo más sorprendente que vi cuando empecé a formar en educación social es que estaba concebida como una forma de poner parches a situaciones que tienen que ver más con lo formal o lo especial, apagando fuegos.

La cuestión es que en torno a estos parches y fuegos se genera una demanda profesional que reclama una educación especializada en torno a una población que es percibida y etiquetada como «problemática», «desajustada», «en desventaja social». Es mucho más frecuente en nuestra sociedad actual admitir un enfoque basado en un diagnóstico que etiqueta problemas y situaciones sobre las cuales se proponen medidas y recursos específicos como respuesta socioeducativa. Este enfoque está más asumido que aquellos que ponen en entredicho la idea de «normalidad» y apuesten por el reconocimiento de la diversidad como condición humana.

... ese ámbito de profesionalización concreto surge de unas necesidades del mundo contemporáneo que han generado unos «problemas» (vamos a llamarlo así) que han hecho necesario poner el foco en eso. De ahí viene ese enfoque de educación social que pareciera una profesión de ayuda y, por eso, tiene ese tinte paternalista, asimilacionista y poco transformador.

La profesionalización de la Educación Social presenta ciertas tensiones entre el sentido ideal de la acción socioeducativa y la necesidad de consolidarse como profesión necesaria, reconocida, solicitada.

Hablamos de los nichos..., pero a día de hoy tenemos que crearnos el nuestro, más que nada para proteger la profesión. Porque si no entramos en ese sistema nos estamos quedando fuera.

La educación en general debe caracterizarse por ser crítica y autocrítica. Me ha dado miedo siempre que he estado trabajando como educación social saber para quién estaba trabajando realmente: si estaba trabajando para el Estado, para esa institución, para poner ese parche, o estaba trabajando junto a unas personas con las que formamos la sociedad.

Entramos en el bucle que retroalimenta la demanda profesional con la dependencia de los servicios y organizaciones que ofrecen una respuesta a las necesidades y problemas identificados. Como indica Castillo (1997: 226) ciertas organizaciones «parecen haber invertido la definición de las mismas, atención al ciudadano a través de sí mismas, en una definición implícita, pero pragmáticamente más evidente de atención a sí mismas (que pasa por consolidación de clases profesionales, mantenimiento de estructuras burocráticas, gestión de enormes presupuestos, etc.) a través de la definición de las necesidades del ciudadano como un recurso propio». La educación social evoluciona históricamente desde una fase inicial flexible en la que no existe una estructura ni clases profesionales definidas (colectivos comprometidos, religiosos... son los que acometen estas funciones),

hasta una fase de fuerte especialización que impone la adquisición de unas competencias prefijadas como requisito para desempeñar un puesto de trabajo.

La profesionalización de la educación social refuerza esta idea al presentar en su código deontológico una difícil relación entre dependencia (de la población), conocimiento experto (del profesional) y asimetría (en la relación).

La construcción de un Código Deontológico representa la asunción de la defensa de unos principios y normas éticos comunes a la profesión y orientadores de la práctica, que pasa por la responsabilidad de los educadores/as sociales ante una población, en la mayor parte de las ocasiones, en situación de dificultad y de dependencia y que los sitúa en la posibilidad de modificar esta dependencia a través de un saber y una práctica profesional. Esta capacidad profesional da al educador/a social un poder que define la asimetría de la relación educativa. (ASEDES, 2005: 22)

Desde esta concepción rígida tiene difícil cabida un concepto de educación social que ponga el foco en la capacidad de agencia de las personas y grupos para tomar parte en los procesos de emancipación y transformación social. Las raíces latinoamericanas de la educación social (animación sociocultural y educación popular) tienen escasa presencia en la formación y profesionalización de los educadores y educadoras sociales en la actualidad, aunque no siempre haya sido así.

... yo estuve formándome en una escuela de animación sociocultural. Siempre ha habido como dos enfoques en educación social, uno que venía de la animación sociocultural y otro que venía de la educación especializada con raíces en todo el tema asistencialista. Ahora vemos que seguimos a peor, que solo vemos el desarrollo de la rama hiperespecializada, que hunde sus raíces en el asistencialismo, que a su vez hunde sus raíces en manejo de la conflictividad social. Al final nos olvidamos de toda la rama de transformación, de animación sociocultural, de educación popular, de toda la rama latinoamericana... Asociamos en todas partes que la función de la educación social es «normalizar». Por eso hablo de la necesidad de un enfoque de transformación, porque eso es empezar por identificar todos los mecanismos de perpetuación.

Hacer explícito un enfoque de la educación social es ante todo una reflexión ética en torno al qué, para qué y para quiénes. Es desde la ética donde justificamos el sentido de una acción socioeducativa orientada a facilitar el auto-reconocimiento de la capacidad de la persona para participar en la construcción de un mundo que garantice *la igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática* (ASEDES, 2005:13)².

... creo que lo que tenemos que hacer a través de las asignaturas, a través de esta asignatura concreta, es darle la vuelta y pensarla desde el enfoque que estamos proponiendo: que la educación es una y que tenga un componente transformador.

2. ¿Por qué y para qué investigar en Educación Social?

Aunque atendamos a la funcionalidad de la educación social que emana de la definición anterior, ello no significa que la educación social no requiera de un método y unos procedimientos científicos que doten de rigor a las prácticas de intervención socioeducativa, para hacerlas lo más pertinentes posible. Es aquí donde nos encontramos con el primer y necesario acercamiento entre investigación y educación social: la mejora de las prácticas de la educación social.

La investigación es un proceso sistemático de producción de conocimiento, de un conocimiento que en nuestro caso va ligado a la práctica y resulta útil para el desempeño de quienes trabajan en educación social:

² El documento que se cita contiene, en nuestra opinión, contradicciones importantes, donde se pone en tensión la asimetría de la relación en la intervención socioeducativa con esta idea de igualdad y desarrollo de conciencia democrática.

Todo aquello que te permite generar un conocimiento bueno para ti, que genera un conocimiento que sirva para aquello que tienes entre manos... es investigación. Tú tomas conciencia de dónde estás, con quién estás, qué cosas pasan donde estás, y tratas de comprenderlo. Y ahí es muy importante la mirada porque comprenderás una cosa u otra en función de tu mirada, de dónde mires, cómo y para qué. Si además esto te lleva a practicar o hacer las cosas de otra forma... Al final todo eso para mí es investigación, y muy en el contexto, que es donde se dan las cosas.

Por tanto, la investigación en educación social es, sobre todo, una investigación de carácter aplicado. De hecho, el desarrollo de los métodos de intervención en educación social contiene elementos y procedimientos asimilables a la investigación en ciencias sociales, empezando por el análisis de necesidades y potencialidades de la situación o problema sobre el que pretendamos intervenir.

También es necesario que nuestro planteamiento de investigación social sea coherente con nuestra definición de investigación social fundamentada en la centralidad de las personas, como nos sugiere Ander Egg (2011: 7-8) desde una crítica cargada de ironía a otros tipos de investigación social que olvidan el «para quién» trabajamos desde la intervención social:

Durante décadas, han existido los «investigadores sociales de frac», (todavía hay algunos sobrevivientes). Amurallados entre libros, como pequeños ratoncillos de biblioteca, escriben sobre problemas sociales, hacen interpretaciones de lo que acontece en la sociedad y algunos hasta proponen soluciones. Los libros que escriben, son libros que hablan de otros libros... la existencia, la realidad, los problemas concretos no parecen existir, sino a través de lo que se dicen los libros. Son los papagayos culturales que existen en algunas universidades: mucho texto, sin contexto.

Ander Egg nos remite a un necesario vínculo con la realidad que es imprescindible en las prácticas de la educación social, y que no deberíamos perder de vista en los diferentes momentos de su desarrollo, que vamos a plantear aquí según su funcionalidad, es decir, del para qué investigar en educación social:

Funcionalidad de la Investigación en Educación Social		
Investigación DESDE la Educación Social	Análisis de necesidades y potencialidades	Pensando en desarrollar una intervención en educación social pertinente y acorde con el contexto.
	Elección de metodologías de trabajo	Apostando por metodologías que den voz a las personas con las que se va a desarrollar el proceso de investigación/intervención, como p.ej. etnografías e historias de vida, observación participante, IAP...
	Evaluación	Buscando la mejora de las prácticas concretas de educación social y la mejora profesional.
	Sistematización	Orientada a reconocer buenas prácticas de experiencias de intervención que puedan ser documentadas como referentes.
Investigación SOBRE Educación Social	La Educación Social como objeto de estudio	Elaboración de reflexión, debate y conocimiento sobre la educación social, su evolución, tendencias y controversias, sobre todo en contextos académicos.

Uno de los primeros pasos en las prácticas de educación social, el análisis de necesidades y potencialidades, es clave para el desarrollo de una intervención adecuada al contexto y a las personas con las que vamos a trabajar. Requiere de técnicas y procedimientos ligados a la investigación:

Yo cuando empecé en educación social no había «investigación social», sino «análisis de la realidad» social, y antes de empezar tu trabajo en cualquier lugar tenías que empezar por analizar aquel contexto...

(...) creo que hay que recuperar esa idea de una visión más social, hay que recuperar algo que, aunque pueda parecer una tontería: yo cuando llegaba a trabajar a un sitio, me daba un paseo por el barrio, tomaba un café, veías qué asociaciones había, qué relaciones tenía con otras, algunas que entre ellas ni se conocen aunque compartan territorio, y es algo que otros profesionales no conocen o no se les ocurre, y en nuestro caso es una oportunidad.

La elección de las herramientas metodológicas con las que vamos a trabajar es una de las apuestas más relevantes en lo que respecta al enfoque del proyecto de intervención, ya que estas van a determinar cuál es el papel de las personas con las que vamos a trabajar y si las vamos a considerar como objeto de este proceso, o si vamos a escucharlas y a tenerlas en cuenta en primera persona desde el principio, apostando por metodologías como las etnografías, las historias de vida, o la investigación-acción participativa (IAP) que les otorguen protagonismo y que desarrollamos más adelante en este manual.

De la misma manera, la evaluación entendida como mejora de la intervención en educación social también va a necesitar de herramientas de análisis de datos, discursos, prácticas y procedimientos, entre otras, que nos remiten de nuevo a métodos y herramientas de investigación, sin olvidar para quién estamos desarrollando nuestro trabajo:

... estuve en un curso para gente que trabaja en ayuntamientos y organizaciones con jóvenes, niños y familias, con una metodología de evaluación que se denomina «*Most significant change*», y no la conocía. Se ha utilizado bastante por lo que parece en cooperación y en América Latina..., y se basa en recoger información de evaluación (al final es una metodología complementaria al sistema de indicadores) pero está basada en que los participantes en un proyecto cuenten su experiencia, un *story-telling* en el que cuenten aquello que ha sido más significativo para ellos, y claro... Pueden aparecer cosas que sí, cosas que no, cosas que pueden haber supuesto un fracaso, en aprendizaje, en comportamiento... Me pareció muy interesante para la evaluación.

Por otra parte, la sistematización de experiencias y de buenas prácticas puede resultar muy útil a la hora de iniciar una propuesta de intervención, y no siempre es tenida en cuenta:

Y la búsqueda también: aprender a buscar (y comparar) proyectos y otras experiencias. Eso te da información, saber si algo ya se ha hecho en otro lugar y ha funcionado o no. Y con el poco tiempo que tenemos, si se pueden aprovechar otras experiencias y herramientas, hay que hacerlo.

Finalmente, y más allá del carácter aplicado de la investigación «desde» la educación social, ligada a la práctica, nos encontraríamos con la investigación «sobre» educación social, es decir, aquella que tiene como objeto de estudio no las personas, sus problemas o necesidades, sino la educación social en sí misma. Se trataría de la producción de conocimiento, sobre todo en contextos académicos, generado a partir de los debates, intercambios, controversias y tendencias en educación social, por ejemplo, el análisis comparado sobre proyectos y experiencias de educación social en diferentes contextos o con diferentes colectivos. Aquí se nos presenta un desafío epistemológico que no es menor: ¿es posible investigar «sobre» educación social al margen de las prácticas de la educación social?

No obstante, desde nuestro enfoque consideramos importante huir de separaciones artificiosas entre teoría y práctica, ya que consideramos que se trata de dos conceptos que se relacionan de forma dialéctica entre ellos, y se retroalimentan:

... la teoría y la práctica como dilema hay que desmontarlo: efectivamente tú estás trabajando, pero si no generas espacios de reflexión, en equipo, con otra gente, que no se valoran, pero el cómo también ha de consistir en revalorizar los espacios de reflexión y de pensamiento. Porque la práctica ya la tenemos, pero si no existe ese diálogo, no ...

Por todo ello, podemos afirmar que investigación y educación van de la mano, que una cierta «actitud investigadora» es imprescindible para unas mejores prácticas educativas. O como defendía Paulo Freire desde la educación popular (que guarda muchos paralelismos con la educación social), al referirse a la relación inseparable entre palabra y acción, «no hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis» (1999:99).

3. ¿Cómo se genera el conocimiento?

Desde la modernidad, la influencia del positivismo y de su visión más reduccionista, el cientifismo, nos han llevado a considerar la cien-

cia y el método científico como la única forma de conocimiento válido, negando otras posibilidades de construcción de conocimiento y otros saberes, que han sido menospreciados al quedar fuera de un patrón, el del método, que no deja de ser una convención e incluso una ideología, que Castells e Ipola no dudan en calificar como «terrorismo epistemológico» (1973: 134).

Esta tendencia ha significado que incluso en el ámbito de las ciencias sociales, el análisis cuantitativo se haya impuesto frente a otros tipos de metodologías igualmente científicas, pero de corte cualitativo.

Yo ayer estuve en la biblioteca del CSIC, y entre dos millones de libros, entre los libros de sociología y los de antropología hay un montón de estanterías sobre costumbres, tradiciones y... brujería... En el CSIC, toda una cuna de la ciencia... ¿Qué quiero decir con esto? Que más que negar o cuestionar el conocimiento científico, que habrá que mirarlo críticamente, lo que hay que hacer es tener en cuenta otras formas de pensamiento válido. Y eso es lo que debe considerar la educación social, otras formas de conocimiento. Y si su vocación es la transformación social, y cambiar las relaciones de poder...

El rigor científico lo otorga la coherencia del proceso de investigación, y no la reducción de las relaciones humanas y los procesos de socialización que abordamos desde la educación social a meras cifras o datos. Como sostenía Maurice Duverger, uno de los padres de la ciencia política, en las ciencias sociales se ha aprendido a disimular las ignorancias bajo la sofisticación matemática. Hace ya algunas décadas, Andreski (1973:78) nos proponía un buen ejemplo al respecto cuando afirmaba que:

A veces las sustituciones verbales enmascaradas como contribuciones al conocimiento son tan ineptas y groseras que es difícil aceptar que sus autores realmente crean estar revelando verdades nuevas (como seguramente ocurre) y no que están riéndose con disimulo de la credulidad de su audiencia. Uno de los ejemplos más torpes de engaños de esta especie es la boga reciente de la letra «n», escogida para repre-

sentar la palabra común necesidad («need») a causa de sus propiedades conferidoras de prestigio, dada la frecuencia con que aparece en las fórmulas matemáticas...

Porque además de negar otras formas de conocimiento, la investigación reviste mayores dificultades en las ciencias sociales, ya que volviendo a Andreski, los seres humanos no son como una piedra o una planta a la que estamos observando y analizando, sino que reaccionan frente a lo que se dice sobre ellos (Íbid.: 24):

... podemos imaginar el triste aprieto en que se vería el científico natural si los objetos de su investigación tuvieran la costumbre de reaccionar ante lo que se dice acerca de ellos: si las sustancias pudieran leer u oír lo que el químico escribe o dice acerca de ellas y si pudieran saltar de sus recipientes y quemarlo cuando les desagradara lo que ven en la pizarra o en su cuaderno de notas. Y podemos imaginar la dificultad de probar la validez de las fórmulas químicas si, con repetirlas durante bastante tiempo, o de modo suficientemente persuasivo, el químico pudiera inducir a las sustancias a comportarse de acuerdo con ellas, con el peligro, no obstante, de que las sustancias pudieran decidir mortificarlo, haciendo exactamente lo contrario. Bajo tales circunstancias nuestro químico atravesaría momentos difíciles no sólo al tratar de descubrir constantes en la conducta de sus objetos, sino que tendría que mostrarse cauteloso al hablar, a fin de impedir que las sustancias no se ofendan y lo ataquen. Su tarea resultaría aún más desesperada si los elementos químicos pudieran analizar sus tácticas, organizarse para esconder sus secretos e idear contramedidas ante sus maniobras, todo lo cual equivaldría a la situación que tiene que enfrentar el estudioso de las cuestiones humanas.

Justo por esto, además de optar por otros tipos de enfoque, es necesario recurrir a técnicas de investigación que por una parte nos permitan abordar y analizar las diferentes interacciones sociales y analizarlas en su contexto y en toda su complejidad; y por otra confieran poder a nuestros «investigados» si realmente mantenemos el propósito de transformar y mejorar la situación de partida:

En nuestro enfoque de educación social tendríamos que reforzar la idea de «dar poder». Porque a veces estamos metidos en procesos que nos quitan poder constantemente, que es fragmentar, dividir, clasificar, que nos coloquen en una profesión u otra. Todo eso es contrario a lo que decimos que es educación, que es que nos sintamos más poderosos, más capaces, más autónomos...

Desde este enfoque, toda práctica social genera conocimiento, aunque este conocimiento no sea reconocido como tal, analizado y sistematizado, y es aquí cuando entra en juego el proceso de investigación que debería acompañar cualquier práctica de educación social, y que desde una visión aplicada de la educación social, siguiendo de nuevo a Ander Egg, «*contrariamente a lo que se suele afirmar con mucha frecuencia, el trabajo científico, la ciencia o la investigación no avanzan por la formulación de hipótesis, sino, fundamentalmente, por el planteamiento de problemas*» (2011:93).

Un proceso de investigación que, por tanto, sustituye la tradicional cadena del proceso de trabajo científico:

observación de los hechos ↔ formulación de hipótesis ↔ verificación experimental

por el esquema:

problema ↔ investigación ↔ respuesta.

En nuestro esquema del proceso de investigación, cada paso en cada una de las fases del proceso es generadora de información susceptible de convertirse en conocimiento que sirva a los propósitos de la intervención, y ello dependerá de variables como el equilibrio entre lo inductivo (la experimentación, la acción) y lo deductivo (el razonamiento, la interpretación) y las herramientas utilizadas para ello. En cualquier caso, lo inductivo y lo deductivo, como en la anterior reflexión sobre teoría y práctica, deben convivir en la investigación desde una relación dialéctica y no exenta de contradicciones.

En este sentido, la revisión bibliográfica y el análisis de documentos sobre antecedentes y experiencias previas, por ejemplo, pueden resul-

tarnos muy útiles en todo el proceso, en un ir y venir en el que teoría y práctica que se retroalimentan:

... cuando hay que hacer un diseño de un proyecto, a nadie se le ocurre mirar los antecedentes, si ya hubo un proyecto previo, un parecido documentado... Empiezan desde cero. Tampoco lo hacen en el análisis de necesidades, o del contexto, dan por hecho que el problema es este, y en la evaluación. Para mí son momentos clave en los que se necesitan herramientas de investigación: el diagnóstico inicial y la evaluación.

Se trata de un proceso en el que la propia elección del marco desde el que trabajar no es ajena al manejo del poder, y esto tiene mucho que ver con las preguntas ¿por qué, para qué y para quién investigamos? Preguntas para las que no hay neutralidad posible en las respuestas, y que sirven para definir nuestro enfoque en educación social y en investigación.

Unas cuestiones de poder que se repetirán en todo el proceso, con la elección (también) de metodologías que den mayor o menor peso a las voces de quienes protagonizan el problema o la situación de partida (a quienes en términos clásicos consideraríamos «la población objeto de estudio»). Considerarlas como sujeto del proceso de investigación —y portadores, también, de conocimiento y saberes—, del mismo modo que no considerarnos a nosotros mismos —el investigador/a— como único actor activo de la investigación no es una cuestión banal.

—... Me he sentido osada al introducir una introducción a la etnografía y las historias de vida en educación social, porque antes no lo había visto. ¡Esto en técnicas de investigación social no está!

—... Y no solo no está, y hablo desde mi experiencia en salud mental, no solo es que no esté, es que no vale. Ha calado la idea de que investigación es poner numeritos y hacer una validación, algo que es inútil y no casa con la educación... ¿Para qué me interesa saber si algo afecta al 100% de la población si al final quien importa es a quien tengo delante, y no le han preguntado?

La misma definición del problema, necesidad o potencialidad, nos invita a escoger técnicas y procedimientos que den protagonismo en esa definición a la población con la que vamos a trabajar, para que nuestra propuesta, además de ser pertinente desde el principio, se la pueda apropiar el colectivo para el que, finalmente, se va a desplegar todo el proceso de investigación e intervención. Por ejemplo: no es lo mismo elaborar un diagnóstico o un análisis de necesidades sobre una determinada situación a partir de bases de datos sociodemográficos, que plantear elaborar ese mismo diagnóstico de forma participativa, involucrando a quienes va dirigida la propuesta de educación social.

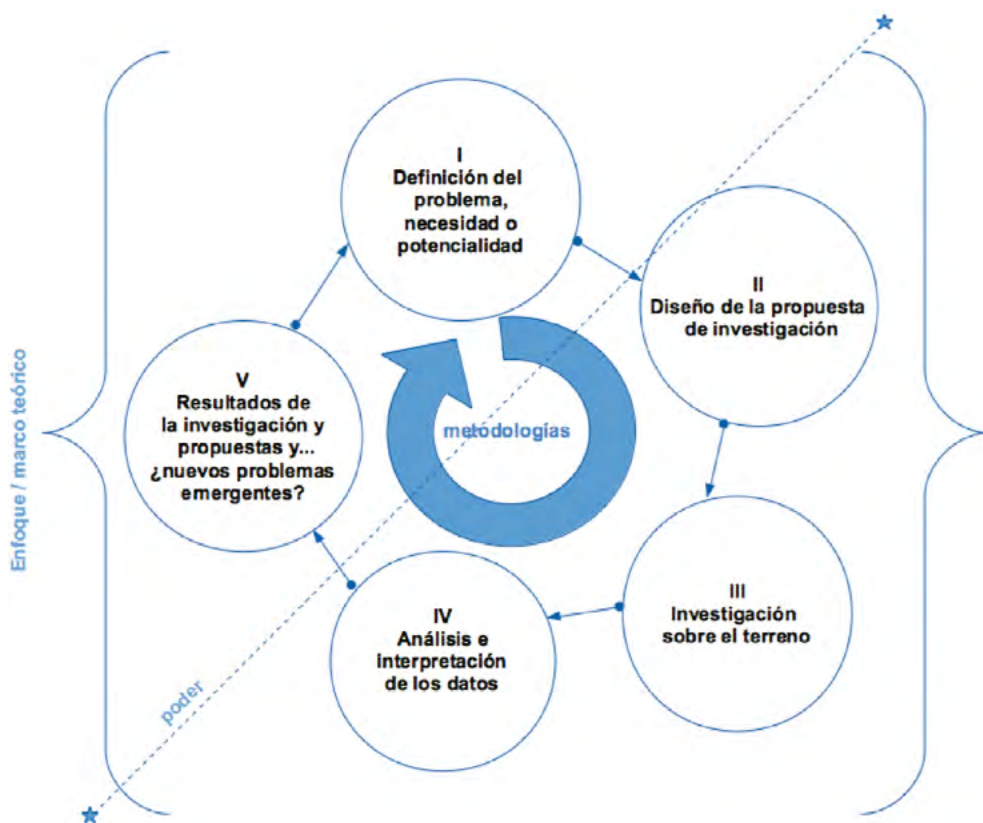


Figura 1. Fases del proceso de investigación.

Lo mismo podríamos decir en cuanto al diseño de la propuesta o proyecto de investigación y acción, puesto que, de nuevo, la planificación

es una tarea que requiere de un trabajo de cooperación entre el propio equipo de investigación y con quienes participen en la investigación desde otras posiciones, cuya aportación puede resultar clave en la viabilidad de la propuesta sobre el terreno, que es el siguiente paso. Como hemos señalado antes, aquí la elección de herramientas metodológicas de investigación e intervención vuelve a ser fundamental en términos de poder.

El trabajo de campo o investigación sobre el terreno, por supuesto, es una de las fases de investigación en las que mayor incidencia puede tener el uso de técnicas como las historias de vida o las etnografías, que nos permitan aprovechar y canalizar en beneficio de la investigación los saberes y conocimientos de la población involucrada, aunque luego optemos por triangular esa información con otras técnicas de observación u obtención de datos menos cualitativas y más cuantitativas. En el penúltimo paso, que sería el análisis e interpretación de la información recogida.

Por último, los resultados de investigación emanados del conjunto del proceso, nuestras conclusiones, sólo tienen sentido si nos remiten a dar respuesta a la situación de partida para poder mejorarla, sin descartar a buen seguro la identificación de nuevos problemas que nos recuerdan el carácter «permanente» de esa «actitud investigadora» que antes mencionábamos necesaria en las prácticas de educación social.

Y también aquí, en esa fase final del proceso, surge de nuevo la cuestión del poder, ya que no es lo mismo que los resultados sean el fruto de la elaboración teórica del investigador o del equipo de investigación, que esas conclusiones sean devueltas a la población con la que trabajamos, y esta puedan revisarlas críticamente y apropiárselas, algo que sin duda va a conferir mucha más fortaleza a lo propuesto.

4. La cuestión de la valoración crítica de la investigación social

Una cuestión que está siempre presente en la reflexión acerca de la investigación tiene que ver con el valor del conocimiento generado. Qué valor le damos a ese conocimiento, en qué difiere de otras formas de conocer y cómo se construye son preguntas claves en el debate metodológico.

El influjo positivista, que tanto ha marcado el desarrollo de la investigación socioeducativa, propuso el término 'validez' para resumir

el tópico de esta reflexión. Un término ambiguo, que encierra muchas implicaciones: correspondencia de los datos recogidos con la realidad, posibilidad de extender los resultados más allá de donde se producen, estabilidad de los resultados y carencia de sesgo... Lo que nos lleva a plantear un concepto de validez poco permeable a la propia caracterización de la práctica de la educación social: intersubjetiva, dialógica, crítica, transformadora. La pretensión de buscar leyes universales y de asegurar su rigurosidad a través del control entra en confrontación con una forma de orientar la construcción del conocimiento hacia la comprensión, el empoderamiento y la transformación social.

No existe una verdad definitiva, existen sólo verdades temporales, que están sujetas a un reordenamiento o a una supresión definitiva de sus preceptos fundamentales. El conocimiento científico se encuentra estructurado mediante la noción de «espacio/tiempo/contexto», donde cada nuevo estanco de conocimiento está sujeto a un lugar específico, un tiempo determinado y un contexto establecido. (Concha, Barriga y Henríquez, 2011: 94)

Sin embargo, este término se cuestiona. Hoy en día surgen alternativas distintas que tratan de poner otros focos para el análisis del trabajo científico: comprensión (Wolcott, 1990), calidad (Sandín, 2000), autenticidad (entendida como equidad y justicia en la presentación de los distintos puntos de vista sostenidos por diferentes personas, empowerment de los participantes, Guba y Lincoln, 1990), entre otras propuestas.

Tomando como referencia el sentido que adquiere para nosotros la educación social proponemos valorar la investigación socioeducativa a través de su *compromiso ético*:

Una investigación orientada a promover un cambio en las relaciones de poder. El mérito de la investigación es por tanto un mérito social, precisamente porque defendemos ese carácter social de la investigación misma, llevada a cabo desde los contextos educativos. Son los distintos actores sociales quienes deben apropiarse de la investigación, hacerla suya para alcanzar a través de sus voces una nueva comprensión de la realidad, una nueva orientación de la acción, una transformación de las relaciones sociales.

Por ello, la investigación se propone como diálogo de saberes, clave que permite comprender y contextualizar el conocimiento, ampliando el diálogo con la voz de los protagonistas de las situaciones y preguntas de investigación. Los participantes son sujetos activos en la generación de conocimiento, rompiendo la barrera que los sitúa como únicamente informantes al servicio de unos intereses e interpretaciones ofrecidas por otros que son los que investigan: *Como un producto del pensamiento abismal, el conocimiento científico no es socialmente distribuido de un modo equitativo, no podría serlo, fue diseñado originariamente para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento* (De Sousa Santos, 2009: 56).

En la valoración de la investigación como diálogo de saberes proponemos la reflexión en torno a criterios, en sintonía con la propuesta de Hodder (2000), que sitúa el valor de la investigación social en una negociación rigurosa que permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación. Para ello propone los siguientes criterios que permiten una reflexión en torno al valor social de la investigación:

- Inteligencia crítica: desarrollo de la capacidad para fomentar la crítica moral del fenómeno que se analiza.
- Acción y práctica: desarrollo de la capacidad de acción, de implicación de los participantes en acciones dirigidas al cambio y a la mejora.
- Justicia e imparcialidad: implica la participación y presentación de los puntos de vista sostenidos por distintas personas. La omisión de alguno es considerada una fuente de sesgo.
- Claridad y honestidad en la comunicación: toda investigación debe ser abierta y compartida con otros. Esta comunicación ha de ser explícita, ofreciendo detalles tanto del proceso como resultados, tanto de los logros como limitaciones.

4.1. Procedimientos para la valoración crítica de la investigación social

En la reflexión en torno a lo que da valor a nuestra investigación se plantea igualmente la cuestión de cómo conseguirlo, cuáles serían los

procedimientos clave que aporten la base necesaria para que nuestra investigación se ajuste a los criterios de valor propuestos. Los investigadores han sido lentos en explicar qué hacían y cómo llegaban a sus conclusiones. Desde la investigación social se necesita dar respuesta a cuestiones complejas del tipo: ¿estás seguro?, ¿cómo lo haces?, ¿cómo lo has sabido? Por ello, es importante incluir una reflexión que justifique la utilización de diversos procedimientos que operan en la construcción de la investigación, cuyas líneas más generales pasamos a exponer:

- Transparencia en la planificación y desarrollo de la investigación. La investigación refleja su carácter sistemático en la exposición detallada de las fases que se han seguido durante el proceso de realización. Destacamos así la necesidad de atender a las siguientes consideraciones:
 - Explicitar el posicionamiento inicial del investigador ante el tema, las razones que le llevan a estudiarlo y la justificación de su punto de partida. En este sentido, la revisión teórica debe ser concebida como un marco que permite la formulación de un enfoque propio en relación al tema que se estudia.
 - Explicitar la planificación el proceso de investigación articulado en torno a los objetivos propuestos. Los objetivos marcan qué se quiere conseguir; la planificación marca la ruta de cómo se ha previsto un plan de investigación para estudiar tales objetivos. Implica hacer explícitas las decisiones que se han tomado durante la planificación, análisis e interpretación de la información.
 - Incluir evidencias adecuadas. Las evidencias no han de ser pensadas como datos numéricos sino como todo aporte que sirva para ofrecer una base sobre la cual se apoye nuestra interpretación. Información recogida en documentos, testimonios, transcripciones, registros, materiales audiovisuales, por ejemplo, pueden ser utilizadas como evidencia en nuestra investigación.
 - Ofrecer a los participantes la información precisa sobre el propósito e interés de nuestra investigación, así como las implicaciones de su participación. Se conoce como consentimiento informado al documento informativo que invita a la participación a la investigación, estableciendo cuáles serían sus compromisos y derechos. Por ello,

este documento deber reflejar: identificación del proyecto objetivo del estudio, tareas propuestas para participar en él, responsabilidades y beneficios que pudieran obtener los participantes, retribución económica si la hubiere, confidencialidad, garantía en el anonimato en el manejo de la información, posibilidad de retiro voluntario en cualquier momento del estudio.

- Devolución a los participantes. En línea con lo anterior, el consentimiento informado es un proceso dinámico y continuo que, aunque es iniciado en el momento del diseño, debe proseguir durante la implementación a través del diálogo y negociación con los participantes. Los participantes deberán tener acceso al informe final que se genera.
- Completud. Implica la densidad de la descripción. La información que se obtiene en la investigación es una información rica, rica en detalles, en volumen, en puntos de vista de los participantes. Por tanto, la obtención de estas descripciones densas requiere que se atiendan a ciertas condiciones:
- Tiempo suficiente para llevar a cabo la producción y restitución de la información en los grupos donde se genera.
 - Descripciones detalladas de los contextos, a fin de entender su singularidad y valorar posibilidades para transferir resultados.

El conocimiento se construye mediante el diálogo con los participantes en la investigación. La forma en que se produce este diálogo está afectada por el momento histórico y temporal en el que se vive, determinando así lo que Lincoln y Guba (2000) llaman «validez comunal», sujeta a cambios. Por ello, todo conocimiento debe ser entendido desde el marco de producción del cual emerge.

- Triangulación. Las técnicas de triangulación aluden a la variedad de puntos de vista que convergen en la realidad del estudio. Flick (2012), la define como combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales/temporales y perspectivas teóricas diferentes que se ocupan del estudio de un mismo fenómeno. Sintetiza así los cuatro tipos de triangulación que fueron distinguidos inicialmente por Denzin (1989):

- Triangulación de datos: estudio de los fenómenos en distintas fechas y lugares y por personas diferentes.
- Triangulación del investigador: diferentes observadores y entrevistadores para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador como persona. Implica la comparación sistemática de las influencias de diferentes investigadores en el problema y resultados de investigación.
- Triangulación de la teoría, con el propósito de acercarse a los datos con múltiples perspectivas o hipótesis en mente.
- Triangulación metodológica, que implica la combinación de distintas técnicas de recogida y producción de información.



Materiales y recursos

- Informe Belmont. Se trata de un informe elaborado por el Departamento de Salud de los EEUU sobre la ética en la investigación con seres humanos. Aunque está elaborado pensando en la investigación biomédica, los principios que señala (respeto a las personas, beneficio de las personas investigadas, justicia) son trasladables a las ciencias sociales. Disponible en: <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>.
- Conferencia del profesor Boaventura de Sousa Santos (Universidad de Coimbra, Portugal) sobre Epistemologías del Sur y Descolonización del Saber. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=p7Vmr-GbAc40> (consultado en junio de 2018).



FAQ

¿Es posible una investigación objetiva?

La objetividad en las ciencias sociales (y en la vida) es y ha sido un tema recurrente a lo largo de la historia en los debates y en la literatura

académica. Desde una dura crítica al positivismo y al método científico por su uniformidad y reduccionismo, que considera insuficientes para poder abordar la complejidad de los fenómenos tanto sociales como naturales, Paul Feyerabend (1992: 12) afirma que *«la idea de un método fijo, o la idea de una teoría fija de la racionalidad, descansa sobre una concepción excesivamente ingenua del hombre y de su contorno social»*, y que conceptos como el de «objetividad» solo sirven para esconder que incluso el método científico tampoco es algo objetivo porque también es fruto de una convención. El propio Albert Einstein, insistía en que la idea misma de ciencia sólo es posible a partir de la fe en la «armonía» del universo».

En definitiva, por mucho que intentemos objetivar aquello que investigamos, no dejamos de abordarlo en tanto que sujetos, y por tanto lo honesto a la hora de reivindicar una cierta neutralidad sería reconocer cuál es nuestra posición frente a la investigación, nuestros condicionantes y nuestro enfoque.

¿Qué es eso del positivismo?

La corriente positivista en investigación parte de una visión de la realidad como algo externo al individuo, objetiva y acabada. Desde el positivismo se defiende una investigación que trate de explicar esa realidad, buscando leyes que determinen la causalidad de los fenómenos de estudio. En tanto que leyes, estas tienen un carácter generalizable, a modo de conocimiento universal. Para ello, el positivismo se apoya en la metodología experimental como estrategia metodológica. La experimentación es una forma de conocimiento controlado que trata de demostrar que ciertos efectos son debidos a unas causas determinadas. Para poder lograr el control y llegar a demostrar esta relación de causalidad, la experimentación opera únicamente en una realidad fragmentada, seleccionando dentro de ella ciertos aspectos (variables) que son los que van a ser objeto de estudio. Enfatiza el interés del enfoque cuantitativo, queriendo conseguir a través de él la presión necesaria que garantice un conocimiento objetivo.

¿Qué otra forma de entender la ciencia encontramos?

Para muchos investigadores el positivismo plantea dudas y ofrece límites para su aplicación. La defensa de una realidad compleja, dinámica, interconectada entra en confrontación con el pensamiento único que defiende el positivismo. Por ello, se reclama otro tipo de conocimiento intersubjetivo, holístico y crítico. Las corrientes interpretativas y sociocríticas ofrecen vías alternativas para construir un conocimiento que permita tanto la comprensión de los hechos en los contextos naturales donde ocurren como la orientación de la investigación hacia la transformación social.

¿Qué tiene que ver la ética con la investigación social?

En la medida en que cualquier definición de ética nos remite al *ethos* (etimológicamente, a la «morada», a nuestro punto de partida), cualquier apelación a la ética pasa por delimitar nuestra posición en relación a la investigación, intentando evitar «torres de marfil» en las que es fácil atrincherarse como investigadores/as desde la búsqueda de una pretendida e imposible objetividad. La dialéctica sobre lo que es correcto o no, lo que está bien o está mal en función de nuestra posición ética, atraviesa todo el proceso de investigación, de tal forma que el mejor ejercicio de rigor científico al respecto consiste en hacer explícitos los conflictos y dilemas con los que nos encontremos.



Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (2011): *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.
- Andreski, S. (1973): *Las ciencias sociales como forma de brujería*. Madrid: Taurus.
- Asociación Estatal de Educación Social-ASEDES, (2005). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES. Recuperado de <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>

- Ballesteros, B. y Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. Ballesteros, (coord.). *Taller de la investigación cualitativa*, (pp. 10-46). Madrid: UNED.
- Concha, V., Barriga, O. y Henríquez, G. (2012). Los conceptos de validez en la investigación social y su abordaje pedagógico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol. 1, n.º 2, 91-111.
- Camus, A. (1957). *Le premier homme*. Paris: Livre de Poche.
- Castells, M., Ipola, E. (1973). *Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales*. Madrid: Ayuso.
- Castillo, F. (1997). El profesional en las organizaciones de servicios sociales. En M. Coletti y J.M. Linares, *La intervención sistémica en los servicios sociales en la familia multiproblemática* (pp. 223-243). Barcelona: Paidós.
- Denzin, N.K. (1989). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Feyerabend, P. (1992): *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hodder, I (2000). The interpretation of documents and material cultura. En N.K Denzin y S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research* (pp. 703-715). New York: Oxford University Press.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ngũgĩ wa Thiong'o, (2015) *Descolonizar la mente*. Madrid: Debolsillo.
- Ruiz Berrio, J. (1999). Introducción a la historia de la Educación Social en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 5-11.
- Sandín Esteban, P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 2000, Vol. 18, n.º 1, 223-242.
- de Sousa Santos, B. (2009). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Tiana Ferrer, A. Sanz Fernández, F. (coord.) (2015). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*. Madrid: UNED.
- Wolcott, H. (1990). On seeking—and rejecting— validity in qualitative research. En E. Eisner y A. Peshkin (eds.), *Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate*, (pp. 121-52). New York: Teachers College Press.