

La investigación-acción comunitaria

Nuevas necesidades sociales, nuevos enfoques epistemológicos desde la complejidad

MIQUEL ANGEL ESSOMBA GELABERT* | ANNA TARRÉS VALLESPÍ**
MERITXELL ARGELAGUÉS BESSON***

El objetivo de este artículo es proporcionar claves teóricas y prácticas para justificar las insuficiencias del método de la investigación-acción participativa en el presente siglo, a causa de profundas transformaciones, tanto en el ámbito social (fragmentación, polarización, hiperconectividad, urbanización, desigualdades) como del conocimiento (emergencia de las teorías de la complejidad y del caos), que conducen a explorar la reformulación de sus planteamientos y prácticas originales. A partir de ahí, desde un enfoque propositivo presentamos un desarrollo metodológico fruto de un trabajo de actualización en la práctica educativa: la investigación-acción comunitaria. Esta perspectiva metodológica integra los aspectos críticos abordados a lo largo de la práctica de la investigación-acción participativa, e intenta superarlos mediante enfoques renovados, en ciclos de investigación-acción participativa que ponen la construcción de tejido social comunitario en el centro de los procesos, y que se desarrollan a través de tres grandes momentos consecutivos de activación, vínculo y transformación.

The goal of this article is to provide theoretical and practical keys to justify the inadequacies of the participatory research-action method in the present century. This is due to profound transformations both in the social environment (fragmentation, polarization, hyperconnectivity, urbanization, inequalities) as well as within knowledge (the emergence of theories of complexity and chaos). They have led us into exploring a reformulation of their original approaches and practices. Thereon, from a proactive approach, we present a methodological development born from an update to educational practice: community research-action. This methodological perspective integrates both the critical aspects addressed through our practice of participatory research-action and tries to surpass them through renewed approaches. It does this through participatory research-action cycles that place the construction of community social structure at the center of these processes. They are developed through three great successive moments: activation, link, and transformation.

Recepción: 29 de octubre de 2021 | Aceptación: 23 de agosto de 2022

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918>

- * Profesor agregado de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). Doctor en Pedagogía. Publicaciones recientes: (2022), “Comportamiento digital de educadoras y educadores en el tiempo libre durante la COVID-19. Resiliencia e innovación contra la incertidumbre”, *Digital Education Review*, núm. 42. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2022.42.154-170>; (2022, en coautoría con P. Lleonart, L. Alfonso y H. Bin), “Education for Sustainable Development in Educating Cities: Towards a transformative approach from informal and non-formal education”, *Sustainability*, vol. 14, núm. 7. DOI: <https://doi.org/10.3390/su14074005>. CE: miquelangel.essomba@uab.cat. ORCID: <https://doi.org/0000-0001-5644-7176>
- ** Profesora asociada de la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). Doctora en Sociología. Líneas de investigación: desigualdades; género; cultura; sociología de la educación. CE: anna.tarres@uab.cat. ORCID: <https://doi.org/0000-0002-9732-5439>
- *** Técnica de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona (Cataluña, España). Máster en políticas públicas y sociales. Líneas de investigación: metodología de investigación en ciencias sociales; desigualdades sociales. CE: meritxell.argelagues@uab.cat. ORCID: <https://doi.org/0000-0002-8794-1318>

Palabras clave

Educación
Investigación-acción
Investigación-acción participativa
Innovación social
Teoría de la complejidad
Teoría del caos
Emancipación

Keywords

Education
Research-action
Participatory research-action
Social innovation
Theory of complexity
Chaos theory
Emancipation

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA HOY

La educación sigue siendo uno de los recursos sociales más poderosos para transformar las dinámicas de injusticia y desigualdad social. Desde un enfoque crítico, hace décadas que la educación se ha interesado por la investigación-acción (IA) como uno de los métodos más válidos a la hora de desarrollar procesos de transformación educativa que conduzcan a una transformación social (Elliott, 2009; Botella y Ramos, 2019). El propio Elliott

identifica una heterogeneidad de aproximaciones a la (IA) desde que Lewin estableciera los presupuestos teóricos fundamentales. La relación entre investigación-acción y educación es prolífica y constituyente; es por ello que no podemos entender los desarrollos de la investigación-acción de las últimas décadas sin hacer mención del impacto de dicha metodología en el campo educativo. Dicha proliferación ha dado pie a una diversidad de enfoques que Pérez-Van-Leenden (2019), apoyándose en Vidal-Ledo y Rivera-Michelena (2007), resume en la Tabla 1:

Tabla 1. Diversidad de enfoques educativos de la investigación-acción

Categoría	Características	Estrategia de conocimiento
Investigación-acción participativa (IAP)	La investigación busca desarrollar el pensamiento reflexivo	Investigaciones comunitarias para diseñar estrategias de acción e intervención
Investigación-acción reflexiva (IAR)	Incluye el proceso de IA desde el análisis y resolución de problemas	Proceso de resolución de problemas que conduce a una toma de conciencia
Investigación-acción colaborativa (IAC)	Requiere de la participación activa de los actores implicados	Formación de los docentes en la metodología IA
Investigación-acción técnica (IAT)	El proceso de IA es llevado a la práctica por el profesor	Puede proveer un estímulo para el cambio en los educadores
Investigación-acción educacional (IAE)	Es un tipo de investigación realizada desde adentro por los propios investigadores	Autoestudio, por medio de la indagación e investigación docente

Fuente: Pérez-Van-Leenden (2019).

La investigación-acción participativa (IAP) ha sido, sin duda, una de las modalidades de investigación-acción más recurrentes en educación, por el fuerte componente de transformación social desde el empoderamiento de personas y grupos que conlleva (Díaz-Bazo, 2017; Pérez-Van-Leenden, 2019). La IAP es una propuesta de alto perfil sociocrítico que propone llevar a cabo procesos de interrelación entre acción e investigación para aprehender las claves de una situación social determinada, implicar a los sujetos participantes de forma activa, así como transformar esa realidad (Selener, 1997; Ortí Mata y Díaz Velázquez, 2012).

La IAP parte de la ambición de la investigación-acción por conjugar diagnóstico, acción y reflexión (McNiff y Whitehead, 2002; Kincheloe, 2003), conocer y actuar (Colmenares, 2012), al igual que el resto de los enfoques de investigación acción que se han ido originando en las últimas décadas. Los acentos diversos marcan tendencias diferenciadas según el rol del investigador, el contexto de investigación o el sentido de la acción, pero que no desbordan el marco pre establecido.

Sin embargo, la IAP pretende ir más allá e invita a los investigadores e investigadoras a salir de sus islas de saber académico, conectar

con los actores sociales para construir conocimientos y generar prácticas de innovación entre movimientos sociales, expertos y administraciones públicas (Garrido-García, 2007). La IAP ha sido texto y contexto del trabajo comunitario en las últimas décadas, y ha nutrido numerosas experiencias de transformación social de método, finalidad y valores. La IAP responde a la lógica foucaultiana de los hechos sociales desde un triple enfoque: ético, político y epistemológico (Flores-Kastanis *et al.*, 2009).

Moreno y Espadas (2009) resumen las características principales que han hecho de la IAP la metodología más apreciada por las comunidades de investigadores que se sitúan en lo más genuino del paradigma sociocrítico de investigación en ciencias sociales:

- *Posición dialógica radical del investigador.* El investigador se convierte en un recurso técnico al servicio de la comunidad para facilitar procesos; se incorpora a la comunidad de referencia y convive y participa activamente del proyecto colectivo. Este mismo investigador se compromete con la transformación política del nuevo espacio de referencia, es aceptado como un miembro más y dedica tiempo y esfuerzos a diluir la potencial asimetría de poder inicial, debido al propio estatus de investigador. Se trata de evitar una ética de la imposición encubierta.
- *Acento en la dimensión comunitaria de los participantes.* Esta característica proviene de la influencia directa de las aportaciones teóricas de Fals Borda y de Freire, quienes construyeron un modelo de IAP a partir de su implicación con comunidades formadas por campesinos (Garrido-García, 2007; Flores-Kastanis *et al.*, 2009; Díaz-Bazo, 2017). Subrayamos el fuerte componente comunitario del modelo, que requiere la transformación de mentalidades y prácticas. La apropiación del proceso

investigador por parte del colectivo al que va dirigido resulta esencial si se quiere transformar el *ethos* comunitario mediante un proceso político de concientización y transformación auto-reflexiva.

• *Énfasis en la reflexión previa a la planificación de la acción.* Desde el planteamiento más clásico de la investigación-acción de Lewin, hasta desarrollos posteriores, la carga del proceso se sitúa en la planificación de la acción (Colmenares, 2012). Si bien se señala la importancia de lo que el mismo Lewin identificaba como “idea inicial o exploración”, Elliott como “reconocimiento o descubrimiento y análisis de hechos”, o Whitehead como “sentir o experimentar un problema” (citados en Latorre, 2008), en la IAP estos prolegómenos obtienen un peso mucho más relevante. Su principal preocupación es el desarrollo de la auto-reflexión y la dinámica del poder de reflexión en la investigación (Labrador-Piquer y Andreu-Andrés, 2014). Parafraseando a Kemmis y McTaggart (1992), la IAP sostiene que la retrospectiva sobre la auto-observación debe preceder de forma significativa a la prospectiva para la acción.

• *Flexibilidad del proceso de investigación.* Todos los modelos de investigación-acción implican un modelo rígido de etapas o fases que hay que seguir. Desde la IAP, resulta incoherente desear la participación libre y la apropiación del proceso por parte de los participantes de una parte, y por otra, aplicar un procedimiento preestablecido. Es lo que podemos denominar la trampa de Hopkins (1987), quien en 1987 ya identificaba que entre los promotores de la investigación-acción predominaba un interés excesivo por desarrollar modelos sistematizados cerrados, que acaban limitando la creatividad y la innovación

inherentes a cualquier práctica educativa de investigación-acción en contextos concretos. La IAP conlleva flexibilidad y apertura en el proceso de co-creación de conocimiento, de apropiación de este conocimiento por parte de la comunidad y de transformación de las condiciones subyacentes fundamentadoras de la *praxis* (Garrido-García, 2007). Conocimiento y acción como una simbiosis transformadora, pues la generación del conocimiento es en sí una acción y la *praxis* responde a una epistemología.

Estos principios fundamentales de la IAP se han ido desarrollando en las últimas décadas desde ángulos diferentes, lo que ha dado lugar a distintas orientaciones que pueden clasificarse en función de diversos criterios. Si tomamos como referencia los planteamientos críticos de Habermas, distinguimos una IAP técnica (búsqueda de la solución eficiente de problemas), práctica (solución de los problemas desde la constitución de los participantes en comunidad auto-reflexiva) o emancipatoria (transformación profunda de los sujetos y sus organizaciones) (Garrido-García, 2007). Si fijamos nuestra atención en los desarrollos concretos de experiencias de IAP, ello da lugar a una clasificación en dos tipologías: instrumental/pragmática (origen institucional de la demanda, las grandes corporaciones son el ámbito predominante, diseño cerrado y temporal, realimentación de un nuevo ciclo inexistente); y comunitaria/crítica (origen popular de la demanda, ámbito predominante en redes y tejidos sociales vivos, diseño abierto con posibilidades de rearticulación, rearticulación permanente alrededor del desarrollo comunitario) (Ortí y Díaz, 2012).

Después de cinco décadas de rica y densa producción de la IAP, y ante la mencionada variedad de enfoques e implementaciones, nos preguntamos —desde una reflexividad crítica— si esta metodología continúa teniendo sentido en los términos establecidos y conocidos

para transformar la educación, o si más bien las profundas transformaciones vividas tanto en el terreno de lo social como del conocimiento nos invitan a realizar planteamientos que impliquen un salto cualitativo hacia un marco epistemológico renovado y más integrador.

Este artículo pretende ofrecer una respuesta a dicha interrogación; todos los indicios fruto de una revisión exhaustiva de la literatura, más la propia práctica en la puesta en marcha de procesos de IAP, nos conducen a constatar la necesidad de rediseñar el marco de la IAP para responder al doble desafío que supone hacer frente a los nuevos retos socio-históricos y epistemológicos de nuestro tiempo, inexistentes e inimaginables en el momento en el cual la IAP fue ideada y se empezó a poner en práctica en diversos puntos de la geografía anglosajona y latinoamericana. Si la educación no resignifica sus prácticas basadas en la IAP, será difícil aprovechar todo su potencial.

Nuestro equipo de investigación lleva una década experimentando nuevos enfoques metodológicos de la IAP en educación desde la práctica, y los retos sociohistóricos y epistemológicos han estado siempre presentes a la hora de diseñar nuestras propuestas metodológicas renovadas. En los próximos dos apartados veremos cuáles son dichos retos sociohistóricos y epistemológicos desde los cuales surge la necesidad de reinterpretar la IAP e introducir procesos y dinámicas comunitarias como preferentes en cualquier proceso de IAP en el campo educativo.

LA IAP FRENTE A LOS DESAFÍOS SOCIALES DEL PRESENTE

Cuando Fals Borda y Freire impulsaron la IAP en América Latina, por los años sesenta y setenta del pasado siglo (Ortíz y Borjas, 2008), el mundo todavía se hallaba bajo el influjo del desarrollismo posterior a la Segunda Guerra Mundial, caracterizado por una fe ciega en el potencial ilimitado del desarrollo económico y el optimismo frente al desarrollo social bajo

el paraguas de unos recién proclamados derechos humanos universales.

Ese mundo hace tiempo que ya no existe: la diversidad basada en los derechos humanos se encuentra bajo sospecha; las identidades colectivas se repliegan en vez de expandirse e integrarse; la sociedad de la información y de la comunicación ha generado un *big data* de proporciones incalculables e inmanejables; y el universo digital facilita conexiones e intercambios a una velocidad y volumen nunca vistos. Esta nueva realidad social y del conocimiento ha establecido un nuevo marco y nuevas relaciones. Frente a ello, se instala una retrotopía: la búsqueda del camino colectivo en un pasado “perdido, robado o abandonado” (Bauman, 2017), pero aún no muerto del todo, que nos proporciona sentido en medio del pesimismo, el negativismo y la inseguridad. Emerge lo comunitario, pero con rostro reaccionario, no emancipatorio; alejado de la utopía social que persigue la IAP.

Cinco son las características esenciales del comunitarismo retrotópico que recluye y segmenta, y desde el cual no tiene sentido plantear el desarrollo de la IAP en los términos originales:

1. *Fragmentación.* Las democracias liberales europeas han sido la cuna del individualismo como forma de ordenación social. No podemos justificar *a priori* que el individualismo sea un antihumanismo. Coincidimos con Rosanvallon (2012) en que el individualismo, entendido como una autonomía que establece una separación de la alteridad, no es un atributo individual que sólo tiene sentido si se convierte en una capacidad social, en el marco de una reciprocidad activa. Sin embargo, la deriva neoliberal provocada por el capitalismo financiero ha transformado esta noción del individuo en una prisión simbólica, y ha generado un fenómeno generalizado de fragmentación

social. Hemos desmontado la noción de comunalidad, transformada ahora en una yuxtaposición de semejanzas selectivas y separadoras construidas sobre unas reglas implícitas de evitación (Rosanvallon, 2012). En un contexto de esta naturaleza, llevar a cabo una IAP significa hacer frente a la fragmentación social que no reconoce la naturaleza comunitaria de las relaciones, y que no contempla los efectos de una hiperculturalidad (Byung-Chul Han, 2019) que ha venido para quedarse.

2. *Polarización.* Si bien el final del siglo XX vino marcado por un proceso que muchos analistas han convenido conceptualizar como globalización, los inicios del siglo XXI no se caracterizan precisamente por una intensificación de este fenómeno sociohistórico. En el ámbito económico observamos un repliegue y una reversibilidad de los procesos de deslocalización y fragmentación de la producción que se han visto intensificados con la crisis económica asociada a la pandemia del COVID-19. Y en el ámbito ideológico contemplamos también cómo las sociedades se polarizan. Después de que en el siglo pasado quien ganaba el poder político era quien mejor sabía ocupar el ambiguo centro ideológico (socialdemocracia, conservadurismo liberal), la tendencia actual es que ganará el poder político quien sepa ocupar los extremos ideológicos. Una evidencia: la tendencia que marcan las últimas convocatorias electorales europeas, como termómetro político del futuro inmediato del continente, es que el socialismo moderado y el conservadurismo liberal van perdiendo terreno a favor de lo que convenimos llamar fascismo (populismo ultranacionalista y autoritario), por un lado (Griffin, 2019), y los partidos verdes y feministas, por el otro. Vivimos una

era de polarización (Brandsma, 2017) y del enfrentamiento (Salmon, 2019), algo que choca frontalmente con el fin integrador y emancipador de la IAP.

3. *Hiperconectividad.* La sociedad actual es una sociedad hiperconectada. La tecnología de la información y la comunicación ha favorecido que cambie el paradigma de las relaciones sociales y, por tanto, de constitución de las comunidades. Hasta hace tan sólo algunas décadas, los vínculos sociales eran pocos cuantitativamente, pero densos cualitativamente. Ahora se ha invertido la tendencia: muchos contactos, pero contactos superficiales. El marco líquido de las relaciones sociales (Bauman, 2011) establece un nuevo orden que se caracteriza por la enormidad (el volumen gigantesco de contactos que se puede llegar a realizar), la communalidad (ampliación de la escala en la que podemos compartir información y contribuir a esfuerzos colectivos), especificidad (incremento enorme de la particularidad de los vínculos que podemos llegar a establecer) y virtualidad (capacidad de asumir identidades virtuales) (Christakis y Fowler, 2010). En este nuevo orden de las relaciones y los vínculos, la IAP no se puede desarrollar en los mismos términos que anteriormente.

4. *Urbanización.* Nadie cuestiona que el presente y el futuro del mundo será urbano. ONU-Habitat (2020) calcula que 56.2 por ciento de la población vive en ciudades, pero se espera que en 2030 este porcentaje se incremente hasta 60.4 por ciento, esto sin tener en cuenta los efectos que la pandemia de COVID-19 pueda imprimir a esta tendencia. *A priori* también, se trata de un hecho que no implica necesariamente una carga negativa. El problema comienza cuando percibimos que 24 por ciento de esta población urbana vive en barrios

marginales y asentamientos humanos informales (ONU, 2020), de modo que cuando la única oportunidad que te proporciona la vida urbana es la supervivencia, y no la convivencia, se hace difícil imaginar cómo llevar a cabo procesos de IAP en contextos de dureza extrema, en barrios donde la única salida no es la auto-organización, sino la demolición para empezar de cero, algo que no siempre está al alcance. Las personas en situación de exclusión social establecen un cambio de prioridades, de manera que en éstas difícilmente van a destacar la emancipación y la lucha por los propios derechos.

5. *Desigualdades.* Otra de las tesis que pocos cuestionan es el incremento alarmante de las desigualdades sociales (Piketty, 2014). Se trata de un fenómeno que viene de lejos. En 1996 Beck afirmaba que inaugurábamos una era de modernización reflexiva, en la que se desintegran y sustituyen los supuestos culturales de las clases sociales por formas individualizadas de la desigualdad social. La desaparición de las clases sociales no significa la superación de la desigualdad social. Lejos de producirse el efecto imaginario de redistribución de la riqueza asociado a su incremento, propio de los planteamientos económicos neoliberales, se ha generado lo contrario: la correlación entre un aumento de la riqueza de la élite y la mejora de la calidad de vida del conjunto de la comunidad no ha existido (Bauman, 2011). Un contexto marcado por las crecientes desigualdades es un contexto en el que resulta más difícil que un proceso de IAP tenga éxito. Los principios de transformación social basados en la equidad y el empoderamiento —subyacentes a la IAP— van a contracorriente de la tendencia social hacia la desigualdad, y

dicha tendencia limita la apropiación de sentido comunitario propio de las prácticas de investigación-acción participativa por parte de quienes están involucrados en ella.

Fruto de este análisis sociohistórico, parece claro que la IAP no puede concebirse bajo los mismos principios que cuando fue fundada, ya que la nueva realidad social dibuja otras necesidades y retos. ¿Qué es lo sustantivo que ha cambiado en esencia, y que debe ser objeto de nuestra atención? Aquello que cambia tiene que ver, a nuestro parecer, con la noción de comunidad y, con ella, todo lo que implica en cuanto a relaciones, experiencias y sentido comunitario.

Respecto de las relaciones, asumimos de entrada que cualquiera de las orientaciones de la IAP incorpora el factor relacional como un elemento sustantivo de su propuesta. El componente relacional es principio fundamental de la IAP y contribuye a superar la fragmentación social derivada de las dinámicas urbanas. Sin embargo, vistos los riesgos inherentes de un comunitarismo retrotópico a la luz de la sociedad actual (fragmentación, polarización, hiperconectividad, urbanización y desigualdades), debemos preguntarnos si la transformación social que la IAP propugna surgirá ya sea de la transformación de los individuos, o bien de la transformación del sistema relacional que estos individuos establecen entre sí. Nosotros nos situamos en esta segunda tesis, fundamentada en un enfoque sistémico de la realidad social, e intentamos superar el enfoque de emancipación individual tan genuino de la IAP original; un enfoque sistémico que nace, en palabras de Churchman (cit. en Parra-Luna, 1981), cuando los sujetos comienzan a ver el mundo con los ojos de los demás.

Con respecto a la naturaleza experiencial de la IAP, podríamos apreciar cómo la dialéctica entre la co-construcción del conocimiento y la praxis puede contribuir a la disolución de los efectos negativos de la polarización

ideológica de un posible comunitarismo retrotópico, porque el conocimiento se democratiza, se instituye de autoría colectiva y se neutralizan los efectos de la desinformación y el desempoderamiento. Sin embargo, este planteamiento no resiste la tentación de fragmentación social y la hiperconectividad vacía, que puede convertir las experiencias de co-construcción de conocimiento y de praxis comunitaria en acciones puntuales y desconectadas, vacías de sentido, en un mar inagotable de estímulos, propuestas y vivencias. Se requiere repensar la IAP como experiencia integral de sentido con proyección a largo plazo, pero bajo el prisma de un corto-terminismo que no expulse de facto a unos participantes amoldados a un *habitus* marcado por la inmediatez.

Por último, en cuanto al mismo sentido comunitario, observamos que la IAP necesita ser superada. Vayamos a lo esencial: ¿qué entendemos hoy en día por comunidad? Los procesos de desigualdad social y de progresiva urbanización de un comunitarismo retrotópico hace tiempo que evidencian que compartir el mismo espacio físico en un territorio de forma simultánea (seres contemporáneos, en la terminología de Schutz) no significa necesariamente que podamos hablar de comunidad. Compartir espacio y tiempo es condición necesaria, pero no suficiente, para construir un *ethos* comunitario. Parafraseando a Lefebvre (2017), el espacio físico es la “ville”, mientras que el *ethos* comunitario es la “cité” y la relación entre ambas no siempre debe presuponerse ni fácil ni dada (Sennett, 2019). El rasgo característico esencial de una comunidad es que ésta se fundamenta en dinámicas de convivencia, y no de coexistencia (Buades y Giménez, 2013); además de que la IAP, en sus términos originales, resulta insuficiente para hacer frente al reto mayúsculo de fomentar la construcción de comunidades, donde los individuos conviven en un marco social adverso de signo contrario.

LA IAP Y LA IRRUPCIÓN DE LAS TEORÍAS SOBRE LA COMPLEJIDAD Y EL CAOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Como ya apuntamos al principio, no sólo en el plano del análisis sociohistórico emergen poderosas razones para asumir la insuficiencia del planteamiento original de la IAP en este mundo actual tan cambiado. Desde un plano epistemológico, los cimientos de la teoría crítica, y con ellos el edificio de la IAP, se han visto fuertemente sacudidos por nuevos retos y nuevos enfoques científicos. Ya lo pronosticó Beck (1996) en la última década del siglo pasado: una desgastada epistemología estaba siendo insuficiente para interpretar las claves del mundo emergente y una renovada epistemología no acababa de nacer; en el claroscuro dibujado entre éstas, las teorías posmodernas intentaban construir puentes entre ambas riberas.

Dicho de otro modo: los planteamientos epistemológicos críticos están en crisis, por ello debemos concentrar nuestros esfuerzos en una actualización que nos permita superar las insuficiencias derivadas del desencuentro entre un enfoque desfasado y un mundo que ya no existe. Encontramos cierto refugio en las teorías de la complejidad y del caos las cuales, si bien surgen para responder a los nuevos enigmas que nacen del mundo de las ciencias naturales, pueden encontrar una traducción contextualizada en el ámbito de las ciencias sociales que facilite resolver el desafío epistemológico presente (Santos y Guillaumín, 2006; Ballester y Colom, 2017). Veamos algunos ejemplos de cómo un paradigma emergente alrededor de la complejidad y del caos puede servir como fundamento de un nuevo enfoque de variables —y de su análisis— en las ciencias que tratan con lo social.

En primer lugar, partimos del principio constitutivo de la teoría crítica de situar el foco de análisis y de transformación en la sociedad, pero no olvidemos que se efectúa desde una mirada a la sociedad como un conjunto de individuos, desde una antropología del yo. La

mirada sistémica desde la teoría del campo de Lewin, impregnada de una visión gestáltica que asume que el todo representa algo más que la parte, se diluye cuando observamos los enfoques críticos y emancipadores, que precisamente sitúan en la emancipación de las personas la clave de la transformación social. Las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, que reconocen su profunda naturaleza social, o los planteamientos emergentes en psicología social alrededor del liderazgo distribuido, ya van en esa dirección, pero por el momento echamos en falta una teoría global actualizada que nos explique la naturaleza de la interrelación entre el sujeto individual y el sujeto social. Mientras tanto, puede resultarnos de utilidad la incorporación del análisis del individuo y la sociedad desde el principio hologramático de la teoría de la complejidad, que reconoce que el todo está en las partes y las partes están en el todo.

Otro presupuesto básico de la teoría crítica parte de la necesidad política de la transformación social, al romper con los límites de la desigualdad y aplicar medidas diseñadas desde un principio de equidad. Sin embargo, no debe dejarnos de sorprender la fuerte dicotomización del análisis que en muchas ocasiones se ha realizado desde esta teoría con respecto a la realidad social. Muchos son los autores que simplifican, en un ejercicio que corre el riesgo de perder la globalidad, la diversidad humana en todas sus facetas y sentidos, así como las reivindicaciones y las luchas por la transformación social, que acaban estrellándose contra la contradicción de mantener el *status quo* por dejar fuera de la ecuación la radical diversidad de las expresiones humanas. Dichos autores han dibujado un mundo de opresores y oprimidos, de hombres y mujeres, del norte y del sur, de ricos y pobres; categorías que resultan insuficientes ante el reconocimiento intrínseco de la superdiversidad actual (Crul *et al.*, 2013; Byung-Chul Han, 2019). En este sentido, la teoría del caos nos aporta la opción de realizar un análisis desde

la existencia de atractores, entendidos como auto-organizadores del caos. Desde esta perspectiva, la sociedad radicalmente diversa dispondría de elementos que, ante el caos, la irregularidad y la incertidumbre, serían capaces de atraer a los demás elementos para tender hacia una dirección determinada. Analizar la diversidad desde una lógica de atractores resulta más funcional y explicativa que hacerlo desde una lógica dicotómica.

La teoría crítica también se caracteriza por utilizar métodos de comparabilidad social para evidenciar y, por ende, denunciar los mecanismos perpetuadores de la desigualdad en clave intergeneracional. La nueva sociología de la educación ya se ocupó de ello (Güémez, 2020), y encontramos sus ejemplos emblemáticos en la teoría de la reproducción social de Bourdieu (2012), o la del control simbólico de Bernstein (1994). Sin embargo, dichos esquemas analíticos resultan insuficientes para explicar los fenómenos actuales por los cuales las clases medias se ven sometidas a fuertes bandazos que impiden el mantenimiento de su posición social, o los nuevos mapas sociodemográficos surgidos de las últimas migraciones, en especial los refugiados en Europa, víctimas de procesos de exclusión simbólica que les impiden ocupar una posición social de acuerdo con su capital cultural. Sociedades más complejas requieren de marcos analíticos más complejos; desde la teoría de la complejidad el principio de recursividad nos proporciona, en cierta medida, una solución a este escollo (Morin, 1995). Recursividad entendida como la naturaleza auto-organizadora y auto-productora de la realidad social; lo que resulta de un sistema que es a la vez causa y efecto de lo que lo genera. En este sentido, si entendemos las transformaciones sociales como recursivas, tendremos más opciones de abarcar la comprensión de la complejidad de nuestras sociedades.

En cuarto lugar, queremos hacer mención a la asociación de la teoría crítica con una antropología del humanismo optimista: toda producción humana es construida, por lo que

puede ser deconstruida y reconstruida si la comunidad de sujetos así lo acuerda. Este es el motivo por el cual la investigación no queda desvinculada en mayor o menor medida de la acción transformadora, y deposita en el sujeto individual y social la esperanza del cambio. Sin embargo, diversos acontecimientos académicos y sociales han rebajado dicha posibilidad y han vuelto la mirada científica hacia lo intrínsecamente vulnerable y frágil de la naturaleza humana. La teoría queer de Butler (2007), y todo lo vivido bajo la pandemia, ha dejado al descubierto un rostro posiblemente más ajustado a la realidad de lo que caracteriza hoy a la naturaleza humana. Investigar sociedades compuestas de sujetos frágiles y vulnerables nos invita a utilizar una perspectiva de análisis más centrada en los procesos de intercambio social de naturaleza entrópica, caracterizados por la pérdida de información y la fuga de sentido. Probablemente por este motivo, un análisis de la entropía no nos conduce tanto a analizar los procesos de cambio social, sino a las condiciones contextuales que facilitan dicho cambio, y las condiciones emergentes que permiten que dicho cambio se sostenga en el tiempo. A la luz de este enfoque, y con el fin de mitigar la naturaleza entrópica de los sistemas humanos, será necesario que las ciencias sociales destinen más tiempo para desarrollar los momentos reflexivos preliminares a la investigación, y desarrollen más mecanismos de socialización de la información en todo momento entre los y las participantes, así como más espacios de resolución de las incidencias provocadas por el desarrollo del proceso y más conexión con el entorno natural de convivencia de quien participa.

Acabamos este recorrido de análisis metacrítico haciendo mención a la progresiva desidentificación de la sociedad como una estructura estable y permanente y su traslado a la de una red voluble y sujeta al cambio constante: la sociedad red de Castells (1997). La investigación en ciencias sociales, por tanto, no se dirige a establecer modelos predeterminados y

procesos de transformación para alcanzarlos, sino más bien a explicar los motivos y los mecanismos por los cuales un fenómeno rompe una tendencia y subvierte de forma abrupta los equilibrios subyacentes en la red. El enfoque sistémico propio de las teorías de la complejidad y del caos contribuyen a realizar análisis más precisos y certeros, y el concepto de bifurcación resulta clave para ello. En la vida de los sistemas caóticos existen instantes en los que un microfenómeno genera un proceso de iteración tan intenso que termina tomando una gran magnitud y permite el cambio de dirección del propio sistema. La bifurcación es un punto crítico del sistema, el punto donde se origina la inestabilidad que dará pie a las perturbaciones y será capaz, con el tiempo, de posibilitar un nuevo orden.

En definitiva, hacer avanzar los postulados de la IAP desde las teorías de la complejidad y del caos nos permite superar las insuficiencias epistemológicas de la IAP, fruto de un contexto social adverso (fragmentación, polarización, hiperconectividad, urbanización, desigualdades), pero también de unos planteamientos metodológicos en proceso de superación. Si hoy queremos emprender procesos de investigación-acción participativa debemos evitar la proyección de una mirada homogénea sobre las comunidades participantes y reconocer su diversidad interna. Esa mirada que reconoce la diversidad interna previene posibles efectos de repliegue identitario y fomenta una gestión basada en la complejidad: una dimensión más comunitaria de la IAP.

Tanto si lo miramos desde la perspectiva sociohistórica, como si nos adentramos en una reflexión más epistemológica, el factor comunitario aparece como un elemento emergente y nuclear. Compartimos con Hobsbawm que el término “comunidad” nunca se había utilizado de una forma tan indiscriminada y vacía como en la actualidad, y con Young, en que la identidad se inventa cuando se colapsa la comunidad (citados en Bauman, 2003). Con todo, es el concepto

que nos proporciona mayor nitidez a la hora de comunicar la reformulación de la IAP en términos de complejidad: la “investigación-acción comunitaria”.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMUNITARIA: CONCEPTO Y PROCESO

Concepto

Compartimos con Bauman (2003) que una de las características intrínsecas de la sociedad actual —fragmentada, desigual, hiperconectada, urbanizada y polarizada— es la ausencia de sentido comunitario y, en consecuencia, de comunidades de sujetos fuertes que comparten expectativas, objetivos y proyectos en un mismo espacio (físico o virtual) y tiempo, en un marco de diversidad. El comunitarismo retrotópico se caracteriza por un rechazo al establecimiento de vínculos sólidos y la aceptación de compromisos, y la eliminación de la responsabilidad por las consecuencias de las acciones realizadas.

En función de todo ello, debemos aceptar que no resulta viable perseguir las finalidades de la IAP (la transformación social y el empoderamiento de los individuos) si no existe sentido comunitario. En el marco de los planteamientos epistemológicos de la IAP, dicho sentido es una condición de partida. Sin embargo, nuestro análisis nos induce a pensar lo contrario: el sentido comunitario no es un punto de partida, sino un punto de llegada. Designar a un grupo como comunidad no implica necesariamente que responda a las características de comunidad; para que un grupo se convierta en una se necesita llevar a cabo un proceso.

Definimos sentido comunitario como el sentido de un colectivo humano que comparte un espacio y una conciencia de pertenencia, que genera procesos de vinculación y apoyo mutuo y que activa voluntades de protagonismo en la mejora de su propia realidad (Gomà, 2008). Sabremos que un grupo humano dispone de sentido comunitario cuando:

1. se le reconoce capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que forman parte de éste;
2. existe, entre las personas que integran el grupo, conciencia de pertenencia, es decir, de un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida;
3. se dan mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y apoyo social, es decir, de pautas de vinculación mutua y reciprocidad cotidiana;
4. se produce arraigo a un territorio, a un cierto espacio compartido que se articula a agentes, instrumentos y contenidos para la acción. Un espacio físico, una geografía que incorpora significados de pertenencia.

Todo esto nos conduce a la identificación de necesidades de naturaleza social y del conocimiento que podemos resumir como de innovación social, o conjunto de soluciones inéditas a problemáticas actuales. Frente a los grandes desafíos que plantea la coyuntura social actual (desigualdades, polarización, urbanización, etc.) y las características complejas de las interacciones, apostamos por dejar atrás planteamientos estructuralistas-funcionalistas y construir grupos humanos que deseen ser comunidad y deseen aprender a hacer frente a sus problemas. No importa tanto resolver este problema u otro, sino desarrollar un *ethos* comunitario que sea capaz de ir afrontando las dificultades que vayan surgiendo, ya sean motivadas por un exceso atractivo de algunos de los elementos, por la hiperbolización derivada de la iteración infinita de una estructura disipativa que concluye con una bifurcación, o por un proceso no lineal que no permite marcar una tendencia.

En este sentido, consideramos que la IAP debe dirigirse hacia este objetivo, y por ello dicha IAP se tiñe de un fuerte sentido comuni-

tario: es la investigación-acción comunitaria (IAC). La IAC, el modelo de investigación-acción propio del siglo XXI, supera el cientifismo de los modelos originarios clásicos de la investigación-acción (rigidez del modelo, rol nuclear del investigador, papel secundario del contexto); y aporta un principio ético de diversidad radical y epistemológico de complejidad a los fines de transformación social y empoderamiento característicos de la IAP, en clave comunitaria. El objetivo que persigue la IAC es el desarrollo colectivo de competencias para la innovación social de un grupo que desea reconocerse como comunidad, y que debe hacer frente a los problemas éticos, políticos y epistemológicos propios de su tiempo para impregnar las dinámicas comunitarias de más justicia social (dimensión ética), más libertad (dimensión política) y más sabiduría (dimensión epistemológica).

Proceso

Nuestra experiencia de una década liderando el desarrollo de proyectos de investigación-acción comunitaria nos permite definir un proceso más o menos generalizado de fases que orientan el proceso: hemos llevado a cabo proyectos de IAC para innovar socialmente en las relaciones intraescolares, entre profesorado y familias; hemos promovido la innovación social en temas de género y cultura en comunidades escolares desde enfoques interseccionales; hemos llevado a cabo innovación social en plataformas y espacios de educación no formal bajo la mirada comunitaria. Y todo ello nos permite señalar una lógica de acción social que responde a los siguientes principios:

- La innovación social no es un punto de partida, sino un punto de llegada de un conjunto de procesos previos de transformación de la comunidad en sus dinámicas internas.
- A su vez, dicha transformación de la comunidad no resulta factible si los miembros participantes no han esta-

blecido vínculos significativos entre ellos, y se reconocen interdependientes a partir de estos vínculos.

- Por último, los vínculos entre miembros de una comunidad en potencia no son posibles si no se produce una activación de los recursos y las competencias previas de esos miembros.

Por lo tanto, la transformación social es la culminación de una concatenación de acciones conducentes a la activación, generación de vínculos y transformación de dinámicas educativas comunitarias previas. Veamos con cierto detalle algunos aspectos fundamentales de cada fase.

Fase de activación

La etapa de activación tiene por objetivo, como ya hemos insinuado, la generación de condiciones para el vínculo, y ello exige dos etapas: una etapa de concientización y otra etapa de expectativas. La concientización pretende revelar la ausencia de vínculos comunitarios auténticos y significativos, instalar en la comunidad el principio hologramático de relación entre el todo y la parte. A partir de aquí, el trabajo de las expectativas colectivas favorece una mejor gestión de las bifurcaciones potenciales derivadas de una iteración de un elemento concreto de la comunidad.

Una vez que esta conciencia empieza a extenderse en el conjunto de la comunidad, es tiempo de transformar esta conciencia en expectativa. Todo proyecto comunitario se fundamenta en una dimensión proyectiva: los actores participantes visualizan oportunidades inexistentes en el presente y que pueden resultar positivas en un futuro no muy lejano. Esta visualización compartida promueve el interés por la indagación y la construcción compartida de expectativas, que se convierte en el motor a partir del cual constituir una base estable.

Pasar de las expectativas individuales a las expectativas compartidas y formular las expectativas en clave comunicativa nos sitúa

a las puertas de una clarificación semántica y emocional que favorece la transformación de la conciencia en un sentido de activación de los recursos propios para hacerle frente. La expectativa es, en un proceso de generación de condiciones de esta naturaleza, uno de los tractores más potentes a la hora de construir las bases para una investigación-acción comunitaria.

En definitiva, a través de estos dos momentos, que pueden ser consecutivos o simultáneos, se trata de promover un proceso de aprendizaje transformador en el que los miembros de la comunidad se convierten en los líderes en lugar de los profesionales; y se invita a toda la comunidad a unirse a toda la acción durante todo el proceso. La educación comunitaria puede orientarse bajo el principio del “aquí y ahora” y los resultados de aprendizaje permiten iniciar el núcleo transformador de la IAC, con todas las acciones contextualizadas. Así, la IAC puede crear un *ethos* comunitario en el que los miembros de la comunidad puedan sentirse emancipados y su realidad transformada en términos de calidad de vida y bienestar. Son las condiciones básicas para poder emprender el núcleo de la IAC, basada en la transformación.

Fase de vínculo

La fase de vínculo constituye la parte central de todo el proceso. Comienza cuando la comunidad deja de ser nominal y pasa a ser comunidad real por el hecho de haber incrementado su sentido comunitario mediante la concientización y la generación de expectativas. Como dijimos, los diversos participantes se reconocen entre ellos como un colectivo con necesidades compartidas que pueden ser satisfechas desde un sentido de interdependencia. El objetivo de esta fase de vínculo es la generación de condiciones para la transformación de las dinámicas comunitarias.

En esta fase deben darse dos etapas: una de deconstrucción de los esquemas cognitivos que sostienen las barreras simbólicas de fragmentación y alienación entre individuos;

y otra de reconstrucción de un nuevo marco mental y emocional en el cual surgen y se establecen los denominados vínculos, unos vínculos que no deben ser entendidos desde la superficialidad como relación, contacto o intercambio, sino como algo profundo que suelda la interdependencia. No hablamos de dos etapas secuenciadas de forma lineal, sino de un tiempo en el que la comunidad, que ya goza de sentido comunitario, transita, de forma consecutiva, simultánea o retrospectiva, hacia la transformación de sus dinámicas que permitirán la innovación social. El ritmo lo marca la propia comunidad, y no el investigador o la investigadora.

Una vez que se comprometen a participar de los procesos, los participantes de una IAC dedican tiempo y espacios para profundizar sobre su identidad colectiva: cruzan miradas y expectativas, construyen conocimiento sobre ellos mismos y, en el mismo proceso de construir conocimiento, inician el vínculo. Este ejercicio resulta de gran importancia, ya que es en el cual se ponen en común las creencias y los valores de cada persona participante. El investigador, desde la divergencia de puntos iniciales, abre diálogos sobre las ideas preconcebidas que los participantes tienen sobre el estilo y manera de hacer. Se promueve la deconstrucción de valores asociados al individualismo y se facilita la construcción de un sistema de valores compartidos.

Veamos más en concreto cómo se materializa este principio general. La etapa destinada a la deconstrucción consiste, en esencia, en un ejercicio crítico frente a los estereotipos y prejuicios que sustentan la fragmentación, la desigualdad o la polarización entre individuos. Ello se debe al hecho de que, en la práctica de la IAC, nos hemos encontrado varias veces con que uno de los principales obstáculos de la generación de vínculos sólidos es el desconocimiento entre sus miembros: qué piensan, qué creen, cómo lo valoran. Los estereotipos y los prejuicios son esquemas cognitivos que actúan como atractores negativos en el proceso

de generación de vínculos, y por ello deben ser neutralizados y sustituidos por atractores más acordes con el sentido comunitario.

La fragmentación propia de la sociedad se refleja como un espejo en el seno de las comunidades, de manera que las interacciones y la construcción de imaginarios colectivos queda limitada por un normativismo limitador de los vínculos y los lazos naturales, a favor de organigramas artificiales que no reflejan la vivacidad de los grupos de la comunidad. Aquí, quien investiga juega un papel relevante y altamente delicado, y debe responder al perfil que Mellado Hernández *et al.* (2020) identifican como “amigo crítico”. Por un lado, tiene que efectuar una devolución a la comunidad sobre todo lo que se ha ido forjando respecto a los propios prejuicios y estereotipos; por otra parte, ha de compartir el conocimiento construido sobre la comunidad a través de las diversas dinámicas de interacción respetando dos principios: ser transparente, verter todo el conocimiento construido, sin filtros que supondrían un intento de manipulación del conocimiento; y ser facilitador, es decir, elegir el momento oportuno y el método más adecuado para proporcionar el conocimiento y compartirlo.

En definitiva, debemos minimizar prejuicios y estereotipos en el seno de la comunidad real. Nacemos y crecemos en contextos de socialización que se esfuerzan por vivir de espaldas a la diversidad. Ya sea de género, de clase social, de origen cultural u otras dimensiones, el axioma cognitivo “negar la diversidad” persiste en todos los ámbitos y esferas de la vida social y representa un mecanismo fácil y adaptativo para conseguir una estructura social estable, libre de trasiegos que pongan el *statu quo* en cuestión. Si reducimos los estereotipos y los prejuicios al máximo, vamos a garantizar un efecto empático y de vínculo; un paso muy favorecedor de los procesos de reconstrucción vinculados a la transformación y el empoderamiento. Una vez que sabemos lo que no queremos ser, podemos plantearnos qué sí queremos ser.

No resulta fácil disponer de una mirada elaborada y compleja sobre la diversidad desde la aceptación, el reconocimiento y la valoración positiva. Supone dejar la comodidad de la certeza y sumergirse en un mundo de caos e incertidumbre, lo cual puede ser sentido como negativo. Desde la acción promovida en el marco de la IAC, basada en la reflexividad de la comunidad, se organizan equipos responsables de modificar, paulatinamente, aquellos aspectos que se han ido decidiendo colectivamente.

La reconstrucción comporta, como decíamos arriba, el refuerzo de un nuevo *ethos*, en el que el sentido comunitario ha sido motor de transformación de la comunidad. Una transformación exitosa se da cuando todos los que participan en la IAC la han sentido como propia; en este momento se recupera la importancia de la individualidad de cada participante. En el proceso de reconstrucción, los esfuerzos del investigador deben concentrarse para que los cambios provocados de forma colectiva arraiguen en cada uno de los participantes y se observe su empoderamiento individual.

Fase de transformación

Una vez que constatamos que la comunidad comprometida con un proceso de IAC ha alcanzado vínculos sólidos entre sus miembros, gracias a la minimización de preconcepciones disfuncionales y la construcción de un marco de valores compartido, el proceso invita a adentrarse en una nueva fase: la de transformación. El objetivo de esta fase es la generación de condiciones para la innovación social, de forma que la comunidad pasa de unas dinámicas introyectivas a otras más proyectivas. En esta fase lo sustutivo es garantizar que la comunidad dispone de los recursos y las competencias necesarias para la innovación sobre los problemas que la acucian.

La fase de transformación se sustenta en dos etapas, una destinada al contrato y otra dirigida a la sostenibilidad de las condiciones creadas que permitan el mantenimiento del espíritu de innovación social en el tiempo.

Cuando las comunidades donde hemos experimentado alcanzan este nivel de desarrollo, surge una necesidad imperiosa de establecer mecanismos que limiten al máximo la entropía comunitaria, o pérdida del sentido comunitario. Precisamente la naturaleza discontinua (no lineal) de los procesos, sujeta a cambios constantes, exige un esfuerzo ímprobo para evitar la pérdida de ese sentido. Alcanzar sentido no significa que quede para siempre; las estructuras disipativas de las comunidades no son perennes, de manera que, para mantener el sentido, se requiere alimentar permanentemente las estructuras generadoras a nivel comunitario.

Así pues, el proceso de la IAC es un periodo de alta recursividad: la activación de la comunidad como un organismo social auto-organizador y auto-regulador de sus propias necesidades. Esta recursividad debe ser formalizada para sortear los embates entrópicos, y dicha formalización se vertebría a través de un contrato comunitario. El contrato comunitario es posible porque existe un fuerte vínculo entre los miembros de la comunidad y facilita la explicitación y clarificación acerca de quién se compromete a qué, cuándo y cómo. Así pues, el contrato comunitario es la herramienta pública que permite, tanto interna como externamente, comunicar la transformación de los procesos reguladores que permitirán una innovación social sostenida.

Una comunidad que ha vivido la experiencia de participar en un proceso de IAC debe plantearse, también, el reto de compartir con otra comunidad lo experimentado, así como de ensanchar el conocimiento generado en un continuo de mayor complejidad, capaz de definir mejor la realidad interdependiente, no sólo desde una vertiente interindividual de la propia comunidad, sino con la incorporación también de una vertiente intergrupal. La apertura hacia otras comunidades genera un desequilibrio necesario de los sistemas que pone a prueba la construcción de conocimiento efectuada y los aprendizajes

realizados; así mismo, reconfigura de forma global el propio sentido comunitario en un marco más amplio y complejo: se han creado las condiciones propicias para instalarse en una espiral ininterrumpida de innovación social. Llegados a este punto, los participantes en la IAC exploran nuevos escenarios en los entornos cercanos inmediatos a la comunidad y buscan oportunidades. Desde el debate colectivo se valoran las diversas opciones y se procura generar los canales de encuentro y comunicación más allá de la propia comunidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Diez años después de estar comprometidos con el diseño, la experimentación y el desarrollo de la IAC, somos conscientes de que nuestro recorrido metodológico no ha hecho más que empezar. Queda mucho por sistematizar, por investigar, por clarificar, ya que se ha tratado de un recorrido accidentado marcado por sucesos sociales de gran impacto. Baste recordar, por ejemplo, que nuestros inicios en la formulación de esta metodología de investigación-acción arrancó en los umbrales de una profunda crisis económica, a principios de la segunda década de este siglo, y que buena parte de nuestros primeros pasos se vieron seriamente afectados por un contexto en el que las desigualdades, la polarización y la fragmentación se vieron fuertemente intensificadas por unas condiciones socioeconómicas muy adversas, que limitaron el poder de atracción de la IAC como una palanca de innovación social. Aun así, en este contexto desarrollamos un intenso proceso de investigación-acción comunitaria, en el marco de un macroproyecto de intervención comunitaria intercultural (Essomba y Leiva, 2015), en funcionamiento entre 2013 y 2020, y que contó con más de 10 mil personas participantes de barrios multiculturales en 13 ciudades españolas. En este caso, la IAC se proponía incrementar las competencias parentales para apoyar el éxito educativo. Se llegaron a identificar los factores

que favorecen o dificultan la participación, el empoderamiento y la transformación entre las escuelas y familias a través de las distintas fases de la IAC, y se constató la necesidad de una educación comunitaria para la mejora de la implicación familiar, así como la necesidad de promover este tipo de intervenciones en un contexto de pospandemia.

Después vino la pandemia, que lo removió todo, y que imprimió consecuencias profundas y duraderas en nuestras sociedades. La hipercnectividad se ha multiplicado exponencialmente para neutralizar la restricción de la presencialidad y la movilidad en la medida de lo posible. La urbanización está en profundo replanteamiento, una vez constatados los efectos de dichas restricciones sobre la vida urbana. Y ahí estamos, replanteando y reformulando los procesos de IAC en marcha, adecuándolos a las nuevas circunstancias, experimentando sobre cómo generar sentido comunitario a través de la Internet y las redes sociales —si resulta posible— y adaptando los tiempos y los espacios de la IAC a las nuevas condiciones. A pesar de todo ello, hemos podido desarrollar un enriquecedor proceso de investigación-acción comunitaria para el fomento de la coeducación y la interculturalidad desde una perspectiva interseccional: el proyecto WUNGU (Essomba *et al.*, 2022). Se trata de una IAC entre 2020 y 2021 dirigida a las comunidades educativas de cuatro centros educativos de la provincia de Barcelona situados en áreas de alta vulnerabilidad social y económica. En el marco de ese proyecto tuvo lugar una formación del profesorado, familias y alumnado efectuada desde los propios centros con un planteamiento dialógico de la comunicación y la interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Después de llevar a cabo un ciclo de IAC observamos que el profesorado reforzó su reflexividad frente a los retos de la diversidad más axiológica y que, junto con las familias y el alumnado, descubrió el potencial de nuevas dinámicas relaciones que facilitan el desarrollo de un proyecto

educativo de centro más coeducativo, desde un enfoque interseccional, que genera nuevos espacios de diálogo compartido que permiten la construcción de la escuela como un espacio seguro para todas y todos.

Sea como sea, la necesidad de ir dejando atrás una IAP en términos originales, y apropiarse progresivamente de un marco metodológico de investigación-acción renovado, que hemos convenido denominar IAC, permanece constante. Los retos que emergen del escenario social no hacen más que confirmar nuestra hipótesis y proporcionar oportunidades para profundizar en los hallazgos en un marco de claro compromiso con la justicia social, la libertad y el conocimiento. La innovación social se hace más necesaria que nunca, y generar las condiciones de activación, vínculo y transformación en las comunidades para llevarla a cabo resulta esencial si queremos hacer de las sucesivas crisis una oportunidad y

no un problema. Para terminar, un dato esperanzador: pese a todas las adversidades imaginables, ninguna de las comunidades con las cuales estamos trabajando en procesos de IAC ha planteado interrumpir el camino que estamos recorriendo de la mano, señal de que algo latente subyace a lo experimentado y satisface necesidades más o menos percibidas o sentidas por sus miembros.

Quién sabe dónde estaremos y qué habrá pasado dentro de otra década. Pero podemos asegurar, con cierta convicción, que el bagaje de conocimiento metodológico desarrollado habrá contribuido, con humildad, a la mejora del compromiso social de la ciencia con la innovación social, así como de las condiciones de vida comunitaria de las personas con quienes hemos tenido el placer de trabajar conjuntamente. Ese es nuestro gran reto, y ahí estamos, dándolo todo para alcanzarlo.

REFERENCIAS

- BALLESTER, Lluís y Antoni Colom (2017), *Epistemologías de la complejidad y educación*, Barcelona, Octaedro.
- BAUMAN, Zygmunt (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid, Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt (2011), *44 cartas desde el mundo líquido*, Barcelona, Paidós, Estado y Sociedad.
- BAUMAN, Zygmunt (2017), *Retrotopía*, Barcelona, Atmardadia.
- BECK, Ulrich (1996), “Teoría de la modernización reflexiva”, en Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Niklas Luhmann y Ulrich Beck, *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Barcelona, Anthropos.
- BERNSTEIN, Basil (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- BOTELLA Nicolás, Ana María y Pablo Ramos Ramos (2019), “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos”, *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 163, pp. 109-122.
- BOURDIEU, Pierre (2012), *Las estrategias de la reproducción social*, México, Siglo XXI.
- BRANDSMA, Bart (2017), *Polarisation. Understanding the dynamics of Us versus Them*, Amsterdam, BB in Media.
- BUADES, Josep y Carlos Giménez (coords.) (2013), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable*.
- Manual de intervención comunitaria en barrios, Valencia, CeIMigra y Generalitat Valenciana.
- BUTLER, Judith (2007), *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.
- BYUNG-Chul Han (2019), *Hiperculturalidad*, Barcelona, Herder.
- CASTELLS, Manuel (1997), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1: *La sociedad red*, Madrid, Alianza Editorial.
- CHRISTAKIS, Nicholas y James Fowler (2010), *Conectados. El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*, Madrid, Taurus.
- COLMENARES, Ana Mercedes (2012), “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 102-115.
- CRUL, Maurice, Jens Schneider y Frans Lelie (2013), *Super-Diversity. A new perspective on integration*, Amsterdam, VU University Press.
- DÍAZ-Bazo, Carmen del Pilar (2017), “La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura”, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 20, pp. 159-182.

- ELLIOTT, John (2009), *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.
- ESSOMBA, Miquel Àngel y Liliana Leiva (2015), *Educación comunitaria. Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural*, Barcelona, Fundación Obra Social La Caixa.
- ESSOMBA, Miquel Àngel, Meritxell Argelagüés y Anna Tarrés (2022), *Resultats del projecte WUNGU. Informe de recerca sobre gènere i cultura als centres educatius*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- FLORES-Kastanis, Eduardo, Juny Montoya-Vargas y Daniel H. Suárez (2009), “Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: un mapa de otra parte del mundo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 40, pp. 289-308.
- GARRIDO-García, Francisco Javier (2007), “Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa”, *Política y Sociedad*, vol. 44, núm. 1, pp. 107-124.
- GOMÀ, Ricard (2008), “La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía”, *Revista de Educación Social*, núm. 7, en: <https://eduso.net/res/revista/7/marco-teorico/la-accion-comunitaria-transformacion-social-y-construccion-de-ciudadania> (consulta: 9 de septiembre de 2022).
- GRIFFIN, Roger (2019), *Fascismo*, Madrid, Alianza Editorial.
- GÜÉMEZ Graniel, Braulio (2020), “La crítica del realismo social a la nueva sociología de la educación y su diálogo con la sociología de la ciencia. Aportaciones para entender el conocimiento en clave sociológica”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 167, pp. 160-177.
- HOPKINS, David (1987), *Investigación en el aula*, Barcelona, PPU.
- KEMMIS, Stephen y Robin McTaggart (1992), *The Action Research Planner*, Geelong, Deakin University Press.
- KINCHELOE, Joe L. (2003), *Teachers as Researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment*, Londres, Routledge Falmer.
- LABRADOR-Piquer, María José y María Ángeles Andreu-Andrés (2014), “Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces”, *Educatio Siglo XXI*, vol. 32, núm. 3, pp. 75-98.
- LATORRE, Antonio (2008), *La investigación-acción*, Barcelona, Graó.
- LEFEBVRE, Henri (2017), *El derecho a la ciudad*, Madrid, Capitán Swing.
- MCNIFF, Jean y Jack Whitehead (2002), *Action Research: Principles and practice*, Londres, Routledge Falmer.
- MELLADO Hernández, María Elena, Santiago Rincón-Gallardo, Omar Andrés Aravena Keñigs y Carolina Pilar Villagra Bravo (2020), “Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje”, *Perfiles Educativos*, vol. 42, núm. 169, pp. 53-69.
- MORENO Pestaña, José Luis y Miguel Ángel Espadas Alcázar (2009), “Investigación-acción participativa”, en Román Reyes (dir.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico-social*, tomo 3, Madrid, Plaza y Valdés, en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/I/invest_accionparticipativa.htm (consulta: 9 de septiembre de 2022).
- MORIN, Edgar (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Naciones Unidas (ONU) (2020), *Documento de políticas: la COVID-19 en un mundo urbano*, Nueva York, ONU.
- Naciones Unidas (ONU)-Habitat (2020), *The World Cities Report 2020. The value of sustainable urbanization*, Nairobi, UN-Habitat.
- ORTÍ Mata, Mario y Eduardo Díaz Velázquez (2012), “Claves teóricas y metodológicas para la investigación acción participativa (IAP)”, en Millán Arroyo Menéndez e Igor Sádaba Rodríguez (coords.), *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*, Madrid, Síntesis, pp. 153-177.
- ORTIZ, Marielsa y Beatriz Borjas (2008), “La investigación acción participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular”, *Espacio Abierto*, vol. 17, núm. 4, pp. 615-627.
- PARRA-Luna, Francisco (1981), “Para qué sirve la teoría de sistemas en sociología?”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 15, pp. 77-114.
- PÉREZ-Van-Leenden, Mariano de Jesús (2019), “La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017)”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 12, núm. 24, pp. 177-192.
- PIKETTY, Thomas (2014), *L'economia de les desigualtats*, Barcelona, Edicions 62.
- ROSANVALLON, Pierre (2012), *La sociedad de los iguales*, Barcelona, RBA.
- SALMON, Christian (2019), *La era del enfrentamiento. Del storytelling a la ausencia de relato*, Barcelona, Ediciones Península.
- SANTOS Rego, Miguel Ángel y Arturo Guillaumín Tostado (eds.) (2006), *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- SELENER, Daniel (1997), *Participatory Action Research and Social Change*, Nueva York, Cornell University Participatory Action Research Network.
- SENNETT, Richard (2019), *Construir i habitar. Ètica per a la ciutat*, Barcelona, Atmàcadia.
- VIDAL-Ledo, María José y Natacha Rivera-Michelena (2007), “Investigación-acción”, *Educación Médica Superior*, vol. 21, núm. 4, pp. 1-15.