

SOBRE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA: RELACIÓN ENTRE CONCEPCIONES Y METODOLOGÍAS¹.

Roseli Rodrigues de Mello²
Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)
Departamento de Metodologia de Ensino
Universidade Federal de São Carlos
Rua Virgílio Pozzi, 354
CEP: 13.564-040 São Carlos
S. Paulo / Brasil
roseli@ufscar.br

Recibido: 20/03/2009; Aceptado: 20/04/2009

RESUMEN

Para profundizar y avanzar en el debate sobre la extensión universitaria en relación con la producción de conocimiento científico, el presente texto está dedicado a presentar la relación entre referenciales teórico-metodológicos de investigación y la extensión universitaria, centralizando las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica de las concepciones objetivista, constructivista y socio-crítica de ciencia. La investigación-acción es destacada de entre las demás modalidades, por ser entendida como la que más contribuyó al cambio de paradigma de la extensión universitaria como actividad inseparable de la investigación. Por fin, se presenta la metodología comunicativo-crítica elaborada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, como nueva posibilidad de creación de conocimiento comprometido con el cambio social y, así, compatible con la extensión universitaria. Además de presentar las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica de esta concepción, estableceremos su relación con el concepto de comunicación, de Freire (1979), quien lo propone en sustitución a lo de extensión.

Palabras-clave: extensión universitaria, comunicación, investigación, metodología comunicativo-crítica.

ABSTRACT³

To deepen and further the debate on university extension in its relationship with the production of scientific knowledge, this text discusses the relationship between theoretical and methodological references in research and university extension, focusing on the ontological, epistemological and methodological dimensions of the objectivist, constructivist and sociocritical conceptions of science. Action research is highlighted among the other modalities, since it is considered the one that has made the greatest contribution in changing the paradigm of university extension as an activity inseparable from research. Lastly, the critical communicative methodology developed by the Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) (Special Center for Investigation into Theories and Practices for Overcoming Inequalities), of the University of Barcelona, is presented as a new possibility for knowledge creation committed to social transformation, and is this compatible with university ex-

¹ Financiamento: FAPESP e CNPq. Traducción al español por Abel Garay.

² Doctora en Educación por la Universidad Federal de Sao Carlos. Postdoctorado en Educación y Sociología en la Universidad de Barcelona.

³ Translated by Beatrice Allain.

tension. In addition to presenting the ontological, epistemological and methodological dimensions of this conception, we will establish its relationship with the concept of communication put forward by Freire (1979), who proposes it in place of that of extension.

Key words: university extension; communication; research; critical communication methodology.

Introducción

La enseñanza y la extensión universitaria, ambas, históricamente procesos de difusión de conocimiento producido por la universidad, están sometidos a los mismos elementos y a las mismas tensiones que la investigación. Pero un agravante se junta a la actividad de extensión universitaria: hay, en la propia universidad, quien la repruebe como actividad propia de la institución o de investigadores, por verla como tarea que desviaría recursos y esfuerzos que deberían ser aplicados integralmente en investigación. Además, se critica el activismo, que muchas veces se tiene la impresión de acontecer en las actividades de extensión, dudándose de la presencia de conocimiento científico en el contacto entre docentes y estudiantes universitarios con comunidades de base. Así, rigor científico e investimentos son temas que ocupan, hoy, lugar importante en el debate sobre la extensión universitaria.

Tales temas tienen que ser tomados por los(as) investigadores(as) que se dedican a la extensión universitaria como parte orgánica de su trabajo, para continuar haciendo de esta actividad fuente permanente de producción de conocimiento, además de su difusión, ambos con rigor. Volver a la investigación, para entender la extensión universitaria se hace entonces necesario.

Desde su origen, concepciones y elecciones teórico-metodológicas están en la base de la extensión universitaria, aunque poco sistematizada, si comparada principalmente al ámbito de la investigación. La tarea de sistematización de las bases teórico-metodológicas de la extensión universitaria tiene que ser intensificado desde la década de 1990 y consolidado ya en la primera década del siglo XXI.

Al retomar el camino de la investigación y de la extensión en las universidades brasileñas, se nota que la primera es históricamente entendida como el locus de la producción de conocimiento científico y la segunda el lugar de la difusión de ese conocimiento. Una nueva relación entre investigación y extensión pasó a ser posible vía perspectivas teórico-metodológicas de carácter constructivista o de carácter socio-crítico.

Mundialmente, en la perspectiva socio-crítica de investigación, desde la década de 1940, la investigación-acción tuvo y tiene papel decisivo en el reposicionamiento de la acción social en las universidades (extensión universitaria), ya que le dio nuevo estatus y tornó metodológicamente posible la indisolubilidad entre investigación y extensión.

Buscando profundizar y avanzar en el debate sobre la extensión universitaria en relación con la producción de conocimiento científico, el presente texto está dedicado más específicamente a presentar la metodología comunicativo-crítica elaborada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, y desarrollada en Brasil, desde 2002, por el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), de la Universidade Federal de São Carlos (ver www.ufscar.br/niase).

Para el desarrollo del presente texto, dos secciones serán presentadas.

En el primer ítem, será presentada la relación entre referenciales teórico-metodológicos de investigación y la extensión universitaria, centralizando las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica de las concepciones objetivista,

constructivista y socio-crítica de ciencia. En tal sección, la investigación-acción será destacada de entre las demás modalidades de investigación, por ser entendida como la que más contribuyó para el cambio de paradigma de la extensión universitaria como actividad inseparable de la investigación y, por tanto, de la construcción del conocimiento científico.

En segundo ítem será abordada la metodología comunicativo-crítica, como posibilidad de relación entre concepciones y metodologías de investigación y de extensión. Además de presentar las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica de esta concepción, estableceremos su relación con la del concepto de comunicación, de Freire (1979), quien lo propone en sustitución al concepto de extensión.

En las conclusiones del texto, serán retomadas algunas ideas tratadas en el texto.

1. La relación entre referenciales teórico-metodológicos de investigación y la extensión universitaria en Brasil.

La perspectiva predominante en las universidades brasileñas – herencia de las universidades europeas y norteamericanas - que dicotomiza la producción y la difusión de conocimiento adviene de la vertiente objetivista de ciencia.

En la perspectiva objetivista, según Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2007), la realidad es objetiva y, por tanto, independiente de los sujetos que la conocen y en ella actúan; coherentemente, la ciencia debe construir sus enunciados con base en la verificación controlada de la realidad objetiva, por medio de metodologías que envuelvan cuantificación, experimentación y observación imparcial.

El cientista es quien produce el conocimiento; su difusión, más allá del ámbito restringido al área específica de conocimiento – vía publicaciones de autoría del(a) investigador(a) -, puede desdoblarse en tecnología y técnica, en enseñanza – para formación de futuros profesionales - o en extensión universitaria – para formación continuada de profesionales en ejercicio, o directamente para formación de parte de la población que precisa ser “esclarecida” o “educada” para vivir mejor. La producción de conocimiento es de dominio del(a) investigador(a); su difusión, todavía, puede ser hecha por otros profesionales que no necesariamente producen el conocimiento, pero que lo sepan reproducir y transmitir.

Así, la división entre docentes que investigan, y que tienen mayor estatus, y los que enseñan y hacen extensión se torna posible y justificable mediante esa visión de ciencia. También se torna posible el actual riesgo de la división de las universidades entre centros de excelencia (dedicados a la investigación) y centros de formación (dedicados a la enseñanza y a la extensión universitaria).

Aunque tal abordaje haya nacido y caracterice fuertemente las ciencias exactas, ésta se difundió a las ciencias de la vida y a las ciencias humanas y sociales aplicadas⁴.

De manera contraria a esa vertiente, otra concepción de ciencia presente en las universidades brasileñas es la vertiente constructivista. Etnografía, fenomenología, etnometodología, investigaciones biográficas, narrativas, estudios de caso son las principales modalidades de investigación en esta perspectiva.

De acuerdo con Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2007), la concepción constructivista comprende la realidad como subjetiva y, por tanto, dependiente de los sentidos que los sujetos atribuyen a los que viven. Coherentemente, los enunciados, así como la realidad, son construcciones sociales. Las metodologías deben, entonces, buscar el acceso a las comprensiones que los sujetos tienen de su realidad, necesitando, para tanto, ser de cuño cualitativo, interpretativo, hermenéutico.

⁴ Clasificaciones adoptadas de la indicación hecha por el CNPq (comités científicos).

El conocimiento es construido por todos, y el conocimiento científico es apenas una de las modalidades de conocimiento, una de las varias posibilidades de interpretación de la realidad, una de las lecturas posibles. Estando el (la) investigador(a) en plano de mayor igualdad con los(as) participantes de determinado ámbito de la realidad, y siendo la vida el campo de la construcción de conocimiento, construcción y difusión de conocimiento se dan a todo momento y son inseparables. Coherentemente, en esta vertiente, no cabe la división entre quien investiga, por un lado, y quien realiza extensión, por otro, ya que todas las actividades son fuentes de construcción de conocimiento y de su difusión.

Aunque tal abordaje sea fuertemente utilizado en las ciencias humanas y sociales aplicadas, pareciendo, inclusive, incompatible con las ciencias exactas y tecnológicas, ésta gana cada vez más fuerza en Brasil como forma de descripción de los procesos tradicionales creados y utilizados por comunidades populares, en cuanto técnica y tecnología. Tales procesos han sido apropiados por las ciencias de la tierra, por las ciencias de la vida y por las ingenierías, por ejemplo. También vale indicar que, aunque tal abordaje esté más visible en las universidades brasileñas en las últimas décadas, su formulación es bastante antigua (se puede afirmar que la teoría hegeliana es su principal fuente - ver la interesante proposición que Hegel hace en su enciclopedia filosófica).

Por fin, del esquema que nos propusimos a retomar en el presente texto, para localizar las diferentes concepciones de ciencia y, por tanto, de base de actuación de las universidades, llegamos a la tercera concepción. Buscando tomar una posición más crítica delante del mundo, denunciando la pretendida neutralidad de la vertiente objetivista y la insuficiencia e ingenuidad de la vertiente constructivista frente a la producción de conocimiento científico, se presenta, con bases marxistas, la concepción socio-crítica.

En la concepción socio-crítica, según Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2007), se entiende que la realidad es dialéctica y constituida por estructuras históricas. Así, el conocimiento científico debe ser producido dialécticamente, considerándose los intereses y las contradicciones sociales.

Suponiendo la realidad sobre esta perspectiva, el conocimiento científico debe ser producido, de manera crítica, por intelectuales que ya se dieron cuenta, vía el estudio riguroso y a tomada de conciencia, de los determinantes sociales y de las posibilidades de cambios estructurales. Así, el (la) investigador(a) entendería mejor la realidad donde se localizan los sujetos y, con ella comprometido(a), podría apoyar los cambios necesarios. Se reconoce, de esta forma, que la investigación siempre está comprometida con determinado sector, con determinada dirección.

Metodológicamente, la dialéctica y la praxiología son los principales elementos de la concepción socio-crítica.

Vale hasta mencionar que, por muchas décadas, investigación histórica y investigación teórica predominaron en las ciencias humanas, en la vertiente dialéctica. Aunque comprometida, esta postura encontró respeto por parte de los investigadores objetivistas, de las diferentes áreas del conocimiento, por demandar un comportamiento de los colegas que se aproxima del suyo (producción de conocimiento sin dedicarse al convivir con grupos sociales y visión de que es el investigador que produce conocimiento esclarecido y de forma rigurosa). Por el mismo motivo, tal postura enfrenta la crítica constante de la perspectiva constructivista, por reproducir el mismo tipo de relación con el proceso de producción de conocimiento y con los sujetos investigados, defendida por la perspectiva objetivista. Así, se puede entender que, con esta postura, también se puede ver la investigación como actividad superior, de dominio apenas de investigadores(as), mientras que la enseñanza y la extensión podrían ser desarrollados por otros(as) profesionales, para los(las) cuales bastaría saber reproducir y transmitir los conocimientos académicos.

En esta dirección, se puede decir que el cambio real de postura, en la perspectiva socio-crítica, ocurrió a partir del surgimiento de la investigación-acción, término creado por Kurt Lewin, en 1944, en la psicología social, al dedicarse al estudio de minorías. Según Salazar (1992), Lewin, al crear el término:

Describía una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de entonces. Mediante la investigación-acción, Lewin argumentaba que se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. La investigación-acción para Lewin consistía en análisis, recolección de información, conceptualización, planeación, ejecución y evaluación, pasos que luego se repetían. (p. 14).

En seguida, otro autor asumiría postura semejante, ahora desde la antropología: Sol Tax. Sobre el artículo del investigador, con fecha de 1946 y presentado en el libro por ella organizado, Salazar (ibíd.) comenta:

“En el artículo de Sol Tax (...), el autor rectifica la posición esbozada por él en 1945 sobre la separación entre el científico que soluciona problemas teóricos y el administrador o profesional que ejerce una práctica para solventar problemas específicos, lo que conducía al sacrificio de uno u otro aspecto si se procuraba un ‘antropólogo activo’. Su rectificación enfatiza la unión de los roles del investigador en cuanto a la obtención de conocimiento sobre lo general y lo particular. Según él, la ‘antropología-acción’ debería unir los procesos de solución de un problema con los referidos a la adquisición del conocimiento en los mismos procesos. No se trata, entonces de una simple aplicación de conocimientos, sino del esclarecimiento de los objetivos de investigación y de la conciliación de los valores en conflicto. En resumen, la antropología-acción no sería ni una ciencia pura, ni simple aplicación de conocimientos. Para lograr una práctica social adecuada, el antropólogo debería participar por igual en la producción de ciencia y en la práctica social”.(p. 28).

Dos otros autores son presentados por Salazar (ibíd.) como los que configuraron la investigación-acción en sus orígenes, y más específicamente como referencias en la toma de posición de la investigación-acción, en América Latina: Rodolfo Stavenhagen, sociólogo mexicano cuyo artículo compilado por la autora es con fecha de 1971, y Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano cuyo primer artículo sobre investigación-acción tiene fecha del final de los años de 1960. A partir de esos dos investigadores, y en ambos, Paulo Freire pasa a ser aporte constante en la investigación-acción y en la investigación participante, con tónica de compromiso político. En Brasil, dos libros organizados por Carlos Rodrigues Brandão (1981 y 1984) fueron marcos de discusión en esta perspectiva.

Sobre Rodolfo Stavenhagen, Salazar (op. cit. 1992) afirma:

“Destacó la necesidad de cambiar la naturaleza y la calidad de la investigación, modificando las reglas del quehacer científico (investigar, publicar, enseñar), aceptando que la teoría implica orientaciones valorativas y haciendo que el conocimiento de los sectores estudiados llegue a éstos. Todo lo cual significa deselitizar y desmisificar la ciencia social, con el fin de asegurar su uso para fines humanitarios. El conocimiento que produce el científico social, escribe, *‘puede y debe volverse un instrumento para el cambio que, mediante el despertar y desarrollo de la conciencia crítica creativa, capacite a los que no tienen poder, a los*

oprimidos y colonizados, a cuestionar primero, luego subvertir y modificar el sistema existente. Para ello, el antropólogo debe pasar de ser observador participante a 'observador militante' ". (p. 38).

En cuanto a Fals Borda, Salazar (ibíd.) destaca, al presentar uno de sus artículos escrito en 1981:

"Otros conceptos desarrollados por Fals Borda se refieren al compromiso del investigador, el antidogmatismo, la devolución sistemática del conocimiento en distintos niveles dirigidos a los sectores populares, la relación entre el investigador, los cuadros y las bases, procurando que surjan 'intelectuales orgánicos' de las clases trabajadoras, y la articulación del conocimiento específico o local con el conocimiento general mediante el proceso de acción-reflexión-acción, en el que participan investigador e investigados. La incorporación de las bases como sujetos activos y pensantes en la producción del conocimiento y en la acción para el cambio, se constituye en elemento pivotal para romper la verticalidad entre investigadores e investigados, propia de la ciencia social tradicional". (p. 66).

Conforme ilustramos por medio de la retomada hecha por Salazar (ibíd.), esta modalidad de investigación abrió posibilidad de unión de las actividades de producción y de difusión del conocimiento científico de manera crítica. Así, investigación y extensión se hacen indisolubles.

Al analizar la situación de la investigación-acción en el inicio de los años de 1990, Rahman y Fals Borda (1992) afirman la larga historia y la persistencia de la investigación-acción comprometida en los países del tercer mundo. Indican, entre tanto, que más recientemente la investigación-acción también venía presentando una diferencia con recorte más dirigido al *desarrollo organizacional y de profesionalidades*. Esas diferencias más recientes toman la intervención académica no más como acción social para la transformación, sino apenas con sentido de *cambio* o de *innovación* organizacional.

Dentro de una misma vertiente, la investigación toma, ahora, tres sentidos diferentes: la investigación predominantemente teórica, la investigación comprometida y la investigación de innovación organizacional.

Sintetizándose lo expuesto sobre las vertientes teórico-metodológicas de investigación, aquí presentadas, y su relación con la extensión universitaria, se puede afirmar que la perspectiva objetivista es la única que entiende la investigación y la extensión como actividades distintas entre sí, atribuyendo a la primera la responsabilidad exclusiva por la producción de conocimiento y a la segunda un estatus menos especializado que implica apenas difusión de conocimiento ya constituido— tarea que puede ser asumida por profesionales que no investigan, pero que saben transmitir los resultados de las investigaciones.

La vertiente constructivista, a su vez, al entender el conocimiento científico como más una de las modalidades de conocimiento, y la función de la investigación como la de describir la comprensión del mundo que tienen los otros sujetos, pone en pie de igualdad a las diferentes fuentes, procesos y productos de conocimiento. Establece, así, igual valor a la investigación y a la extensión, no apenas como actividades, sino como fuentes, procesos y productos de conocimiento. Investigación y extensión, en esta perspectiva, son indisolubles, así como la enseñanza.

Por fin, la influencia de la perspectiva socio-crítica, principalmente de la investigación-acción, en la constitución del discurso y de la práctica de la indisolubilidad entre enseñanza-investigación-extensión es innegable. Su diferencia con la perspectiva constructivista, nos parece, es asumir la necesidad instrumental

de la producción de conocimiento de manera controlada, como necesidad para la transformación social; la autorreflexión sobre proceso y producto distingue la validez de conocimiento académico y científico de los conocimientos producidos en las acciones cotidianas. Así, en la perspectiva socio-crítica, el conocimiento académico tiene, funcionalmente, mayor impacto en la transformación de la realidad social desigual.

Pasamos, ahora, a la metodología comunicativa-crítica, para presentarla como alternativa de trabajo en la relación entre producción y difusión de conocimiento científico.

2. La metodología comunicativo-crítica como alternativa de trabajo: investigación y comunicación (extensión universitaria) entre universidad y colectivos.

Partiendo del presupuesto que, en el trabajo realizado en las y por las universidades, concepciones sobre realidad, sujeto y conocimiento están en juego, y componen la base de los caminos escogidos y de las relaciones establecidas, la metodología comunicativo-crítica es, así, una visión de mundo y una forma de actuar en el mundo.

La metodología comunicativo-crítica - creada por el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA/UB), y desarrollada por el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), de la Universidade Federal de São Carlos, desde 2002 - tiene por base el reconocimiento de que estructura y agencia humana son indisolubles. La estructura condiciona la vida de los sujetos, pero no la determina y ni a su comportamiento, ya que hombres y mujeres son capaces de acción, de elección, de comunicación, de diálogo. Históricamente, la agencia humana producción las estructuras y, por eso, puede en ellas intervenir.

La Teoría de la Acción Comunicativa, de Habermas, y la Teoría de la Dialogicidad, de Freire, son las dos principales referencias en la elaboración, por el CREA, del abordaje teórico-metodológico en cuestión. Los conceptos de mundo de la vida y sistema, de realidad compuesta por tres mundos, de lenguaje, de acción y de comunicación, en Habermas (1987), y los conceptos de objetividad y subjetividad, intersubjetividad, diálogo y coherencia, en Freire (1995), son centrales en la dimensión ontológica de la concepción comunicativo-crítica.

Habermas (1987) describe el mundo objetivo como "la totalidad de los estados de cosas que existen o que se pueden presentar o ser producidas mediante una adecuada intervención en el mundo" (Habermas, 1987a, p. 125). El mundo social es el "contexto normativo que fija cuáles interacciones pertenecen a la totalidad de relaciones interpersonales legítimas" (ibid., p. 128). El mundo subjetivo es la "totalidad de vivencias subjetivas a las cuales el agente tiene acceso privilegiado frente a los demás" (ibid., p. 132).

Al actuar en el mundo o comunicarse, cada agente lo hace simultáneamente en los tres mundos, produciendo en ellos alteraciones. Así, lenguaje y acción son también indisolubles y son los medios por los cuales agente y realidad se conectan y se producen mutuamente. Es en esta perspectiva que Habermas describe los tipos de acción posibles y ejercidos por los agentes en el mundo y los tipos de lenguaje que cada cual implica.

Entendiendo que en la modernidad todo tipo de acción en el mundo presupone racionalidad, Habermas (1987) describe los cuatro tipos posibles de acción: a) la acción teleológica, en que un actor escoge, entre diferentes alternativas, los mejores medios para conseguir un fin en el mundo objetivo; b) la acción regulada por normas, en que los miembros de un grupo social orientan sus acciones según normas comunes del mundo social al cual pertenecen; c) la acción dramática, en que las personas se comportan como si las otras fueran su público, habiendo la necesidad de simulación, de construcción de cierta imagen para el(los) otro(s);

d) la acción comunicativa, en la cual la interacción ocurriría entre sujetos capaces de lenguaje y de acción, con fines de entendimiento.

Sobre la concepción de lenguaje presente en cada tipo de acción, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) nos auxilian a comprender las proposiciones de Habermas. Indican que, en la acción teleológica, el lenguaje es concebido como un medio a más de acción; en la acción normativa, el lenguaje es transmisor de valores y portadora de consenso de base; en la acción dramática, el lenguaje es el medio en el cual hay lugar la simulación para el(los) otro(s) y, finalmente, en la acción comunicativa, el lenguaje es el medio en el cual se coordina, deliberadamente, la acción con los demás agentes.

Yendo directamente a Habermas (1987.), podemos ver como él explica el medio lingüístico en la acción comunicativa:

“Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos”. (Habermas, *ibid.*, p. 137-138).

El concepto de mundo de la vida (concepto que Habermas, 1987, toma de Schütz, apud. Habermas, *ibid.*) gana importancia en la manera de entender los actores sociales:

“El significado de esta expresión puede aclararse intuitivamente por referencia a aquellos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos y actuamos, desde las manifestaciones inmediatas (como son los actos de habla, las actividades teleológicas, etc.) pasando por los sedimentos de tales manifestaciones (como son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de la cultura material, los bienes, las técnicas, etc.) hasta los productos generados indirectamente, susceptibles de organización y capaces de estabilizarse a sí mismos (como son las instituciones, los sistemas sociales y las estructuras de la personalidad)”. (p. 154).

En la misma perspectiva, en Freire (1995), objetividad y subjetividad son indisolubles, pues hombres y mujeres se hacen en el mundo, con el mundo y con los otros. Por ver el diálogo como necesidad y derecho, la subjetividad, para Freire (*ibid.*), es siempre intersubjetividad. Así, en su obra (sintetizada en el libro aquí citado), Freire supera la noción idealista de conciencia, que daría a cada sujeto el poder de construir la realidad a partir de sí mismo y, al mismo tiempo, critica la visión de conciencia determinada por el medio material.

“Si mecanicistas o idealistas no pueden alterar la dialéctica conciencia/mundo y subjetividad/objetividad, eso no significa que nuestra práctica idealista o mecanicista esté libre de su error fundamental. Alcanzan rotundo fracaso los planos de acción que se fundan en la concepción de la conciencia como hacedora arbitraria del mundo y que defienden que mudar el mundo demanda, antes, “purificar” la conciencia moral. De la misma forma, proyectos basados en la visión mecanicista, según la cual la conciencia es puro reflejo de la materialidad objetiva, no escapan a la punición de la Historia”. (Freire, *ibid.*, p. 21).

Siendo la subjetividad intersubjetividad y el diálogo característica del ser hu-

mano, la conciencia se hace y se rehace constantemente en el diálogo. Así, la comprensión de mundo es ampliada por el diálogo entre diferentes. Cuanto más diálogo, más conocimiento sobre el mundo.

“La ‘estructura vertical’, el mundo social y humano, no existiría como tal si no fuera un mundo de comunicabilidad fuera del cual es imposible darse el conocimiento humano. La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial de este mundo cultural e histórico. De ahí que la función gnoseológica, por esto mismo, no encuentra su término en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos el propósito del objeto”. (FREIRE, 1979, p. 65).

La toma de conciencia, según Freire (2001, 2003 y 1995), es necesaria, pero no es suficiente para transformar la sociedad desigual. Así, ese teórico vuelve al concepto de diálogo, para defender que la acción en el mundo tiene que ser coherente con lo que se dice, tornando la palabra verdadera. Coherencia aparece, entonces, en el diálogo, como otro concepto fundamental.

Tratándose de la dimensión epistemológica, en coherencia con la dimensión ontológica, Habermas (1987) afirma que, al posicionarse o expresarse sobre un tema, un sujeto lo hace dentro de las fronteras del mundo objetivo, del mundo social y del mundo subjetivo (este último constituido a partir de los otros dos). Así, en cada acción, el conocimiento es constituido simultáneamente por los agentes en los tres mundos y con referencia en ellos.

Al abordar la cuestión de la racionalidad como forma propia de la modernidad conducir la vida, la racionalidad instrumental, presente en el conocimiento científico y técnico, desdoblándose también en conocimiento estratégico, desprecia o menosprecia tanto el mundo social como el mundo subjetivo de los sujetos, haciendo de la acción, frecuentemente, acción de colonización sobre los grupos, y no acción de emancipación. Por eso, se torna necesario un otro tipo de racionalidad para la transformación social: la racionalidad comunicativa, que contemple diferentes miradas sobre una misma situación.

Ya para Freire (1995), la comunicación y la información son elementos que sobrepasan el soporte (en cuanto contexto de inserción de los hombres y de las mujeres); por medio de ellas, la humanidad transforma este soporte en mundo y la vida en existencia. Para él:

“La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprender la razón de ser del objeto que media los sujetos del diálogo”. (*ibíd.*, p. 110).

En esta perspectiva, Freire (1997) afirma que la curiosidad, como capacidad de sorprenderse y necesidad de comprender para explicar, pone a los seres humanos en permanente disponibilidad para aprender.

Distingue, mientras tanto, la curiosidad “desarmada”, que tenemos en el día a día, de la que nos lleva al conocimiento teórico y que envolvería una curiosidad epistemológica. Esclarece que no se trata del lugar en que cada cual se da, sino de la rigurosidad del método que usamos para conocer; tal rigurosidad dependería del distanciamiento que se toma de lo que nos proponemos a conocer. Tal distancia no sería física, sino envolvería una objetivación. De esa forma, un momento de contexto diario puede convertirse en momento teórico.

Freire (1997), entonces, indica la necesidad de establecimiento de un clima dialógico como favorecedor de la curiosidad y de las reflexiones epistemológicas:

“La experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprender la razón de ser del objeto que media los sujetos del diálogo” (p. 110).

En relación al ámbito de la investigación, como espacio de producción de conocimiento científico, riguroso, la metodología comunicativo-crítica respeta tanto la dimensión ontológica, como la epistemológica, aquí brevemente presentadas. Por eso, por ella se entiende que hay una experiencia comunicativa entre hablante y oyente en el proceso de investigación. Tal comprensión es evidenciada y profundizada en dos conceptos presentes en la metodología de investigación comunicativa-crítica: el de postura realizativa y el de *ruptura de desnivel interpretativo*.

Sobre la postura realizativa, Flecha (2004) explica que en la perspectiva comunicativa-crítica se entiende que el (la) investigador(a) toma posición delante de los temas discutidos, no omitiendo su visión, como ocurre en la mayoría de las investigaciones en ciencias sociales. Pero, su posicionamiento no ocupa lugar de destaque o dominio; su palabra no es la de un especialista, en el sentido de tener valor en sí por la posición social ocupada. El (la) investigador(a) está en relación de igualdad con los demás; su palabra es presentada y tomada por la validez de los argumentos, como ocurre con todas las hablas:

“(...) Estas características no implican ninguna renuncia (por parte de la persona que investiga) a sus conocimientos, sino que debe aportarlos y compartirlos con el grupo. El equipo de investigador tiene la responsabilidad científica de que se cumplan los criterios establecidos por la comunidad científica internacional. La relación igualitaria no se entiende en el sentido de disponer de igual conocimiento, sino en el de compartir el que cada cual posee no basándose en la posición de poder, sino en los argumentos y conocimientos aportados (...)”. (Flecha, *ibíd.* p. 46).

Mientras a la ruptura de desnivel interpretativo, se trata de entender que todas las personas son capaces de interpretar y explicar las situaciones vividas, habiendo, sin embargo, diferencia de función de la interpretación entre participantes e investigadores(as).

Habermas (1987) indica que la diferencia entre la interpretación de los participantes y la del (la) investigador(a) es una diferencia de función, no de estructura. Explica que los (las) participantes se envuelven en la interpretación con la intención de llegar a un consenso para la coordinación de sus acciones en el mundo por ellos compartidos, mientras que el (la) investigador(a) se pone en la conversación para describir e interpretar, en búsqueda de la línea de acción simplificados en términos típico-ideales. La comprensión, el entendimiento, presupone intersubjetividad en el propio cotidiano, ya que:

“La generación de descripciones de actos por los actores cotidianos no es algo accesorio a la vida social en tanto que práctica en curso, sino que es parte absolutamente esencial de la producción de esa vida e inseparable de ella, puesto que la caracterización de que los otros hacen o más exactamente, de las intenciones e de las razones que tienen para hacerlo es lo que hace posible la intersubjetividad, por medio de la cual tiene lugar la transmisión del propósito de comunicarse. Y es en estos términos como hay que entender el *Verstehen*: no como un método especial de acceso al mundo social, que fuera peculiar a las ciencias sociales, sino como condición ontológica de la sociedad humana en tanto producida y reproducida por sus miembros”. (Habermas, 1987, p. 153 - 154).

De esa manera, el ámbito del objeto de la sociología ya está constituido antes de la intervención teórica, o sea,

“El científico social se encuentra con objetos estructurados ya simbólicamente; éstos encarnan estructuras de un saber preteórico, con cuya ayuda los sujetos capaces de lenguaje y de acción han constituido esos objetos. El sentido propio de esa realidad estructurada ya simbólicamente con que el científico social se topa cuando trata de constituir su ámbito objetual, radica en las reglas generativas conforme a las cuales los sujetos capaces de lenguaje y de acción que aparecen en ese ámbito objetual producen directa o indirectamente, el plexo de su vida social” (Habermas, *ibíd.*, p. 154).

Sumariando los principios de postura realizativa y de ruptura del presupuesto de jerarquía interpretativa, la metodología comunicativa-crítica está enraizada en la comprensión de que los procesos de entendimiento mediante argumentaciones amparadas por pretensiones de validez es que dirigen la interlocución y la interpretación en los procesos de investigación. Se trata de una objetividad intersubjetiva de las pretensiones de validez – lo que significa que la visión del(la) investigador(a) no se sobrepone a los de los(las) participantes por el hecho de ser él(ella) un(a) especialista; tampoco su posición se anula frente a la posición de los(las) participantes: su interpretación, como la de los(las) participantes, se sustenta, o es superada, frente a los mejores argumentos (y está aquí la actitud realizativa del investigador o investigadora).

En las palabras de Flecha (2004):

“(…) La interacción y la comunicación entre todas las personas que forman el grupo pueden llevar a conclusiones consensuadas y directamente relacionadas con elementos de la vida cotidiana. En cualquier caso, en referencia a las estrategias de recogida de información, la importancia no recae en que sean cuantitativas o cualitativas, sino en que, siendo las que fueren, se lleven a cabo bajo una orientación comunicativa” (p. 46-47).

Pasándose al ámbito operacional de la investigación, como técnicas cuantitativas, pueden ser utilizados, por ejemplo, cuestionarios y entrevistas rápidas. Como técnicas cualitativas, los principios de la metodología comunicativa guían formas de colecta y análisis de datos que permitan el ejercicio de la postura realizativa del (la) investigador(a) y la ruptura del presupuesto de jerarquía interpretativa: grupo de discusión comunicativo, relatos comunicativos de vida cotidiana, entrevistas en profundidad y observaciones comunicativas son medios importantes en la investigación de una temática, sobre esta perspectiva. (ver GÓMEZ, LATORRE, SANCHÉZ Y FLECHA, 2007, y MELLO, 2006)

La principal preocupación en relación a las técnicas de colecta de datos de la metodología comunicativa-crítica es que ellas se constituyan en espacio de diálogo entre iguales, donde las pretensiones de validez, y no las de poder, estén en la base de las relaciones. Las interpretaciones son, así, construidas comunicativamente. Sus tres premisas son:

- El estudio de lo mundo de la vida cotidiana se basa en la reflexión de los propios actores.
- Los actores orientan sus acciones dependiendo de sus propias interpretaciones, que resultan de la interacción con los demás.
- Los actores están permanentemente interpretando y definiendo sus vidas a partir de su situación actual, en relación con los demás y con su contexto” (CREA, 1998, p. 70).

En el análisis de los datos, además de ella ser hecha con la participación efectiva de los sujetos (y por eso llamados(as) de 'participantes'), hay siempre una perspectiva analítica fundamental: la identificación de dimensiones exclusoras y dimensiones transformadoras presentes en las prácticas y procesos investigados.

Si la participación de los sujetos en el ámbito interpretativo trae a la investigación mayor rigor científico, ya que auxilia en la superación de fragilidades analíticas producidas por la parcialidad de visión de mundo que tiene la (el) investigador(a), la presencia de la categorización de los datos en dimensiones exclusoras y transformadoras añade a la investigación, en su intención y en sus resultados, inmediata relevancia social. En este sentido, Flecha (2004) determina: "(...) *La investigación identifica las barreras y las formas de saltarlas, de forma que pueda garantizar la utilidad social del estudio realizado*" (p. 47).

Rechazando la perspectiva de que las personas no son conscientes de sus acciones y de sus motivaciones, adoptado por muchos abordajes de investigación en las ciencias humanas, Flecha, Gómez & Puigvert (2001) afirman que la cuestión que debe guiar la actuación de las ciencias sociales en el presente siglo es: "(...) *¿en función de qué factores las personas y los grupos se acercan o se alejan más de sus intenciones?*" (p. 154). En otras palabras, defienden que si se tiene que buscar evidenciar cuáles esfuerzos llevan a alcanzar más objetivos perseguidos por los sujetos y por los colectivos y cuáles los que les llevan a ellos a distanciarse.

Tanto el proceso cuanto al producto de investigación desarrolladas en la perspectiva comunicativo-crítica posibilitan al colectivo participante del estudio elementos permanentemente dialogados que motivan inmediatamente acuerdos, entre los miembros de este mismo colectivo, para cambios en su realidad. Esos cambios son decididos por los propios sujetos, pero son posibilitados por el diálogo y por la comunicación con el conocimiento científico y académico presentes en las argumentaciones de los investigadores e investigadoras – así como reformulaciones, refutaciones, creaciones teóricas son posibilitadas por la comunicación de las(los) investigadoras(es) con las(los) participantes. Se puede así afirmar que investigar aspectos problemáticos de determinada realidad social pasa a ser acción directamente conectada a la acción social y educativa propia de los colectivos.

Considerando los argumentos, los caminos y los productos de la investigación comunicativa-crítica, se tiene que la extensión universitaria, conectada directamente al proceso de investigación, se da como presentación de los conocimientos científicos y técnicos en el proceso de comunicación entre investigadores(as) y participantes, en comunicación y diálogo, para comprender y analizar determinado problema o aspecto de la realidad vivida por el grupo. Colocadas en el diálogo como argumentación, ellas serán comunicativamente analizadas y validadas o no. En esta dirección, es más oportuno hablar en acción social, en educación y en comunicación, que en extensión universitaria. Se recupera efectivamente, en este sentido, la antigua idea de Paulo Freire (1979) sobre lo más coherente ser denominar y practicar "comunicación" entre los sujetos y no "extensión" de conocimientos (ver el libro "¿Extensión o comunicación?"), cuando tratamos de extensión universitaria.

En proceso de investigación y de comunicación, incontestablemente, investigadores(as) y participantes aprenden dialógicamente y producen conocimiento para, además de comprender y entender los elementos exclusores de determinada realidad, superarlos; para además de comprender y entender los elementos transformadores ya presentes en determinada realidad, potencializarlos. Investigadoras y investigadores sistematizan tales conocimientos para tornarlos accesibles a otros grupos, ya que el grupo participante tiene siempre acceso inmediato a los resultados, pues van siendo producidos en diálogo con ellos

propios. Al mismo tiempo, los participantes también actúan sobre su realidad ya en el proceso de la propia investigación, porque van participando comunicativamente de la comprensión de la realidad vivida y estableciendo entre ellos (ellas) consensos para la acción – acción comunicativa. Investigación y comunicación son, así, indisociables.

La difusión de conocimientos y resultados generados en el proceso de comunicación y de investigación gana aquí otra potencialidad: puede ser hecha tanto por investigadores(as) como por participantes de las investigación a otros colectivos cuya temática interesa directamente, o a gobiernos que interfieren en políticas públicas. En este proceso de difusión, la creación de redes nacionales e internacionales de acción social, para potencialización de la transformación social, es una de las características del trabajo (Ejemplo.: red internacional de educandos(as) de educación de adultos; red internacional de feminismo dialógico; red internacional de comunidades de aprendizaje).

Por fin, en esta perspectiva, comunicación y educación son indisociables. Por tanto, siendo la extensión universitaria proceso de comunicación, ella es al mismo tiempo proceso de formación, de educación:

“La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es transferencia de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados” (FREIRE, 1979, p. 69).

Hay que agregar que, en la perspectiva comunicativo-crítica, la difusión de los conocimientos producidos sobre elementos de la realidad y sobre procesos para superar desigualdades sociales es posible que sea hecha de manera eventual o de manera procesal⁵, pero siempre orgánicamente, porque comunicativamente.

Hacerlo de manera eventual significa dar acceso al análisis y a procesos sociales que pueden auxiliar diferentes colectivos a que se aproximen más de la realización de sus objetivos de transformación de su realidad, superando procesos excluyentes y potencializando procesos transformadores que ya viven. Aquí tomamos la difusión como ámbito de información.

Las formas más procesales pasan a ocurrir por solicitud de grupos o instituciones que, al haber tenido acceso a la información, solicitan el establecimiento de relación más prolongada, sea por medio de cursos cortos, de media o larga duración, sea por medio de procesos de acción social y educativa, que apoyan esos grupos e instituciones hasta que asuman y desarrollen, ellos mismos, las acciones educativas (en el NIASE, Tertulias Literarias Dialógicas, Comunidades de Aprendizaje, Grupos de Mujeres, Aprendizaje Dialógico en la EJA, Formación de Profesores en esta perspectiva son ejemplos de acciones procesales; ver página del Núcleo: www.ufscar.br/niase).

Apenas para mencionar, las relaciones que se establecen en las prácticas de acción social y educativa realizadas en la perspectiva comunicativo-crítica están amparadas por el concepto de *aprendizaje dialógico*, también elaborado por el CREA y desarrollado por NIASE en sus proyectos de extensión (ver MELLO et. al. 2004a y 2004b). Y es de esas largas relaciones comunicativas en las acciones sociales y educativas que muchas investigaciones nacen, a partir de aspectos problemáticos de la realidad y que los colectivos quieren superar. A título de ejemplo, mencionamos la investigación que viene siendo realizada por el Núcleo de Investigación y Acción Social y Educativa (NIASE), en conjunto con las tres escuelas de la ciudad de São Carlos que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje – el objetivo general del estudio es identificar aspectos transformadores y los que han sido presentados como obstáculos en las instituciones,

⁵ Denominaciones creadas por Reis (1995).

para que sus agentes garanticen aprendizaje escolar de máxima calidad para todos(as) los(as) estudiantes y convivencia en la diversidad como valor positivo (ver Mello y Cols., 2008).

CONSIDERACIONES FINALES

Después de un recorrido hecho en el presente texto, podemos ahora retomar algunos de sus puntos para hacer reflexiones y lanzar desafíos al trabajo de las universidades en la elaboración de conocimiento (incluyéndose sobre procesos de comunicación con colectivos sociales) y su difusión.

Primero, es importante, a nuestro ver, resaltar la importancia del establecimiento de denominaciones creadas por Reis (1995), al buscar retratar los tipos de relación que la Universidad establece con el conocimiento académico y con las comunidades externas a ella. La discontinuidad o la continuidad de las acciones y la articulación de la extensión con la investigación y la enseñanza serían los criterios utilizados para que se establezca una *acción eventual inorgánica o procesal orgánica*. Sin embargo, pensamos que, actualmente, tales nomenclaturas y criterios se tornaron restrictivos para clasificar las acciones de extensión universitaria.

Al tomar las concepciones de ciencia, y las metodologías de investigación derivadas de ellas, bien como buscar desdoblar su relación con las prácticas de extensión universitaria, podemos vislumbrar la complejidad del debate.

En la perspectiva de mayor tradición de investigación, la vertiente objetivista parece ser la única a entender la investigación y la extensión como actividades distintas entre sí: la primera, lugar de la producción del conocimiento controlado y riguroso y, la segunda, lugar de la difusión de este conocimiento, pudiendo ser asumida por profesionales que no investigaron, pero que saben transmitir los resultados de las investigaciones. Así, apenas a esta vertiente le sería posible continuar aplicando la nomenclatura de extensión eventual inorgánica, más por la visión de conocimiento y de relación que supone, que por su duración.

En la perspectiva constructivista, investigación y extensión son igualmente fuentes, procesos y productos de conocimiento, bien como de aprendizaje; el conocimiento científico es apenas más una de las formas de conocimiento, así, enseñanza-investigación-extensión son indisolubles. En esta dirección, la extensión sería siempre procesal orgánica.

En la vertiente socio-crítica, en la modalidad de investigación-acción, la producción del conocimiento sobre relaciones y condiciones humanas se entrelazan al compromiso de los investigadores con los sujetos y, promoviendo su participación y el diálogo entre las partes y la disponibilidad de las informaciones y de lo que hacer, se busca la transformación de la realidad (o la innovación organizacional). Así, producción de conocimiento e intervención son indisolubles. En esta perspectiva, la extensión universitaria también sería procesal orgánica.

Por fin, en la vertiente comunicativo-crítica, la producción de conocimiento sobre relaciones y aspectos de la realidad excluyentes y transformadores se dan en la comunicación entre los colectivos y los(as) investigadores(as), tocando a los últimos la sistematización propia del conocimiento científico y a los primeros los resultados de las acciones que van siendo consensuadas en el grupo, durante la interlocución. Investigación y acción social son también indisolubles – con la ventaja de que, en esta perspectiva de investigación, el drama siempre presente en la relación entre universidad y colectivos, acerca de la diferencia de los tiempos de las dos instituciones, que tenga posibilidad de ser superado: el colectivo no tiene que esperar el tiempo de la sistematización de la universidad para que pueda empezar a transformar su realidad, ya lo va haciendo durante el proceso mismo, porque el propio proceso de comunicación ya va produciendo síntesis. Se trata, así, de extensión procesal orgánica.

Pero al considerar el actual contexto en el cual el acceso a la información es

fundamental para los grupos y sujetos que tomen sus decisiones y que se muevan en el mundo, bien como el proceso de democratización que se estableció viene permitiendo que colectivos se organicen, expliciten y luchen por sus derechos, buscando, ellos mismos, sus interlocutores, nos parece que una nueva demanda de relación ya está establecida: cabe a la universidad tornar visible lo que se hace y lo que sabe para que los colectivos puedan buscar sus interlocutores y puedan solicitar acceso a conocimientos que les podrán auxiliar en su caminar.

Así, lo que antes se reconocería como acciones puntuales (difusión de informaciones en diferentes soportes: conferencias, folletos, etc.), actualmente, además de enriquecidas por las nuevas tecnologías de información y de comunicación (el Internet es la expresión máxima de eso), garantice a los colectivos una posición de igualdad ante la universidad, ya que no se les imponen los conocimientos que la universidad cree ser para ellos necesarios, sino se los predispone para que la comunicación pueda tener inicio. Los medios más antiguos de difusión (como conferencias y cursos de corta duración, por ejemplo) tienen, en ese contexto, aún más importancia que en el pasado, pues, alterada la relación, son ellos que garantizan acceso a las informaciones y al establecimiento de una posible comunicación junto a los colectivos que aún están excluidos del uso de las nuevas tecnologías (la mayoría de la población brasileña, por ejemplo).

Establecido el contacto, si la extensión será misma procesal orgánica, nos parece, depende mucho más de la capacidad de comunicación que tuvieren los profesionales de la universidad, no como estrategia profesional, sino como comunicación y acción comunicativa efectivas. Y es aquí que la metodología comunicativo-crítica y el aprendizaje dialógico se presentan como avance metodológico en la investigación y en la acción social y educativa (extensión universitaria y enseñanza), produciendo importante cambio en la relación investigación-extensión universitaria.

REFERENCIAS

- BRANDAO, C. R. (comp.), (1981). Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense.
- BRANDAO, C. R. (comp.), (1984). Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo: Editora Brasiliense.
- CENTRO ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). (1998). Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid: publicación restringida (informe de investigación). p. 70.
- FLECHA, R., GÓMEZ, J & PUIGVERT, L. (2001) Teoría Sociológica Contemporánea. Barcelona: Paidós, p. 154.
- FLECHA, R. (2004). "Investigar desde la igualdad de las diferencias". En TOURAINE, A., WIEVIORKA, M. FLECHA, R. y otras colaboraciones. Conocimiento e Identidad: voces de grupos culturales en la investigación social. Barcelona: El Roure, p. 34 a 51, p. 46 e 47.
- FREIRE, P. (1995). À Sombra desta Mangueira. São Paulo: Olho D' Água, p. 21 e 110.
- FREIRE, P. (1979). Extensão ou Comunicação. 4ª. Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, p. 65 e 69.
- FREIRE, P. (2003). Pedagogia da Esperança. 11ª. Edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997). Política e Educação. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez Editora, p. 110.
- GÓMEZ, J., LATORRE, A., SÁNCHEZ, M. y FLECHA, R. (2006). Metodología Comunicativa Crítica. Barcelona: El Roure, p. 154.
- HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción

y racionalización social. Madrid: Taurus (publicado originalmente en 1981), p. 137, 138, 153 e 154.

- MELLO, R. R. (2006). "Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a investigação educacional na construção de uma escola com e para todas e todos". En: ANPED. 29a. Reunião Annual da ANPED. Caxambu. Accesible en <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT03-2096--Res.pdf>

- MELLO, R. R, BATEL, T. H.; BOGADO, A. M. e HORI, T. (2004). "Tertúlia Literária Dialógica". En: CORRÊA, E. et. al. (comp.) (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, p. 129 - 138.

Accesível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>

- MELLO, R. R; BENTO, P. E. G.; MARINI, F. e RODRIGUES, E. S. P. (2004). "Comunidades de Aprendizagem". En: CORRÊA, E. et. al. (comp.) (Re)conhecer diferenças, construir resultados. Brasília: UNESCO, p. 280 - 289.

Accesível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000031.pdf>

- MELLO, R. R.; LOGAREZZI, A. J. M. ; BENTO, P. E. G. ; CONTI, C. L. A. ; REYES, C. R. ; LUIZ, M. C. (2008). "Docência Universitária: ensino, investigação e extensão tendo como eixo o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem em escolas públicas brasileiras". En: V Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación: El cambio en la cultura docente universitaria, 2008, Lleida. V CIDUI. Lleida : Universidad de Lleida, v. 1., p. 1-18.

- NÚCLEO DE INVESTIGAÇÃO E AÇÃO SOCIAL E EDUCATIVA (NIASE). Sitio www.ufscar.br/niase . Sitio consultado el 20 de agosto de 2008.

- RAHMAN, M. A. e FALS BORDA, O. (1991). "La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo". En SALAZAR, M. C. (comp.). La Investigación Acción participativa. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario, p. 205 a 222.

- REIS, R. (1996). "Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil". En Linhas Críticas, 1996, v. 2, n. 2, p. 41-47. Consultado el 20 de agosto de 2008, en el sitio www.fe.unb.br/linhascriticas

- SALAZAR, M. C. (comp.). (1992). La Investigación Acción participativa. Inicios y desarrollos. Madrid: Editorial Popular. OEI. Quinto Centenario, p. 14, p. 28, p. 38 e p. 66.