

La Investigación-Acción y la docencia crítico-reflexiva: notas para un itinerario formativo

doi: [10.33264/rpa.201802-01](https://doi.org/10.33264/rpa.201802-01)

Jorge Osorio Vargas

Profesor de la Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.

Director del Observatorio de Educación de Personas Adultas
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha.

ID: 0000-0001-9787-5599

Resumen

Este texto es una versión escrita de una conferencia que el autor realizó a un grupo de educadores-as acerca de la vigencia de la Investigación-Acción como marco de análisis, exploración e interpretación de las prácticas educativas y pedagógicas de los/as docentes que trabajan en contextos de educación universitaria, de formación para el liderazgo pedagógico y de las personas adultas, en perspectiva de darle sentido reflexivo y crítico a su acción profesional. Plantea lo que a juicio del autor son los atributos de identidad de la Investigación-Acción practicada desde instituciones educativas que declaran su adhesión a modos innovadores de docencia y orientados al aprendizaje transformacional.

Palabras clave: investigación-acción, docencia reflexiva, prácticas profesionales, aprendizaje transformacional, metodologías participativas.

Abstract

This text is a written version of a lecture that the author gave to a group of educators about the validity of Research-Action as a framework for analysis, exploration and interpretation of teachers' educational and pedagogical practice, working in contexts of university education, training for pedagogical leadership and adult learners. It focuses on giving reflexive and critical meaning to their professional action. It also raises what in the author's opinion are the identity attributes of the Research-Action practiced among educational institutions that stand for innovative teaching methods and oriented to transformational learning.

Keywords: research-action, reflexive teaching, professional practices, transformational learning, participatory methodologies.

Introducción

La Investigación-Acción (IA en adelante) es una investigación cualitativa pues indaga los atributos de la práctica pedagógicos desde y en los procesos educativos mismos, desde las experiencias y las hablas de sus practicantes. Sin embargo, la IA no sólo es una alternativa metódica a lo cuantitativo, o una opción investigativa que prefiere trabajar con datos des-parametrizados o no métrica. Es un proceso de conocimiento de la realidad orientado tanto a la resolución de problemas sociales y educativos que requieren cambios innovadores, a nivel técnico, profesional, institucional, cultural, social y político, como al conocimiento de las dinámicas de construcción de subjetividad y aprendizaje en contextos educativos de diversa condición cultural y territorial.¹

A nuestro entender, hablar de la IA supone primeramente hablar del carácter práctico-reflexivo del oficio de los-as educadores-as. Esto significa reconocer, valorar y analizar los actos reflexivos y críticos que se desarrollan en la práctica pedagógica; esto es, en la práctica relacionada con la construcción de escenarios de aprendizaje, las dinámicas psico-sociales culturales de la relación docente -aprendiz y la formación del sentido del educarse en comunidad o de la comunitarización de la producción y distribución social de aprendizajes sea en instituciones educativas, en proyectos de educación comunitaria o en la etnoeducación o educación “informal” y “expandida”². Esta acción siempre es generativamente narrativa: se comunica a través de relatos acerca de los procesos subjetivos que viven los-as las participantes en sus experiencias de alteridad educativa (del encuentro con el-a otro-a) y de las experiencias propias de los investigadores-as/educador-as en cuanto docentes-partícipes.³ En efecto, los-as educadores-as generan en la IA saberes capaces de ser

¹ En la práctica de los-as educadores-as el tema del aprendizaje desde la acción, o más específicamente el de la investigación-construcción desde la acción de los aprendizajes, su sistematización y evaluabilidad ha adquirido una nueva relevancia y significación a partir de la expansión del enfoque hermenéutico en el análisis de la acción social. La crítica hermenéutica ha puesto a consideración la necesidad de entender la profesionalidad en las prácticas y proyectos educativos como el desarrollo de una “razón práctica reflexiva”, como un conjunto de actos reflexivos que explicitan y ponen en claro las predisposiciones, las hipótesis y las valoraciones que subyacen en la acción.

La lógica que comúnmente se introduce en la docencia universitaria es la del “proyecto” como una red de interpretaciones, donde el rol del profesional es textual (su pensamiento “práctico” se comporta como un demarcador de rutas, de búsquedas de sentido). Conceptualmente se estima que los proyectos son procesos donde el “campo de intervención profesional” es la historicidad de los propios proyectos, su develamiento y construcción discursiva. En esta perspectiva, los proyectos se conciben como sistemas, como “complejidades”, que superan la mera experiencia, por tanto, es preciso el análisis y la interpretación. La noción de los-as profesionales sociales como investigadores-as “analistas” tiene consecuencias metodológicas e institucionales por lo que es condición para el desarrollo de una profesionalidad práctico-reflexiva la capacidad de interrogar y reconocer las condiciones del espacio institucional desde dónde se trabaja.

² Sobre el debate actual acerca de las pedagogías, y en particular de las pedagogías críticas y reflexivas, véase Cabaluz (2015), Carbonell (2015) y Calvo (2017).

³ En este punto conectamos con la llamada investigación acción existencial (IAE) de la escuela francesa. Uno de sus referentes René Barbier entiende la IAE como una aproximación transversal a la realidad, refiriéndola a los

narrados y comunicados en-desde su actuación pedagógica (Messina & Osorio, 2017). En el decir de Donald Shön son saberes “prácticos” que van configurando sistemas de apreciación.⁴

Por esta razón el-as educador-a, en cuanto un prácticos - reflexivos, son narradores-as y hermeneutas, que usan repertorios narrativos diversos para describir sus experiencias profesionales y referir su trabajo a consideraciones valóricas (Messina & Osorio, 2017).

Esta doble dimensión de la práctica pedagógica: la narrativa de la experiencia y la referencia valórica, actúan como condensadoras del modo de actuar pedagógico: la primera dimensión está orientada a conocer, aprender, narrar y comunicar; y la otra dimensión constituye el horizonte ético-político de la acción pedagógica.

Estas aseveraciones acentúan el carácter subjetivo de la acción, que se constituye de modo consonante con un pensamiento docente reflexivo, interpretativo y crítico: las prácticas generan saberes y modos de entender y ejercer la profesionalidad docente.

Considerando estos antecedentes, podemos decir que la práctica pedagógica implica:

- Identificar las creencias y las “teorías de base” (explícitas o implícitas) que están en uso durante la acción.
- Construir una dinámica dialógica y comunicacional con las comunidades profesionales formales o informales para desarrollar un aprendizaje “comunitarizado”.
- Contextualizar (historicidad) la acción educativa a través de un análisis crítico de la realidad en que se desenvuelve la profesionalidad docente.
- Desarrollar capacidades de pensamiento complejo, esto es un pensamiento capaz de articular saber, acción y sentido en la construcción de la subjetividad docente.

dominios de la intuición, de la creación y de la improvisación, en relación con lo desconocido, a la sensibilidad y a la empatía, a la capacidad de escucha. Es concebida como un arte heurístico y una poética de la experiencia e integridad de la vida emocional, sensorial, imaginativa y racional, en busca de “rastros” y “sentidos” en la dialéctica de prácticas y discursos, experiencias y narrativas, incluso abierto a lo transpersonal y a las emergencias espirituales.

⁴ Los-as educadores generan saberes en su práctica. Son saberes “prácticos” que van configurando sistemas de apreciación. Donald Shön habla de un “sistema de apreciación” para describir este complejo teórico-práctico de la acción educativa, que está integrado por tres componentes: a) el análisis de los problemas de la práctica; b) las interpretaciones o posturas frente a tales problemas, y c) el aprendizaje orientado al cambio. (Shön, 1998). Un sistema de apreciación es la acción reflexiva puesta en movimiento, conjuntando en un movimiento holístico la capacidad de reflexionar y problematizar la práctica, generar marcos interpretativos y horizontes de sentido.

- Elaborar relatos y entender las dinámicas de su generación y desarrollo para su necesaria sistematización según herramientas de la investigación – acción o de otras metodologías de “reflexión crítica sobre la práctica”.
- Visualizar las controversias generativas y promover el diálogo de saberes entre pares y en las comunidades profesionales.

Estos atributos de la práctica son los que le dan sustento a la IA en cuanto ésta:

- Valora el campo de los saberes prácticos, más allá de su formalización como campos de cientificidad.
- Se interesa por estudiar lo incierto, lo que está en curso, lo emergente, los órdenes difusos, la diversidad en la formación del conocimiento.
- Investiga los “saber hacer” en cuanto procesos interpretativos de las modalidades de actuación de los actores educativos.

En el marco de estos atributos es posible señalar que la IA es una “práctica interpretativa (hermenéutica) volcada en la experiencia”, vale decir, una investigación de la acción en la acción, para su transforma-acción y que, como hemos sostenido en nuestro libro *La Calidad* (Osorio & Rubio, 2007), se despliega como una red epistémica – hermenéutica que:

- Integra investigación, conocimientos y saberes acumulados, reflexividades críticas de las prácticas educativas y desarrollo de aprendizaje continuo.
- Supone una disciplina; es metódica; exige capitales y capacidades en el ámbito del conocimiento: reflexividad, diseño, juicio crítico, síntesis, interpretación.
- Pone atención a los procesos comunicacionales, al intercambio simbólico y al reconocimiento de la diversidad de las hablas.

Planteamos que la IA es una forma de “experimentar el mundo de la experiencia”, desde nuestros saberes junto a los de “otros-as”. Por ello es una acción comunicacional, dialógica, en tensión de sentido. Es decir, busca e identifica sentidos en la acción. Por ello sostenemos que es:

- Interpretativa, pues “elabora”, construye la realidad desde los sujetos
- Creativa: es posible narrar de diferentes maneras, elaborar y reelaborar las versiones que usamos para interpretar...
- Comunitaria: no sólo porque es colaborativa (abierta a la co-indagación), sino también porque es generativa, crea vínculos, apertura a la diversidad; reciprocidad; establece redes. Es dialógica; es empática, inclusiva. Es una investigación “en la escucha”.

- Se desarrolla desde los sujetos: reconoce “sujetos”, su cotidianidad, sus hablas, sus relaciones, su historicidad, su “red de sentidos”.
- Genera marcos interpretativos, habilitantes para la globalización; para analizar lo micro y su relación con lo marco; se desarrolla a través de un proceso inductivo de teorización.

Este punto de vista es una reacción a las generalizaciones expertas y a los tecnicismos de la investigación positivista. Reaccionamos a los “formatos cerrados de investigación” y valoramos el ingenio, las opciones y la experiencia de los-as educadores-as, en cuanto generadores-as de sentido. Es un desafío para conocer desde la incertidumbre y a la apertura a un pensamiento crítico y creativo. Esta concepción de la acción reflexiva e investigativa de los-as educadores-as implica la capacidad de estos mismos para explorar, identificar, problematizar, narrar y comunicar las prácticas educativas. Esto nos lleva a considerar el poder docente del pensamiento crítico e interpretativo, de su giro narrativo y de su condición comunicativa a través de comunidades profesionales y epistémicas neoparadigmáticas.

En efecto, el paso clave que debemos dar como investigadores-as-en-la-acción es colocar estas afirmaciones en el plano de un cambio de paradigma (es decir de un patrón, de un marco, de una episteme): la superación del paradigma positivista por un paradigma eco-reflexivo (Osorio & Rubio, 2010). Este proceso implica un giro cognitivo y cultural y nos lleva a una nueva conceptualización de las formas como se generan los saberes y los conocimientos docentes (Calvo, 2017). Transitamos de un modelo prescriptivo del pensamiento docente (hacer lo que está prefigurado o viene en un formato) a un modelo reflexivo-crítico que: a) contextualiza la práctica educativa; b) valora la subjetividad y la diversidad de las experiencias; c) valora el principio de incertidumbre como condición del aprendizaje; d) valora la diversidad de estrategias de investigación y de metodologías; e) supone la reconstrucción de los modos positivistas de pensar e indagar; f) desarrolla una “reflexión” sobre sus formas de pensar y de la configuración de sus sistemas de apreciación (meta-análisis); g) reconoce a los-as educadores como intelectuales, analistas, prácticos y alterativos; h) socializa el conocimiento y genera dinámicas comunitarias de actuación pedagógica; i) genera procesos educativos fractales; complejos y dialógicos.

Dicho todo esto, reafirmamos lo que sostuvimos al inicio de este texto: el pensamiento docente se construye socialmente desde la acción, en cuanto experiencia de sentido. Esta manera de entender al-a docente exige capacidad de generar espacios de alteridad como antídoto para resistir el confinamiento docente a la repetición y a la pasividad cognitiva y cultural. Siguiendo a Joe Kincheloe,

podemos señalar que una IA de estas características de desarrolla desde los siguientes supuestos:

- a) Rechaza la noción positivista de racionalidad, objetividad y de verdad.
- b) La construcción del pensamiento docente es un proceso de construcción social y situado en contexto sociales e institucionales concretos.
- c) Identifica la cultura escolar y sus componentes y la “naturaleza” social y política de esta.
- d) La investigación se desarrolla para identificar y resolver problemas y a la mejora de las prácticas desde la cotidianidad de la acción educativa.
- e) Se asocia a un horizonte ético emancipador y solidario; genera prácticas socialmente inclusivas y anticipatorios.
- f) Genera una orientación analítica e interpretativa de la práctica.
- g) Impulsa la “auto consideración” y la investigación de uno mismo en cuanto educadores que nos “auto producimos”.
- h) Impulsa la empatía y la participación de los actores que participan en las situaciones y procesos educativos que se investigan (Kincheloe, 2008).

La IA, entonces (reiterándolo) es generativa, pues: a) los sujetos se expresan en sus acciones; b) las acciones son un principio explicativo de la experiencia humana; c) las acciones humanas están condicionadas por el tipo de “observador-as” que es el sujeto, por los sistemas en que se encuentra situado y por la posición que ocupa en él.

Como observadores -as es preciso, en primer lugar, reconocer que tenemos diversos tipos de “miradas” (las realidades tienen varias formas de ser miradas e interpretadas). En segundo lugar, reconocer la capacidad de los sujetos de tener una visión de los sistemas en que participa (esta dimensión holística se aprende y desarrolla; no es innata). Y en tercer lugar, reconocer que los aprendizajes y cambios que puede generar la acción (qué tipo de acción es requerida para modificar una situación) necesitan, para ser transformativas, generar un cambio en el sujeto (observadores -as). Este tipo de acción de “segundo orden” implica (reiteramos), por una parte, la ruptura con “patrones” de conocimiento mecanicistas y positivista (por ejemplo, con el patrón de la “linealidad” para asumir patrones rizomáticos) (Calvo, 2017) y por otras, cambiar la manera de interpretar los hechos y las modalidades de acción. Echeverría llama a este tipo de acción-meta-acción “aprendizaje (o acción) transformacional” (Echeverría, 2009).

En la acción, cada sujeto no puede ser capaz de observarlo todo; por ello la “realidad” de la que dan cuenta las acciones es un proceso de socialización interpretativa (de

comunitarización hermenéutica)⁵. No sabemos cómo las “cosas” son, sabemos cómo interpretamos las “cosas”. Las acciones remiten a un mundo-que-es-siempre-un-mundo-interpretado. Las acciones expresan la dimensión hermenéutica-narrativa de la experiencia humana. El sujeto se constituye “como una narrativa” que le posiciona en el mundo. Estas estructuras de coherencia podemos llamarlas también “marcos” o “sistemas de apreciación”⁶. Podemos seguir esta línea en la IA y llegar a construir “mapas narrativos” junto a los-as sujetos que participan en la investigación desarrollándose una mayor potencia narrativa (reflexiva) que se exprese en un aumento de la capacidad de actuar y transformar de los-as participantes, abriéndose el campo de las posibilidades de conocer y transformar⁷.

Para terminar, digamos que el proceso sintético-metodológico de la IA debe ser asumido como un proceso de aprendizaje común y comunicable: define campos de saberes; escenarios sociales, modos culturales, matrices y visiones de la realidad de lo-as participantes, todo ello a partir de un proceso deliberativo (comprensivo, comunicable, negociable, que puede ser conflictivo y tensionado por diversas maneras de interpretar la realidad). La IA implica preguntarnos en un continuo (o espiral metodológico) por nuestros propios aprendizajes:

1. ¿Qué estamos descubriendo en este proceso?
2. ¿Qué desarrollos y conocimientos estamos generando?
3. ¿Qué asociaciones y síntesis estamos realizando (aprendizajes)?
4. ¿Qué andamiajes (información, recursos, competencias, motivación) estamos construyendo?
5. ¿Qué tipo de aprendizajes y visiones culturales estamos generando?
6. ¿Qué tipo de ayuda estratégica o acompañamiento epistémico de pares son necesarios para avanzar en el proceso investigativo?
7. ¿Estoy conociendo cómo genero mi propio conocimiento desde la acción?

⁵ El filósofo italiano del *pensiero debole* Gianni Vattimo habla de “comunismo hermenéutico” (Vattimo y Zabala, 2012)

⁶ El sistema de apreciación puede entenderse como *fronesis*, es decir, un saber orientado a la práctica, un saber-hacer y un saber-vivir. Forma parte de una manera de ejercer la docencia. En este modo de decir las cosas apreciar es interpretar, actuar y comunicar.

⁷ Para entender este planteamiento es preciso abandonar el patrón científico tradicional (causalidad, mecanicismo, linealidad) y adoptar una mirada holística, lo que nosotros llamamos eco-reflexiva o próxima-compleja. (Osorio y Rubio, 2010). Este patrón eco-reflexivo se caracteriza por el acento en las relaciones más que en las entidades; interdependencia en contextos complejos; sinergia y totalidad; ruptura de la linealidad y la apertura a pensar lo pedagógico desde la “sutileza” de la incertidumbre y del caos; emergencia de nuevas posibilidades de diseñar la docencia en procesos complejos; conectividad y versatilidad (Moreno, 2016).

En resumen, lo que venimos haciendo es entender la IA como un proceso de formulación de preguntas para resolver problemas de la práctica, requiriéndose de datos e información para ello, identificando con quiénes y dónde los vamos a obtener, analizando e interpretando esos datos, sistematizando, resumiendo y comunicando los resultados para actuar. Para responder algunas inquietudes de la audiencia, digamos, por último, que metodológicamente este enfoque de investigación implica desarrollar:

- Capacidades de pensamiento sistémico o ecológico, que permita intervenir las realidades como sistemas o redes complejas, que implican textos e imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales.
- Capacidades de indagación, de lectura de la realidad, de registro de lo vivido propiamente y con los -as otros-as, de apertura a ser sujeto de interpretaciones en la acción.⁸

Institucionalmente implica hacer el trabajo desde una agencia post-funcionalista, que permita construir el círculo virtuoso de los proyectos como una acción cultural transformadora (orientada al aprendizaje en la acción y al “cambio”), es decir como una red de interpretaciones acerca del desarrollo humano cotejada cara a cara con los problemas propios de personas y de las comunidades con las cuales se trabaja.

El círculo virtuoso consiste en tener respuestas metodológicas pertinentes y coherentes a nivel del “diseño” de los proyectos educativos y pedagógicos, de la elaboración de dispositivos e instrumentos para sistematizarlos, para documentar nuestros “sistemas de apreciación”, para hacer visibles nuestras teorías interpretativas y para hacer posible las controversias generativas con los colegas. Sin duda, no estamos en el modelo de la racionalidad teórica clásica que construye conceptos para el “control de la realidad” y para estandarizar predicciones. Tampoco estamos ante la preeminencia de la racionalidad instrumental que sólo persigue metódicamente un fin práctico. Nuestra perspectiva se asocia primordialmente a una racionalidad hermenéutica que busca la coherencia de las prácticas sociales construyendo interpretaciones, cotejando sentidos y participando en los contextos de los-as sujetos participantes de la investigación (lo que llamamos comunitarización hermenéutica). Nuestra tesis de partida es que el rol de los-las educadores-as no es la medición ni el control sino el desarrollo de acciones capaces de generar autonomías responsables y vinculares. Por tanto, la actuación plenamente profesional de el - la educador-a se configura en un campo de relaciones (el proyecto y su contexto), donde la forma constituyente del trabajo pedagógico se logra dialogando,

⁸ Ambos grupos de capacidades serán ejes de un programa de formación en IA y docencia reflexiva.

deliberando y conociendo en la acción. Por tanto, no hay intervención profesional “objetiva”, siempre es discursivamente polémica, paradójica, sujeta a las interpretaciones de los-as otros-as, al diálogo de saberes diversos e interculturales.

Referencias

- Barbier, R. (2008). La investigación-acción existencial, integral, personal y comunitaria. *Visión Docente Con-Ciencia*, 43, 5-13.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes*. Editorial Universidad de La Serena.
- Carbonell, J (2015). *Pedagogías del Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría, R. (2009). *El observador y su mundo*. Santiago: JC Editor.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una visión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Messina, G., & Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista e-Curriculum*, 14(2).
- Moreno, A. (2016). *Educación y caos*, Santiago de Chile: JUNJI.
- Osorio, J., & Rubio, G. (2007). La cualidad: reflexividad, investigación-acción y enfoque indicial en educación. *Santiago de Chile, Escuela de Humanidades y Política*. Recuperado de <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=711>
- Osorio, J., & Graciela, R. (2010). Investigación acción desde un enfoque ecorreflexivo. Consideraciones para el desarrollo de un programa crítico hermenéutico. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 9(8). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jorge_Osorio11/publication/304012795_La_Investigacion_Accion_enfoque_eco_reflexivo_citico_hermeneutico/links/5762de0e08ae192f513e3b9f/La-Investigacion-Accion-enfoque-eco-reflexivo-citico-hermeneutico.pdf

Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Vattimo, G., Zabala, S. (2012). *Comunismo hermenéutico: De Heidegger a Marx*. Barcelona: Heider.

Jorge Osorio Vargas

Doctorando en Educación en la Universidad La Salle, Costa Rica. Educador e historiador chileno. Licenciado en Historia de la Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado de Post Graduación del Programa de Desarrollo y Derechos Humanos del Institute of Social Studies (ISS), La Haya. Especialista en Investigación- Acción y Educación de Personas Adultas. Profesor de la Escuela de Psicología y del Magister de Educación para la Inclusión, Diversidad e Interculturalidad de la Universidad de Valparaíso. Director del Observatorio de Educación de Personas Adultas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha. ORCID

ID: 0000-0001-9787-5599.

Email: josorio.humanidades@gmail.com