

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Investigación-Acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo: consideraciones para el desarrollo de un programa crítico-hermenéutico³⁴

*Jorge Osorio V.
Graciela Rubio S.*

Resumen

El siguiente artículo reflexiona sobre la Investigación-Acción en diálogo con la complejidad. Se considera la Investigación-Acción como una práctica eco-reflexiva que, a través de una razón nutrida por la experiencia, recupera la experiencia de los sujetos como fuente de reflexión pedagógica. Se presentan perspectivas crítico-hermenéuticas, para sustentar el tránsito de los educadores en contextos sociales, cultural y pedagógicamente complejos.

Palabras clave: Investigación-Acción – complejidad – práctica eco-reflexiva – reflexión pedagógica – perspectiva crítico-hermenéutica.

Summary

The following article reflects over Action Research in dialog with complexity. Action Research is considered as an echo-reflexive practice that, through a reason nourished by experience, recovers the experience of the subjects as a source of pedagogical reflection. Critical hermeneutic perspectives are presented to support the transit of teachers in social, cultural and pedagogical complex contexts.

34 El siguiente artículo forma parte de un proyecto de reflexión pedagógica sobre la formación de sujetos y el saber-hacer en educación, desde una perspectiva crítico-hermenéutica, para orientar la acción de los educadores en contextos social, cultural y pedagógicamente complejos.

Keywords: Action-Research – complexity – echo-reflexive practice – pedagogical reflection – critical hermeneutic perspective.

I. Lo próximo complejo y la razón transitiva

Nuestras sociedades están experimentando procesos de reformas educativas neoliberales, que han institucionalizado un conjunto de concepciones tecnicistas sobre el fenómeno educativo y han acabado por privar a la pedagogía, en cuanto teoría de la educación, de argumentos analíticos y políticos para orientar las acciones formativas. Esta determinación ideológica, sustentada en la búsqueda de la calidad expresada en claves de rendimiento estandarizado y en indicadores reducidos a la gestión económica, ha acabado por bloquear las capacidades para una reflexión crítica sobre lo pedagógico. Con matices diversos en el contexto latinoamericano, las llamadas reformas educativas se han presentado disociadas de un horizonte que evidencie proyectos políticos que integren y movilicen a los actores involucrados; los procesos de pretendida innovación se presentan desprovistos de un sentido significativo para la vida de los sectores mayoritarios de la sociedad, subordinados al discurso tecnocrático de la calidad e insertos en una institucionalidad educativa caracterizada por una creciente racionalización administrativa, que invisibiliza la diversidad cultural emergente. La “calidad” se ha instalado como una demanda común y, a la vez, confusa (hay que pagar por ella y es un derecho exigible), inscrita en un contexto mercantil en donde el rendimiento académico y la medición se transforman finalmente en los dinamizadores del mercado³⁵. Es en suma, la acción educativa y sus sujetos que se desvanecen en torno al consenso de la “calidad”, leída en clave técnica, cristalizando una *forma superior de olvido de la experiencia y desvanecimiento de la palabra representada*³⁶, a través de un lenguaje asociado a imágenes estandarizadas que se presume de ser un lenguaje técnico (objetivo) y no ideológico.

La globalización neoliberal, ha generado transformaciones económicas a escala planetaria que se han sustentado en desigualdades estructurales, al establecer un nuevo modo de vinculación y de intercambio simbólico. El sistema también ha provocado cambios en los individuos, alterando *los mundos* y las consideraciones *de los sujetos*³⁷. Experimentamos profundas transformaciones

35 En nuestro país las reformas actuales se encuentran en un estado de estabilización desde un pensamiento único ante el cual sólo ha sido posible vislumbrar algunos momentos de confrontación provenientes del mundo social. Los actuales referentes de la calidad no han sido los únicos, se olvida la tradición democrática por la calidad en educación desarrollada en años de lucha por educadores involucrados en la teoría y la práctica educacionales y cómo en la tradición sociológica y política de la educación la noción de calidad está estrechamente vinculada al combate de las desigualdades y las injusticias. Gimeno Sacristán, J (2006).

36 La demanda de la opinión pública sobre estos tópicos ha confrontado la realidad con la ideología imperante en relación con: la expansión de la cobertura (derecho efectivo) y la calidad de los sistemas educativos (derecho vulnerado) sustentados en principios de la gestión mercantil (subsidio a la demanda), la ambigüedad existente en la consideración de la Escuela Pública como fundamento de la educación (el rol del Estado y la administración), la consolidación de la inequidad y exclusión que dicho sistema propicia, y la reducción de los espacios de deliberación docente.

37 Sobre el concepto de subjetividad se reconoce una problematización abierta. La noción de sujeto cartesiano (racional) ha venido siendo cuestionada en sus principios “esencialistas” que la concibieron

que han tomado lugar en el espacio público, emergiendo nuevas miradas y sitios de pedagogía marcados por una confluencia distintiva de tecnologías, crecientes concentraciones de poder corporativo, y una multiplicidad de capacidades de producción de significado. A diferencia de las formas tradicionales de pedagogía, hoy *el conocimiento y el deseo* tienden a estar conectados a modos de pedagogía mediados a través de tecnologías digitalizadas. Estos procesos complejos requieren abrir nuevas consideraciones sobre la educación que, recogiendo principios democratizadores, den paso a una *pedagogía del sujeto* capaz de reconocer las demandas individuales y colectivas; que otorgue importancia y valor a la diversidad (histórica y cultural) y al desarrollo de una dialógica de la cultura contemporánea; y una pedagogía crítica de la condición social, atenta a corregir las desigualdades materiales y simbólicas expresadas en los conocimientos. Se requiere de nuevas miradas habilitadas para interpretar en clave humana³⁸ *la complejidad que vivenciamos*. La integración de la experiencia, vista como *la reserva* de nuestros deseos, acciones y decisiones.

No obstante, esta apuesta nos demanda revisar críticamente los supuestos modernos del sujeto, la acción y el propio conocimiento. La validación de la experiencia como campo de reflexión exige recuperar los sujetos como culturales, históricos y concientemente inacabados, que en el propio encuentro de sí mismo con el otro reconocen la pasión y la eticidad de sus actos y la necesidad de proyectar sus deseos hacia un radicalismo esperanzado en la acción (Osorio y Rubio, 2007). Se requiere recuperar nuestra historicidad para abrir los marcos interpretativos y concebir sujetos que se liberen de las determinaciones de posición de nuestro presente. Un sujeto descentrado y abierto al otro, que recupere las claves de la temporalidad que le otorgan referencias de sentido, la experiencia como constitutiva de la realidad (vinculada al lenguaje) y la palabra/sentimiento como fuente para nombrar el acontecimiento.

La temporalidad-armazón racional del tiempo³⁹ es oportuna para liberarlo de la *atemporalidad informacional* y de la pérdida de referencias del futuro y del pasado, que consolidan la instalación de una *no-experiencia social* vinculada a la identidad absoluta del mercado, como modelo de comprensión de las diferencias socio-culturales, “armadura” política que propicia el olvido del pasado como pérdida permanente y que consolida el presente como infinito y desprovee de *fondos de experiencia* a los cuales recurrir como *lenguajes significativos*. Ante ella se requiere, mediante la crítica, abrir la palabra liberada de las

desde un racionalismo psicologista, idéntico a sí mismo. Desde la hermenéutica dialógica (Ricoeur) el sujeto ha sido abierto a una subjetividad emergente con otro (ipse), concibiendo la identidad como una configuración narrativa. Desde un postmodernismo de oposición, McLaren propone la distinción ente subjetividad e identidad como base de la formación de agencias críticas. Desde las distintas perspectivas emerge lo otro, el otro como fundamento constitutivo del sujeto. McLaren, Peter, Sobre Subjetividad. Extracto seleccionado del capítulo “Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder”. En McLaren, Peter (1998).

38 Nuestro concepto de humanismo se asienta en referencias críticas a la modernidad que proponen perspectivas abiertas a la alteridad y la heteronomía como principios que permiten comunicar ética y política.

39 Paul Ricoeur reconoce la relación entre la concepción del tiempo y la historia, de una parte, y las configuraciones del lenguaje de otra. Ambas permiten constituir el armazón racional del tiempo (lingüístico-analítico y material, esto es, que podría tener que ver con una experiencia universal), lo que da cuenta de la relación antes-durante-después, y del cambio y la duración que requiere. Estructuras del imaginario desde las que establecer cierta continuidad y orden significativo a una experiencia vital consistente en una sucesión de hechos carentes de sentido universal. Vidal, Rafael. http://gnje.mty.itesm.mx/vidal_j.htm.

determinaciones de posición existentes, para dar paso a nuevas valoraciones sociales. La acción de ruptura con el presente absoluto, “blindándolo” hacia el futuro y a la esperanza y la recuperación de los fondos de experiencia suponen invertir la propia formación del yo, y la formación del yo de otros.⁴⁰ Dicha acción pedagógica contribuirá, desde un marco ético, a plantear *la historia como un discurso del otro*.

Desde esta opción por la experiencia como espacio reflexivo y como dispositivo para actuar con sentido en lo próximo complejo, proponemos recuperar el par *experiencia/sentido*.

La pedagogía no puede obviar que el *pasado-reserva de experiencia* se encuentra hoy encriptado por las determinaciones temporales y políticas. Por ello, debemos *repensarnos* desde nuestras experiencias sociales, y en particular a los acontecimientos y *las experiencias* de muerte durante las dictaduras y, hoy, como objetos de las racionalizaciones neoliberales. El siglo XX se caracterizaría como un tiempo en que se ponen en funcionamiento masivo una serie de dispositivos que imposibilitan la experiencia, ya sea por la eliminación de la palabra; por la imposición de una visión totalitaria y por la constitución de una existencia *sin nosotros mismos*. Vale preguntarse qué experiencias debemos recuperar para transitar, a través de lo próximo complejo, para revitalizar la pedagogía (Larrosa, 2003).

La condición histórica pensada desde la experiencia permite abrir paso a una *razón transitiva (nómade, peregrina, en tránsito a)*, esto es: una razón que piensa ajustada a la experiencia y sustentada en nuestros propios procesos vividos; una razón que nos permite establecer juicios auténticos sobre las implicancias políticas y subjetivas presentes en la educación, prescindiendo de la neutralidad y capaz de asumir responsablemente su propia historicidad. *La razón transitiva* asume que la pretensión de “universalidad” debe historizarse y hacerse nómade o provisoria, pluri-escrita sin ninguna pretensión de blindaje, pensada a partir de la condición humana (tiempo, espacio y significación): una universalidad-siempre-en-obra.

En suma, una razón vital abierta críticamente a su propia memoria que se resiste a identificar realidad con facticidad (el presente) y capaz de movilizar en medio de lo próximo complejo que es la experiencia humana. Esta consideración supone que para estar en el mundo complejo, se debe repensar el paradigma crítico y hermenéutico, recuperando *la trama de la vida* como una compleja red de relaciones vitales contingentes, arrojadas al mundo, que reconociendo su transitividad, puede vislumbrar desde allí lo trascendente que emerge como certeza de la experiencia de lo humano. Múltiples temporalidades anidan en *lo próximo complejo*. Es necesario reconfigurar las categorías temporales modernas para situarnos en la contingencia, en todos los tiempos, con el pasado en el presente (atentos a nuestro pasado) y con el guiño hacia el futuro (lo próximo)

40 La liberación de la subjetividad de las determinaciones (teóricas, políticas y del poder) se produce, según McLaren, cuando se realiza un análisis crítico de los discursos y sus realidades concebidas. La propuesta de este autor considera que la realidad mediada por los discursos debe ser entendida como un texto que exige de los profesionales críticos una lectura dialéctica (comprensión, crítica y transformación). Propone como camino de transformación “enseñar a leer textos como lenguajes legitimados por el poder”. Su posición toma distancia de las perspectivas post-estructuralistas de posiciones antireferenciales que niegan la experiencia. McLaren (1998).

para relevar la utopía, como un proyecto *próximo*. Dicho proyecto valida a la educación como espacio público en el cual *prácticos reflexivos* inmersos en su trama pueden mirar futuros, reconociéndose en la complejidad, esto es, siendo/ahí. La apuesta desde un pensamiento eco-reflexivo (o histórico-complejo como hemos señalado) es re-significar la educación en su dimensión ético-política, desde la experiencia y la memoria como dispositivos para la acción.

II. La Investigación-Acción como práctica eco-reflexiva

En el enfoque eco-reflexivo, *la razón transitiva* abre paso a una razón abierta a la experiencia y a la particularidad, que nombra lo que ha devenido cercano y lo que desea. Desde esta perspectiva, desarrollar la Investigación-Acción (IA) en educación significa replantear los principios de procedimiento que han ordenado la acción del docente/investigador. La IA ha destacado la contextualización y carácter vital que asumen los conocimientos, así como su carácter historizado. Estos principios procuran enfatizar los procesos de narratividad que se desarrollan en dicha construcción y la posibilidad de articular lo narrativo en la configuración formadora de sujetos a través de acciones deliberativas, que permitan efectivamente, abrir el pensamiento a lo emergente, asumiendo la relatividad de los conceptos y la transitividad de lo que se experimenta. Sostenemos que la práctica eco-reflexiva, como sustento de la IA, se caracteriza por: valorar el campo de los saberes prácticos; 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.

Desde esta declaración, la IA es una práctica interpretativa volcada en la experiencia: una investigación-de-la-acción-en la acción, para su *transformación* que se desenvuelve a través de una *razón transitiva* en lo complejo y desigual, y que puede desde esta razón revalidar y resignificar los indicios o las huellas socio políticas presentes en los contextos educativos, creando climas propicios para la indagación en cuanto acción constituyente de la práctica docente. La IA explora la experiencia y el presente desde el valor de la imaginación (lo inédito-posible), arrojándose a la posibilidad de imaginar futuros propios y abriendo la mirada a lo oculto e invisible, presentes en los procesos educativos, como condición para escapar/resistir a la *tiranía* sobre la experiencia que ejerce el *currículo dominante*. En suma, supone un reconocimiento de la subjetividad y del poder auto constituyente del educador que abre a un nuevo cuidado e *invención de sí mismo*, desde una razón resistente a la pasividad cognitiva vigente que socava la libertad y las posibilidades de elaborar un pensamiento propio.

La IA constituye una forma de experimentar el “mundo” indagando el significado verbal y no verbal del sentido de la experiencia social. La Investigación-Acción es, por lo tanto, compleja y siempre interpretativa, y narrativa. Se despliega en el lenguaje. Desde su condición narrativa (palabra

ajustada a la experiencia) asume que la realidad es lo que comprendemos que es y que se construye desde las acciones y experiencias recordadas para constituir “saberes” y modos de entender, practicar la profesionalidad y su vinculación con proposiciones generales disciplinarias. Dichos “saberes” se transforman en teorías disponibles que pueden ser dispuestas al diálogo para generar certidumbres transitivas, no “verdades”. La IA asume la capacidad de leer e interpretar lo macro y lo micro, esto es, vivenciar el *continuum* socio histórico de los sistemas. Implica, como hemos dicho antes, una atención a lo no verbal y verbal presente en acciones, procesos, estructuras sociales y de pensamiento que dan “cuerpo” e historicidad al pensamiento educativo.

La acción humana permite establecer principios explicativos de la experiencia o al menos indicios de su configuración. Inevitablemente, por su constitución está condicionada por el tipo de “observador” que es el sujeto que la recrea, por las redes en que se desenvuelve y la posición que ocupa en ellas. Atendiendo a estos principios, la IA puede considerarse como una acción que desarrolla procesos generativos de “segundo orden” (pensamiento, acción y transformación), es decir, que en el contexto educativo, la IA se refiere a la reflexión de la experiencia y de las acciones que se requieren para propiciar un cambio en los sujetos participantes. Esta acción de “segundo orden” implica una ruptura con ciertos “patrones” de conocimiento (la “linealidad”, la “causalidad”, por ejemplo), modificando la manera de interpretar los hechos y las modalidades de acción.

La acción de “segundo orden” permite leer la experiencia para movilizar las posibilidades transformativas. No obstante, se reconoce desde la práctica eco-reflexiva que cada sujeto no es capaz de “decirlo todo”, pues la acción está condicionada por lo heredado (por la “tradición” y el punto de vista). Por tanto, es preciso mediar la IA a través de un proceso de socialización interpretativa con otros o de *comunitarización hermenéutica* (las acciones remiten a un *mundo-que-es-siempre-un-mundo-interpretado*). Las acciones expresan la dimensión narrativa de la experiencia humana a la vez que la *diferencia*, esto es, distintas formas de dar sentido y coherencia narrativa a la existencia. Actuamos mediante “marcos” o “sistemas de apreciación”, a través de los cuales podemos llegar a construir “*mapas narrativos*” que dan cuenta de la *textualidad* que nos configura, y de la textura que alcanzan las acciones humanas. La IA puede “*traducir*”, es decir, llevar la comprensión parcial de lo que el otro dice y hace a una comprensión global mediante un proceso de reconstrucción o amplificación hermenéutica. El docente/investigador-en-la-acción desarrolla su capacidad reflexiva junto a las de los sujetos que participan en la investigación a partir de una “evaluación” o “apreciación” de las narrativas, abriendo “campos” para las posibilidades.

La IA cuestiona el patrón científico tradicional (causalidad, mecanicismo, linealidad) y procura adoptar una mirada *holística*, que nosotros llamamos eco-reflexiva (o próxima-compleja). Este patrón eco-reflexivo se caracteriza por el acento en algunos principios configurativos flexibles, en las relaciones más que en las entidades; interdependencia en contextos complejos; sinergia y totalidad; ruptura de la linealidad; emergencia de nuevas propiedades en procesos complejos; autopoiesis; conectividad y versatilidad.

Considerando estas definiciones, sostenemos que la práctica eco-reflexiva de la IA es:

- **Interpretativa:** pues “elabora” y construye la realidad desde los sujetos y sus marcos narrativos.
- **Creativa:** porque es posible narrar de diferentes maneras, elaborar y re-elaborar las versiones que usamos para interpretar. Y como acto reflexivo de segundo orden puede dar por la inclusión origen a nuevos postulados, habilitantes para la globalización; para analizar lo micro y su relación con lo macro.
- **Comunitaria:** porque es colaborativa, abierta a la co-indagación, además también porque es generativa, crea vínculos, apertura a la diversidad; reciprocidad; establece redes.
- **Dialógica:** ya que es empática, inclusiva. Es una investigación “en la escucha”.
- **Abierta a la subjetividad y el contexto:** reconoce “sujetos”, su cotidianidad, sus hablas, sus relaciones, su historicidad, su “red de sentidos”.
- **Procesos inductivos de teorización:** al estar volcada a la experiencia su reflexión tiene que ver con los propios sujetos y sus racionalidades ajustadas.

Dicho esto, la IA que proponemos:

- Considera que la construcción del pensamiento docente es un proceso de construcción social y situado en contextos sociales e institucionales concretos.
- Reconoce en la cultura escolar y sus componentes la “naturaleza” social y política de la misma.
- Orienta la investigación en relación a identificar y resolver problemas y a la mejora de la práctica desde la cotidianidad de la acción educativa.
- Se asocia a un horizonte ético emancipador y solidario; genera prácticas socialmente inclusivas y procesos anticipatorios.
- Genera una orientación analítica e interpretativa de la práctica.
- Promueve la “auto consideración” y la investigación de uno mismo en cuanto educador que nos “auto producimos”.
- Impulsa la empatía y la participación de los actores que participan en las situaciones y procesos educativos que se investigan.

Estos principios se enmarcan en un proyecto de pensamiento que emerge a trasluz de la sociedad en que vivimos (en lo próximo), que está por venir, ante lo cual se presenta como un deber moral construir una pedagogía que valore la reflexividad y la diferencia, que esté atenta a los intersticios que los sistemas

educativos dejan en cada espacio en los que finalmente se juega una relación vital en la que se disputa una política de la vida justa.

III. El espiral metodológico de la Investigación-Acción ante lo próximo complejo

La conjunción entre experiencia, el deseo por investigar y los principios configurativos de lo complejo nos lleva al tema del *espiral metodológico de la IA*. Asumimos que no existen métodos “prefigurados” y que este *espiral* emerge a través del reconocimiento del continuum, en el cual se enmarca la experiencia investigativa. La IA es, vista así, como una red metodológica, formada de enfoques teóricos, estrategias de investigación, procedimientos, herramientas y orientaciones interpretativas que la constituyen como una red relacional-generativa. Ello supone reconocer la acción investigativa como un *pensar-el pensamiento-que-vamos-desarrollando-en-la-investigación*. Pensar lo próximo complejo (razón transitiva) requiere poner en marcha la actividad dialógica. La apertura dialógica actúa como continente de la red metodológica que constituye la IA, a saber: una red metodológica que integra investigación, conocimientos y saberes acumulados, reflexividad crítica de las prácticas educativas. Es una IA que supone una disciplina; que es metódica; exige capitales y capacidades en el ámbito del conocimiento: capacidades para imaginar/diseñar, juicio crítico, síntesis, interpretación poniendo especial atención a los procesos comunicacionales, al intercambio simbólico y al reconocimiento de la diversidad de las hablas presentes.

El espiral metodológico emerge en la acción dialógica que se construye a partir de la atención al otro en la conversación. En este proceso, la búsqueda debe ordenarse a pensar colectivamente el pensamiento y sus articulaciones en los distintos contextos y procesos de la indagación-en-la-acción. Desarrollamos en esta conversación un proceso de conocimiento de la realidad próxima, mediante la resolución de problemas sociales y educativos, que requieren cambios en una perspectiva técnica, profesional, institucional, cultural, social, política.

Indicadores del espiral metodológico de la IA son los siguientes:

- Se reconoce la diversidad de los sujetos y de los procesos sociales y educativos, que se desarrolla a través de programas metódicos participativos y dialógicos.
- Se promueven diálogos generativos, creativos, efectivos, que exigen la comprensión de las acciones de los sujetos y las formas como éstos hablan y comprenden estas acciones.
- El proceso sintético de la Investigación-Acción es un proceso de aprendizaje que define campos de saberes; escenarios sociales, modos culturales, matrices y visiones de la realidad de los participantes, a partir de un proceso deliberativo (auto comprensivo, comunicable, negociable, que puede ser conflictivo y tensionado)

por diversas maneras de interpretar la realidad), pero que forma parte del continuum.

- Es una investigación para la acción, para la transformación, para el cambio: la llamamos también investigación transformativa. Crea capacidades para actuar y para configurar análisis e interpretaciones de las acciones de los participantes. Valora el saber local y lo potencia hacia lo global. Valora el conocimiento local como saber capaz de dar sentido a la experiencia.

IV. El docente-investigador y lo próximo complejo

La IA en cuanto práctica reflexiva supone una resignificación del docente ante lo próximo complejo. Hemos visto que el docente/investigador debe actuar desde la reflexión de la experiencia, pensando los marcos interpretativos que en ella subyacen para propiciar, desde la crítica, la transformación y el cambio, lo que supone una participación colectiva, dados los procesos dialógicos involucrados en el *comunitarismo hermenéutico* emergente.

En congruencia con estos planteamientos, la acción educativa-formativa se redimensiona en su “sentido humano”; dimensión negada por las políticas tecnocráticas centradas en el “rendimiento”. Para alterar este estado de cosas se requiere de una pedagogía capaz de generar y comunicar un saber analítico e interpretativo fundado en cimientos experienciales sociales y culturales (desde la trama de la vida). Es el educador/investigador, el que debe movilizar *la trama humana* en un contexto político-público. Por ello los profesionales de la educación deben desarrollarse como *intelectuales públicos* que problematicen los paradigmas heredados para abrir a nuevos saberes⁴¹.

Validamos el carácter práctico-reflexivo del oficio del educador. Esto significa reconocer, valorar y analizar los actos reflexivos y críticos que se desarrollan en la práctica pedagógica, descritos narrativamente como relatos acerca de la configuración de los sujetos y sus procesos de despliegue y expresividad humana. Por esta razón el educador, en cuanto un práctico - reflexivo, es *un narrador y hermeneuta*, que usa repertorios narrativos diversos para describir sus experiencias profesionales y referir su trabajo a consideraciones valóricas. 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 y narrar, y la otra dimensión constituye el horizonte ético-político de la acción educativa. Estas aseveraciones acentúan el carácter subjetivo de la acción, que se constituye a través de un pensamiento docente interpretativo y crítico.

41 Estas referencias de lo humano, comunidad (redes-horizontalidad) y democracia (igualdad-libertad) son validadas en medio del devenir y la incertidumbre. Sin miedo al riesgo, fundado en la certeza de que la educación liberadora y una pedagogía de lo *próximo complejo* pueden validarse como fuentes para la creación de una sociedad justa. De ahí que sea necesario impulsar nuevas acciones formativas neo paradigmáticas con los educadores, que desarrollen el componente crítico-utópico-ético de la complejidad y vislumbren mundos alternativos, se replanteen desde su trabajo práctico local, el tema de las finalidades educativas, la enseñabilidad de una ética social planetaria.

Hablamos 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 problemas; b) las interpretaciones o posturas frente al problema y c) el aprendizaje orienta al cambio. Un sistema de apreciación es, pues, una 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: una frónesis (saber orientado a la práctica), un saber-hacer y un saber-vivir. Forma parte de una manera de ejercer la docencia: apreciar es interpretar, actuar y comunicar.

Nuestro punto de vista se enmarca en una reacción a las generalizaciones expertas y a los tecnicismos de la investigación positivista siendo reactivos a los “formatos de investigación” y valoramos la experiencia de los educadores, en cuanto generadores de sentido.

Identificar nuestros sistemas de apreciación nos acerca a investigar los modos de pensar de los educadores, abandonando la mirada prescriptiva de la práctica docente, y su sujeción a la investigación de las agencias “expertas”. Esta concepción de la acción reflexiva e investigativa de los educadores implica reconocer sus propias capacidades para explorar, identificar, problematizar, narrar y comunicar las prácticas educativas. La investigación educativa en este marco no es privativa de los expertos; a nuestro entender es una acción generada por una *razón transitiva*, ajustada a la experiencia de los *sujetos crítico - hermenéuticos*.

Referencias

- Apple, M. (2002). Mercados estándares y desigualdad. ¿Pueden las pedagogías críticas parar las políticas derechistas?: *Revista de Educación número extraordinario*, pp.223-248 <http://www.doredin.mec.es/documentos/008200430067.pdf>. consultado el 15 de diciembre, 2009.
- Bárcena, F. (2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de Pedagogía*, 223, pp. 501-520.
- Bárcena, F. y Melich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración, Hospitalidad*?. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. y Melich, J.C. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista Española de Pedagogía* N° 214, pp. 465-484.
- Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2005). *Los estudios culturales en tiempos oscuros: La pedagogía pública y el desafío del neoliberalismo* http://www.henryagiroux.com/CultStud_DarkTimes.htm. Consultado el 15 de diciembre, 2009.
- Larrosa (2003). *La experiencia y sus lenguajes* http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf. Consultado el 15 de diciembre, 2009.
- McLaren, P. (1998). Sobre Subjetividad. Extracto seleccionado del capítulo “Desde los márgenes: Geografía de la identidad, la pedagogía y el poder”. Incluido en Peter

McLaren. Pedagogía, Identidad y Poder. Santa Fe. Homo Sapiens. <http://comeduc.blogspot.com/2008/05/los-textos.html>. Consultado el 15 de diciembre, 2009.

Osorio, J. y Rubio G. (2007). *La cualidad*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.

Vidal, R. (2006). Medios de comunicación, temporalidad y dinamismo cultural postmoderno. *Global Media Journal* Número 6. http://gmje.mty.itesm.mx/vidal_j.htm. Consultado el 15 de diciembre, 2009.

Ortega, P. y Hernández, M. de L. A. (2008). Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45/4, <http://www.rieoei.org/2415.htm>. Consultado el 15 de diciembre, 2009.