

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LA UNIVERSIDAD: POR PARTIDA DOBLE.

Action research and reflective practice at the University: Double entry.

Mónica Zanotti, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
monicazanotti@hotmail.com

Mirta Sgaramella, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
mirtasgaramella@yahoo.com.ar

Zanotti, M. y Sgaramella, M. (2019). La investigación acción y la práctica reflexiva en la Universidad: Por partida doble. *RAES*, 11(19), pp. 30-38.

Resumen

A través de este artículo, intentamos hacer visible, una experiencia de investigación- acción en la Universidad. Este proceso y proyecto llevado a cabo y que aún se sigue desarrollando, tiene como protagonistas a los enseñantes que accionan desde un proceso de co-enseñanza, que investigan acerca de la reflexión que se genera en y sobre las propias prácticas de enseñanza, y que enseñan a los estudiantes-enseñantes, además, a investigar acerca de sus prácticas. La utilización de las narrativas, favorece el proceso de sistematización y por ende, el de reflexión. De esta forma, se van construyendo textos contextualizados y co-textualizados que dan cuenta de lo que se hace para transformar las prácticas de enseñanza y formar enseñantes con un habitus reflexivo, para tal fin. La participación, la negociación, el acuerdo didáctico, los compromisos de acción, la toma de decisiones y la reflexión crítica de la acción generan evidencias que permiten demostrar cómo los estudiantes-enseñantes en proceso de formación aprenden a investigar mientras están aprendiendo a enseñar.

Palabras clave: Investigación-acción/ reflexión/ narrativas/ sistematización/ transformación de las prácticas de enseñanza.

Abstract

Through this article, we try to make visible, an experience of research-action in the University. This process and project carried out and which is still being developed, has as protagonists the teachers who act from a co-teaching process, who investigate about the reflection that is generated in and about the teaching practices themselves, and that They teach the student-teachers, in addition, to investigate about their practices. The use of narratives favors the process of systematization and, therefore, the process of reflection. In this way, contextualized and co-textualized texts are being constructed that account for what is done to transform teaching practices and train teachers with a reflexive habitus, for that purpose. The participation, the negotiation, the didactic agreement, the action commitments, the decision making and the critical reflection of the action generate evidences that allow demonstrating how the students-teachers in the process of learning learn to investigate while they are learning to teach.

Keywords: Research-action/ reflection/ narratives/ systematization/ transformation of teaching practices.

Introducción

La enseñanza es en esencia un proceso de construcción cooperativa que se genera en un espacio contextual determinado entre los actores implicados. Es una práctica humana, que rescata la preocupación por encontrar su justificación moral en la significatividad que el contenido tiene para aquellos a los que está dirigida. Es un proceso socio-político que no es neutral, que se da en el marco de una sociedad y de una cultura. Por lo que es intencional, compleja y responde a las necesidades, a las demandas y a las determinaciones que están más allá de las intenciones individuales y que supone preparar, perfeccionar, modificar a los actores involucrados. Sin embargo,

“La enseñanza, lo que de verdad ocurre y se dirime en ella, trasciende el enseñar, lo que responde a objetivos, métodos, estrategias y planificaciones. La sustancia primera de la práctica docente, aquello primero que hace posible todo lo demás, lo que sostiene el sentido de lo que oficialmente aquella pretende (esto es, el encuentro personal, la relación, el modo en que miramos a nuestros estudiantes, la forma de mantener una conversación, la atención a quienes tenemos a nuestro cargo, la manera en que surge y se desarrolla una propuesta en el aula, el modo en que enfrentamos las vicisitudes, etc.) depende de una disposición personal, de una formación y una “cultura personal”. (CONTRERAS DOMINGO, 2010, p. 65).

Por todo esto y mucho más, es que consideramos hace mucho tiempo, que es necesario generar transformaciones en la enseñanza. Es imprescindible formar a un enseñante diferente, que contemple, lo antes dicho y que a su vez eduque, prepare, a un ciudadano, a un profesional, capaz de enfrentar el complejo y cambiante escenario planetario, en cuanto, a lo social, a lo político, a lo económico y a lo cultural en el que nos encontramos insertos y que por supuesto, atraviesa los escenarios educativos. Al igual que los acelerados cambios en la ciencia y la tecnología.

Entre otras cosas, ello implica superar la visión del enseñante como un agente reproductor, transmisor e informador de conocimientos, para situarlo como un actor-autor constructor de ellos a partir del saber generado en su práctica de enseñanza, entretelado con los saberes profesionales (disciplinares, psicológicos, pedagógicos –didácticos, etc.) implicados.

Debido a esto, es que creemos que es el momento oportuno para hacer aún más pública, esta experiencia que vamos nuevamente a convertir en texto, a relatar; a hacer más visible; para que por ende traspase el contorno, los límites de la Universidad. Para que no quede encerrada al interior de la misma y de los actores que participamos en ella, para acortar las distancias y producir ciertas vinculaciones entre enseñanza e investigación y entre la producción de conocimiento que se genera en la universidad y el acercamiento del mismo a parte de la sociedad.

En otro orden de ideas, es necesario explicar que es una experiencia **por partida doble**. En realidad, esta **partida doble**, remite por un lado, a que generamos una investigación científica acerca de la puesta en práctica de la investigación-acción, realizando un proceso de investigación acción en y sobre las prácticas de enseñanza, además de enseñar. Lo que implica, que se desarrollan dos formas de investigación, que a su vez se pueden interrelacionar, entamar. Por otro, ambas investigaciones se desarrollan haciendo foco en la investigación en y sobre nuestras propias prácticas de enseñanza, en tanto enseñantes de dichas cátedras, desarrollando además, un proceso de co-enseñanza y en la investigación-acción en y sobre las prácticas de enseñanza de los estudiantes-enseñantes que comparten estas cátedras y que aprenden.

Antes de proseguir, es conveniente también, aclarar por qué utilizamos la categoría conceptual de estudiante-enseñante o aprendiente-enseñante y de enseñante. El aprendiente es el actor en proceso de aprendizaje permanente, tanto de manera autónoma, como de manera colectiva o comúnmente ambas entrelazadas. Es aquel que en forma activa asume, se hace cargo de la responsabilidad de su aprendizaje, debido a la guía y apoyo del enseñante o de alguno de sus pares. Aunque generalmente los enmarcamos en el concepto de estudiante, porque hay quienes se incorporan al proceso ya como aprendientes y quienes se van desarrollando como tal durante el mismo. Pero, además estamos haciendo alusión a un actor que a su vez desempeña el rol de estudiante en estos casos en una carrera universitaria y el de enseñante en algún nivel de la enseñanza del sistema educativo. O sea, que es aquel, que también es enseñante, que insinúa horizontes, que muestra caminos, que plantea como tal, una relación dialéctica entre enseñar y aprender, entre enseñante,

aprendiente y conocimiento. Aquel, que tiene un modo de posicionarse, de situarse, que da cuenta de ello y de la coherencia con la que sostiene dicho involucramiento. Es necesario explicitar, que lo que sucede, es que

”Estimular la actividad creativa de la reflexión pedagógica está más allá de lo que los conocimientos disponibles pueden comunicar, y tiene que ver más con las situaciones que podamos crear en las que introducimos en el misterio inasible y sutil de lo pedagógico.” (CONTRERAS DOMINGO, 2010, p.66)

Lo que hace, cada vez más importante, el, reconocer a ciertos estudiantes, el formar a otros para ello y el reconocernos a nosotras mismas, como aprendientes constantes y como enseñantes desafiantes. Aunque si no hacemos lo que estamos explicitando, no lo logramos.

En cambio, desde estos posicionamientos, tal como dice, Oscar Jara, es imperioso, pensarnos y actuar diferente. Por lo que,

“Pensarnos como “desafiantes” o “desafiantas”, supone colocarnos como actores y actrices del proceso: es decir, sujetos activos y comprometidos con las personas con quienes trabajamos, con su contexto, sus dilemas, sus opciones y alternativas posibles. Por eso, tal vez el primer “desafío” viene por parte del grupo hacia nosotros/as; son ellos y ellas quienes nos desafían con sus preguntas; sus intereses (o su desinterés); sus conocimientos, afirmaciones o negaciones sobre los contenidos a trabajar; su percepción sobre nosotros/as: sobre nuestro papel, nuestras capacidades o nuestros comportamientos; sus expectativas, sus palabras o sus silencios... su sola presencia en un espacio educativo significa ya un desafío para nosotros/as” (JARA HOLLYDAY, 2009, pp. 4 y 5)

El texto contextualizado de un proceso de reflexión en y sobre las prácticas de enseñanza

Dicho lo que consideramos indispensable, es importante retomar ahora, la historización de la experiencia, que se inició hace muchos años en cátedras de grado y de pos-grado de la Universidad de Tres de Febrero. Para ello, es menester declarar que para llevarla a cabo se necesitó y se necesita, documentarla narrativamente, lo que implica además sistematizar el conocimiento que va emergiendo. Por consiguiente, es esencial, remontarse al inicio y eso significa dar cuenta de lo que nos impulsó a poner en acción la misma, que es además de lo ya comunicado, que esta hace un llamado a la transformación de las prácticas de enseñanza. Esto implica que es una forma de entender la enseñanza y de investigar sobre ella. La investigación – acción es obvio que implica un proceso de investigación, pero en este, lo más sobresaliente es esa exploración reflexiva que los enseñantes hacemos de nuestras prácticas para introducir mejoras progresivas. Es una propuesta que nos posibilita reconocer a la práctica como fuente de conocimiento y construir conocimiento práctico. Una experiencia de enseñanza que parte de las narrativas, para poder dotar de sentido esas voces, esas miradas, esas escuchas en y sobre la práctica. Lo que significa que nos propusimos y propusimos a otros reflexionar sobre la práctica, favorecer la comprensión y reflexión de nuestra propia práctica y la de los estudiantes-enseñantes y aprendientes como una condición necesaria para la optimización y la transformación de las mismas. Lo que equivale a tomarla como objeto de estudio, para ir además, en simultáneo intentando formar enseñantes reflexivos, críticos; y originar como plantea Philippe Perrenoud procesos formativos que favorezcan el desarrollo de un habitus reflexivo.

Este enfoque reflexivo sobre la práctica surge desde diversas comunidades académicas con la crítica generalizada a la racionalidad técnica y con la necesidad de optimar las relaciones entre investigadores e investigados. Esta investigación de tipo cualitativa sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera, porque es una práctica social reflexiva y por lo tanto, participativa.

Hay quienes afirman que se inició en la década del 40, con el psicólogo social Kurt Lewin, quien utiliza el término investigación-acción considerándolo como un proceso cíclico de exploración, de actuación y de valoración de los resultados, siendo los actores destacados de las acciones sociales y no los expertos, los que debían desplegarla. En este sentido, sugería que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución al conocimiento en las ciencias sociales.

Sin embargo para otros, uno de los primeros en abordar cuestiones relativas a la investigación-acción fue John Dewey en 1933 al incorporar el principio pedagógico de “*aprender mediante la acción*” y al distinguir la acción humana rutinaria, de la reflexiva.

La investigación acción en su transitar histórico ha desarrollado dos tendencias: una de corte netamente sociológica, cuyo punto de partida fueron los trabajos de Kurt Lewin (1944), continuados por el antropólogo estadounidense Sol Tax (1958) y el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1960-1970), quien le imprime una connotación manifiesta ideológica y política; la otra vertiente es más educativa, y está inspirada en las ideas de Paulo Freire (1960-1970) en Brasil, L. Stenhouse (1970) y Jhon Elliott (1970) en Inglaterra, así como por Carr y Stephen Kemmis (1980) de la Universidad de Deakin en Australia. Es justamente en los años 70 que se evidencia un renacer de la misma. Así, van surgiendo la corriente norteamericana, la inglesa, la francesa, la suiza, la australiana, la alemana y la latinoamericana y como se han desarrollado algunas denominaciones tales como investigación acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula, etc. dependiendo de quienes y de cómo la pongan en marcha.

Además, durante su existencia, la investigación acción ha pasado por etapas que la han caracterizado y de allí que algunos autores destaquen tres enfoques, tres orientaciones, bien definidas, que la representan, tales como: el enfoque técnico, el enfoque práctico y el enfoque crítico o emancipatorio, los que se relacionan con los diferentes paradigmas. Los que a su vez se vinculan, se corresponden con los tres tipos de intereses del conocimiento, de modos de investigar que traza y fundamenta el filósofo y sociólogo alemán de la Escuela de Frankfurt, Jürgen Habermas (1968), quien los distingue como: interés técnico, interés práctico e interés emancipatorio. Dichos intereses buscan la conservación y la reproducción de la vida humana como funciones básicas de la vida del hombre. Por tanto, queda claro que el conocimiento no es una acción separada de las necesidades humanas como un simple hecho contemplativo, sino que todo conocimiento está mediatizado por un interés. De ahí, que de cada interés de la especie humana aflore una forma de saber. Así, el interés técnico concibe un conocimiento o una racionalidad instrumental. Concuerda con el campo axiológico de las ciencias empírico-analíticas, ya que se basa en la experiencia y en la observación. Dicho de otro modo, constituye un interés por el control del ambiente a través de la acción, de acuerdo a leyes o reglas con fundamento por supuesto, en lo empírico. Es un interés que requiere de conocimientos que faciliten un control técnico sobre los objetos naturales. Aunque, el interés práctico que hace a las ciencias hermenéuticas-interpretativas, se funda en la necesidad del ser humano de vivir en el mundo, formando parte de él, del ambiente. Produce, por tanto, conocimiento capaz de informar y guiar al juicio práctico. Es un interés por comprender el ambiente interaccionando y a los actores sociales con los que se logran consensos, para ello. Se refiere a las relaciones que los hombres establecen entre sí, de ahí que sea tan significativo lo relativo a las relaciones de intersubjetividad y la interpretación del significado de las acciones. Está enraizado en la necesidad que tenemos los actores de comunicarnos, eso quiere decir que la supervivencia está unida a la posibilidad de una comunicación entre los actores sociales. Si esto no sucediera, no nos entenderíamos y no sería viable la vida social humana. Mientras, que el interés crítico o emancipatorio engendra conocimiento crítico, y por consiguiente, la emancipación. Apunta hacia la libertad y la autonomía racional. El interés emancipatorio va unido a una forma de acción que es la autorreflexión. Con ella se desenmascaran los poderes sociales, que están por encima, de los actores, por encima, nuestro y que son un producto de los seres humanos. La autorreflexión dirige la acción de las ciencias críticas. La realización de la capacidad racional de autoemancipación de los actores sociales, de los seres humanos, se efectiviza debido a una ciencia social crítica. Precisamente desde esta posición, el conocimiento sólo adquiere sentido cuando sirve al interés por la liberación del hombre.

Esto demuestra, que la investigación-acción ha transitado y transita por varios escenarios paradigmáticos que han marcado y marcan grandes diferencias en el abordaje que ha prevalecido en los diferentes tiempos y aún prevalece. Cada uno de ellos, con sus rasgos distintivos, sellan e identifican, claramente, la época, en que se han llevado a cabo, o sea, el episteme epocal, de dichas investigaciones.

Teniendo en cuenta todo ello y las propuestas realizadas por algunos especialistas ya mencionados (Paulo Freire, Laurence Stenhouse, John Elliott, Wilfred Carr y Stephen Kemis, Kenneth Zeichner, Donald Schön y otros), acerca de una manera diferente de poner en acción la enseñanza en el aula y de una concepción diferente del rol del enseñante, el gran desafío fue como transponer al aula lo que pensamos como ellos acerca de esto y de la enseñanza.

Al decir de José Contreras Domingo:

“Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo presencia. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal. Hacerse docente tiene por tanto mucho que ver con elaborar esa presencia: pensar los modos en que establecemos las relaciones; indagar en lo que tenemos como propio y cómo eso es lo que está vivo y activo, no ya como un recurso acuñado, sino como un modo propio de vivir las situaciones educativas, aquellas que nos permiten estar de verdad; descubrir lo que tenemos que hacer consciente, visible para nosotros mismos, de nuestros modos de ser y estar, para ver si es eso lo que requiere nuestra acción educativa” (CONTRERAS DOMINGO, 2010, pp. 64, 65).

Por eso, para nosotros es tan importante y es lo que nos decidió a invitar a los estudiantes-enseñantes (de los cuales muchos de ellos son colegas nuestros en esta universidad y otros son colegas que provienen de otras universidades y de otros niveles del sistema educativo), a transparentar sus experiencias pedagógicas relatándolas, mientras nosotras hacíamos lo mismo con las nuestras. Esto quiere decir contar aquello que seguramente hasta el momento formaba parte del hacer profesional, más privado y que ahora poníamos a consideración de otros, se lo contábamos a otros, lo compartíamos con otros, que hacían lo mismo con nosotros, para reflexionar y mejorar. Lo que tampoco fue, ni es sencillo, porque en general a los estudiantes, a los aprendientes y a los enseñantes no nos forman como narradores, ni como narradores-escritores y menos aún como narradores, de nuestras propias prácticas de enseñanza, aunque de por sí parafraseando a Hunter McEwan “vivamos en relato”. En general, los cambios de por sí suscitan resistencia, que en definitiva, se pone en funcionamiento para mantener la continuidad de lo que se venía haciendo. Por eso el camino recorrido no fue simple, ni es simple, tuvo y tiene avances, retrocesos, momentos de detenimiento, construcciones y reconstrucciones, porque de eso se trata, ya que no hay recetas que puedan copiarse y aplicarse a todo y a todos como sucede si estuviéramos trabajando desde otro posicionamiento. De esta forma seguimos avanzando y entretejiendo una trama que hoy sostiene esto que estamos plasmando.

En esa trama, que se va gestando, siempre se tuvieron en cuenta los aspectos y componentes que distinguen a la investigación-acción, llevada a cabo en un contexto de enseñanza: el objeto de estudio, la intencionalidad, los actores sociales, los momentos y los procedimientos.

No es fácil convertirse en generadores de relatos sobre nosotros mismos, no es fácil, hacer texto lo que surge en un contexto que nos tiene como protagonistas, no es fácil, producir cambios, no es nada fácil, pero tampoco se convierte en algo imposible. Es posible y realmente asombra, sorprende, cuando se va concretando, por lo que se funda y se instituye.

Y esos relatos que estos actores-autores contaban y cuentan sobre la vida profesional hablan de lo que hacían y hacen, de lo que sintieron y sienten, de lo que les sucedió o sucede, de las consecuencias que han tenido, de lo que han realizado o han dejado de realizar, hablan de sus regularidades en las prácticas, de sus contradicciones, de los sucesos significativos, de los supuestos y las creencias, de las teorías que se expresan en las prácticas, de las cuestiones que se presentan, siempre situadas en un contexto determinado y con otros. Esos relatos son sobre ellos y otros, sobre sus prácticas de enseñanza, son interpretaciones, que posibilitan producir un texto pedagógico. En realidad, un texto que muestra huellas acerca de la enseñanza, que hace visible la senda marcada por el paso de los actores-autores en tanto caminantes, que muestra señales, marcas, impresiones, evidencias, que quedan de sucesos, de acciones pasadas, etc. y así van haciendo emerger y dando cuenta de la construcción del texto, mejor dicho de la construcción de diversos textos, de sus propios textos, ya que en realidad, van a haber tantos textos como actores-autores se encuentren involucrados en ello. Textos que para que sean consistentes se contextualizan y que además se co-textualizan, en tanto se ponen en comparación. Por todo eso, los estudiantes-enseñantes son autores conjuntamente con nosotras de otro texto, que en este caso, es este texto.

Enseñar a partir de la reflexión-acción requiere para que el proceso se realice ciertas condiciones que desarrollamos ambos grupos de voces, ambos grupos de actores-autores. Las voces de los enseñantes, son voces comprometidas con los procesos que se están llevando a cabo, que transmiten tranquilidad para realizar la transformación de la práctica profesional, que favorecen la participación, el respeto por el otro y sus producciones, que acompañan permanentemente. Acompañar en un proceso de enseñanza formal implica estar atentos en cada momento del proceso reflexivo y de la construcción-reconstrucción, para favorecer la escritura e ir guiando la reflexión y para ello es necesaria la lectura de la misma con sus sugerencias y orientaciones para la reescritura; aportar miradas académicas para ir trenzando con las interpretaciones realizadas de lo narrado, con relación a lo actuado; estar atentos, dar respuestas con otros interrogantes de manera constante a las inquietudes de las voces en proceso; negociar, consensuar y construir acuerdos didácticos, acuerdos de enseñanza y aprendizaje, con pautas precisas, revisarlos periódicamente para su ajuste o modificación; desarrollar acciones y estrategias en cada clase acordes a la metodología narrativa, teniendo en cuenta los dispositivos evaluativos puestos en marcha.

Por otro lado las voces de los estudiantes – enseñantes para llegar a ser voces en el aula, las que hacen escuchar como estudiantes y como enseñantes, también requieren del desarrollo de ciertas condiciones. Para lograr ello, estos actores-autores que interpretan la realidad como texto y que construyen textos lo hacen a través de las diferentes narrativas (crónicas, diarios, autobiografías, registros abiertos, videos, etc.) desarrollando un doble rol, debido a que por un lado son intérpretes de lo que sucede en las aulas universitarias que comparten con nosotras en su calidad de estudiantes y por otro son intérpretes de su propia práctica de enseñanza. Pero, para cruzar el puente tratando de deshacerse, de modificar lo que traen en su mochila, que generalmente tiñe el trabajo que llevan a cabo en este doble rol y poder acercarse a este otro posicionamiento y mirar y reflexionar desde allí, necesitan apertura, escucha, responsabilidad, compromiso, participación, concertación, etc. Desde esta perspectiva, sostenemos entonces, que la formación es un proceso que nos involucra íntegramente, por lo que es clave indagar concepciones, representaciones, recuperar experiencias personales y recorridos escolares construidos en interacción con otros y con diferentes contextos sociales, puesto que develan esas marcas, matrices, huellas que impregnan las acciones que desarrollamos.

De modo que, que apostamos a favorecer la comprensión y la reflexión de nuestra propia práctica y la de los estudiantes-enseñantes como una condición necesaria para la regeneración y la transformación de la misma.

Resaltando continuamente que

“Por eso, estos “saberes necesarios para la práctica educativa” no son un rosario de pautas, de técnicas, de orientaciones didácticas para aplicar, sino un conjunto de principios ético-políticos, epistemológicos y filosóficos que nos llevan a mirar con otros ojos y desde otro lugar, nuestra propia práctica, obligándonos a sumergirnos en las raíces de su sentido y a renovarla crítica y creadoramente. Y todo ello, como una manera, tal vez la mejor manera, de formarnos como docentes: hombres y mujeres que nos formamos desde nuestras prácticas como sujetos capaces de organizar procesos de construcción de conocimientos, o sea de enseñar, porque desarrollamos nuestras capacidades de aprender” (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 3)

Por esta razón, partimos de situaciones cotidianas, por un lado, observando, registrando e interpretando lo que acontece, como ya mencionamos, en las aulas de las cátedras y por otro tratando de mirar, registrar, e interpretar algunas cuestiones (que les interesa) de sus propias prácticas de enseñanza. El camino a recorrer en ambas situaciones tiene de común y de origen la naturalización de las acciones y de sus interpretaciones. Pero la propuesta áulica es procesual, por lo tanto, desde el comienzo está presente la reflexión en la acción y sobre la acción. Porque la práctica reflexiva se concreta en un espiral de acción- reflexión- acción, de práctica, teoría y práctica, ofreciendo la oportunidad para desarrollar la capacidad de cuestionar el conocimiento y para que tanto nosotras, como los estudiantes-enseñantes nos miremos a nosotros mismos y nos interroguemos sobre los pensamientos, los saberes y las acciones de enseñanzas.

El trabajo espiralado que contempla la praxis de la enseñanza, la mirada sobre ella, su registro, el análisis de lo acontecido, la búsqueda de marcos que sustenten la necesidad de mejora o de innovación, las vueltas reflexivas y la puesta en acción, van dando cuenta de ciertos planteos para sus superaciones. La reflexión

sistemática nuestra (de las enseñantes) y además la del estudiante-enseñante surge del análisis de las experiencias de enseñar y aprender, con un trabajo continuo de interrelación entre teoría y práctica. El enseñante, el aprendiente y el estudiante-enseñante realizan una reflexión en la acción y a posteriori retoman el pensamiento sobre lo que han materializado, para descubrir como el conocimiento ha surgido de la acción, reflexionar sobre ello en la misma acción para luego reflexionar de nuevo sobre ese texto realizado, lo que constituye realizar como plantea Donald Schön, “la reflexión sobre la reflexión en la acción”, un proceso recurrente que va haciendo al enseñante un profesional reflexivo. Por lo tanto, la epistemología de la práctica de los enseñantes y de los estudiantes-enseñantes, es una reflexión en la acción y sobre la acción. El enseñante piensa en la práctica mientras actúa y después de actuar, para volver a accionar, por lo tanto, la práctica se construye a través de una interacción entre su propio reflexionar y actuar en proceso.

Este proceso que se va realizando en la investigación es evidente que surge en y desde la realidad situacional en la que están implicados los actores participantes y que forman con los problemas, las diferentes preocupaciones, las dificultades, parte de sus experiencias habituales. De ahí, que la práctica se constituya en su génesis.

Los momentos de enseñar, aprender y desarrollar el proceso de sistematización

Los momentos de este proceso son en sí mismos complejos. Se puede tomar cada uno de ellos, pero en realidad, cada uno de ellos tiene sentido en relación con los otros, tiene sentido en la complejidad. Se desarrollan en la praxis, con la praxis y enmarcados en sustentos teóricos. Esto se debe, a que no son etapas, sino momentos y los momentos indican una situación, un estado, una circunstancia, una coyuntura por la que atraviesa un proceso. Por ello, no siguen una secuencia lógica determinada, no tienen un orden establecido, tampoco tienen un comienzo, ni una finalización delimitada. Los momentos conforman una cadena continua, constante, que no se interrumpe. Cadena, que como tal posee eslabones que se interconectan, que están enlazados entre sí. Esto, denota que los momentos no se excluyen, que por el contrario se incluyen unos a otros. Motivo por el cual a ese proceso encadenado no lo cierra, ni termina ningún momento, el que por otra parte no se origina, ni concluye en un tiempo preciso. Estos momentos son los que van posibilitando la construcción de un proyecto político pedagógico, en el que se incorpora la investigación en y sobre las prácticas de enseñanza y por consiguiente el proceso de sistematización, que posibilita hacer aflorar conocimiento práctico.

Quizás el punto de partida para poner en marcha este proceso, este proyecto, es el diagnóstico interconectado con el espacio de articulación. En él se permite debatir, negociar y lograr un acuerdo tanto acerca de los problemas que se consideran necesarios solucionar y por ende del proyecto que se desea esbozar y desarrollar; como de la unificación de criterios con relación a la manera en que se concibe la práctica y lo que se desea y espera lograr con la reflexión en y sobre ella. Este es un espacio de encuentro de actores. Estos se informan, expresan sus necesidades, intereses y posicionamientos al respecto. A partir de ello, se comienza con el abordaje de las intenciones educativas, la selección y análisis de contenidos, técnicas y /o estrategias, las actividades o acciones que globalmente se van a realizar, puesto que después, en el trayecto y en cada encuentro, se van puntualizando más; los materiales y los recursos que se requieren y con los que se puede contar y los dispositivos para la evaluación y la metaevaluación, relacionados con la disciplina que se va a enseñar y aprender e interrelacionados con la investigación-acción que se va a emprender. Cada uno de estos componentes es tratado en profundidad, considerando los procesos reflexivos realizados en y sobre la práctica de enseñanza, y los aportes teóricos que dan soporte a las transformaciones que se ponen en acción. Es por ello que, se dedica un tiempo inicial para la presentación del esbozo de la propuesta y su análisis por parte de todos los participantes. Puesto, que no se convierte en propuesta, en proyecto, hasta que es enriquecida con los aportes de los estudiantes- enseñantes, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, sus saberes previos, coronando todo ello, a través del acuerdo intersubjetivo que se establece. Mientras en simultáneo se va realizando dicho diagnóstico, y se van resignificando los problemas emergentes. En este espacio, se construyen los códigos comunes y las alianzas que resultan de las negociaciones. En él se definen las reglas del juego y se delimita el objeto a sistematizar. Sin el diagnóstico en el que se evidencian los problemas y sin el espacio de articulación no hay proyecto, no hay proceso, que se pueda poner en juego.

Cada encuentro está conformado por distintos espacios, tiempos y agrupamientos que lo hacen único. En cada encuentro los contenidos desarrollados, acompañados de la bibliografía pertinente, se entretienen con los procesos de reflexión en y sobre la práctica, iluminan la sistematización y dicha reflexión y van generando una urdimbre, que favorece la posibilidad de seguir re- construyendo y construyendo, el proceso. La re- construcción del proceso, provoca el relato, la narrativa de la experiencia y entonces se recopila la información a partir de ello y de la revisión de diferentes fuentes documentales. En esto, se evidencia el entrecruzamiento de las diferentes miradas de los actores. Lo, que requiere además, un análisis e interpretación. En este momento, es necesario descomponer el proceso, la experiencia, en su totalidad, lo que implica en los elementos que la componen para poder comprender su lógica interna, las relaciones establecidas entre ellos, los factores que la explican, las consecuencias, etc. Aquí se produce la relación con la teoría, ya que es indispensable comenzar a conceptualizar y a relacionar el nuevo conocimiento con el acumulado acerca del tema, de forma de producir un diálogo entre conocimientos teóricos y conocimientos prácticos. Lo que además, facilita la confrontación, la explicación, la argumentación y la comunicación. Lo que está atravesado, por un monitoreo y una evaluación constante, como así también por una comunicación, constante. Al arribar al punto de llegada, que por supuesto, vuelve a convertirse en un punto de partida, deben elaborar la síntesis del texto que sirva para comunicar lo aprendido, a sus compañeros/as y a las enseñantes, para compartir. Ello, puede traducirse en cartillas, cuadernillos, informes, boletines, circulares, gacetas, videos, cómics, etc. Cada uno de los actores lo presenta como cree conveniente.

Y, este compartir implica una nueva etapa de reflexión. Sólo así se puede pasar a la toma de decisiones de otras acciones superadoras.

Por consiguiente, en este bucle continuo, se mira y remira y se escucha y re-escucha. Se describe cada situación y cada vez con más detalles. Se contrasta, se explica, se analiza, se interpreta, se reflexiona, se justifica, se fundamenta. Ya que, primordialmente, en todo este proceso se ha pasado de un conocimiento práctico que, es un proceso de reflexión en y sobre la acción, a un conocimiento crítico y teórico construido a través del diálogo y la interacción en este caso de los enseñantes, de los estudiantes-enseñantes y de los otros autores investigadores, aquellos que forman parte de la selección bibliográfica.

Así, tanto las narrativas, como el proceso de sistematización, propician comprender e interpretar las situaciones de enseñanza, posibilitando a través de acciones superadoras el mejoramiento o la innovación de las prácticas de enseñanza. Lo que conlleva a afirmar, que la praxis comienza entonces a transformarse en virtud de esa reflexión.

Es evidente, que esta perspectiva puesta en acción intenta socavar las fronteras del pensamiento simplista, para interpelar, abordar comprensivamente, transparentar y situar a lo real en toda su complejidad. Al vincular la narrativa con los procesos de enseñanza y a estos con la enseñanza de la disciplina y partiendo de ella, transdisciplinariamente estamos creando lazos entre la vida cotidiana y la construcción de sentido común y la vida académica y la construcción del conocimiento científico y social, con lo que los actores-autores tejen una trama, una malla, un tejido, que les posibilita reflexionar sobre sí, enriquecer la capacidad para conformar la subjetividad y transformar sus prácticas de enseñanza y el contexto.

Referencias bibliográficas

BARNECHEA GARCÍA, M. M., MORGAN TIRADO, M. (2010). *La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica*. Perú: CEAAL.

BARTHES, R. (1977). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

CLANDININ, D. J. Y CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.

FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. San Pablo: Paz e Terra SA.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (2013). *Por una Pedagogía de la Pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GHISO, A. *Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas*. Colombia: Universidad de Antioquía.

JARA HOLLIDAY, O. (2007). *¿Cómo sistematizar experiencias educativas?* Cuba: Órgano Editor Educación Cubana.

JARA HOLLIDAY, O. (2009). El desafío y la pasión por aprender. *Revista Rizoma Freireano*,4.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Agenda Académica*,7(1), Universidad Simón Bolívar.

MATEOS BLANCO, T. y NUÑEZ CUBERO, N. (2011). *Narrativa y Educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos*. España: Universidad de Salamanca.

MORIN, E., CIURANA, E., MOTTA, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca Gráficas: Varona.

NICOLESCU, N. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto, Multiversidad Mundo Real*. México: Edgar Morin A.C.

PINEAU, G. (2006). Las reflexiones sobre las prácticas. El corazón de la vuelta reflexiva. *Revista Visión-Con-Ciencia*, VI (33).

RICOEUR, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos hermenéuticos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SÁNCHEZ CARREÑO, J., PÉREZ RODRÍGUEZ, C. (2011). Hacia un currículo transdisciplinario: una mirada desde el pensamiento complejo. *Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17.

SCHÓN, D. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la Enseñanza*. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins. Madrid: Editorial Morata.

Fecha de presentación: 20/9/2018

Fecha de aprobación: 4/10/2019