

Investigar en la complejidad

La investigación-acción como propuesta

Sandra Carro | Psicóloga. Asesora y coordina la Investigación en Educación Rural de la Revista **QUEHACER EDUCATIVO**.

Investigar es, según la etimología del término, “ir tras las huellas”.

Elegir la investigación-acción como metodología de producción de conocimiento implica una decisión epistemológica y científica no solo de *cómo* ir tras las huellas, sino también de *qué* huellas seguir.

Generalmente se considera el perfil metodológico de la investigación-acción (I-A), esto es qué técnicas se utilizan y qué criterios de sistematización se aplican. La elección de esta metodología para la producción de conocimiento en educación se basa en la consideración del hecho educativo como una realidad compleja y multidimensional. Se parte del criterio de relevancia y comprensión de los fenómenos, y no de criterios de predicción o control del acontecimiento didáctico. No se vulnera ni se excluye ninguna técnica o dispositivo, porque el supuesto subyacente es que ningún método o dispositivo por sí solo puede abarcar la totalidad del fenómeno de estudio. Pero no se asimila el objeto de conocimiento a la técnica de conocer. Las técnicas están al servicio del proceso y no al revés. En este sentido implica una alerta epistemológica permanente. Se diferencia de las metodologías de enfoque más tecnicista en que el producto de la investigación es también el proceso de producción, y el conocimiento generado se relaciona tanto al objeto delimitado para investigar como al vínculo con ese objeto de conocimiento y con el propio proceso de conocimiento. La transformación y autopoiesis del sujeto acompañan al conocimiento del objeto.

Los supuestos subyacentes en la elección de la I-A como metodología de investigación tienen una base en la epistemología de la complejidad y los procesos de aprendizaje basados en la persona.

Éticamente se apoya en la concepción de que no solo el conocimiento, sino los medios de producirlo deben estar al alcance de los involucrados en el tema u objeto de conocimiento. La participación implica la responsabilidad de comprometer la exposición del propio pensamiento, las teorías y valores subyacentes.

Tras las huellas del conocimiento

Todo comenzó cuando el pensamiento se separó de la experiencia. Cuando el hombre dejó de experimentar el mundo para preguntarse de qué estaba compuesto, se establecieron las bases para una polémica que llega a nuestros días. La primera pregunta fue qué podemos conocer y luego cómo podemos conocer. La primera respuesta fue fácil: el universo. La segunda respuesta ya no lo fue tanto.

Nuestro concepto hegemónico acerca de la producción del conocimiento se apoya en la herencia de la polémica entre el pensamiento de Platón y el de Aristóteles, y se consagra con el aporte de René Descartes sobre el método del conocimiento. Es interesante recordar que el propio Descartes jamás hizo ningún experimento, ni siquiera le interesó comprobar ninguna de sus hipótesis. Sus tratados fueron escritos desde el escritorio. «*Su camino (significado etimológico de método) idealizado elimina la historia viva*



Foto: Concurso fotográfico QE / Ma. Alejandra Parodi

del pensamiento y con ella de las dificultades, los errores, las confusiones y vías muertas para presentarnos un trazado directo, sin rodeos, que nos conduce en línea recta desde la ignorancia al saber guiados sólo por sus normas.» (Najmanovich, 2005a)

Su mandato fue tajante: existe una manera correcta de producir el conocimiento. Surgía así el criterio de validación que tanto alimenta hoy en día la polémica entre los modelos cuantitativos y cualitativos en la producción de conocimiento.

No fue hasta la revolución industrial que el conocimiento pasó a ser rentable, generador de divisas. Junto con la producción industrial nació el líder del desarrollo científico: el mercado. El conocimiento entonces comienza a generar poder, y la producción de conocimiento, por ende, se convierte en una actividad que debe ser controlada. El desarrollo tecnológico se transforma en el producto de la aplicación de una determinada forma de hacer las cosas para obtener resultados deseados. Hoy en día llamamos a esta actividad, investigación.

Existe una concepción muy arraigada de los mecanismos de producción del conocimiento que toman a las ciencias naturales como los prototipos de conocimiento sistemático. Esta perspectiva ubica al conocimiento profesional como la aplicación de la teoría y la técnica científicas a los problemas prácticos. Como plantea Schön (1998), desde esta racionalidad, la práctica profesional es un proceso de resolución de problemas, y agregaríamos previsión de resultados.

Este tipo de conocimiento generado a partir de esta racionalidad tiene como características el ser especializado, sistemático y estandarizado.

Investigación-Acción y Complejidad

La propuesta de la investigación-acción como metodología de producción de conocimiento implica la adopción de una perspectiva compleja. Esto es, *«una transformación global de nuestra forma de experimentar el mundo, de co-construirlo en las interacciones, de concebir y vivir nuestra participación en él, de producir, compartir y validar el conocimiento»* (Najmanovich, 2005b).

La epistemología moderna define a la concepción de ciencia positivista como el “paradigma de la simplicidad” (Najmanovich, 1996), para diferenciarlo de una concepción diferente que surge a partir de los trabajos de Edgar Morin, el “paradigma de la complejidad”. En una simplificación exagerada podríamos decir que las diferencias centrales de ambas concepciones tienen que ver con el lugar del sujeto y el papel del método en la producción del conocimiento.

Denise Najmanovich (2005a) sintetiza el tránsito de la simplicidad a la complejidad como una transformación radical del sistema global de producción, la validación y circulación de conocimientos, que cuestiona y reemplaza la idea de la supuesta anterioridad e independencia del método respecto de los contenidos. Las dimensiones del cambio se expresan en un giro epistemológico de lo objetivo a lo

objetivable que se expresa en la construcción de sentidos; el cambio en las metáforas de representación del universo: de la partícula a la Red; el cambio en las estrategias de abordaje: del conocimiento universal a las producciones de sentido situadas; el cambio de la racionalidad científica: de la Causalidad lineal a la Emergencia.

La complejidad no es una meta a la que arribar, sino una forma de cuestionamiento e interacción con el mundo, constituye a la vez un estilo cognitivo y una práctica rigurosa. No debe limitarse a los productos del conocimiento, sino avanzar hacia los procesos de producción de sentido y experiencia. El método desde la perspectiva de la complejidad, al decir de Morin, Ciurana y Motta, es un ensayo de estrategias para responder a las incertidumbres.

Los procesos de transformación y aprendizaje en la propuesta de I-A

El concepto de vínculo, interacción e interrelación es constitutivo de la perspectiva compleja. Podemos decir que la propuesta de I-A articula la reflexión desde la acción y la reflexión en la práctica (Schön, 1998).

Reflexionar desde la acción se relaciona con un saber tácito, un “saber más de lo que podemos decir” (Schön, 1998). Es una acción adicional del hacer que permite movernos entre lo que sabemos y lo que no, sin que ello sea paralizante. La reflexión desde la acción nace de la sorpresa. La palabra práctica en cambio se relaciona con la variedad de situaciones donde se ejerce el conocimiento y también implica un rasgo de repetición de la acción. El riesgo de la exacerbación del saber práctico es el “sobreaprendizaje”, el automatismo y, por lo tanto, la naturalización o mirada acrítica del hacer.

La reflexión desde la acción, la capacidad de sorprenderse, moviliza la reflexión en la práctica. Cuando el sujeto se encuentra en una situación problemática que no puede convertir fácilmente en un problema manejable, puede construir un nuevo modo de establecer el problema (Schön, 1998). La reflexión desde la acción permite manejar las paradojas, archienemigas del enfoque científico clásico.

La racionalidad técnica encuentra las paradojas intolerables, porque desbordan los límites

que los principios de identidad, no contradicción y tercero excluido pretendieron fijar al pensamiento. Cuando nos encontramos con una paradoja, “chocamos” contra los límites de nuestro paisaje cognitivo.

Argyris y Schön (1974) distinguen entre la enseñanza instrumental que no altera los valores y teorías subyacentes, y el aprendizaje que modifica las premisas y transforma los valores de base. Estas modalidades del aprender se relacionan con la denominación de aprendizaje de bucle sencillo (Kolb, 1984) y el aprendizaje de doble bucle.

¿Qué fuerza es la que genera el cambio en el circuito de aprendizaje, que lleva al cambio del paradigma de comprensión del objeto de conocimiento? Según Brockbank y McGill es la emoción y la motivación, la implicación del sujeto, con su historia y su contexto.

¿Cuáles son las condiciones necesarias para promover este aprendizaje potencial? Carl Rogers (1983) desarrolla el concepto de aprendizaje centrado en la persona: valores centrados en la capacidad del ser, la autopercepción de las propias capacidades, la importancia de la elección personal y la autopoiesis (construcción de sí mismo).

Pensar la I-A como metodología de investigación implica desplegar un dispositivo particular de indagación, basado en la exploración, y con las características que se detallan.

- ▶ Parte de un sistema de enfoque divergente e inclusivo que identifica las peculiaridades y estudia la dinámica de la situación concreta, situada en tiempo y espacio real.
- ▶ Integra las diversas dimensiones del fenómeno (individuales, colectivas, etc.).
- ▶ Identifica itinerarios y construye cartografías dinámicas de los procesos que se transforman en expresiones posibles de los fenómenos, pero no en leyes de funcionamiento. Al decir de Najmanovich (2005a), pasan de la simplicidad del mapa a la complejidad del territorio.
- ▶ Se basa en las probabilidades y no en la estandarización.
- ▶ Apunta a generar un conocimiento dialógico (lógicas complementarias y excluyentes) que supera pero integra el enfoque dialéctico.
- ▶ Al decir de Schön, se apoya en la contradicción como punto de partida.



Trabajar desde la I-A cumpliendo con la rigurosidad que exige la propuesta, lejos de ser una metodología facilista y distendida como suele percibirse, implica aceptar el riesgo de cuestionar la propias creencias, enfrentarse con el miedo al vacío, sin sistemas reaseguradores que marquen el camino, abandonar lo conocido sin garantías de certezas, entrar un día al aula y experimentar la sensación de estar por primera vez en un escenario desconocido.

El espacio grupal, el equipo de trabajo tiene aquí un rol determinante. Una propuesta de I-A no puede desarrollarse sin tener un colectivo con el que confrontar el propio proceso. Como en toda investigación, pero especialmente en una propuesta como esta, la triangulación de miradas es fundamental para manejar el sesgo personal. En este sentido, el proceso grupal del equipo de investigación en una propuesta donde la implicación personal es el pivote, debe ser también un objetivo de trabajo.

La planificación de la instrumentación de una propuesta de I-A incluye la conformación del grupo de investigación, el seguimiento del proceso de consolidación y la dinámica grupal. Es importante poder sentir al equipo como grupo de referencia, al principio, pero también como grupo de pertenencia, porque es el espacio de contención frente a las ansiedades que genera el proceso de investigación. Tirar o empujar, pero siempre con el compromiso de compartir, planificaciones, abrir el aula a otros docentes, repicar

en cada lugar de origen la experiencia, aun frente al riesgo del cuestionamiento o la soledad. No son decisiones fáciles para quien, además, trabaja muchas veces en contextos donde las estructuras se sostienen en parámetros muy alejados de la experiencia.

Investigar es siempre una aventura, una búsqueda, una forma de relacionarnos con lo que nos rodea. Investigar, para un educador, es revivir cada día el arte de aprender y poner a sus alumnos en contacto con la capacidad de enseñar. 

Bibliografía

- BROCKBANK, Anne; MCGILL, Ian (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ed. Morata. Colección Manuales de Pedagogía.
- CARRO, Sandra; DE LA CUESTA, Patricia (2007): *Introducción a las Teorías Psicológicas*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.
- MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio R.; MOTTA, Raúl D. (2003): *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- NAJMANOVICH, Denise (1996): "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa" en Elina Dabas; Denise Najmanovich (comps.) (1996): *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- NAJMANOVICH, Denise (2005a): "La complejidad: de los paradigmas a las figuras del pensar" en *Complexus. Revista de Complejidad, Ciencia y Estética*, Vol. 1, N° 2 (Marzo), pp. 67-76. Santiago de Chile: Corporación Síntesis.
- NAJMANOVICH, Denise (2005b): "Estética del pensamiento complejo" en *Andamios. Revista de Investigación Social*, Año 1, N° 2 (Junio), pp. 19-42. México: UACM.
- SCHÖN, Donald A. (1998): *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Temas de Educación.