

La investigación educativa : una herramienta de conocimiento y de acción / Ingrid Sverdlick...[et.al.]. ; compilado por Ingrid Sverdlick ; con prólogo de: Graciela Morgade. - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.

192 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-538-195-7

1. Investigación Educativa. 2. Prácticas Docentes. I. Ingrid Sverdlick, comp. II. Graciela Morgade, prólog.  
CDD 370.7

*Corrección de estilo:* Susana Pardo  
*Diagramación:* Patricia Leguizamón  
*Diseño de tapa:* Analía Kaplan

1° edición, mayo de 2007

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.  
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina  
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220  
E-mail: contacto@noveduc.com / www.noveduc.com

**Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.**  
Tel./Fax: (52 55) 55 50-9728 / 55 50-9764  
E-mail: novemex@infosel.net.mx / novemex@noveduc.com

I.S.B.N. Nº 978-987-538-195-7

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

**Ingrid Sverdlick**  
**(comp.)**

# La investigación educativa

Una herramienta  
de conocimiento y de acción

**Gary L. Anderson**  
**Gabriela Augustowsky**  
**Kathryn Herr**  
**Ignacio Rivas Flores**  
**Daniel Suárez**  
**Ingrid Sverdlick**

**N**  
**noveduc**

Buenos Aires • México

GARY L. ANDERSON ha sido docente, director de escuela y ahora se desempeña como profesor en la Facultad de Educación, New York University (NYU) donde enseña en la Maestría y el Doctorado en Gestión Escolar y Política Educativa. Recibió dos premios Fullbright para investigar, enseñar y presentar en México y Argentina. Con Kathryn Herr ha publicado dos libros sobre la investigación-acción: *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, y *Studying your own school: An educator's guide to practitioner action research*. En 2001, publicó en español el capítulo "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación", en Narodowski, M., Nores, M. y Andrade, M. (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*.

GABRIELA AUGUSTOWSKY es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista y Magister en Didáctica (UBA). Suficiencia Investigadora en Bellas Artes (Universidad Complutense de Madrid). Investigadora del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Secretaria Académica Maestría en Didáctica UBA. Autora de: *Tras las huellas urbanas. Enseñar historia a partir de la ciudad*; *Imágenes de nuestra escuela 1900-1960*; *Las paredes del aula*.

KATHRYN HERR ha sido docente y trabajadora social y es ahora profesora en la Facultad de Educación y Servicios Sociales en Montclair State University en Montclair, New Jersey. Ha publicado con Gary L. Anderson, *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*, y *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. También edita la revista interdisciplinaria e internacional *Youth and Society*.

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES es Profesor Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga desde 1985. Doctor en Ciencias de la Educación desde 1990. Sus trabajos se centran fundamentalmente en Cultura Institucional, Desarrollo Profesional del Docente e Investigación Biográfica. Coordina el grupo de investigación *Profesorado, Cultura e Institución Educativa* de la Junta de Andalucía, y actualmente es director del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Ha colaborado con diversas universidades argentinas, impartiendo cursos de posgrado y en la coordinación y asesoramiento de proyectos de investigación.

DANIEL SUÁREZ es Profesor Adjunto Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Co-director del Proyecto de Investigación "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes" en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad. Director del Programa "Memoria docente y documentación pedagógica" del Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

INGRID SVERDLICK es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Málaga, España. Coordina el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) en Argentina. Es coordinadora de proyectos en el Laboratorio de Políticas Públicas, Sede Buenos Aires, y Profesora de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Se desempeñó en el cargo de Directora de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 2003 y 2006.

## Indice

PRÓLOGO por Graciela Morgade .....	9
CAPÍTULO 1	
La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio	
Ingrid Sverdllick .....	15
CAPÍTULO 2	
El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos	
Gary L. Anderson y Kathryn Herr .....	47
CAPÍTULO 3	
Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares	
Daniel H. Suárez .....	71

CAPÍTULO 4

Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento

*Ignacio Rivas Flores* ..... 111

CAPÍTULO 5

El registro fotográfico en la investigación educativa

*Gabriela Augustowsky* ..... 147

EPÍLOGO. *Ingrid Sverdlick* ..... 177



Prólogo

UN LIBRO OPORTUNO...

*Graciela Morgade*

Un libro que nace siempre es motivo de alegría y de festejo.

Un libro que abona a los debates acerca de la subjetivación del objeto de estudio y de quien investiga –es decir, de las subjetividades que se “escriben” en una investigación– merece un festejo aún mayor.

Un libro que ubica sin eufemismos a la investigación educativa como una cuestión política protagonizada por actores sociales que disputan sentidos y recursos, es un verdadero acontecimiento.

Los artículos que componen *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* son textos apasionados en los que hay un “yo” como sujeto de pensamiento, de palabra y de la acción de investigar “con” otros y otras y no meramente “a” otros y otras. Y, al mismo tiempo, son producciones que retoman y resignifican las preocupaciones más clásicas y legítimas de la investigación social: la validez y la confiabi-

lidad, los procedimientos técnicos más clásicos y más innovadores en el campo (como la fotografía), la construcción de datos, de estrategias de análisis y de sistemas de categorías, la apelación a la teoría como herramienta de interpretación y de contrastación, y la creación teórica como sentido necesario.

La construcción social del trabajo docente en nuestros países deparó, sin duda, una contradictoria relación de los sujetos de la enseñanza con la producción de conocimiento sobre su propia labor; con la investigación y la escritura... Sujeta de/a la palabra de otro, la docencia tardó décadas en hablar con una voz propia –y todavía no lo ha logrado del todo–. Los inacabables debates acerca de su carácter de “profesión” no son más que una expresión de esa alienación... Se han vertido ríos de tinta en intentar “encajar” la labor y el trabajo docentes en la definición clásica de “profesión”, y los esfuerzos han sido vanos: el concepto no corresponde a la tradición ni a las categorías con las cuales los/las docentes se piensan a sí mismos/as. El concepto de “trabajador/a” parece más cercano a la identificación del colectivo; sin embargo, también es claro que resulta escaso (Oliveira, 2006)<sup>1</sup>. Algunas de las pistas que los artículos del libro esbozan tienden a marcar un modo de investigación que puede acercarnos a alternativas diferentes. ¿Por qué insistir en deducir definiciones de la identidad si podemos establecer interlocuciones directas y trabajos en colaboración con los/las docentes que aproximen a la construcción de conceptos más pertinentes? ¿Será que la docencia es “eso” que hacen los/las maestros y maestras, profesores y profesoras? ¿Será que en nuestros contextos los sujetos de la enseñanza se nombran como “docentes” y ésa es la categoría que los define laboral y culturalmente?

Ahora bien, si de subjetivación se trata no podemos no reparar en que, en realidad, estamos hablando, sobre todo, de “las” docentes... Me animo a plantear y celebro que, aun sin nombrarlos, estos trabajos revelen algunos puentes con las discusiones que el feminismo y los movimientos políticos que rechazan una designación externa a sus propias construcciones culturales vienen planteando a la investigación social. Y creo que no es casual.

Por una parte, porque si bien los debates académicos transcurren, fundamentalmente, en sus “campos de lucha”, también hay una arena más

amplia de discusiones en la que los desarrollos de los campos suelen emparentarse; en general, a partir de la incomodidad con las categorías y los métodos tradicionales. La crítica epistemológica y metodológica al pensamiento positivista son producciones y antecedentes en los que tanto la pedagogía crítica como el movimiento social de mujeres han tenido una voz potente en la denuncia y en la producción de alternativas. Tal como afirman Bolívar y Domingo (2006), “hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales (no sólo sociológicos) ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos de los sistemas de referencia convencionales. [...] Así se compone un escenario que, desde diversos focos y con distintas influencias y trayectorias (unas locales y otras claramente internacionales), empieza a desarrollarse un movimiento de los parámetros de la investigación social que se vehicula principalmente desde la historia oral, la reivindicación política de vencidos y minorías mayoritarias (mujer, campesinos o pueblo llano) y el auge de la investigación sociológica de corte cualitativo”.

Pero no es casual tampoco porque la crítica del feminismo apuntó a los modos de construcción del conocimiento académico de la pedagogía que ignoraron sistemáticamente la producción continua y situada de saberes educacionales de las docentes: saberes subyugados (Mignot *et alii*, 2000), no “publicados” ni “publicitados”... escasamente “públicos” por la definición organizativa que el trabajo docente ha asumido. Las relaciones de género le dieron al trabajo docente, en particular en la educación básica, una impronta en la que la relación con el conocimiento y con la afectividad tendió más a “sujetar” a las sujetas que a emanciparlas. Ignorarlo es perder una perspectiva constitutiva de la identidad contradictoria del trabajo... el lugar social de lo femenino que en la escuela tuvo una prolongación considerada y estimulada como “natural”...

Pero las subjetividades que (se) escriben, ligadas por la lucha alrededor de un proyecto democratizador para la investigación, en los trabajos de este libro parecen estar unidas alrededor de una cuestión aún más compleja: la transformación de la escuela, entendiendo que ésta no va a ser posible sin que los y las docentes se involucren en modos alternativos de trabajo institucional y de participación en la construcción de conocimiento pedagógico.

La relación entre investigación y transformación educativas tiene también una rica tradición de crítica y de producción de alternativas. En este tema, los artículos transmiten una cierta confianza en la premisa, pero también algo de desazón vinculada con las condiciones de producción dada la configuración material y cultural del trabajo. Es evidente que la cuestión del “tiempo” en un empleo que se precarizó e intensificó en los últimos años, sobre todo en la Argentina, es un problema nodal. Sin embargo, creo que también lo es, y no menor, el todavía escaso trabajo “entre colegas”, en el cual circulen experiencias e interrogantes, diferencias y acuerdos de manera fluida. La estructura del trabajo (tiempos frente a estudiantes y tiempos de preparación, estudio y producción) se vincula con el primer problema. Probablemente la estructura burocrática, piramidal y con escasas oportunidades de carrera no ascendente tengan que ver con el segundo. Ambos órdenes de obstáculos, para nada insalvables por otra parte, impiden que el optimismo sea exagerado...

Por último, y sin enfatizar la necesidad de una anacrónica determinación de fronteras, creo que el libro es un aporte en nuestro menguado campo académico educativo local, tan subordinado en los últimos años a la producción internacional y, en cierta medida, también dependiente de los desarrollos en otras ciencias sociales más “tradicionalmente” volcadas a la investigación como la antropología y la sociología... En la Argentina, es evidente que la intensificación y precarización laboral, sumadas a una crisis económica descomunal que redujo al mínimo las posibilidades de investigación y publicación, también alcanzaron a la producción académica.

En un mundo violento y excluyente, un grupo de obstinados/as investigadores/as sostiene el desafío de abonar a la intersubjetividad democrática en y a través de la investigación educativa... Está bueno, me parece.

NOTA

1. Dalila Andrade Oliveira (2006) sostiene que “en la realidad brasileña, habiendo pasado treinta años desde que hubo las grandes manifestaciones que dieron origen a los sindicatos del magisterio público, es posible constatar que los sindicatos no tuvieron éxito en forjar la identidad de trabajadores de la educación, perseguida en las luchas clasistas de los tiempos de dictadura”. En la Argentina, es posible reconocer procesos similares sobre todo en el nivel medio; asimismo, aun en los casos de mayor aceptación del concepto de “trabajador/a de la educación” se encuentra en desarrollo un modelo de sindicalismo con investigación y publicaciones académicas propias.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús, *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*, Septiembre 2006, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 7(4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Mignot, Ana Chrystina Venancio, Bastos, Maria Helena Camara y Cunha, Maria Teresa Santos, *Refúgios do eu. Educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis, Mulheres, 2000.
- Oliveira, Dalila Andrade, “El trabajo docente y la nueva regulación educativa en América Latina”. En Feldfeber, Myriam y Oliveira, Dalila Andrade, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?*, Buenos Aires, Noveduc, 2006.

## Capítulo I

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO INSTRUMENTO DE ACCIÓN, DE FORMACIÓN Y DE CAMBIO

*Ingrid Sverdlick*

*El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de  
optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutros.*

P. Freire

### LA RESPONSABILIDAD PÚBLICA Y POLÍTICA DEL CONOCIMIENTO

*El movimiento de la ciencia unificada, que pretendió "dejar la política en la puerta de  
la investigación científica", no reparó que esa era la mejor forma de dejar abierta la  
puerta de la investigación científica a la política del statu quo.*

P. González Casanova

Forma parte del estilo de la política actual que las decisiones que se tomen en la definición de programas y de proyectos de cualquier instancia

y/o nivel y en cualquier instancia y/o nivel en el campo educativo, busquen legitimarse en diferentes ámbitos estratégicos para llevar adelante esa política. Se procura tanto “el visto bueno” de los “formadores de opinión” que influirán en la opinión pública, como el de los pedagogos en general y del colectivo docente. En ese último caso, importa en la medida que serán ellos quienes, desde el campo específico de aplicación de las políticas, introducirán las novedades o se resistirán a ellas.

Una forma muy extendida en la búsqueda de la legitimación se produce por la vía de presentar a las decisiones que se toman o van a tomarse, como basadas o sustentadas en un conocimiento científico, que a su vez, se presenta como “objetivo” y por lo tanto “neutral”. Uno de los puntos críticos que planteo en este capítulo es justamente cómo esta forma de presentación “despolitiza la política”, es decir, pone bajo el disfraz de la neutralidad a las decisiones políticas justificadas con argumentaciones científicas y, de este modo, obtura la discusión pública y orienta el debate hacia el exclusivo campo de los expertos.

Esta cuestión fue, de hecho, uno de los puntos sobre los que se asentaron las críticas a las políticas neoliberales –en general– y a las últimas reformas educativas –en particular–, por su implicancia en la disociación “conocimiento experto” vs. “conocimiento práctico”. En línea con esa disociación, la discusión respecto de la concepción sobre el docente en las reformas educativas quedó relegada a una falsa antinomia “profesional” vs. “técnico”. Aunque más adelante ampliaré este concepto, se puede anticipar que actualmente las dicotomías teoría/práctica, lo objetivo/lo subjetivo, no están aún superadas en las escuelas. Allí subsisten todavía una cultura empírica práctica y una cultura académica científica que apenas si se tocan y se resisten. Quizás donde más intersectan es en el espacio de la enseñanza a los alumnos, en ese espacio de la disciplina donde está puesto en juego lo académico-científico en el contenido de la disciplina, y está puesta en juego la cultura empírica-práctica del docente cuando intenta enseñar los contenidos de la misma. En efecto, la escuela está legitimada en su función de transmisora de conocimiento producido por fuera de ella pero no tanto así como productora de saber. En los capítulos de Gary Anderson y de Daniel Suárez que integran este volumen se presentan análisis convergentes con lo que se está señalando y que pro-

fundizan sobre estas dicotomías. Anderson sostiene *que aun para muchos investigadores académicos la idea de tomar en serio conocimientos generados por docentes desprestigia su rol de experto, y que aun muchos académicos que promueven la pedagogía crítica y al docente como intelectual, mantienen la dicotomía entre quienes producen conocimientos y quienes los utilizan* (Giroux, 1990). Suárez señala que *la escisión también remite a otra serie de cuestiones vinculadas con la “política de conocimiento” (o la “política de pensamiento”) hegemónica en el vasto campo educativo, por lo cual la división entre los que producen el conocimiento educativo válido y los que hacen la enseñanza en las escuelas responde asimismo a intereses de poder específicos amparados en políticas y reformas educativas tecnocráticas.*

El cuestionamiento a la intención legitimadora de las políticas por la vía de la cientificidad de sus bases diagnósticas o predictivas, no implica desconocer las necesidades genuinas, tanto de construir conocimiento fundado para el diseño y planeamiento de políticas educativas, cuanto de evaluar la aplicación de programas y/o proyectos educativos. Más bien, lo que se pretende en este texto es dejar al descubierto la confusión que se genera entre la responsabilidad de diagnosticar, analizar y evaluar el desarrollo de programas y/o proyectos en el marco de alguna línea de política, y la presión por mostrar los “efectos” y/o argumentar ciertas decisiones de una “política mediatizada”. El asunto no resulta menor, máxime si se considera que los resultados de encuestas realizadas *ad hoc*, las estadísticas, los resultados de pruebas de rendimiento y otras cuantificaciones consideradas “indicadores de medida del éxito o fracaso” de las políticas, ocupan un espacio de privilegio en los medios de comunicación y en la formación de la opinión pública. La prensa insiste en mostrar con los números las bondades o debilidades de las políticas educativas; así, por ejemplo, redacta notas sobre la inclusión educativa utilizando el dato de cantidad de alumnos matriculados de un año a otro, desconociendo otros determinantes y factores asociados –como pueden ser los de crecimiento vegetativo, movilidad, deserción interanual, repitencia, etc.). Claro está que el problema no es la prensa o lo que ella busca mostrar, sino el uso que desde las gestiones se hace de ese mecanismo, por un lado, y por el otro, la influencia que ejerce la prensa en las gestiones a la hora de producir información y difundirla.

Aquí se entrelaza una lógica “cientificista” con otra, que transforma el consumo entendido como la adquisición de bienes y productos, en consumo como modo de pensar y actuar, de modo tal que lo político se sostiene legitimado desde las argumentaciones técnicas consideradas en su carácter de verdad, y en las estrategias mediáticas de seducción.

En palabras de García Canclini, N. (1995):

*En un tiempo en el que las campañas electorales se trasladan de los mitines a la televisión, de las polémicas doctrinarias a la confrontación de imágenes y de la persuasión ideológica a las encuestas de marketing, es coherente que nos sintamos convocados como consumidores aun cuando se nos interpele como ciudadanos. Si la tecnoburocratización de las decisiones y la uniformidad internacional impuesta por los neoliberales en la economía reducen lo que está sujeto a debate en la orientación de las sociedades, pareciera que éstas se planifican desde instancias globales inalcanzables y que lo único accesible son los bienes y mensajes que llegan a nuestra propia casa y usamos “como nos parece”. (Pág. 29)*

Con otras palabras, lo que sostengo es que al confundir “mediciones objetivas de resultados educativos” como indicadores de “éxito o fracaso de una política, programa o proyecto” con la necesaria evaluación de las políticas, programas y proyectos para orientar, reorientar, definir y planificar políticas educativas y pretender que un diagnóstico de situación pueda reducirse a las estadísticas o mediciones, se está desplazando el tema de la discusión. En esta confusión se da continuidad al viejo debate que enfrenta al valor de lo cuantitativo con el de lo cualitativo, y que obtura –o al menos, difumina– la cuestión de fondo del problema. Ya en 1958 Hanna Arendt expresaba lo siguiente en relación con las estadísticas:

*Las leyes de la estadística sólo son válidas cuando se trata de grandes números o de largos períodos, y los actos o acontecimientos sólo pueden aparecer estadísticamente como desviaciones o fluctuaciones. La justificación de la estadística radica en que proezas y acontecimientos son raros en la vida cotidiana y en la historia. No obstante, el pleno significado de las relaciones diarias no se revela en la vida cotidiana, sino en hechos no co-*

*rrientes, de la misma manera que el significado de un período histórico sólo se muestra en los escasos acontecimientos que lo iluminan. La aplicación de la ley de grandes números y largos períodos a la política o a la historia significa nada menos que la voluntariosa destrucción de su propia materia, y es empresa desesperada buscar significado en la política o en la historia cuando todo lo que no es comportamiento cotidiano o tendencias automáticas se ha excluido como falto de importancia. (Pág. 53)*

Desde mi punto de vista, discutir sobre la utilidad, la validez y confiabilidad de la información ofrecida mediante las estadísticas, las encuestas y otros indicadores –posibles de cuantificar o escalar–, parece estéril en la medida que en que estos recursos resultan sumamente valiosos para la elaboración de mapas o radiografías de una situación y permiten interesantes aproximaciones a los problemas. Tampoco se trata de poner en cuestión la responsabilidad pública que tienen las gestiones de gobierno en cuanto a dar cuenta de sus acciones a la ciudadanía –incluida la prensa–. De lo que se trata es de clarificar y transparentar la posición desde la que se está construyendo la información y el sentido que tiene hacerlo, con el reconocimiento de que esas construcciones pueden tener múltiples sentidos.

Es una verdad de Perogrullo que la información y el conocimiento resultan fundamentales para una gestión, tanto para el diseño de políticas como para llevar adelante propuestas de intervención y, asimismo, para dar respuesta a una multiplicidad de destinatarios con demandas diversas. En el caso de producir la información y conocimiento, el problema al que se hace referencia con las cuestiones señaladas en el párrafo anterior, reside en cómo y con quién se construye ese conocimiento, con quién se comparte y de qué modo y cómo se lo utiliza. Es importante señalar también que producir información con datos no necesariamente es equiparable a producir conocimiento por la vía de un estudio o investigación.

Una investigación puede buscar la realización de un diagnóstico, estudiar un tema o problemática específica de interés o valorar la incidencia de alguna política particular. Pero cualquiera sea la opción, la particularidad de la investigación es que produce conocimiento sistematizado y



valioso, o como bien señala Gary Anderson con referencia a la investigación-acción en este libro, *la distinción entre una reflexión profesional y la investigación se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión*. Es un proceso que comprende alguno de los siguientes elementos, aunque no necesariamente en este orden, aunque no necesariamente todos ellos o aunque incluya a otros posibles. Me refiero a:

- La delimitación de un tema, un asunto, un problema, una circunstancia.
- Las ideas, las reflexiones, las hipótesis, los debates en relación con dicho asunto, con dicho tema, con dicha circunstancia.
- La definición de estrategias metodológicas de indagación, sobre qué universo indagar, qué datos relevar, qué categorías de análisis utilizar para leer e interpretar la información.

A partir de haber visualizado o recortado un tema o un problema, ¿qué es lo que se busca? ¿Se busca describir, conocer, comprender?

Porque a veces se presta a confusión, es importante recordar que de la misma manera que los indicadores o las estadísticas no son “resultados de investigación”, “investigar” no es homologable a los instrumentos de recolección de datos –que sirven a todo proceso de investigación–, así como tampoco a los datos mismos. También es necesario reafirmar que en una investigación se toman muchas decisiones que están lejos de ser “neutrales”, como, por ejemplo:

- qué preguntas hacer,
- qué categorías analíticas (o marco conceptual) utilizar para interpretar los datos,
- qué tipo de instrumentos elegir para recolectar los datos que se buscan,
- cómo diseñar los instrumentos para que aporten información,
- cómo procesar los datos (qué cruces hacer),
- qué y cómo leer las estadísticas,
- qué tipo de comunicación se realiza,
- o cómo difundir y con quién compartir el conocimiento producido.

Estas cuestiones implican una posición más allá de las decisiones técnico-metodológicas; una posición epistemológica y política sobre la producción, uso y difusión de la información y el conocimiento. De la misma manera, no puede pasar por obvio que la información que se produce –con datos y con conocimientos– en una gestión de gobierno, se orienta hacia una diversidad de destinatarios.

Con lo expresado hasta aquí, señalo que la investigación en el contexto de una gestión de gobierno y ubicada en el marco del planeamiento educativo, debería responsabilizarse por definir/ expresar/ explicitar el enfoque de investigación con el que se trabaja guardando coherencia –o intentándolo– con la línea de política educativa. Es decir, lejos de sostener la posición de “neutralidad o de objetividad” del “conocimiento científico” como argumento de validación de las decisiones en materia de política educativa, las preguntas acerca de qué se investiga y qué estrategias de investigación se pondrán en juego son cuestiones que estarán buscando converger con la propuesta política más general.

En la crítica al apelativo de la “objetividad”<sup>1</sup> como criterio de cientificidad quisiera agregar que justamente lo interesante en la construcción del conocimiento pedagógico en particular es el reconocimiento del valor de la subjetividad de las prácticas educativas, y la comprensión de éstas últimas como indisociables de los procesos de producción del conocimiento pedagógico. En el campo de la educación, esto quiere decir que tenemos que comprender a la subjetividad como constitutiva del quehacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo. Intentaré explicar con una metáfora lo que significa recuperar ese valor para construir objetividad: cuando un artista plástico está pintando un cuadro, o cuando un escritor está trabajando en un libro o un cineasta recreando un guión, ese cuadro, ese libro o esa obra, en su origen, se ubica en las emociones, en la cabeza y en el cuerpo de una persona individual que, obviamente, crea a partir de una gran cantidad de influencias y determinantes sociales, culturales, históricas y económicas. Mientras sólo es pensamiento/idea, es completamente subjetivo. Al salir del sujeto, se constituye en objeto, un objeto posible de ser leído, interpretado, manipulado y opinado por otros. Cuando está fuera del sujeto, el pensamiento/idea que se hace objeto –es decir, que se objetiva–, puede ser sometido a

distintas subjetividades. Este proceso permite que se ponga en un espacio común lo subjetivo. Lo de cada uno pasa a ser objeto de todos para ser mirado, opinado, discutido y compartido; así se construye la posición de intersubjetividad y el espacio para construir conocimiento colectivo e intersubjetivo. González Casanova, P. (2006) expresa con mucha claridad la relación entre sujeto y objeto, y aporta asimismo un elemento insoslayable: la experiencia como parte de la construcción de conocimiento. Dice así:

*Experiencia y conocimiento se tornan indivisibles. El conocimiento no puede ser comprendido sin el sentido común como parte de la propia historia personal y social. El objeto no puede ser comprendido sin el sujeto, no se entiende la palabra sin quien la expresa, no se entiende el mundo exterior sin quien lo vive y transforma. (P. 278)*

A diferencia de la concepción positivista de la ciencia que pretende la existencia de una realidad social a semejanza de la realidad física, para la perspectiva crítica en educación, la realidad no se compone sólo de las manifestaciones observables. La interpretación subjetiva de los acontecimientos tal como la expresan los participantes –el significado que tienen para quienes lo viven– conforma otra dimensión sin la cual no es posible comprender los hechos sociales. Es así que tanto los hechos observables como las interpretaciones subjetivas enmarcadas ambas en un contexto, constituyen la complejidad de los fenómenos sociales. Parafraseando a W. Carr y S. Kemmis:

*La gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abre a los individuos está limitada por la sociedad concreta en la que viven. (...) La estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que razonablemente los individuos pueden realizar. Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que las engendran y sostienen. (Pág. 110)*

Tanto los aspectos “objetivos” como los “subjetivos” pueden resultar limitativos. Por ello, se trata de identificar la interacción entre las limitaciones supuestamente “objetivas” y las supuestamente “subjetivas”, relacionando las prácticas, los entendimientos y las situaciones entre sí, descubriendo correspondencias o ausencias en la correspondencia entre entendimientos y prácticas.

El enfoque crítico involucra a los individuos en una relación dialéctica con la sociedad. Así lo expresan W. Carr y S. Kemmis:

*El pensamiento y la acción individuales adquieren su sentido y su significado en un contexto social e histórico, pero al propio tiempo contribuyen ellos mismos a la formación de contextos sociales e históricos. (Pág. 195)*

Como se puede advertir, al desestimar el criterio de “neutralidad” en la producción del conocimiento “científico”, lo que ocurre es que nos exponemos, nos expresamos y tomamos posición. Este reconocimiento nos permite posicionarnos en un plano político y *asumir la responsabilidad pública de sostener perspectivas que puedan ser motivo de debate, disenso y negociación*. Desde este lugar, no se apela a una “verdad revelada”, como así tampoco a “verdades científicas”: se trabaja sobre líneas de acción definidas con base a una plataforma política, la cual a su vez se constituye en un terreno de discusión.

Entender a la ciencia social como actividad humana permite reinterpretar su significado en nuestra vida cotidiana. Como dice Popkewitz, T. (1988).

*Al problematizar la naturaleza de las palabras, las costumbres y las tradiciones de la vida cotidiana, se trata de desarrollar las posibilidades del ser humano como agente humano, con el fin de suscitar una transformación social que cree nuevas estructuras y condiciones emancipadoras. (Pág. 46)*

En la medida en que la perspectiva de la ciencia social no se limite a describir, se afirma el carácter político de la investigación, en tanto la práctica investigadora no está aislada de la sociedad, más bien, *expresa sus valores, creencias y esperanzas sociales*.

## LOS PROBLEMAS Y LOS DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN COMO HERRAMIENTA DE ACCIÓN EN LAS ESCUELAS

Hasta aquí, sugiero que la investigación en el marco de una gestión que se supone democrática y transparente, no puede eludir su carácter público y político. En el reconocimiento de este carácter puede radicar su potencialidad para constituirse en un escenario de debate amplio que respete la diversidad de los actores y sus posiciones relativas en el campo educativo.

¿Cómo intervenir en procesos pedagógicos promoviendo cambios desde la producción de conocimiento donde la investigación se constituye en instrumento de acción y en forma simultánea provee información para planificar y para definir políticas públicas (educativas)? Este interrogante contiene al menos tres preocupaciones:

- una referida a la construcción de conocimiento para la definición de políticas y la planificación de líneas de acción,
- otra cuestión relacionada con la generación de cambios en las prácticas pedagógicas mano a mano con los protagonistas de dichas prácticas,
- y una que está menos explicitada, pero que atraviesa a las anteriores, y se refiere a la posibilidad de que el conocimiento se coloque en un espacio democrático, tanto de producción como de acceso.

En relación con estas preocupaciones, en este capítulo me interesa particularmente reflexionar sobre el desafío y los límites/obstáculos de desarrollar proyectos de investigación educativa en el marco de una gestión que, desde el enfoque que propongo, tengan un claro sentido de intervención sobre las prácticas pedagógicas. En mi opinión, una investigación cobra este sentido en la medida en que la producción de conocimiento educativo compromete una participación activa<sup>2</sup> tanto de los investigadores como de los actores que configuran los escenarios sobre los cuales se investiga. Por ello, para compartir mis reflexiones me apoyaré en cuatro experiencias de investigación realizadas en el marco de la Dirección de Investigación de la ex Secretaría de Educación –hoy Ministerio de Educación– del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, entre

2001 y 2005. Estas experiencias, en su diseño original, tuvieron la idea de construir conocimiento colectivo con los protagonistas de las prácticas educativas. No pretendo en este texto desarrollar el conocimiento producido por las investigaciones de referencia, ni hacer una síntesis completa de los proyectos –lo que requeriría de la intervención de otros autores y otras autoras– sino que los tomo como ejemplos ilustrativos de lo que implica hacer investigación desde una gestión<sup>3</sup>.

Los cuatro proyectos que se detallan a continuación, se diferencian entre sí, en principio por:

- el nivel educativo con el que trabajan,
- el tipo de problema que abordan,
- su proximidad con la aplicación de una política,
- las estrategias metodológicas propuestas y
- los tiempos de su desarrollo.

1. El proyecto de autoevaluación<sup>4</sup> se plantea como objetivo promover la investigación como herramienta de acción, con temáticas e instrumentos que los actores definen y diseñan. Es un proyecto en el que los propios docentes desarrollan el proceso evaluativo, acompañados por un equipo de investigadores. El equipo se presenta en la escuela que lo solicita, y con una metodología participativa va desarrollando el proyecto completo con el colectivo docente que desee sumarse a la propuesta. Se trata de una estrategia que promueve que los propios protagonistas se involucren en el mejoramiento de las prácticas educativas de su institución a través de la reflexión colectiva sobre información sistematizada por ellos mismos. Con dicha sistematización, los actores pueden observar sus acciones e interrogarse acerca de los sentidos y la coherencia de sus prácticas pedagógicas, los problemas existentes y las posibles formas de superación dentro de un contexto particular, condicionado por las tradiciones, la normativa, etcétera. La autoevaluación en tanto construcción de conocimiento busca constituirse en un proceso de aprendizaje y en un modo de crear las condiciones para que los actores mejoren su comprensión sobre la realidad institucional y actúen sobre ella.

¿Qué hacemos los profesionales de la escuela? ¿Cómo lo estamos haciendo? ¿Para qué lo hacemos? ¿Cómo se concreta la propuesta pedagógica de la escuela en donde trabaja? ¿Qué aprenden los niños y niñas en nuestra escuela? ¿Qué obstáculos tendremos que resolver para crear buenas condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Es coherente nuestra práctica diaria con nuestras conceptualizaciones? Éstas fueron algunas de las preocupaciones que manifestaron los docentes.

En la autoevaluación institucional, las instituciones definen sus ejes temáticos (focos de evaluación), acuerdan los aspectos a investigar, construyen los instrumentos de recolección de datos, realizan su investigación resguardando los criterios de validez y de confiabilidad propios de la metodología cualitativa y producen conocimiento sobre su vida institucional. La fase metodológica es central para construir un juicio de valor colectivo sobre la base de información confiable, con criterios y con parámetros consensuados. Cada institución tiene su propio modo de involucrar y convocar la participación de sus actores y ellos pueden participar en la tarea desde sus diferentes roles. Un elemento fundamental de la propuesta es su carácter voluntario, tanto para las instituciones que deciden realizar el proceso de autoevaluación, como para quienes participan como docentes/investigadores o informantes claves del proyecto. Con su estrategia de trabajo, la autoevaluación propone una reflexión crítica en condiciones democráticas, en tiempos definidos particularmente en cada caso. La elaboración de informes, conclusiones, los cursos de acción y la difusión de la experiencia son decisiones reservadas a los participantes.

Como puede observarse, se trata de un proceso en donde los investigadores externos son acompañantes de un proceso que tiene lugar en la propia escuela.

2. El proyecto *¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires?*<sup>5</sup> se originó a raíz de la necesidad de revisar el dispositivo de evaluación del desempeño de los alumnos. por una parte, y dada la gran cantidad de documentación existente (sin procesar), después de tres años de aplicación de pruebas a los alum-

nos de las escuelas primarias de la Ciudad. Se propuso un estudio de casos que buscó profundizar el diagnóstico esbozado con los resultados de las pruebas de evaluación del desempeño de los alumnos administradas en los años anteriores. En su versión original, el proyecto se planteó no sólo analizar el material disponible y realizar un estudio de casos, sino fundamentalmente ensayar estrategias participativas que estimularan el debate sobre temas pedagógicos en las escuelas y en los institutos de formación docente. Tras este último objetivo, se invitó a integrar el equipo a cuatro profesoras de los institutos de formación docente, con la idea de generar actividades de formación en dichos institutos con los datos de la investigación en curso.

3. El mapa curricular del nivel primario de adultos<sup>6</sup> tuvo la intención de provocar una reflexión entre los docentes del área sobre la enseñanza de los adultos y, simultáneamente, producir información que abonara la definición de líneas de acción para mejorar esa oferta educativa. Fue un proyecto que surgió de la propia gestión educativa, preocupada por los cambios acontecidos en la educación primaria de adultos y por la necesidad de generar propuestas innovadoras que contemplaran modificaciones en la oferta. Buscó conocer qué es lo que los docentes del nivel primario de adultos enseñan o dicen enseñar, las razones que esgrimen desde sus conocimientos empíricos, la relación con el diseño curricular existente y las decisiones que toman en sus prácticas pedagógicas. En esta investigación era central trabajar con los docentes e involucrarlos en la necesidad de producir en forma conjunta el conocimiento necesario para un nuevo diseño curricular, en caso de ser éste necesario. El equipo de investigación llevó a cabo una propuesta metodológica que incluyó la realización de talleres voluntarios con grupos de docentes, además del análisis documental, entrevistas a informantes claves, observaciones y la administración de una consulta a la totalidad de los docentes del nivel. La estrategia participativa se desarrolló en los talleres, en donde se discutió acerca de la enseñanza, sobre las condiciones de enseñar de los docentes y de aprender por parte de los alumnos, así como también se buscó con ellos la mejor manera de preguntar sobre estos asuntos a la totalidad de los docentes (para diseñar el instrumento de consulta).

4. La evaluación del desempeño profesional docente<sup>7</sup> buscaba la modificación de un dispositivo de evaluación no como un reemplazo meramente instrumental de una herramienta, sino más bien con la intención de generar un cambio en las prácticas de evaluación a través de la construcción colectiva y de apropiación de un nuevo dispositivo. Fue el proyecto más próximo a la aplicación de una política. Se desarrolló en los niveles inicial y primario, común y especial desde 2001 y en 2005 abarcó el área de adultos. También en 2005 se inició para el nivel medio con un nuevo equipo y coordinación. En particular esta propuesta no utilizó los instrumentos más convencionales de la investigación; sino que tuvo la intención de generar espacios de participación para construir en forma colectiva la norma y las formas de aplicación de la misma.

En el análisis que se propone a continuación, se sobreentiende que la distancia que existe entre el universo de la administración central y el de las escuelas y su vida cotidiana es constitutiva del propio sistema. Necesarios puntos de mira diferentes –uno más universal, para un conjunto de instituciones o para alguna problemáticas, otro centrado en la singularidad de las situaciones específicas que pueden o no ser comunes a otros–. Las reflexiones que se presentan en el siguiente apartado corresponden a los puntos claves en la búsqueda de articular y complementar miradas que hagan posible la convergencia para actuar sobre ciertas problemáticas y producir cambios.

#### EL DESENCUENTRO DE DOS LÓGICAS QUE TRANSITAN PARALELAS

En los cuatro ejemplos, desde el inicio de los primeros contactos y/o con el ingreso de los equipos de investigación a las instituciones, se observan evidencias de obstáculos que podríamos ubicar en las dicotomías relacionadas entre sí: a) confianza/desconfianza; b) “conocimiento teórico”/“conocimiento empírico”.

En primer lugar, advertimos con nuestras experiencias que resulta imprescindible generar un clima de confianza para que sea posible el trabajo compartido; ésta es la llave para poder trabajar en conjunto. Nos encontramos en todos los casos con una desconfianza *a priori* que es preciso superar, tanto desde los docentes hacia los investigadores, como viceversa. Este primer desafío se presenta no sólo en los primeros momentos, sino que acompaña todo el proceso, por lo cual se requiere una actitud sostenida para que el vínculo de confianza logrado se mantenga, de modo tal de construir conocimiento desde una posición de respeto mutuo. Este asunto se evidencia tanto con proyectos de investigación más próximos a la aplicación de una política, como a los que son visualizados como más alejados de ésta.

Sin embargo, la desconfianza resulta mayor cuanto más próximo se ve al proyecto en relación con la aplicación de alguna política (de alcance universal) o cuando se sospecha que traerá algún cambio en el mediano o corto plazo (como por ejemplo en los casos del mapa curricular y más aún en la evaluación del desempeño profesional docente). En estos dos ejemplos, la percepción de que “todo esta cocinado” parece insuperable. En estos casos, la sospecha es que “el cuento de la participación” sólo sirve como una puesta en escena, porque las decisiones ya han sido tomadas. Me refiero a una desconfianza que se fue fortaleciendo sobre la base de las propuestas típicas de los últimos años, en las que el discurso de la participación y el compromiso apelaba a la individualidad e implicaba la ruptura con la solidaridad y su reemplazo por la idea de “trabajo en equipo” en favor de una organización. En dicho discurso, el éxito de la organización (escuela) se daría por la suma de responsabilidades individuales, remitiendo a una lógica en la cual “los participantes” se encuentran interpelados en su individualidad, en su intimidad, en sus características más personales que profesionales (Sverdlick, I., 2006). Es un discurso que asimismo se encuentra encabalgado en una idea de “autonomía”, que profundiza la brecha entre “la administración” y “las escuelas” y genera una falsa posición de “independencia” sostenida sobre el traslado de la responsabilidad estatal a la individual.

En su texto, Gary Anderson (2005) señala en relación con esto:

*El discurso de la participación en las escuelas está estrechamente ligado al modelo de las relaciones humanas (mayo 1933) y a una concepción de construcción de autonomía en la que los miembros de la organización se apropian de valores que a menudo son determinados desde afuera, son el producto de la visión de las autoridades, o están embebidos en la retórica general de la descripción de la misión. En la mayoría de los modelos de administración y liderazgo, la participación no se usa para crear o desafiar objetivos sino para incorporar a los miembros a los ya existentes. (Pág. 9)*

En el caso de las investigaciones que se perciben “más alejadas” de la aplicación de una política e incluso de sus dinámicas institucionales —como puede ser el ejemplo de qué se enseña y qué se aprende en las escuelas primarias— los reclamos de las escuelas y de los docentes llegan por el lado de “las devoluciones que no ocurren” o por “los datos que se llevan para darnos nada”. El escepticismo en cuanto a que el conocimiento producido llegue de alguna manera a las escuelas es un lugar común. En definitiva, las investigaciones se leen como alejadas de las prácticas y problemáticas cotidianas de las escuelas. Gary Anderson, citando a Clandinin and Connelly (1995) señala que *el conocimiento académico le llega al docente como una retórica de conclusiones en clave de conocimientos teóricos y proposicionales sin que se entienda que el mundo del docente es personal, contextual, subjetivo, temporal, histórico, y relacional.*

Como se advierte en la siguiente cita, aun en el caso de una propuesta que se presenta a sí misma como claramente participativa y de aplicación local —como la de autoevaluación—, también se observa una desconfianza inicial por parte de los participantes, que se manifiesta en dudas sobre el rol que cumple el equipo de investigación —que no cuadra en los esquemas conocidos— y en los alcances de la tarea, que supone realizar actividades no frente a alumnos y sin rendir cuentas a la administración.

*En todas las escuelas en las que se inició el proyecto, los directivos y docentes manifestaron dudas acerca del trabajo que se estaba proponiendo. Las preocupaciones se relacionaban con la necesidad de definir el alcance de la tarea, los tiempos y los recursos necesarios para su desarrollo, los actores*

*que participarían del proceso<sup>7</sup> así como el rol del equipo técnico de la DI. (Sverdlick I., Gonçalves, M; Pitton, E., Migliavaca, A., Rodríguez Villoldo, I., Landi, C, 2005; pág. 13)*

En la jerga pedagógica habitual, tanto por parte de los administradores como de docentes, directivos y supervisores, lo que procede de una gestión es algo que “baja”, que “cae”, que se impone. Se trata de una expresión que está naturalizada en las escuelas y que asume que lo que normalmente “baja” es algo que hay que hacer aun sin el reconocimiento de que eso sea necesario para algo. En los casos que estoy reseñando, salvo excepciones, las escuelas no identifican que los cambios que se proponen desde los niveles de decisión vienen a responder a problemas de enseñanza que ellas reconocen como propios. Más bien se visualiza que dichas propuestas no tienen en cuenta la realidad de “esos” maestros y de “esas” escuelas. El sentido universal de lo que “baja” muestra así dificultades para anclar en las problemáticas y/o necesidades particulares de las escuelas concretas. Se evidencian dos lógicas que no parecen encontrar la manera de articularse o complementarse.

Desde la desconfianza, en las escuelas se manifiestan actitudes que suelen variar entre una resistencia a lo que proviene de la gestión por lo que “baja” —más o menos crítica según se trate de una posición sustentada contraria a la perspectiva política del gobierno—, o bien se basa en una oposición sistemática cualquiera sea la gestión; una aceptación escéptica —total, todo resbala, nada cambia— y una aceptación con algún nivel de convicción al menos teórica/ideológica —por cercanía, proximidad con la gestión— pero con poco involucramiento.

Ciertamente, no todo es desconfianza, y muchos docentes y muchas escuelas, además de generar sus propias experiencias, consiguen recrear/apropiarse de propuestas ministeriales, utilizar recursos para desarrollar propuestas locales y potenciar diferentes proyectos o acciones. Lo que se está señalando con los ejemplos aportados aquí es la dificultad para armar una conversación con los docentes, aun desde propuestas que intentan construirse localmente y con participación de los mismos. Se entiende que desarmar los esquemas conocidos no es algo que se logre sólo con

la buena voluntad y también se entiende que la generación de confianza requiere de tiempo y trabajo sostenido sobre una tarea, y del establecimiento de un genuino diálogo o conversación.

Por el lado de los investigadores y técnicos en general, también se manifiestan signos de desconfianza referidos generalmente a la posibilidad de que los cambios se produzcan, a que los docentes comprendan y puedan aplicar lo que se les está ofreciendo, a la continuidad y sostenimiento de las acciones por parte de la gestión, etcétera. En los discursos se registra la queja sobre “el docente como problema, el docente que no escucha, el docente que no es receptivo de las propuestas, el docente que no entiende, el docente que no se capacita, que se queda sólo con su práctica irreflexiva y otras”. En contraposición, los docentes dicen: “¿Qué saben de las escuelas los investigadores, técnicos y planificadores si nunca pisaron una, y hacen política y planificación desde sus oficinas o desde la Universidad? ¿Qué pueden decirnos ellos a nosotros cuando somos nosotros los que estamos todos los días en las escuelas resolviendo –y padeciendo– los problemas?”

Es un dialogo cortado, en el cual la voz de cada uno imposibilita que éste escuche la voz de los otros. Dos factores pueden estar interviniendo en este quiebre:

- por una parte y en la base de la desconfianza mutua, la “deslegitimación” y “desvalorización” de los docentes como interlocutores válidos para entrar y sostener la discusión pedagógica;
- por otro lado, la aún persistente dicotomía del saber de la experiencia versus el saber académico, o también enunciado como el (aún vigente) divorcio de la teoría y la práctica.

El proceso de deslegitimación y desautorización (quitar autoridad) de los docentes viene siendo abonado tanto por los discursos que atribuyen una responsabilidad profesional e individual a los docentes, e insisten acerca de las carencias profesionales de los mismos (lo que no saben, lo que no pueden, los que están desactualizados). Como se señaló unos párrafos más arriba, esto funciona apelando a un tipo de responsabilidad que interpela a los docentes en su individualidad y desresponsabiliza al

Estado en su función de garante de un derecho universal. Es decir, el éxito de la escuela, en tanto rendimiento de los alumnos, pasa a ser un asunto que el docente tiene que encarar individualmente y solo. En algunos casos se interpreta incluso como “las habilidades seductoras” de los docentes para despertar el interés de los alumnos.

Esto se suma al legado de los gobiernos de los '90; éstos, en forma complementaria, aunque suene paradójico, adoptaron una actitud tecnocrática y paternalista generando en los docentes y las escuelas una posición de “espera” respecto de las soluciones a sus problemas y también respecto de las re-definiciones acerca de lo esperable de la escuela y de los docentes. Todo venía “dado” o vendría “enlatado”<sup>8</sup>. Actualmente, muchos docentes se sienten inseguros frente a la interpelación de su saber y confusos respecto de lo que se les está pidiendo. Las escuelas y los docentes siguen reclamando prescripciones y recetarios porque les resulta “más económico”; aunque simultáneamente protestan por ello. El “saber experto” ha venido a minar la confianza en los docentes, abonando el proceso de deslegitimación y desvalorización.

En palabras de Francisco Beltrán Llavador:

*El conocimiento experto limita la participación. Se trata, en realidad, de la cesión voluntaria que unos sectores realizan hacia otros para que estos últimos se ocupen de la parte que a los primeros corresponde por derecho; pero que éstos, de hecho, no poseen. El efecto que se producirá tiene que ver con el lenguaje y la comunicación y, por lo tanto, con la posibilidad de situarse en un mundo compartido, en lo común, en la creación de comunidad. Cuando sólo un sector se ocupa de alguna parte, es indudable que sólo ese sector puede referirse a esa parte en términos que se crean precisamente en el hecho de compartirla. Sólo los miembros de ese sector poseerán un lenguaje específico para nombrar lo que a ellos les es común. En términos que ya antes hemos utilizado, sólo algunos se arrogan el derecho a contar, a construir discursos o narrativas, a decir a los otros lo que pasará a ser para éstos un cuento, un relato ajeno a su propia realidad.*

## ¿DEVOLUCIÓN O DIÁLOGO?

### DE LA QUEJA AL PROBLEMA Y LA POSICIÓN DEL INVESTIGADOR

Devolución es diferente que diálogo o que conversación. Un diálogo requiere una posición genuina de respeto mutuo, de confianza, de escucha atenta; una conversación, también, pero a diferencia del diálogo, que es entre dos partes, es que ésta se realiza entre varias. En este apartado interesa la naturaleza de este tipo de comunicación, por lo cual se utilizará en forma indistinta la expresión “diálogo” y “conversación”. Devolución implica devolver algo que le pertenece a otro y se utiliza en la jerga de los investigadores educativos como contarles a los actores que fueron “objeto de investigación”, las conclusiones a las que se arribaron. De aquí que hablar de “devolución” supone una estrategia de investigación en la que las escuelas, los docentes y/o los alumnos se constituyen en “objeto” para unos investigadores que interpretan que contar las conclusiones de sus estudios puede contribuir a que “los actores-objetos” conozcan algo más de sus propias realidades. En cambio, una investigación que pretenda intervenir en procesos de cambio pedagógicos desde la construcción de conocimiento tendrá que buscar que la conversación se produzca, de tal manera que el conocimiento pueda ser construido en forma genuina por los diversos actores que intercambian sus saberes sobre un objeto común. Tal es así, que el diálogo en tanto conversación requiere de un tema o problema, asunto o cuestión común por un lado y de “partes” que conversen por el otro. Si no hay tema y no hay partes, no hay diálogo o conversación.

Aquí surge un inconveniente inicial: encontrar un tema/problema sobre el que conversar implica el reconocimiento de las partes (de la conversación), de la existencia del tema/problema y tener la disposición para realizar un intercambio de pareceres (con debate, disenso y negociación). Aunque parezca curioso que algo se convierta en “objeto” de conversación en un ambiente donde la palabra es hegemónica<sup>2</sup>, es decir, en un tema a tratar, no es tarea sencilla. Supone en primer lugar que sobre un asunto hay algo que decir y, en segundo lugar, que hay espacio para opiniones diferentes, convergentes, complementarias, etcétera. Esto no

debería sorprendernos si comprendemos que el espacio discursivo también es un espacio de lucha, por lo cual es un espacio de desacuerdo. Aquí se entiende el desacuerdo en los términos que J. Rancière (1996) lo utiliza, como una situación de habla en la que “uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro”, como una disputa por el objeto de la discusión y por el status de los interlocutores (y su valor). Textualmente señala:

*El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura. (...) [En el desacuerdo] los interlocutores entienden y no entienden lo mismo en las mismas palabras. (Págs. 8 y 9)*

Y sigue diciendo:

*Las estructuras del desacuerdo son aquellas en las que la discusión de un argumento remite al litigio sobre el objeto de la discusión y sobre la calidad de quienes hacen de él un objeto. (Pág. 11)*

En la experiencia de autoevaluación, en cada inicio de proyecto este problema se expresa con claridad. La primera reunión entre docentes e investigadores suele ser bastante catártica y se hace necesario realizar un trabajo intenso con los participantes para sobrepasar la instancia de la queja, del reclamo y de la expresión de los conflictos vinculares y/o profesionales. El equipo de investigación se encuentra con el desafío de traducir –junto con los participantes– dicha queja/reclamo en preguntas y/o problemas de investigación; en cuestiones a ser estudiadas, analizadas e investigadas. Sorprendió al equipo de investigación que entre los temas ausentes, “la enseñanza” ocupara el primer lugar. En el caso de “qué se enseña y aprende en la escuela primaria” también se observó que “lo que ocurre con la enseñanza” es visualizado como un asunto del ámbito de lo privado –de lo que cada uno hace en el aula– y en ese sentido no es visto como objeto de conversación. Aun cuando por parte de los docentes existe públicamente una manifiesta preocupación sobre el aprendizaje de los alumnos, ésta se orienta hacia hipótesis vinculadas con



problemas ajenos a la práctica de enseñar. En el discurso escolar de los docentes sobreabundan las argumentaciones sobre cómo las cuestiones políticas, sociales, económicas, familiares y psicológicas de los alumnos “impiden” u “obstaculizan” el aprendizaje. Claro está que estos factores tienen un peso indiscutido en las explicaciones sobre lo que ocurre con los niños, los jóvenes y los adultos que se escolarizan, sin embargo también hay aspectos específicamente escolares que inciden en los procesos de enseñar y de aprender y que pocas veces son considerados motivo de discusión pública/colectiva por parte de los docentes en las escuelas.

Una hipótesis posible es que se trata de un espacio de resguardo de cada docente en forma individual, su espacio íntimo, que comparte como algo personal y que no es motivo de trabajo. Ese resguardo puede tener varias lecturas; puede interpretarse como un engañoso espacio de libertad cuando se lee como el único sitio donde el docente “hace lo que cree conveniente”, puede entenderse como una atribución que responde a la responsabilidad individual, o también puede estar cubriendo las dificultades que tienen los docentes para asumir, como un asunto que les compete a ellos, la discusión pública sobre los alcances, los límites de la enseñanza, los supuestos implícitos que tienen en relación con sus alumnos y con el aprendizaje, etc. (Terigi, F. 2005). En mi opinión, para que “la enseñanza” se constituya como espacio de diálogo, resulta necesario que sea considerada un asunto público. Y esto último implica un cambio de la posición individual del docente a una idea de trabajo colectivo. Aunque parezca paradójico, si no se quiere volver a caer en la trampa del individualismo, éste es un cambio institucional que no debe apelar a la voluntad personal de cada profesional.

El caso de la evaluación del desempeño profesional docente plantea una propuesta que va desde la administración hacia el colectivo docente con una clara intencionalidad política de modificar un dispositivo que implica pensar en un “tipo de docente y sus funciones”. En esa experiencia, la idea de construir con los docentes tanto el dispositivo como el instrumento y el diseño de aplicación de este último se enfrenta con un sinnúmero de obstáculos muy difíciles de sobrepasar, en el terreno de intentar una conversación en los términos en los que se está expresando en este capítulo. Para comenzar, la variedad de actores puestos a conversar,

con intereses diferentes y opiniones sobre una diversidad de temas que se entrecruzan; luego, la dificultad para reconocer y acotar los temas de debate; en simultáneo, el tiempo del que se dispone para conversar —tiempo en el día laboral y tiempo como una extensión temporal— y la desconfianza inicial que apenas puede sortearse para convocarlos al trabajo sobre un objeto común.

En el caso de la elaboración del mapa curricular de adultos, la experiencia con los docentes muestra diferencias según el tipo de instituciones, aunque la práctica de discutir sobre la enseñanza de los adultos parece más corriente que en los otros niveles educativos. La propuesta de problematizar sobre el contenido de la enseñanza y las condiciones de aprendizaje de los adultos resulta en este caso más próxima a los intereses de los participantes. Sin embargo, también en este caso, por el origen de la propuesta (la administración), la conversación se traba en la desconfianza y, sobre todo, en una lista de reclamos y urgencias que ocupan el lugar del diálogo.

La dificultad de los docentes para tomar la palabra o situarse como interlocutores en la relación con los investigadores cuando se intenta establecer un diálogo, sólo es una parte del asunto. Por otra parte, nos encontramos con frecuencia ante un problema que aqueja a los investigadores cuando sostienen la necesidad de “recuperar la voz de los actores”, máxime si además se trata de profesionales que trabajan en una gestión. Y el problema es confundirse o fundirse en lo que se interpreta como el reclamo “justo” del otro y perder la voz propia. Esta situación también está señalando la dificultad que asimismo tienen los investigadores para visualizar a los docentes como interlocutores válidos y para aprender a escuchar desde un lugar sensible pero propio. Otra forma, más habitual entre los técnicos e investigadores, es la dificultad de reconocer la palabra del otro por subestimar el “desacuerdo”, atribuyendo a los docentes la posición de “ignorancia”, “necedad” o “malentendido”.

Parece necesario insistir en que para posibilitar la conversación es insoslayable el reconocimiento de las diferencias entre las partes que entablan el diálogo. Se trata de colectivos que construyen sus identidades profesionales desde sus saberes, tanto teóricos como experienciales, también diferentes y por consiguiente con la posibilidad de enriquecer el espacio de producción común desde sus diversos conocimientos y experiencias.

## EL TIEMPO ES TIRANO

Por último, una breve referencia a un problema de difícil solución: el tiempo político vs. el tiempo de investigación vs. el tiempo escolar. Éste es un tema complejo y espinoso, que requeriría mucho más que el final de un capítulo, a pesar de lo cual no quisiera dejar de mencionar al menos las siguientes tensiones:

¿Cómo responder a la urgencia sin perder el mediano y largo plazo? Esta pregunta refiere tiempos cortos para urgencias escolares y tiempos más largos para el planeamiento, para la construcción de políticas educativas y para la investigación. ¿Cómo combinar los tiempos que exigen los cambios pedagógicos en el interior de las escuelas y de producción de conocimiento con el tiempo político, acotado de una gestión?. Esta otra pregunta invierte los términos temporales: los procesos educativos no se corresponden temporalmente con las necesidades de tomar decisiones en el plazo de una gestión de gobierno.

A estas relaciones temporales que se muestran divergentes, se le agregan al menos otros tres problemas: el tiempo que los docentes no tienen para actividades por fuera del aula, el tiempo que las escuelas no tienen para organizar actividades diferentes a las que entran en la caja horaria escolar y el tiempo que los investigadores no tienen para permanencias más largas en las escuelas. En el contexto que este escenario permite, las investigaciones se desarrollan con limitaciones que en muchos casos desvirtúan el sentido que orientó a la propuesta en su origen.

El proyecto de autoevaluación institucional se enfrenta con varias limitaciones:

- en primer lugar, el sostener desde el inicio reuniones con grupos de docentes dentro del horario de trabajo,
- en segundo lugar, la propuesta requiere que los docentes utilicen las estrategias y metodología propia de la investigación, por lo cual exige tiempo para reunirse y diseñar instrumentos, discutir los problemas, recolectar los datos, etc., y
- en tercer lugar, que la escuela pueda disponer al menos de tres meses para concentrarse en el proyecto.

La experiencia consigue desarrollarse cuando la dirección de la escuela propone unas ingenierías muy particulares, que fuerzan los espacios de encuentro entre algunos docentes “desvistiendo un santo para vestir otro”, es decir, dejando de hacer otras cosas que hay que hacer, o sobrecargando la tarea. En particular, este proyecto no tensiona los tiempos de la gestión porque no se le exige que ofrezca información para el planeamiento y se visualiza como una “experiencia puntual” que aporta a las escuelas que lo transitan como pueden.

El caso de qué se enseña y qué se aprende, por el contrario, muestra las dificultades para aportar el conocimiento que la gestión de gobierno demanda para rediseñar “informadamente” sus políticas en el tiempo requerido y, asimismo, los obstáculos que el tiempo escolar representa para el equipo de investigación a la hora de querer apartarse de las formas más convencionales de la investigación. Esta última dificultad, sumada a las propias resistencias de los investigadores, lleva a que en definitiva se tienda a abandonar las instancias participativas y de construcción colectiva del conocimiento.

Las experiencias de mapa curricular de adultos y del dispositivo de evaluación docente —muy exigentes en cuanto a la presencia de los docentes para transitar todas las etapas de los proyectos y que además suponen transformaciones en el propio proceso del desarrollo de las experiencias—, deben trabajar permanentemente con las tensiones reseñadas. En estos casos resulta difícil de superar la tendencia hacia una actitud más normativa que termina diluyendo la posición de construcción compartida y participativa.

## CONSIDERACIONES FINALES

En este capítulo se invita a la reflexión y al debate sobre el desafío y los límites/obstáculos de desarrollar investigación educativa con un sentido de intervención sobre las prácticas pedagógicas, y se desestima el criterio de “neutralidad” en la producción del conocimiento “científico”, observando las dificultades específicas cuando la investigación se realiza en el

marco de una gestión. Se afirma aquí que el definir qué se investiga y las estrategias de investigación que se ponen en juego, y aun la existencia de la investigación en el marco de una gestión educativa o el estímulo de investigar en el interior de las escuelas, son definiciones políticas y de formas de hacer política pública.

La preocupación porque el conocimiento se coloque en un espacio democrático –tanto de producción como de acceso– y el interrogante sobre cómo intervenir en procesos pedagógicos promoviendo cambios desde la producción de conocimiento donde la investigación se constituya en instrumento de acción y en forma simultánea provea información para planificar y definir políticas públicas (educativas), orientan la reflexión sobre la construcción de conocimiento con los actores protagonistas de la educación con el objetivo de definir políticas educativas, planificar líneas de acción y generar cambios desde las prácticas pedagógicas.

En un primer lugar, se expresa aquí que es necesario explicitar la posición epistemológica de esta propuesta y, en ese sentido, asumir la crítica a la supuesta “neutralidad u objetividad” del “conocimiento científico” como argumento de validación de las decisiones en materia de política educativa. En mi perspectiva; qué se investiga y las estrategias de investigación que se ponen en juego, y aun la existencia de la investigación en el marco de la gestión, o el estímulo de investigar en el interior de las escuelas, son definiciones políticas y de formas de hacer política pública.

Con este marco, se analizan algunos ejemplos concretos de investigación para observar los obstáculos, los aspectos que nos plantean contradicciones y los desafíos en propuestas que se presentan como democráticas y de intervención pedagógica. A modo de síntesis, se sugieren los siguientes señalamientos para continuar con la reflexión:

- La tensión confianza/desconfianza entre los docentes y los investigadores se evidencia desde el ingreso del equipo de investigadores a las instituciones y se asienta en una **contradicción natural entre el diseño de las políticas y la vida cotidiana de las escuelas**. En efecto, para el diseño de acciones de política educativa, los planificadores consideran una problemática general/universal a un universo de es-

cuelas –que puede llegar a ser para un pequeño grupo– ya que se trata de una lógica, una mirada o perspectiva de conjunto sobre los problemas y desafíos que son necesarios abordar (en una ciudad/comunidad/país). Las escuelas, por su parte, tienen sus propias problemáticas cotidianas e históricas, sus dinámicas institucionales (internas y con el exterior) y no necesariamente se reconocen en los problemas que definen y las soluciones que proponen las administraciones centrales. Los técnicos/investigadores son visualizados desde la escuela como “emisarios” de ese poder central. La tensión entre lo que emana de la administración central y las necesidades de cada escuela se dirime, en el mejor de los casos, cuando las escuelas se recrean, se apropian, reinterpretan lo que proviene de la gestión en sus contextos particulares, así como también cuando las administraciones son permeables a reformular/diseñar y rediseñar propuestas *ad hoc* sobre problemáticas explicitadas por los actores del sistema.

- Un segundo grupo de señalamientos refiere a un **diálogo cortado entre docentes y técnicos investigadores**. Los técnicos investigadores son cuestionados desde las escuelas con el clásico “qué sabrán de nuestros problemas”, los docentes son cuestionados por su poca predisposición a la escucha y al cambio, reflejada en la consabida frase “aquí siempre se hizo así”. Este quiebre se asienta asimismo en la deslegitimación y desvalorización de los docentes que son mirados por la carencia y por la “responsabilidad” de lo que no pueden cumplir –“no saben, no pueden, no se actualizan”–. En este discurso, la participación y el compromiso apelan a la individualidad, implicando la ruptura con la solidaridad y su reemplazo por la idea de un “trabajo en equipo” en favor de una organización –en un sentido privado–. El éxito de esa organización se dará por la suma de responsabilidades individuales. En los años ’90 la actitud “paternalista” de los ministerios evidenció un centralismo en las decisiones técnico-políticas en el marco de los discursos de descentralización<sup>10</sup> y generó un estilo de relación con los docentes. Una relación que profundizó la brecha entre “el saber empírico y el saber teórico o académico”. Desde nuestro punto de vista, reconocer

a las escuelas como espacios de producción y democratización del conocimiento puede ser un camino para reconciliar dos aspectos del saber que son indisociables.

- Un tercer señalamiento gira en torno de la necesidad de establecer la conversación sobre la base de un respeto mutuo, en la que la enseñanza se erija en un tema insoslayable. Para que se constituya como espacio de diálogo, resulta **necesario que la enseñanza sea considerada un asunto público**. Y esto último implica un cambio de la posición individual del docente a una idea de trabajo colectivo que no sea sólo la suma de las partes y que se promueva desde los marcos institucionales. Un diálogo orientado a construir conocimiento sobre un tema/problema, también tiene otros requerimientos. Entre otros, la comprensión de la subjetividad como constitutiva del que-hacer pedagógico y de la producción del conocimiento colectivo. En este aspecto, hay que tensionar sobre el concepto –muy arraigado en las escuelas– de “lo objetivo” como “verdad”.
- El cuarto señalamiento refiere al **tiempo**. En las investigaciones que buscan intervenir en las prácticas pedagógicas, el tiempo está tensionado por los investigadores –con sus tiempos de producción–, los docentes y las escuelas –que no tienen tiempo– y la presión de la política por producir información en un corto o mediano plazo –para llegar a tiempo con las decisiones–. Tiempo para llevar adelante procesos, tiempo para escribir informes, tiempo para entrar en diálogo, tiempo de la gestión, etcétera. En definitiva, a la hora de tomar decisiones en relación con prácticas políticas, éste no parece un tema menor.

Para finalizar, quiero sostener que la existencia de un genuino espacio de investigación en el que se trabaje produciendo conocimiento y no sólo gestionando datos *ad hoc*, es una forma de hacer planeamiento educativo asumiendo el carácter político de la actividad. Al hacerlo así, se discuten los problemas de investigación y las estrategias metodológicas en esa clave; es decir, en línea y coherencia con propuestas concretas de ac-

ción e intervención. En este marco, la investigación puede ser estratégica como parte del planeamiento si más allá de limitarse a buscar la forma de ordenar los datos para que sean funcionales a decisiones políticas, puede anticipar problemáticas, diagnosticar situaciones, producir conocimiento sobre la marcha de diversas propuestas y también proponerse como una herramienta para la construcción de conocimiento con los actores de los diversos ámbitos educativos. En esta última acepción, tiene una gran potencia en la generación y acompañamiento de cambios pedagógicos en la medida que abre un espacio para la apropiación/recreación por parte de los diversos protagonistas de los posibles cursos de acción y, por consiguiente, para la construcción conjunta de políticas educativas.

La investigación como instrumento de acción de los actores, protagonistas y responsables de la educación posibilita la construcción de conocimiento desde los saberes empíricos –que llevan implícitos saberes teóricos– y con los saberes académicos –que a su vez han sido producidos con saberes empíricos–. La investigación como instrumento de acción coloca a los actores como sujetos de políticas públicas y no sujetos a políticas públicas; anima a tomar la palabra y a posicionarse en el espacio político.

## NOTAS

1. Me refiero a la concepción de objetividad como algo externo al sujeto e "incontaminado" y por ello poseedor del valor de verdad.
2. Entiendo la participación activa en la misma línea que Gary Anderson define como "participación auténtica": "La participación es auténtica si incluye representantes de grupos de interés relevante y crea espacios relativamente seguros y estructurados para que las diferentes voces sean escuchadas y se orientan a los fines de la participación". Anderson, G. L., *Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación*, New York, New York University, 2005.
3. Coordiné dos de las investigaciones que utilizo como ejemplos (entre 2001 y 2004) y las otras dos fueron diseñadas y desarrolladas durante el transcurso de mi gestión como Directora de Investigación de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
4. El proyecto de autoevaluación se originó en 2001 y continúa desarrollándose en los niveles inicial y primario. Se encuentra en prensa un capítulo que desarrolla con más profundidad esta estrategia de evaluación.
5. El equipo que desarrolló la investigación estuvo integrado por Patricia Sadovsky, Delia Lerner, María Pía Otero, Rosario Austral, Ana Padawer, María Emilia Quaranta, Ana Siro, Cecilia Ansalone, Silvina Larripa, Diana Grunfeld, Erica Yáñez y Alejandra Illuzi.
6. El equipo que desarrolló esta investigación estuvo integrado por César Ipucha, Paula Medela, Griselda Cabado y Dora González.
7. Coordiné ese proyecto personalmente y para ello conté con la colaboración de Egle Pitton.
8. La expresión "enlatado" es habitual en el interior del país, en donde se reciben los programas nacionales preformateados para ser aplicados en la jurisdicción.
9. Sobre este particular, en este mismo libro Gabriela Augustowsky profundiza la reflexión en relación con el lugar que ocupa la imagen.
10. La descentralización administrativa fue una de las banderas de las políticas neoliberales en educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA/VV, *Escuela: Producción y Democratización del conocimiento*. Secretaría de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.
- Anderson G., "Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación". En Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*, Buenos Aires, Temas/Fundación Gobierno y Sociedad, 2002.
- Angulo Rasco, J. F., *Innovación y evaluación educativa*, Málaga, Elementos auxiliares de clase N° 31, Universidad de Málaga, 1990.
- Angulo Rasco, J. F., "La autoevaluación institucional como proceso de formación del profesorado" (1997), *Avaliação* N° 2, de la Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Brasil, junio de 1998.

- Angulo Rasco, J. F., "Racionalidad tecnológica y tecnocracia. Un análisis crítico". En Fernández Enguita, M. *Sociedad, Cultura y educación*, Madrid, Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense, 1991, págs. 315-341.
- Arendt, H., "Acción", *La condición humana*, 1958, págs. 199-276.
- Bourdieu, P., "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, págs. 20-36.
- Bourdieu, P., *Los usos sociales de la ciencia* (traducción de Los usos sociales de la ciencia. Hacia una sociología clínica del campo científico - 1997 y El campo científico - 1976), Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1999.
- Carr, W. y Kemiss, S., *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. J., "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Alertes, 1995.
- Díaz De Rada, A., *Los primeros de la clase y los últimos románticos*, España, Siglo XXI, 1996.
- Elliott J., *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990.
- Elliott, J., *cambio educativo y la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- Freire, P., "Educación y participación comunitaria". En Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., Willis, P., *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, págs. 83-97.
- Gadotti, M., *Pedagogía de la Praxis*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1996.
- García Canclini, N., *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México, Grijalbo, 1995.
- Gimeno Sacristán, J., "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983. Págs. 166-187.
- Gimeno Sacristán, J., "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores". En Ezpeleta, J. y Furlán A. (comp.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Sgo. de Chile, UNESCO/OREALC, 1992.
- Gimeno Sacristán, J., *Políticas y Prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna*, Heuresis, Revista electrónica de educación.
- González Casanova, P., *As novas ciencias e as humanidades. De academia a política*, Boitempo Editorial, Sao Paulo, 2006.
- Gotees, J. P. y Le Compte, M. D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1988.
- Guba, E., "Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, págs. 148-165.
- House, E. R., Howe, K. R., *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata, 1999.
- Pérez Gómez, A. I., "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (Comp.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, págs. 95-135.

- Pérez Gómez, A. I., "Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional docente". En Fernández Enguita, M. *Sociedad, Cultura y educación*. Madrid, Centro de Investigación y documentación educativa, Universidad Complutense, 1991, págs. 367-401.
- Piaget, J., *Las formas elementales de la dialéctica*, Madrid, Gedisa, 1982.
- Piaget, J. Mackenzie, W., Lazarfeld y otros, *Tendencias de la investigación en ciencias sociales*, Madrid, Alianza/UNESCO, 1973.
- Popkewitz, T., *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori, 1988.
- Rancière, J., *El desacuerdo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.
- Sverdlick I., Gonçalvez, M; Pitton, E., Migliavaca, A., Rodríguez Villoido, I., Landi, C., *La experiencia de autoevaluación institucional en la Ciudad de Buenos Aires. 2001-2004*, Argentina, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2005.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós, 1984.
- Viñao, A., *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata, 2002.
- Woods, P., *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós-MEC, 1987.

## Capítulo 2

# EL DOCENTE-INVESTIGADOR: LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO UNA FORMA VÁLIDA DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Gary L. Anderson  
Kathryn Herr

Se ha escrito mucho acerca de la investigación-acción como una metodología con la potencialidad no sólo de mejorar o transformar prácticas sino también de generar conocimientos, tanto locales –el saber popular– como públicos –el saber científico–. Sin embargo, distintas disciplinas y campos de práctica profesional se han apropiado de la investigación-acción de diversas formas. Internacionalmente, pocos escritos o estudios han sido traducidos, aislando a los investigadores tanto por disciplina como también por idioma. El resultado de esto ha sido una fragmentación de la bibliografía sobre el tema y acerca de las formas de comprender la investigación-acción.