INVESTIGACIÓN EN UN ÁMBITO EDUCACIONAL.

UN ABORDAJE MULTIDIMENSIONAL

FERNANDO ACEVEDO[1]

RESUMEN

Esta ponencia presenta sucintamente el recorrido de una investigación cuyo propósito axial fue la elaboración de una propuesta de optimización de la *praxis* organizacional del Centro Regional de Profesores del Norte, una entidad pública de Educación Superior radicada en la ciudad de Rivera (Uruguay) orientada a la formación inicial de docentes de Educación Media. La investigación se vertebró en torno a un análisis multidimensional construido sobre la base de la identificación, consideración y ponderación de la multiplicidad de representaciones y opiniones que los diversos artífices y actores de ese centro educativo terciario han producido con respecto a la calidad educativa, el clima organizacional y la gobernabilidad de dicho centro.

No obstante, el contenido de la ponencia apunta, más que a exponer en detalle los resultados alcanzados en la investigación, a propiciar la discusión crítica de sus fundamentos epistemológicos, sus principales lineamientos metodológicos y las operaciones y dispositivos tecnológicos aplicados. Así, si el escenario (*epistémico* y epistemológico) de validez de la investigación resultara validado, entonces su alcance habrá de ser mucho menos limitado que el que fue establecido en su formulación original, y se estará en condiciones de evaluar la posibilidad de que sus trayectorias metodológicas y sus materializaciones tecnológicas puedan aplicarse, con las debidas ablaciones y rectificaciones, a otros espacios organizacionales de Educación Superior.

Palabras clave: investigación educativa, metodología cualitativa, análisis multidimensional

1 Profesor Adjunto en el Centro de Estudios sobre Políticas Educativas (CEPE), Centro Universitario de Rivera, Universidad de la República. Dirección electrónica: face@cur.edu.uy

INTRODUCCIÓN

Es infrecuente que las instituciones educativas «se miren» y «se piensen» a sí mismas, más aún las de formación docente; de hecho, en nuestro país prácticamente no existen antecedentes temáticos o investigativos respecto de la cuestión que me propuse abordar ni del particular modo en que lo he hecho. Ello representó cierta dificultad para su desarrollo –la necesidad de transitar por un territorio bastante inexplorado, casi sin antecedentes, referentes y/o productos académicos a contemplar–, pero también una ventaja en términos de oportunidad, ocupación del territorio e impacto esperado. Por añadidura, esta ventaja contiene un alto potencial heurístico, por lo menos si se advierte que en los últimos años las dos cuestiones que vertebran el propósito de la investigación –la búsqueda de mejoramiento de la calidad académica de una organización pública de Educación Superior y el fortalecimiento de su frágil gobernabilidad– han tenido una presencia recurrente en el espacio discursivo del campo de la educación, tanto como una notoria y significativa ausencia en el espacio de la indagación empírica y de la acción transformadora. Fueron esas circunstancias, pues, las que me incitaron a desarrollar una investigación con un fuerte anclaje empírico e intención transformadora, enfocada en el análisis de aquellos pilares, centrales en toda organización de Educación Superior –calidad educativa y gobernabilidad–, a los que se sumó un tercero –el «clima» organizacional– que en ocasiones se apoya en aquellos y en otras los apuntala.

Pues bien, presentaré los aspectos constitutivos de la trayectoria de una investigación que, si bien ya ha concluido, no es un producto acabado sino la materialización discursiva y provisional, más o menos cristalizada, de los aspectos narrables de esa trayectoria, aquello que emerge por encima de la línea de flotación de un témpano que, a pesar de su corpulenta apariencia, está en movimiento (no a la deriva sino *en* deriva).

De tal modo, este texto y los contextos en los que se inscribe –o en los que parasita– muestran las principales aproximaciones producidas y, paralela y complementariamente, los trayectos y procesos de aproximación, con énfasis en los fundamentos epistemológicos, las estrategias metodológicas y las operaciones tecnológicas desplegadas: dispositivos tácticos, herramientas técnicas. Su deriva, que acompaña casi asintóticamente a la de la investigación que lo suscitó, muestra lo que ha sido hecho hasta el momento –y cómo ha sido hecho, y por qué, y para qué– para someterlo a la consideración de colegas, lectores y *auctores*[2] y, a partir de lo que de allí *derive*, acrecentar –en términos de riqueza, sentido, rigor y consistencia– lo que queda por hacer. En definitiva, el sentido y dirección del texto que sigue –y también, naturalmente, el de su escritura– es *hablar-de* para poder *hablar-con*… Recién entonces, podremos *decir*[3].

Pero el *decir* que este texto podrá habilitar –un *decir* puesto en el futuro– es, necesariamente, un *decir* condicionado y condicional, ya que el alcance (espacio-temporal, *cronotópico*) y el escenario (epistémico) de validez (epistemológica) de la investigación realizada –y, por extensión, los del discurso que la traduce y presenta– son limitados: la investigación se enfocó en un espacio temporal (el presente), un espacio físico (un *locus*: el Centro Regional de Profesores del Norte –de aquí en adelante, CeRP del Norte–, con sede en la ciudad de Rivera) y un espacio social (un *socius*: el conjunto de actores *actuantes* en ese *locus*). Entonces, todo lo que se pueda *decir* a partir de la investigación –desde ella, sobre ella, incluso contra ella– tendrá validez (y, eventualmente, valor) sólo *en* y *para* ese espacio *trifronte*. No obstante, también es lícito considerar a esta investigación como experiencia *piloto*, y entonces ponderar la posibilidad de que sus diversas trayectorias, operaciones y resultados puedan aplicarse, con las debidas ablaciones y rectificaciones, a otros momentos, otros *loci*, otros *soci*.

2 Empleo aquí la expresión *auctores* en el sentido que la vincula a la de *auctoritas* (Bourdieu, 2002: 9) y también en el más fiel a su procedencia etimológica, según el cual *auctor* es el que aumenta o el que hace crecer; en efecto, "los latinos llamaban así al general que ganaba para la patria un nuevo territorio" (Ortega y Gasset, 1999: 35). De este modo, los *auctores* de una organización escolar son aquellos actores y agentes sociales (individuales y/o institucionales) que conquistan nuevos territorios para su patria organizacional.

3 No quiero soslayar otro propósito: mostrar la cocina de la investigación, los ingredientes y procedimientos empleados, el modo de poner la mesa y el de presentar cada plato. Todo esto también para eludir el tradicional carácter autoritario de buena parte de los discursos y textos producidos por científicos sociales, esos que le presentan al público una realidad primorosamente disfrazada de «objetiva». Por añadidura, desmiente la creencia de que "exponer el modo como se hace la cosa equivale a sugerir, como en el truco de la mujer partida por la mitad con una sierra, que se trata de un puro ilusionismo" (Geertz, 1989: 12).

Así, si el escenario (epistémico, epistemológico) de validez de esta investigación resultara finalmente validado (por los actores primero, por los espectadores después), entonces su alcance será mucho menos limitado que el que fue establecido *a priori*, el que hoy es. (Si, en cambio, no lograra llegar a resultados percibidos como convincentes, por lo menos espero que haya abierto algunas sendas que otros podrán transitar hacia el logro de frutos más exitosos.)

EL DISCURRIR DE LA INVESTIGACIÓN: LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE SU PRAXIS Y LA ENCRUCIJADA DE SUS NIVELES DE DISCURSO

Toda *praxis* de investigación, explícita o implícitamente, articula (y se articula en torno a) tres ejes o dimensiones, de disposición inclusiva y anexión vertical: el primero, de índole epistemológica, remite al contexto de justificación; el segundo, de índole teórica –y subsidiario del primero–, al de fundamentación; el tercero, de índole metodológico-tecnológica –y subsidiario del segundo–, al de descripción-interpretación. Este último implica, a su vez, una doble fundamentación (epistemológica-teórica), horizonte de partida para el despliegue de una *triple hermenéutica*, también de disposición inclusiva y anexión vertical, y que aquí he separado sólo para facilitar su exposición: la primera hermenéutica se enfoca en las interpretaciones de los sujetos (mediada por su descripción o *diégesis*); la segunda en las interpretaciones de las interpretaciones de los sujetos; la tercera en mis interpretaciones de las interpretaciones de las interpretaciones de los sujetos (estas dos últimas mediadas, allí donde lo estimé pertinente, por los nutrientes de la producción teórica sobre los tópicos indagados, tanto la emergente del propio proceso de investigación como la de procedencia exógena).

En la *praxis* investigativa esas dimensiones tuvieron su correlato en tres operaciones, también de disposición inclusiva y anexión vertical: la dimensión epistemológica en "la conquista contra la ilusión del saber inmediato", la teórica en "la construcción teórica", la metodológica-tecnológica en "la comprobación empírica" (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976)[4]. Por último, unas y otras se plasmaron, a modo de palimpsesto, en sendos discursos, también de disposición inclusiva y anexión vertical, según tres niveles o *layers*: *epistemológico-político* (o práctico: *para qué* se investiga lo que se investiga, *para qué* se investigó lo que se investigó), *teórico-conceptual* (*por qué* se investiga lo que se investiga,

4 Estas son las tres operaciones que, tomadas en su conjunto (y de "arriba" hacia "abajo"), garantizan la *cientificidad* de las teorizaciones de las ciencias sociales (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 1976).

por qué se investigó lo que se investigó), *tecnológico-empírico* (*cómo* se investiga lo que se investiga, *cómo* se investigó lo que se investigó)[5].

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA
(CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN)
discurso de nivel epistemológico-político

DIMENSIÓN TEÓRICA
(CONTEXTO DE FUNDAMENTACIÓN)
discurso de nivel teórico-conceptual

¿PARA QUÉ?
¿CÓMO?
¿POR QUÉ?

DIMENSIÓN METODOLÓGICA
(CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN)
discurso de nivel tecnológico-empírico

doble hermenéutica:
la interpretación de los sujetos
la interpretación de la interpretación los sujetos

La multidimensionalidad de la *praxis* investigativa, según una lógica inclusiva

Hacia el final, la investigación recorrió un *cuarto nivel*: la reflexión sobre los tres niveles anteriores, discurso entre y sobre los discursos, que pretendió dar cuenta de su encrucijada estructural y estructurante avanzando firmemente según lo que cabría calificar como "pensamiento de segundo orden" (Ibáñez, 1994: XVIII), en la convicción de que hay que "tomar como objeto propio el estudio del objeto" (Bourdieu, 1992: 151) o, más precisamente, "el proceso de construcción del conocimiento del objeto" (*ídem*: 152), ya que "hay cosas que no se comprenden más que si se toma por objeto la mirada misma del científico" (Bourdieu, 2005: 48) y, específicamente, si se lo hace "reflexionando sobre las condiciones prácticas y objetivas de su propio conocimiento" (Bourdieu, 1992: 152).

5 Esta forma de concebir a la *praxis* investigativa según una lógica de dimensiones, operaciones y discursos (en este caso, de disposición inclusiva y anexión vertical), es deudora, en su trazado general, de Ibáñez (2003: 13-14). No obstante, los contenidos y categorías establecidos al interior de cada dimensión y nivel de discurso –y sus correspondientes designaciones– tienen diferencias significativas con respecto a las propuestas por aquél.

DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA-POLÍTICA (CONTEXTO DE JUSTIFICACIÓN)

La investigación asumió como propósito axial (político-epistemológico) la presentación a la «comunidad» educativa del CeRP del Norte de una propuesta de optimización de su *praxis* organizacional y de mejora de su calidad académica, fundada en un análisis multidimensional de su «clima» organizacional construido sobre la base de la identificación, consideración y ponderación *conjugada* de la multiplicidad de opiniones, percepciones, representaciones y expectativas que sus diversos artífices y actores han construido con relación a ese centro.

En concordancia con ello, la investigación procuró responder las siguientes preguntas: ¿cuáles son las opiniones y representaciones sobre el «clima» organizacional y académico del CeRP del Norte de mayor predominio entre los grupos de actores de su «comunidad» educativa (estudiantes, ex-estudiantes, docentes, funcionarios administrativos)? ¿Cuáles son los principales criterios (rasgos, aspectos, circunstancias) que deben tomarse en consideración para la evaluación de su calidad educativa? ¿A quién(es) le(s) corresponde establecer dichos criterios? ¿En qué medida y de qué modo dichas opiniones y representaciones pueden ser tomadas en consideración y cuáles son las estrategias, actuaciones o dispositivos que deberían aplicarse para capitalizar aquella evaluación en la instauración de procesos sustentables orientados hacia la mejora efectiva de la calidad académica de esa organización? ¿Cómo operan en ella las configuraciones micropolíticas? Esto es, "¿quién tiene el poder formal y el informal?, ¿cómo se ejerce el poder?" (Hargreaves, 1998: 24). ¿Sobre qué bases y criterios de actuación debe cimentarse su gobernabilidad con vistas a la consecución de un «clima» organizacional que propicie tales procesos, su efectividad y *sustentabilidad*? O bien, planteado de otro modo, ¿en qué medida gobernabilidad y calidad educativa son cuestiones interdependientes e «inter-instituyentes», al mismo tiempo que co-estructurantes del «clima» organizacional y académico de una institución de formación docente?

Han sido pues estas preguntas –y, sobre todo, las variadas interpelaciones que encubren– las que rigieron e impulsaron tanto el «trabajo de gabinete» como la propia acción investigativa de campo. La trayectoria seguida en procura de responderlas requirió, como primer paso, el trazado de un estudio diagnóstico del «clima» organizacional del CeRP del Norte –paso largo que se superpuso con los que le siguieron, por exigencia de la diacronía que la *diagnosis* debió incorporar–, construido sobre la base de la multiplicidad de miradas, opiniones y representaciones de sus actores, así como de la identificación, entre los pliegues de esa suerte de *cartografía representacional*, de aquellas de mayor primacía.

Ello permitió sentar algunas bases y líneas de acción, sólidamente fundadas, para la ulterior definición de políticas y estrategias académicas firmemente orientadas hacia el mejoramiento de la calidad educativa del CeRP del Norte y, subsidiariamente, hacer ostensible (hacia adentro y hacia afuera) el interés de esa organización por optimizar su *praxis* tomando en especial consideración las perspectivas, deseos, expectativas y demandas de la «comunidad» que la constituye, *conditio sine qua non* para garantizar la posibilidad de su gobernabilidad (y con ella, cerrando una suerte de circunferencia virtuosa, la del mejoramiento de su calidad educativa)[6].

6 El proceso de trabajo hacia la consecución del propósito mencionado –mediada por la búsqueda de respuestas plausibles a las preguntas esbozadas– implicó, además, una significativa contribución a la formación de una cantidad considerable de estudiantes de formación docente en el diseño, ejecución y evaluación de una investigación social en un ámbito educativo. De hecho, la investigación contó con la actuación protagónica de 56 estudiantes avanzados del CeRP del Norte (participantes de los cursos «*Investigación educativa*» e «*Investigación educativa aplicada*», correspondientes respectivamente a tercer año del Plan 2008 del Consejo de Formación en Educación y cuarto año del Plan 2005).

DIMENSIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL (CONTEXTO DE FUNDAMENTACIÓN)

En las últimas décadas la necesidad de mejoramiento de la calidad académica de la educación pública –que aquí abrevio, aún a riesgo de caer en reduccionismos o banalizaciones indeseables, con la expresión *calidad educativa*, a secas[7]– ha comenzado a ocupar, por legítimas razones, un lugar protagónico en la agenda del sector. Aquella necesidad y este protagonismo han sido, a un mismo tiempo, causa y efecto del paulatino incremento del interés por la gest(ac)ión del cambio en las organizaciones escolares (mucho más visible *en* los «expertos», desde la tramoya o aún lejos de ella, que *entre* los propios actores en escena) así como, a una escala mayor, por el robustecimiento de la *gobernabilidad* del sistema educativo público en su conjunto. Son estas dos circunstancias –su devenir convergente, sus efectos sindicados– las que con mayor vigor suscitaron la indagación que aquí presento, decididamente orientada hacia la propuesta de una estrategia de mejora de la calidad educativa de una organización escolar (que por infranqueables razones pragmáticas he restringido al caso de una organización pública de formación inicial de docentes de Educación Media).

Es mi convicción –reafirmada a la luz de los resultados obtenidos en la investigación en cuestión– que para que los procesos de mejora de la calidad educativa se encarnen en una organización terciaria de formación docente (y seguramente en cualquier otra organización escolar) resulta perentorio promover el fortalecimiento y consolidación de su gobernabilidad y de la legitimación colectiva que ésta requiere, lo cual sólo es plausible sobre la base de dispositivos de participación genuina de sus principales actores (máxime cuando en los últimos años han puesto claramente de manifiesto su reivindicación de que tales organizaciones accedan por derecho propio a un estatus universitario).

7 *Calidad educativa*, a secas, significa tanto que dice poco, o mal. Sólo para aportar cierta orientación a la deriva discursiva del texto –y a su lector–, aclaro que en esa expresión aquí incluyo a las cualidades de las organizaciones escolares que propician la calidad de los aprendizajes individuales y de las apropiaciones sociales del conocimiento (en su más amplio sentido) que aquellas construyen, promueven y transmiten según lógicas, estrategias y tácticas *políticamente pertinentes* de construcción, promoción y transmisión. Para una mejor discusión de la cuestión, véase Acevedo (2009; 2008), Pérez Juste (2006; 2011), Municio (2004) y Aguerrondo (1993).

Pues bien, la trayectoria investigativa seguida, pautada por la alternancia recursiva de reflexión y acción, fue configurando su deriva en torno a la tríada conceptual *calidad educativa-gobernabilidad-«clima» organizacional*. Así quedó insinuado en las preguntas formuladas antes, en especial en la última de ellas: ¿en qué medida calidad educativa y gobernabilidad son cuestiones interdependientes, «inter-instituyentes» y co-estructurantes del «clima» organizacional y académico de una organización de formación docente?[8]

8 La búsqueda de respuestas a esa interrogante abonó aquella trayectoria, cuya deriva podría comprenderse mejor si esclareciéramos el sentido y valor de cada uno de los componentes de esa tríada. Empero, por limitaciones de espacio, no lo haré acá.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (PRIMER CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): UN MODELO TETRADIMENSIONAL

A pesar del carácter retórico de las interrogantes que impulsaron la investigación –o en razón, precisamente, de ese carácter– en su transcurso he pretendido, más que responderlas, hacer emerger los relatos que las animan. Así, la investigación desplegada permitió trazar, en torno a esas cuestiones, una suerte de *cartografía representacional* del CeRP del Norte, sólidamente fundada. Fue precisamente el trajín *poiético* colectivo que instauró el proceso investigativo –develar relatos y construir interpretaciones, *situarlos*, hacerlos *decir* y edificar sobre ellos, y *entre* ellos, nuevos relatos e interpretaciones– lo que dio sentido a la aproximación producida, de vocación marcadamente hermenéutica. Tal vez esa *cartografía* pueda constituirse en un nutriente fiable –y, en buena medida, legitimado socialmente– para el establecimiento de líneas de acción orientadas al mejoramiento de la calidad educativa de la organización y de las condiciones y posibilidades de su gobernabilidad[9]. Esto alienta mi convicción de que para alcanzar "una comprensión ecológica de la enseñanza y del cambio" (Angulo, 2002: 158), así como la identificación, análisis y comprensión de la *microfísica del poder* (sus tramas, pujas, tácticas, dispositivos) y de las estructuras, lugares y relaciones por las que transita (o en las que se enquista) –condición de base para todo proceso de transformación positiva–, se requiere del aporte de métodos y enfoques de diversas disciplinas, entre las que la antropología sociocultural puede ocupar una posición protagónica.

9 Esas líneas de acción podrán (¿deberán?) elaborarse siguiendo un modelo de intervención que sea establecido consensualmente por los diversos artífices y actores de la organización en cuestión: estudiantes, docentes, directivos, ex-estudiantes, funcionarios administrativos. Es factible, además, que la investigación pueda tener otras derivaciones benéficas; por ejemplo, una mayor sensibilización y toma de conciencia por parte de los actores con relación al importante papel que pueden (y deben) desempeñar tanto en la definición de ciertos lineamientos axiales de la vida académica de su organización como en su propio (co)gobierno. Y tal como ya he planteado, cabe esperar, incluso, que una vez conocida la investigación y sus resultados, su diseño pueda erigirse como modélico para su eventual aplicación en otras organizaciones de formación docente, o en otras organizaciones de formación, o en otras organizaciones…

Por lo pronto, la especialidad de la *antropología organizacional*, si se la ejerce con un abordaje etnográfico, nos ofrece ciertas ventajas: por un lado, centra su atención en los aspectos culturales singulares de *una* organización (lo que algunos denominan *cultura organizacional*), que son los que en mayor medida intervienen en la determinación de su «lógica», carácter y funcionamiento (*ethos*, *eidos*, *pathos*): creencias, valores, prejuicios, tradiciones, rituales, prácticas, conflictos, relaciones y posiciones de poder, atribuciones de sentido, sentimientos de pertenencia, representaciones simbólicas, construcción y reconstrucción de subjetividades e intersubjetividades; por otro, ha dado muestras contundentes de resultar idónea para abordar "un análisis ambivalente que conjugue los niveles de lo visible con lo oculto, los espacios estructurales/organizacionales y lo que subyace a ellos" (Pérez-Gomar, 2000: 1404). Finalmente, cuenta con una larga y fecunda trayectoria en la creación, desarrollo y aplicación de recursos y dispositivos de investigación: método (el etnográfico), estrategias (extrañamiento, problematización y desnaturalización de lo naturalizado), técnicas (observación participante, entrevista en profundidad, grupo de discusión) que han mostrado suficiente eficacia, capacidad hermenéutica y potencia heurística.

En atención a ese singular modo de aproximación, la explicitación del «marco teórico» de la opción metodológica asumida resulta tan importante como la del «marco teórico»[10] inherente a la problemática abordada. Pues bien, habida cuenta de la naturaleza, complejidad y vastedad de esa problemática, la investigación asumió una estrategia general eminentemente cualitativa, que incluyó una multiplicidad de dispositivos de investigación inscriptos en una lógica multidimensional y marcadamente *ad-hoc*, pero bajo la égida de un enfoque de sesgo socioantropológico y base etnográfica con un importante componente de cooperación de los actores implicados. Estos lineamientos metodológicos han resultado eficaces para rescatar y capitalizar la riqueza y complejidad de las prácticas culturales y de los imaginarios de la «comunidad» educativa en cuestión[11]. (Por lo pronto, eludió la ingenuidad de ignorar que la investigación social tiene mucho de prestidigitación[12].)

10 He entrecomillado la expresión «*marco teórico*» para dejar en evidencia su inconveniencia. Los marcos *enmarcan*: ponen límites a la cuestión a investigar, la constriñen. Sería preferible sustituir aquella expresión por otra más adecuada al contenido y sentido de ese «marco» (como, por ejemplo, «*fundamentos conceptuales y políticos de la investigación*»), ya que la reflexión allí desplegada adquiere su sentido como contexto de justificación teórica y política de una acción investigativa de pretensión transformadora. Hubiese resultado igualmente adecuado sustituirla por la de «*presupuestos* (o *inspiraciones*) *conceptuales*» ya que, en rigor, la apelación a producciones conceptuales sobre la cuestión a indagar no opera enmarcándola sino enriqueciéndola, potenciándola.

En consecuencia, el abordaje metodológico se nutrió de algunas formulaciones conceptuales de la *teoría de la acción comunicativa* (Habermas, 1987), así como de aquellas provenientes de las concepciones de *agencia*, *acción social* y *discurso* orientados a la transformación social (Giddens, 1997)[13], asumiendo que unos y otros implican una apelación a la argumentación *dialógica* y no a la verificación de hipótesis a través de procedimientos meramente instrumentales (Ibáñez, 1994). Es por ello que asumí *in totum*, casi como una bitácora, las siguientes recomendaciones:

11 Una estrategia de este carácter implica una opción epistemológica-metodológica que, al oponerse tanto al positivismo como al reduccionismo empirista, evita caer en las falsas apariencias propias de las posiciones populistas, ingenuas y conservadoras en el proceso investigativo. En efecto, la investigación positivista de corte empirista, todavía presente en la práctica académica nacional, si bien ha acumulado una cantidad abrumadora de datos, ha aportado pocas soluciones a problemas socioculturales relevantes, debido, entre otras razones, a que los intereses de los investigadores han tendido a concentrarse en la definición, cruzamiento y comparación de variables; esto conduce a procesos investigativos que sólo abordan fragmentos de la realidad social, con lo que se inhibe la confrontación de los problemas coyunturales, sectoriales o locales de un grupo social –aquello que es propio del espacio de lo inmanente– tanto con el contexto social global como con su propio devenir sociohistórico –aquello que participa del espacio de lo estructural–, que es precisamente lo que reduce la posibilidad de solucionar problemas socioculturales concretos.

12 "Cuando un prestidigitador realiza un truco, a la vez que manipula las cosas, tiene que manipular a las personas para que no vean cómo manipula las cosas; lo que el prestidigitador ve y lo que el público ve no coincide. El sociólogo se parece en esto al prestidigitador: obligado a ampliar el campo de lo visible para desarrollar las posibilidades de manipulación (el componente científico de la teoría) y a reducir el campo de lo visible para que los que son manipulados no se den cuenta de que son manipulados (el componente ideológico de la teoría)" (Ibáñez, 1985: 93). Lo dicho por Ibáñez vale sobre todo para la casta de los «encuestólogos», prestigiosos prestidigitadores de lo social, instaladores de orejeras en los mulos que dan vueltas a la noria… para que sigan haciéndolo.

13 *Acción social* es aquella que se basa en la interpretación consensual y cooperativa de las situaciones sociales; *agencia* implica una acción social orientada a la transformación social; *discurso* es una forma de comunicación que cuestiona la realidad social y su legitimidad, revelando su estructura contradictoria (sobre cuya base es plausible propiciar la transformación social) (Touraine, 1979; Touraine y Khosrokhavar, 2002).

> dar la palabra a los docentes. Apoyar y escuchar activamente lo que […] necesiten y quieran. Crear oportunidades para que confronten los presupuestos y creencias que subyacen a sus prácticas. […] Ampliar las posibilidades de autonomía curricular y metodológica del docente. Propiciar la creación de una comunidad docente en donde se pueda discutir y desarrollarse profesionalmente en común (Fullan y Hargreaves, citados en Angulo, 2002: 158)[14].

Entendida de este modo, la investigación realizada constituyó una *práctica social* orientada a la transformación positiva (consensualmente fundada) de la *cultura organizacional* de un centro de formación docente –calidad educativa, gobernabilidad, «clima» organizacional–, para lo cual conjugó una *práctica pedagógica* (integración de los «saberes» *epistémicos* y *dóxicos* en un conocimiento nuevo y transformador), una *práctica política* (participación orientada a la transformación social, según una acción consensuada, articulada y organizada) y una *práctica científica* (producción colectiva de conocimientos relevantes). Se tuvo especial cuidado, entonces, en disponer del mayor rigor lógico, conceptual y técnico en el diseño e implementación del abordaje metodológico, asumiendo que los fenómenos sociales no son transparentes, por lo que es menester ejercer una vigilancia epistemológica y una reflexión crítica permanentes en la producción de conocimientos.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (SEGUNDO CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y TEÓRICA

14 Asimismo, procuré extender estas recomendaciones al resto de los actores involucrados: estudiantes, directivos, ex-estudiantes, funcionarios administrativos.

La investigación transitó por cinco espacios artificiales de discurso: el de la entrevista en profundidad, lugar de interlocución genuina, el del grupo de discusión, lugar de interlocución múltiple, el de la encuesta, (no-)lugar de interlocución vicaria, el de la observación, lugar de interlocución ilusoria, el de la escritura, lugar de interlocución virtual. El tránsito –unas veces regular, otras zigzagueante– por los cuatro primeros, *lugares de campo*, co-instituye al último (extranjero al campo, aunque sólo en apariencia) y éste, al atravesarlos, se deja atravesar por ellos. En cualquier caso, aquellos cuatro lugares son palmariamente diferentes, y su contribución al paisaje de la investigación ha sido desigual en varios sentidos. Ello deriva, entre otras cosas, de tres premisas metodológico-teóricas que en la investigación han asumido un papel central (en su plano concreto de cimentación). La primera se refiere a la relación entre el objeto y el método: "la plausibilidad, así como el contenido de lo que uno conoce sociológicamente, hasta cierto punto, depende del método o de la elección del método" (Adorno, 2006: 111)[15]. La segunda premisa, también deudora de la teoría crítica, consiste en la atribución de un papel protagónico a la *empiria* inherente al trabajo de campo, y en el reconocimiento de su carácter problemático (y problematizador): "la transformación de la perspectiva concreta y específica obtenida en la construcción misma, en una problemática empírico-sociológica, resulta una fuente increíble de dificultades, de las cuales aquel que no se ha arremangado y trabajado en el campo de la sociología empírica difícilmente pueda tener una idea" (*ídem*: 120). La tercera premisa podría enunciarse así: el objeto investigado no está separado (no es externo ni autónomo) del sujeto que lo investiga, sino que es producto de lo que éste hace al investigarla, de su actividad (subjetiva) de objetivación[16].

15 Este libro recoge el curso de Sociología que Adorno dictara en su regreso a la Universidad de Frankfurt, poco antes de su muerte. Las citas trascriptas corresponden a la clase Nº 10, del 18 de junio de 1968. Hay que subrayar, para ser fieles a Adorno, la expresión *hasta cierto punto*, ya que el reconocimiento de la dependencia *epistémica* del objeto –o de lo que uno puede decir de él al abordarlo *sociológicamente*– con respecto al método no debería llevarnos a creer, como Adorno puntualiza, "que se pueden reducir todas las cuestiones esenciales de contenido a cuestiones metodológicas"; por el contrario, "el método debe regirse por el tema, y no ser un mero esquema de ordenamiento" (Adorno, 2006: 115).

16 Para un desarrollo consistente y contundente de la pertinencia de esta premisa –o, en sus propios términos, del «*presupuesto de reflexividad*» (que parece haber desplazado definitivamente al presupuesto tradicional de *objetividad*)– y de sus múltiples implicancias, véase Ibáñez (1994).

Por razones de espacio, no me ocuparé aquí de la descripción de las principales condiciones (teóricas, metodológicas, técnicas) y circunstancias (tecnológicas, pragmáticas) del tránsito entre los tres principales espacios artificiales de discurso instaurados: encuesta, entrevista en profundidad, grupo de discusión[17].

DIMENSIÓN METODOLÓGICA-TECNOLÓGICA (TERCER CONTEXTO DE DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN): PRAGMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

Hasta aquí he planteado cuestiones de alcance general y carácter genérico, casi sin anclaje en la situación empírica en la que se enfocó la investigación: la multidimensionalidad de la *praxis* investigativa y su expresión en distintos niveles de discurso, los contextos de justificación (epistemológica y política), fundamenta-ción (teórico-conceptual y metodológica) y aplicación (las condiciones *típico-ideales* de aplicación de las principales técnicas de investigación empleadas).

Ahora bien, al igual que como ocurre en cualquier actividad colectiva que pretenda ser eficaz, eficiente y efectiva, toda investigación en la que participan varias personas –ya sea que se desempeñen como investigadores o colaboradores, tanto en la fase de proyectación, diseño y «protocolización» como durante su ejecución– presenta, en su *pragmática*, algunos importantes desafíos de índole preponderantemente (aunque no exclusivamente) organizativa: lograr un genuino trabajo en equipo, propiciar aprendizajes individuales y sinergias colectivas, potenciar las discusiones orientadas a la producción de consensos, estimular la creatividad y el pensamiento autónomo –aunque siempre procurando evitar todo apartamiento injustificado de las sendas axiales trazadas *a priori* (políticas, teóricas, metodológicas) así como de aquellas otras, de índole más bien subsidiaria, trazadas colectivamente (teóricas, metodológicas, tecnológicas)–, persuadir a cada participante de que la adhesión a ciertos principios éticos e ideológicos (honestidad, respeto al *otro* y a la *otredad*, responsabilidad social y confidencialidad de la información «cruda») es *conditio sine qua non* de toda investigación, convivir con –y, en lo posible, superar– las rispideces que suelen emerger en toda interacción grupal, etcétera.

17 Dejo afuera a la observación y a la escritura ya que, en virtud de su trayectoria transversal y del carácter ilusorio y virtual que respectivamente los distingue como lugares de interlocución, están implícitamente inscriptos en los otros tres espacios.

En comparación con los tipos de investigación más frecuentes en ámbitos educacionales, en este caso los desafíos fueron de gran envergadura. La breve crónica que sigue permitirá dar cuenta de ello y de los detalles más destacables de la trayectoria investigativa recorrida, lo cual, además, propiciará una mejor comprensión del sentido y dirección de lo realizado.

a. Crónica

El anteproyecto de investigación lo elaboré, en forma individual, hacia fines del año 2008. Al promediar el año siguiente lo ofrecí –junto a otros tres anteproyectos– a quienes estaban cursando conmigo "*Investigación Educativa 1*" en el CeRP del Norte (curso semestral de carácter fundamentalmente teórico correspondiente a tercer año del Plan 2005) para que, quien así lo deseara, enfocara su trabajo curricular en él. Una vez analizados esos cuatro anteproyectos, a la mayoría de los estudiantes (32 en 36) le interesó desarrollar su trabajo, consistente en la elaboración de un proyecto y un protocolo de investigación educativa a ser ejecutado en el año lectivo siguiente, en el marco de aquel anteproyecto. Al comenzar el año lectivo 2010, ya en el marco del curso "*Investigación Educativa Aplicada*" (correspondiente a 4° año del Plan 2005), cada uno de los nueve equipos que formaron aquellos 32 estudiantes comenzó a implementar su investigación en torno al problema que cada uno de ellos había formulado y «protocolizado» en el curso precedente (siempre bajo la égida política, teórica y metodológica del anteproyecto original). Algunas semanas después, en paralelo con el análisis bibliográfico y documental y el trabajo de campo que yo mismo ya había empezado a realizar, esos equipos iniciaron sus propios trabajos de campo. Simultáneamente, les hice una propuesta similar a los participantes de otro curso anual a mi cargo ("*Investigación Educativa*", de carácter teórico-práctico, correspondiente a tercer año del Plan 2008). En este caso, 24 de los 49 estudiantes del curso optaron por elaborar sus proyectos de investigación sobre la misma base que sus compañeros de 4º año, y para ello conformaron siete equipos. La elaboración y «protocolización» de los siete proyectos de investigación resultantes culminó en junio de ese año, y ya al mes siguiente iniciaron los correspondientes trabajos de campo. En suma, en la investigación participaron 56 estudiantes distribuidos en 16 equipos, cada uno de los cuales orientó su trabajo en torno a alguna de las preguntas que habían quedado formuladas en el anteproyecto original.

En definitiva, el recorrido de la primera hermenéutica pasó por 14 escenarios, distintos entre sí en función del carácter singular de las problemáticas que cada uno de los equipos tomó para sí. Los principales escenarios (o *topoi*, en el sentido de espacios temáticos o tópicos) abordadas por cada uno de los equipos ofrecieron variadas conexiones analíticas y recorridos interpretativos.

Por su parte, mi propia trayectoria (analítica-interpretativa) –la tercera hermenéutica– no tuvo un itinerario preestablecido ni siguió una única dirección, sino que implicó un desplazamiento construido sobre la marcha del análisis y signado por la circulación, sin solución de continuidad, por las calles y sendas que conectan a todos los *topoi*, y por el detenimiento (analítico) en aquellos que resultaron de mayor relevancia e interés (analíticos), esto es, los que presentaban las mejores vías de acceso a las cuatro plazas centrales (gobernabilidad, calidad educativa y los diagnósticos de ambas)… y desde allí hacia la gran ágora: una propuesta de transformación organizacional.

b. Notas sobre los principales desafíos metodológicos, técnicos, pedagógicos y operativos implicados en la investigación

Uno de los aspectos que presentó mayores dificultades fue el diseño organizativo de la investigación y el rol que yo mismo habría de asumir: contemplar y conjugar los diversos propósitos, capacidades, compromisos, disposiciones, *tempos* e intereses investigativos de cada equipo. Si consideramos los variados desafíos metodológicos, técnicos, pedagógicos y operativos implicados en el transcurso de la investigación, fundamentalmente por su naturaleza multidimensional, una de las condiciones más interesantes y atractivas del proceso derivó de la autonomía que tuvo cada equipo para formular y precisar su problema de investigación, así como para elaborar el correspondiente diseño metodológico, definir las estrategias y técnicas de investigación a aplicar y los contextos, modalidades y características de su aplicación. Todo ello, por supuesto, fue planteado con la máxima exigencia en términos de rigor y consistencia, tanto para la formulación y precisión de cada problema (y el cumplimiento de los requisitos de pertinencia, relevancia, originalidad, viabilidad, potencia heurística e interés político, social y académico) como en cuanto a la elaboración de cada diseño metodológico (y la sujeción a los requisitos de fundamentación epistemológica, consistencia metodológica y viabilidad tecnológica y pragmática) y al respeto cabal de las sendas axiales (políticas-teóricas-metodológicas) trazadas *a priori*.

Sobre esas bases, desde el inicio del proceso la mayor parte de mi actuación se centró en el acompañamiento, orientación, encauzamiento y «monitoreo» de los avances de cada equipo, así como de la coordinación del conjunto de las actividades investigativas que se fueron desplegando, en procura, entre otras cosas, de evitar superposiciones de tareas y propiciar la mayor racionalización del sentido de la investigación. No obstante, adopté una disposición bastante más directiva –imponiendo pautas teórica, metodológica y técnicamente sustentadas– sólo en los casos en que ello resultaba más imperioso.

Pues bien, algunos equipos formularon problemas de investigación similares (aunque a ser abordados de modos distintos), lo cual me impulsó a contrastar sus avances y resultados. Esta circunstancia dio lugar a la infrecuente ventaja de poder abordar un mismo problema de investigación siguiendo en forma simultánea caminos alternativos, lo cual permite confrontar y evaluar los resultados que se van alcanzando según cada abordaje y, por ende, llegar a tener una idea clara de cuál de ellos resulta más consistente y fecundo.

Hubo, además, otra circunstancia interesante: dos equipos abordaron un problema similar con enfoques metodológicos parecidos; en este caso resultó muy fructífera la posibilidad de evaluar en qué forma y medida inciden los eventuales sesgos «idiosincrásicos» de cada investigación, las sinergias singulares que se producen al interior de cada equipo, los rasgos personales de los investigadores, etcétera.

Es mi convicción que cada una de ambas circunstancias representó ventajas genuinas para la investigación ya que, tal como quedó establecido en el horizonte teórico-epistemológico-metodológico de partida (ya en la instancia de formulación del anteproyecto original), enfáticamente se asumió su inscripción como investigación *de segundo orden*.

Por otra parte, corresponde destacar la relevancia de uno de los asuntos que ocupó a uno de los equipos de investigación bajo mi dirección, que se había propuesto evaluar la actual situación profesional, laboral y académica de los egresados del CeRP del Norte. Conocido ese interés decidí mi integración *ipso facto* al equipo, y persuadí a sus integrantes de los singulares beneficios –pedagógicos, teóricos, metodológicos, políticos– de la ampliación de ese problema con la inclusión de una indagación en torno a la valoración que sobre los

egresados del CeRP del Norte tienen los directores, docentes y estudiantes de las instituciones de enseñanza secundaria en las que aquellos actualmente se desempeñan[18].

Esa ampliación resultaba de especial relevancia en el contexto de la investigación general prevista originalmente, ya que la naturaleza de la inserción profesional de esos egresados y la valoración que sobre ellos tienen sus colegas, estudiantes y directores pueden «decir» mucho sobre la calidad educativa inherente a su formación. De este modo, el trabajo a acometer pasaba a convertirse en la realización de una investigación, de complejidad y alcance mayores que la propuesta inicialmente, y *prima facie* casi idéntica a la que la consultora *Cifra* realizara durante el año 2003 (según el informe publicado en el año 2004). La posibilidad de volver a aplicar un análisis realizado siete años atrás con solidez y seriedad manifiestas, ya sea para extender, generalizar o bien, si ese fuera el caso, replicar –contradecir, impugnar– sus resultados, constituye una excelente oportunidad para inaugurar un análisis longitudinal sobre la situación y valoración profesionales de los egresados de una institución de formación docente, que además permita, entre otras cosas, detectar, explicar e interpretar las permanencias y/o variaciones que puedan surgir al momento de comparar, sobre parámetros consistentes, aspectos emergentes de los períodos 1997-2003 y 2004-2010 y, a partir de ello, sentar las bases como para que en el futuro alguien pueda realizar lo mismo para el período 2011-2017. (Cabe destacar que esta investigación fue más pretenciosa que la realizada por *Cifra*, sobre todo por la dotación de una mayor profundidad, exhaustividad y consistencia tanto en la dimensión metodológica como en el anclaje empírico de la investigación[19].)

18 Corresponde agregar que, ya avanzada la investigación, se sumaron a este equipo otras tres estudiantes del CeRP del Norte, cursantes del "*Seminario de Investigación Social*" a mi cargo (correspondiente a 4º año del plan 2005 de formación docente en *Sociología*). Este sub-equipo tomo para sí la realización de un relevamiento exhaustivo de la inserción y situación laboral de los egresados del CeRP del Norte (en total, 528 entre diciembre de 1999 y julio de 2010) en instituciones de enseñanza media y terciaria (liceos públicos y privados, escuelas técnicas, escuelas agrarias y el propio CeRP del Norte), sobre cuya base efectuaron un análisis que contempló, entre otras cosas, su localidad de procedencia y la de su desempeño como docentes, la cantidad de horas que se les asignó en cada una de aquellas instituciones, las asignaturas dictadas, el año de su egreso del CeRP del Norte y el título habilitante obtenido.

19 Por ejemplo, el equipo destinó bastante tiempo y reflexión colectiva a la determinación de los criterios para la selección de informantes calificados (tanto para la aplicación de la técnica de entrevista en profundidad como para la de grupo de discusión), aspecto bastante deficitario en el trabajo publicado por *Cifra*. A ello debe sumarse que en el marco de la investigación que desarrolló este equipo se realizó un exhaustivo análisis documental y otro tipo de consultas *in situ* que, como recién he señalado, permitieron la confección de una planilla que contiene información completa y veraz sobre la actual situación laboral de la casi totalidad de los 528 egresados del CeRP del Norte.

c. Notas sobre otras circunstancias y operaciones investigativas de interés

1. La mayoría de quienes participaron en la investigación contaban, al inicio del proceso, con escasa experiencia en la aplicación de técnicas de producción de información. En virtud de ello, la dotación de la mayor confiabilidad posible a la información producida en el trabajo de campo fue una preocupación permanente. Fue por ello que en las instancias de aplicación de algunas técnicas (encuesta, entrevista, grupo de discusión) decidí asumir un rol bastante directivo, tanto en la definición de los criterios para la selección de informantes como en la elaboración de los formularios de encuesta y de las diversas pautas de estructuración de entrevistas y grupos de discusión.

2. Cuando el trabajo de campo estaba próximo a su culminación, decidí volver a entrevistar a muchos de los informantes calificados que habían sido entrevistados por los estudiantes, más que para producir información, para evaluar y ponderar la pericia técnica de aquellos –novatos como entrevistadores– y, por ende, el nivel de validez y confiabilidad (en términos de consistencia, rigor, profundidad y exhaustividad) de los testimonios producidos en situación de entrevista. (Esta suerte de «control de calidad», además de su conveniencia metodológica, fue posible en virtud de que cuento con un acceso franco a la mayoría de los informantes entrevistados y, por ende, resulta más factible la consecución del deseable *rapport* que dota de mayor eficacia y confiabilidad a la técnica.) En los casos –escasos– en que los informantes evaluaron negativamente a sus entrevistadores (en tanto tales), los testimonios resultantes fueron desechados y yo mismo volví a realizar las entrevistas, esta vez para producir información más confiable sobre los tópicos en cuestión. Esta operación resultó, así, una forma pertinente, fecunda e inédita de ejercer vigilancia epistemológica sobre una de las técnicas aplicadas.
3. Ese *déficit* de calidad –la escasa experiencia de la mayoría de los entrevistadores y, por tanto, cierta insolvencia en la consistencia, rigor y profundidad de la información producida– tuvo su contracara positiva: la enorme cantidad de entrevistas realizadas representan un gran *superávit* en términos de alcance, extensión y exhaustividad del universo considerado. De hecho, este *superávit* presenta cifras abrumadoras, difíciles de lograr en una investigación tradicional: unas 200 entrevistas, una cantidad estimable de encuestas (censales y muestrales, aplicadas a estudiantes de todos los niveles y carreras), 8 grupos de discusión (3 con docentes, 3 con estudiantes, 2 con egresados)[20].

20 Al comienzo del año lectivo 2010 el CeRP del Norte contaba con 79 docentes y la matrícula total de estudiantes era de 533 (300 en primer año, 132 en 2º, 59 en 3º, 42 en 4º).

4. Las entrevistas aludidas abarcaron a la tercera parte (26) de los docentes que durante el año 2010 se desempeñaban en el CeRP del Norte y a otros 2 que ya no lo hacen. Esto da lugar a un promedio de más de tres entrevistas a cada uno. Esta circunstancia, más allá de que haya producido redundancia de información, también fue capitalizada fructíferamente, por lo menos en aquellos casos en que dos o más investigadores entrevistaron a un mismo informante para dar cuenta de tópicos similares. En estos casos se prestó especial atención a las diferencias de contenido y de énfasis presentes en los testimonios que un mismo informante ofreció a entrevistadores distintos, sobre cuya base fue posible evaluar, entre otras cosas, la eficacia en la aplicación de la técnica, la incidencia de la pericia del entrevistador en la calidad de la información producida y, asociado con ello, la variable naturaleza de las posiciones y disposiciones discursivas adoptadas por cada informante en cada situación de entrevista.
5. Las singulares condiciones y circunstancias del proceso investigativo alentaron otra toma de decisión de carácter principalmente metodológico: el análisis de la información producida mediante la aplicación de la técnica de entrevista se habría de efectuar en forma apenas diferida con respecto a su producción. Esto entrañó unas cuantas ventajas. Por lo pronto, propició la disposición de cambios de rumbo allí donde resultó conveniente, evitando así la sobreproducción de información, la dilapidación de tiempo y esfuerzos y, naturalmente, los sentimientos de desasosiego y frustración derivados.
6. En cuanto al análisis e interpretación de la información producida –esto es, las operaciones que vertebraron la *segunda hermenéutica*–, corresponde dejar sentado que tuvo dos momentos distintos, de disposición inclusiva y anexión vertical (al igual que las tres dimensiones axiales en torno a las que se articuló la investigación y sus correspondientes operaciones y niveles de discurso). El primero fue el que llevó a cabo cada equipo de investigación, enfocado en la problemática específica abordada; el segundo fue el que yo mismo realicé –a veces en forma paralela y simultánea, otras en forma complementaria y posterior– tomando como insumos, allí donde resultó pertinente y conveniente, a los análisis efectuados por los equipos de estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, F. (2008). «Algunas dificultades para la definición de la calidad de la educación: reflexiones provisionales». *Tópos. Para un debate de lo educativo*, 2, pp. 12-21.

Acevedo, F. (2009). *El Centro Universitario de Rivera, impulsor del sistema nervioso de la región. Análisis, diagnosis, prognosis*. Montevideo: Comisión Coordinadora del Interior, Universidad de la República.

Adorno, Th. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.

Aguerrondo, I. (1993). «La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación». *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 116, III, Washington D. C.: OEA.

Angulo, J. F. (2002). «La planificación de la mejora de la escuela: el laico grial del cambio educativo» en Murillo, J. y Muñoz-Repiso, M. (coords.) *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Bourdieu, P. (1992). «Posfacio». En Rabinow, P. *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.

Bourdieu, P. (2005). «Conversación: El oficio de sociólogo». En Bourdieu, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1976). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. México, D. F.: Paidós.

Giddens, A. (1997). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, tomo 1*. Madrid: Taurus.

Hargreaves, A. (1998). «Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna». *Kikiriki*, 49, pp. 16-24.

Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova.

Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (2003) [1979]. Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI.

Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. México, D. F.: Mortiz.

Municio, P. (2004). «La construcción de programas educativos de calidad». *Revista Complutense de Educación*, 2, 15, pp. 485-508. Madrid.

Ortega y Gasset, J. (1999) [1925]. *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Alianza.

Pérez-Gomar, G. (2000). «Cambio educativo y organización escolar en tiempos de complejidad». En AA.VV.: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Universidad de Granada.

Pérez Juste, R. (2006). *La Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Juste, R. (coord.) (2011). *Informe ÁBACO. La educación en Andalucía. Propuesta para su mejora.* Disponible en <http://www.fundacionabco.org/documentos-de-interes/informe-abaco/> [Consultado el 28 de junio de 2015].

Touraine, A. (1979). «La voz y la mirada». *Revista Mexicana de Sociología*, 1, 41, pp. 77-88. México, D. F.: U.N.A.M.

Touraine, A. y Khosrokhavar, F. (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*. Buenos Aires: Paidós.