

**EL ABORDAJE DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES EN
EL MARCO DE LAS POLÍTICAS: LOS DESAFÍOS DE
INVESTIGAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA (DESDE
UNA SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO EDUCATIVO CENTRADA
EN LAS PRÁCTICAS)¹**

**THE APPROACH OF SCHOOL PRACTICES IN THE
CONTEXT OF POLICY: THE CHALLENGES TO
INVESTIGATE THE EDUCATIONAL EXPERIENCE (FROM
A SOCIOLOGY OF EDUCATIONAL CHANGE CENTERED
ON THE PRACTICES)**

GUILLERMO PÉREZ-GOMAR BRESCIA²

Instituto de Evaluación Educativa

(Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Católica del Uruguay)

Itapúa 2256 apartamento 502, código postal: 11307

Montevideo, Uruguay

guipegom@adinet.com.uy

Recibido: 13/08/2011 Aceptado: 26/09/2011

RESUMEN

El campo de estudio de las políticas educativas, de importante desarrollo, muestra las dificultades que existen al intentar que los principales lineamientos que se derivan de ellas impacten en las prácticas escolares. La sociología de la educación y sus múltiples subcampos enfrentan esta problemática desde diferentes lugares, a partir de las relaciones y mediaciones entre los niveles macro y micro estructural. Este artículo plantea tres ejes que actúan de organizadores del proceso de reflexión al respecto. En primer lugar, se aborda el fenómeno de las prácticas escolares en relación a las políticas educativas: los procesos que se producen cuando se intenta mejorar o cambiar la educación, desde el nivel de la experiencia de los

1 Este artículo toma como base la ponencia realizada en el I Congreso Uruguayo de Sociología (Montevideo, julio de 2011).

2 Sociólogo (Universidad de la República, Uruguay), Especialista en Gestión Educativa (Universidad Católica del Uruguay), Doctor en Educación (Universidad de Valencia, España). Investigador y docente del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay, Nivel I (Agencia Nacional de Investigación e Innovación).

sujetos involucrados. En segundo lugar, indaga en los enfoques que han predominado en investigación educativa y qué impactos logran o provocan, en relación con las prácticas escolares. Finalmente, se plantea una serie de desafíos para aproximarnos a estas relaciones en cuanto a las miradas de la investigación, donde es preciso revalorizar el lugar de los agentes protagonistas. Si la investigación sobre la experiencia puede ser un soporte adecuado para indagar en las problemáticas educativas, ¿cuáles son los retos inmediatos de estos enfoques, desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas?

PALABRAS CLAVE

PRÁCTICAS ESCOLARES, EXPERIENCIA EDUCATIVA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ABSTRACT

The field of study of education policies shows the difficulties of trying the main guidelines derived from these impact on school practices. The sociology of education and its many subfields facing this problem from different places, from the relations and mediations between the macro and micro structure. This article discusses three areas that act as organizers of the process of reflection about this. First, it addresses the phenomenon of school practices in relation to educational policy: the processes that occur when trying to improve or change education from the level of experience of those involved. Second, it explores the approaches that have dominated educational research and what impact or result achieved in relation to school practice. Finally, it presents a series of challenges to approach this relationship in the eyes of the investigation, where it is necessary to reassess the place of the protagonists. If the research experience can be a suitable support to look into the educational problems, what are the immediate challenges of these approaches from the sociology of educational change focused on educational practices?

KEY WORDS

SCHOOL PRACTICES, EDUCATIONAL EXPERIENCE, EDUCATIONAL RESEARCH

*"La investigación es una operación de caza (...)
son capturados los cuerpos (en la selección de la muestra...)
(...) y son capturadas las almas (en las entrevistas...)"*
J. Ibáñez.

1. CUANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS INTENTAN CAMBIAR LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: LAS RELACIONES POSIBLES E IMPOSIBLES

Como punto de partida, se supone que en toda política educativa en sus diversas aplicaciones subyace la intencionalidad de producir cambios, a diferentes niveles del campo de la educación. No hay política sin intención, y no hay política sin voluntad de producir cambios (cuestión explícita al menos en los discursos). Una política obedece a ciertos objetivos, que en última instancia se orientan a generar alguna mejora o transformación en las prácticas educativas de acuerdo a algún horizonte deseable -objetivos. Por esto, se entiende que el concepto de cambio educativo es más amplio y engloba a las políticas educativas, las reformas y sus diferentes concreciones (planes, programas, proyectos), y las innovaciones puntuales.

Las investigaciones que abordan las relaciones entre estos aspectos en las

El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)

diferentes dimensiones que posee la política educativa, ya sea como discurso y/o texto, como curso de acción y como entramado de actores (Di Virgilio, 2010), muestran las dificultades existentes para concretar las transformaciones buscadas. Lo mismo sucede con la numerosa literatura y trabajos empíricos que se han encargado de abordar el fenómeno del cambio educativo, entendido como la alteración de las prácticas escolares a partir de los lineamientos de política y sus aterrizajes (Ball, 1994; Beltrán Llavador, 2006; Blase, 1998; Carbonell, 2001; Escudero, 1999, entre otros).

Porque una cosa es la política y otra sus efectos. De las intencionalidades a la alteración de las prácticas siempre hay un largo camino, en el cual intervienen múltiples factores. Una política educativa y sus derivados no pueden entenderse como una ejecución lineal, y sus desviaciones o cambios y dificultades como desajustes o errores en su diseño (Jacinto, 2010). En su implementación operan diferentes niveles: el macro, el intermedio y el micro, con sus múltiples variaciones. Así también cuestiones como la micropolítica de las organizaciones escolares, el poder, la cultura organizacional, entre otras. Y por supuesto, el propio Estado y la institucionalidad del sistema educativo, y la diversidad de agentes y roles involucrados: los docentes, los jefes intermedios, las autoridades, el sistema político, la academia y sus investigadores, la ciudadanía en general, todos con sus inquietudes, intereses y los diálogos posibles (e imposibles) que se establecen entre ellos. Lo que hace que el intento de cambiar la educación, a nivel de las prácticas, sea multidimensional y esté lleno de complejidad e incertidumbre (Fullan, 1991; Hargreaves, 1998; Stoll y Fink, 1996).

Varios han sido los enfoques que han intentado dar respuesta a estas relaciones e ilustrar algunos de los fenómenos asociados. Desde distintos ángulos, como por ejemplo, bajo el concepto del centro educativo como unidad del cambio (y las corrientes asociadas como los movimientos de "mejora de la escuela" y el de las "escuelas eficaces", y sus derivados). Y también son varias las formas de categorizar procesos que se entiende participan de esas relaciones. Últimamente se coloca el foco en la apropiación y sustentabilidad (o sostenibilidad) del cambio (López Yáñez, 2010; Beltrán Llavador, 2006). Ni que hablar de la variedad de estrategias seguidas, cuando las hay: las denominadas "arriba-abajo", o "abajo-arriba", las horizontales (entre instancias de un mismo nivel, por ejemplo redes de centros), la descentralización del sistema, la búsqueda de una mayor autonomía para los centros educativos, etcétera.

A pesar de la evidencia que existe sobre las dificultades de generar cambios en educación, se insiste en recorrer caminos que entienden la relación entre políticas y cambios basándose casi exclusivamente en los resultados educativos. Como vimos en otro lugar³, el saldo es desfavorable para los pretendidos cambios en educación.

Si algo queda claro, hasta el momento, es que la alteración de las prácticas escolares⁴ sigue siendo el eje y el problema principal en cualquier proceso de

3 Pérez Gomar, G. (2010): "Cambio educativo y reforma de los años noventa en los centros educativos de Enseñanza Media de la Provincia de Osorno. Estudio múltiple de casos". Revista REXE (Revista de Estudios y Experiencias en Educación) de la Universidad Católica de Concepción, Chile. Vol. 9, nº17, julio 2010.
Disponible en: http://www.rexe.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=117&Itemid=152

4 Entendidas como aquellas prácticas institucionalizadas, normadas, disciplinadas, situadas, sociales, culturales, que también son prácticas educativas pero que lo escolar restringe. Hay prácticas educativas que exceden lo escolar.

cambio educativo. Sin profundizar en definiciones sobre lo que significa alterarlas, existe consenso sobre ello. Sin cambiar las prácticas, no hay política que valga (al menos si está pensada para mejorar la educación). Por eso quizás debamos prestar más atención a las prácticas que a las políticas, y repensar los enfoques para comprender sus relaciones.

En este punto son muy importantes los aportes que puede realizar una "sociología del cambio educativo" (si se permite el concepto). Si bien desde la sociología los enfoques para asumir estas dificultades (las relaciones entre las políticas educativas y las prácticas escolares) son diversos y colocan el énfasis en diferentes aspectos como la estructura escolar, la organización escolar, las tradiciones epistemológicas de la enseñanza, las competencias de los docentes, las relaciones de poder, las escuelas como espacio de reproducción social, y los aspectos culturales, también es preciso que aborde con mayor fuerza las relaciones entre los niveles macro y los micro estructurales desde una teoría de la acción, en donde se dan las relaciones entre las instituciones, los agentes y las políticas propuestas. Una mirada más global, centrada en la complejidad de los procesos de cambio, que por sobre todo revalorice la experiencia escolar, su relación con la micropolítica, el lugar de la organización/institución y las relaciones entre lo instituido y lo instituyente, los sujetos y la construcción de subjetividad.

Al momento de pensar las relaciones entre políticas y cambios en las prácticas, quizás debamos ser más humildes, revisar los planteos dominantes o más extendidos, y partir de las experiencias de los sujetos protagonistas, para acercarnos al conocimiento de este fenómeno. Veamos ahora cómo se han abordado algunas de estas problemáticas desde la investigación educativa.

2. INVESTIGAR LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: ENFOQUES E IMPACTOS

Históricamente las relaciones entre investigación educativa y prácticas escolares son complejas y difíciles. La idea de la investigación como estrategia para la mejora es objeto de cierto escepticismo por quienes trabajan en educación: los trabajos propios de la academia tienen relativo impacto en las prácticas. Y aumentan las distancias entre los agentes que integran el campo académico (investigadores) y el de las prácticas (docentes), quienes cuestionan los diseños, las estrategias y los resultados de sus investigaciones, y no encuentran en ellas soportes para su tarea. Tampoco se ven reflejados en sus generalizaciones y en las sugerencias que emanan de la investigación educativa ortodoxa (Suárez, 2007).

Esta tradición aún hegemónica de reparto de roles, también acaparó el campo del cambio educativo y por lo tanto, los abordajes sobre las prácticas escolares, con enfoques que buscan los puntos críticos para que los docentes acepten los cambios y los incorporen a sus acciones como si se tratara de una trayectoria lineal y progresiva.

Por eso la investigación sobre el cambio se orienta principalmente a medir el impacto de los planes o programas, o bien a estudiar la implementación de las medidas propuestas por las reformas para identificar los factores que intervienen en el logro de los aprendizajes (asociando mejora únicamente con resultados),

desde el mundo de las administraciones o desde la academia⁵. Poco se ha hecho por intentar comprender la complejidad de las prácticas envueltas en estos procesos, menos aún desde la experiencia de los sujetos y su conocimiento práctico, aunque actualmente comienza a reconocerse su importancia como aspecto crucial en procesos de cambio (López Yáñez, 2010).

En este sentido vale mencionar una de las corrientes que han dominado el campo, la de las "escuelas eficaces", con fuerte prédica en nuestro continente. Más allá de las críticas metodológicas, teóricas e ideológicas que ha recibido y que han provocado cambios en sus enfoques, es posible distinguir al menos ocho legados de sus trabajos (Teddlie, 2010): un sólido cuerpo de investigaciones, valorizar el peso de la escuela en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes (los efectos de la escuela), que las escuelas pueden tener más responsabilidad por esos efectos, entender que la escuela es la mayor unidad de cambio en procesos de reforma, brindar evidencias para sus procesos de mejora, el énfasis en los resultados de los aprendizajes, y que los procesos de eficacia escolar varían según variables de contexto y cambian todo el tiempo. En general, sus hallazgos sobre los factores que inciden en los procesos de cambio y en los aprendizajes contienen validez. El punto es cómo se desarrollan en *las prácticas*. Y sobre esto, si bien los movimientos de "mejora escolar" (y sus articulaciones con los de eficacia) avanzaron bastante, aún está en el debe el abordaje de las prácticas desde la experiencia de los sujetos.

Otro ejemplo es el de las investigaciones que, en el mismo sentido que los enfoques que se mencionaron, distinguen las variables que influyen en los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, Ravela (2010:110) anota lo siguiente:

"la mayor parte de los estudios de este tipo se limitan a analizar correlaciones entre variables, empleando técnicas estadísticas cada vez más sofisticadas. Sin embargo, su poder explicativo suele ser limitado, por una razón muy sencilla: muchos de los factores más importantes no pueden ser captados a través de cuestionarios y encuestas. Una muestra de ello es la calidad del trabajo del docente".

Estas maneras de entender la investigación en educación, además de presentar insuficiencias con respecto al abordaje de las experiencias y del sentido de las prácticas escolares, también son débiles en cuanto al *impacto* que provocan, como se dijo anteriormente. Varias son las razones: los lenguajes empleados, las distancias entre los teóricos y los prácticos (entre la academia y las prácticas escolares), y las diferentes lógicas de acción; además de que la aplicación de los resultados de las investigaciones siempre obedecen a un nivel diferente de sus productores, y que la comunicación de los resultados no siempre ocurre de la mejor forma a efectos de que ese conocimiento producido sea socialmente útil (Ravela, 2010). Incluso a veces parece que la responsabilidad de su bajo impacto en las prácticas recae en los docentes, cuando en realidad sería pertinente preguntarse si no es un problema de enfoque, de cómo se encaran dichas investigaciones.

Desde un lugar más extremo, el aspecto del impacto plantea la cuestión acerca de

5 Como afirma Gimeno Sacristán, a veces el campo parece invadido por el fenómeno de la "cuantofrenia" (tendencia patológica a matematizar todo porque se considera que solamente cuando se mide, se puede comprender o saber). Gimeno Sacristán, J. (9/11/10): Discurso en ocasión de recibir el título de Doctor Honoris Causa por la Universidad de Málaga, España.

si la investigación *sobre* educación tiene algún *valor* para la práctica⁶. Una inquietud que, aún por parecer trasnochada, tiene su sentido. Porque esa investigación se practica desde diferentes miradas, enfoques, metodologías, y como afirma Gimeno Sacristán (1997:10), ocurre que:

“Desde campos y lenguajes con mayor prestigio social se produce conocimiento cuya validez se justifica a veces por la autoridad que socialmente ha cobrado ese campo y no tanto por su capacidad real para aportar conocimiento relevante que permita entender y mejorar la práctica educativa”.

A veces estas investigaciones son distantes de las necesidades e inquietudes de los docentes (los prácticos), por lo que habría que establecer otras estrategias que puedan considerarse realmente educativas, sin despreciar distintos aportes, pero que puedan servir de orientación de la práctica escolar, si es que realmente esto es posible (Gimeno Sacristán, 1997).

Otro de los problemas relacionados con el impacto y el posible valor de la investigación, es la definición de su *utilidad* para las prácticas. Como éstas son un producto social (una praxis) donde participan múltiples agentes, son diversas y poseen suma complejidad, dicha utilidad está en descubrir sus significados no evidentes, “antes que el pretender servir de modelo seguro para realizar a partir de ella una determinada práctica. Esta es una ilusión positivista imposible” (Gimeno Sacristán, 1997: 18).

De ahí que podamos entender que los problemas que presentan las prácticas escolares no son consecuencia de una mala aplicación de los resultados de la investigación, sino de las condiciones en las que se desarrolla la educación y la manera como está institucionalizada. La investigación sí puede decir algo sobre ello: por ejemplo, si los estudiantes abandonan las aulas o no aprenden lo considerado suficiente, no es porque falte alguna teoría de por qué ocurre y qué habría que hacer, sino por las condiciones en las que la educación se desarrolla. Por eso los modelos cientificistas no generan conocimiento útil (Gimeno Sacristán, 1997), justamente por el carácter histórico de la educación; la investigación útil puede ser aquella que acompaña la práctica. El mismo autor afirma que: “la investigación puede ayudar más por lo que ilumina y desvela que por proponer explícitamente cursos de acción determinados” (1997:20), lo que genera dudas sobre la aplicación de los modelos de investigación-desarrollo educativo (I+D). En educación, la relación descubrimiento-aplicación directa sucede muy de vez en cuando.

A esta mirada sobre la utilidad, se suman las (a veces) presentes confusiones en las investigaciones entre *el ser* y *el deber ser*, y que se relacionan con cómo nos acercamos a los fenómenos desvinculándonos de la idea que tenemos sobre cómo deberían ser. En educación es frecuente encontrarse con investigaciones que, según Sautu (2010:309), “tienen un fuerte contenido prescriptivo y denotan el convencimiento de que sus diagnósticos y recomendaciones deberían o podrían

⁶ Es ya clásica la distinción entre investigación sobre educación e investigación educativa. La primera se realiza desde diferentes disciplinas, y mayormente tiene como objetivo generar conocimiento para predecir y controlar la realidad, a través de decisiones de los niveles políticos correspondientes. La educativa tiene como objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas. Se diferencian en varios aspectos: los agentes participantes, las preguntas de investigación, los modelos teóricos empleados, la naturaleza de la información producida y las estrategias de análisis. Al respecto, véase: Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata.

El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)

eventualmente ser tenidos en cuenta para la resolución de los problemas planteados”.

Por eso son precisas investigaciones de otro tipo, que nos permitan entender las razones de lo que hacemos en el campo de la educación. Se necesitan investigaciones que ayuden a plantearse preguntas más que a decir lo que hay que hacer. Que inciten a cuestionarse sobre el sentido de las cosas (Contreras, 2010). Que dejen de lado los numerosos desencuentros entre lo que afirman y las prácticas reales, y la incapacidad de que sus conclusiones puedan orientarlas, producto de la fuerte tradición de la prescripción y de la ilusión de que la investigación puede decir como debería ser la educación (apenas puede decir algo sobre cómo es) (Sancho, 2010). Tal como afirma esta autora (2010:44):

“Los (estudios) más adecuados parecen situarse en aquellas posiciones que no desdeñan ni temen la complejidad, que no se dejan tentar por el reduccionismo ontológico, que son capaces de dilucidar si la metodología será capaz de dar cuenta del problema de investigación (...) y asumen la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación”.

Es preciso, también, un abordaje multidimensional de las políticas educativas, donde se valore el nivel individual para comprender sus impactos. Al respecto, Jacinto (2010:305) sostiene que:

“(...) un terreno por profundizar en las investigaciones son estos procesos complejos y multidimensionales que implican miradas sistémicas sobre las políticas: tanto las relaciones entre discurso y la acción (en los niveles central, local, institucional), como las formas en que las políticas son recreadas en las instituciones educativas por los actores concretos que las llevan adelante en las escuelas”.

Para que ello sea posible, para una comprensión profunda y compleja de los fenómenos del cambio educativo, los investigadores tienen (tenemos) que hacer el esfuerzo y el ejercicio de examinar el sentido común de sus comprensiones analíticas, a efectos de no mantener los mismos sistemas de conocimientos que se van a interpretar, y por lo tanto caer en el riesgo de negar la posibilidad del cambio dentro del cambio educativo (Klete, 2010). Es decir, abrirse a la experiencia educativa más allá de sus presupuestos analíticos y recuperar el sentido que los agentes dan a sus prácticas en ámbitos que implican trabajo sobre otros (Dubet, 2006).

Por último, para aproximarse a las prácticas escolares e intentar recuperar el saber que emana de ellas, habrá que considerar también la importancia de la relación entre lo que se dice y lo que se vive. Porque, en palabras de Contreras (2010:246):

“Hay una dependencia del conocimiento (experto) que es entendido como posesiones conceptuales que explican y/o que se aplican en la realidad; pero la experiencia de la educación como paradoja no encaja bien en estos supuestos”.

3. LA IMPORTANCIA DE LOS SUJETOS Y SU EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN

Hasta el momento nos referimos brevemente a la complejidad que contienen los intentos de cambio que se realizan desde las políticas educativas, a cómo suele abordarla la investigación más conocida y los impactos que logra; también se mencionaron algunas cuestiones que ésta podría considerar. En este apartado damos un paso más: al reconocer las tendencias sobre la importancia de focalizar en los sentidos subjetivos, se presentan algunas ideas metodológicas para su abordaje.

La intención es asumir los desafíos que se abren a partir de la necesidad de contar con enfoques en investigación educativa cuyas evidencias realmente colaboren con procesos de mejora y transformación de las prácticas escolares, que se refieran a aspectos técnicos pero también intelectuales, experienciales, emocionales, morales y éticos, culturales y políticos, contextualmente situados, y que asuman que la forma más positiva de generar esos cambios es trabajar directamente con los docentes para desarrollar conocimientos, comprensión, prácticas más sentidas, y una enseñanza más eficaz (Hargreaves y Stone-Johnson, 2010).

Actualmente, la investigación en el campo del cambio educativo ofrece algunas tendencias, que corresponde mencionar: focalización en aspectos vinculados a la enseñanza y al logro de los aprendizajes entendidos como "habilidades de pensamiento", y en la indagación de los procesos seguidos por las experiencias exitosas a gran escala (Fullan, 2010); la emergencia de categorías de análisis que no han sido contempladas hasta el momento, que rescaten el saber de los agentes involucrados en experiencias de cambio en contextos particulares a efectos de "reivindicar el carácter idiosincrásico, contextual y fluctuante de los procesos de cambio educativo" (Rodríguez Romero, 2010:1108); y la comprensión de las dinámicas internas que se generan a efectos de producir un nuevo conocimiento que colabore en la transformación de las prácticas (Mc Laren y Huertas, 2010)

Estas tendencias nos remiten a la importancia de considerar la subjetividad docente, lo que algunos denominan la "personalidad de cambio". Por ejemplo, para Goodson (2001:5):

"Muy pocas reformas escolares y teorías de cambio promulgadas han planteado el papel del desarrollo personal como una pieza central de dicho proceso. Por el contrario, los cambios se han planteado como si se creyera que éstos iban a producirse a pesar de los objetivos y creencias personales de los profesores y profesoras. Demasiado a menudo se ha visto en la 'personalidad de cambio' una 'piedra en el camino' de la reforma real en lugar de una "piedra fundamental".

Comprender el cambio es comprender por qué actúan los docentes, aproximarse a sus motivaciones y a los sentidos que le otorgan a sus prácticas. Y esto está dado por sus subjetividades, sus identidades, sus concepciones sobre el mismo. Porque el cambio se lleva a cabo por personas y allí reside la clave del mismo. Por eso, es necesario pensar estrategias que nos acerquen a los saberes encarnados en las experiencias, que los recuperen (Van Manen, 2003; de Souza Santos, 2003), que planteen una mirada diferente para acercarse a las prácticas escolares.

La investigación puede aportar, "redefiniendo su sentido, adecuando sus procedimientos y, de manera particular, entendiendo que la práctica educativa y las

maestras y maestros no son objetos de investigación de los que haya que alejarse; investigadores e investigados, académicos y docentes, tenemos un vínculo que debe adoptar la forma de relaciones de autoridad, no de poder" (Blanco, 2005: 380). No se trata, en definitiva, de intervenir sobre el otro, sino de relacionarnos con él, lo que además siempre tiene implicancias sobre uno mismo (como investigador).

Desde esta perspectiva, al situarnos en los agentes, comprender las prácticas en procesos de cambio implica abordar e investigar la experiencia educativa, y esto significa "adentrarse en los mundos subjetivos, inciertos, ligados al acontecer, a lo singular, y desde ahí, tratar de sostener, en primera persona, la pregunta sobre su sentido educativo (...) su propósito es mostrar las relaciones que se establecen entre acontecimientos, condiciones de existencia, significaciones subjetivas y preguntas que nos sugieren" (Contreras, 2010:45).

Pero, ¿qué puede "decir" el conocimiento docente?, ¿es "rescatable" desde las miradas de la academia?, ¿es un conocimiento "válido"? Y más aún: ¿es "científico"? y por lo tanto, aproximarnos a él, ¿puede provocar cambios en las prácticas? Además, ¿se puede aprender de la experiencia?, ¿se puede investigar? Para responder estas preguntas y otras más que surgen en esta línea, y con las limitaciones propias de este trabajo, hay que considerar en primer lugar que muchas veces la racionalidad dominante en investigación deja de lado cualquier estrategia de conocimiento que parta del sujeto y de reconocer su capacidad de problematizar su experiencia. Por eso Martínez Bonafé (2010) sugiere que hay que cuestionarla, y para ello la primera condición es de carácter epistemológico: dejar de lado la mirada que entiende el conocimiento como un paso del no conocimiento al conocimiento absoluto, que lo separa de la experiencia subjetiva que ocurre en la educación, dejándola de lado. En base a los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, Martínez Bonafé (2010: 543-545) afirma que "es necesario proponer un cambio de racionalidad (...) el debate, entonces, sobre el sujeto docente y sobre el saber y las prácticas que debería cultivar, es un debate necesario que pone en crisis la obsesión academicista sobre la ultra especialización disciplinar y el autismo ante las miradas complejas". Y que, sin dudas, cuestiona las fronteras académicas y las disputas disciplinares por el campo de la educación y sus objetos de estudio.

Si proponemos otra racionalidad en investigación para aproximarnos a las experiencias y a los sentidos subjetivos, entonces también habrá que abordar el problema de las metodologías. En el campo de la educación, en las últimas décadas se produjo un aumento de estudios de corte cualitativo con el uso de los llamados "métodos biográficos" que apuntan a la producción de relatos de vida. Esos relatos se pueden considerar como narrativas, que Bolívar (2002:5) define de la siguiente forma:

"Entendemos como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato (...) (como enfoque de investigación) las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos".

Por ello la narrativa biográfica es una intervención colaborativa de interpretación y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes, desde su experiencia misma y a efectos de que sea posible dar otras respuestas a problemas concretos. Puede ayudar, sin dudas, a una mejor comprensión de los fenómenos educativos, en base a sus potencialidades y al control de sus inconvenientes (Clandinin y Connelly,

2000; Gijón, 2010).

Pero además, en educación también se realiza investigación narrativa a partir de los relatos de las prácticas que no necesariamente involucran aspectos biográficos. En palabras de Connelly y Clandinin (1995: 11-12), citados por Suárez (2007: 9):

“El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación”.

Estos enfoques brevemente mencionados de rescate de las experiencias subjetivas también se parecen, claro que con diferencias notables, a la propuesta de los grupos de intervención sociológica de origen francés, que consiste en estudiar de manera profunda a un grupo voluntario de personas que dialogan con interlocutores cuyas interpretaciones provocan opiniones. Se trata, en palabras de Dubet (2006:455): “de un método intensivo cuya fuerza reside en delinear una subjetividad colectiva y lógica de acción (...) y da cuenta de la experiencia que tienen de (un contexto de acción) los actores”.

En síntesis, comprender las prácticas escolares en proceso de cambio e intentar pensar caminos de mejora real, implica por sobre todo abordar el sentido que les dan los sujetos involucrados. Para valorar sus experiencias como fuente de saber, es preciso considerar otra racionalidad en investigación, y por lo tanto metodologías adecuadas.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: APUNTES PARA UNA SOCIOLOGÍA DEL CAMBIO EDUCATIVO CENTRADA EN LAS PRÁCTICAS

Si queremos aproximarnos a los procesos de cambio educativo desde una investigación que valore, realce y comprenda qué sucede con las prácticas escolares y que impacte en ellas, considerando la experiencia educativa de los sujetos como fuente válida de conocimiento, entonces será necesario establecer algunos desafíos que se le plantean a esta búsqueda. A continuación proponemos algunos apuntes que retomamos lo escrito hasta el momento, en tres aspectos: el sentido de la investigación educativa, las rupturas epistemológicas necesarias y los aportes que son posibles.

Todo ello como manera de cierre y a la vez, de apertura a continuar en la profundización de este camino, desde una sociología preocupada por el cambio educativo, por aportar a la mejora de la educación pero sobre todo por contribuir a generar más impacto con sus quehaceres, cercana lo más posible a los protagonistas, colaboradora, interesada por el nivel de desarrollo de nuevas prácticas educativas. Una sociología más ligada a “lo que se hace”, y no tan preocupada por ser tenida en cuenta para decisiones sobre lo que “habría que hacer”.

Tal como sostiene Stake (2010), se trata de entender el objetivo de la investigación (de lo que hacemos) como la mejora de nuestra comprensión de cómo funcionan las cosas en contextos específicos, un esfuerzo que precede la toma de decisiones e ideas posteriores sobre lo que hacer, y que requiere de cierta dosis de humildad. Una sociología, pues, que centrada en las prácticas escolares, rescate las preguntas sobre el sentido de lo que hacemos; que esté atenta a las

El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)

nuevas preguntas que surgen cuando investigamos, y que nos ubique en el camino de "un hacer preguntándose" (Contreras, 2010:248), bajo la idea de construir un saber que no se coloca por encima de lo que se vive. En definitiva, un hacer sociológico que no niega otros enfoques o estrategias que forman parte del campo de la sociología de la educación, sino que simplemente suma y propone cuál podría ser la forma que mejor colabore en la comprensión y transformación de la práctica escolar, desde las preocupaciones que hemos planteado en este trabajo. En esta línea, van los siguientes apuntes.

Primer apunte: la necesidad de una investigación educativa que requiere la reflexión permanente sobre la experiencia de investigar

La investigación es una práctica social que sus involucrados encarnan, y se manifiesta tanto en los temas de interés como en las maneras de aproximarse a ellos y las metodologías empleadas. Hay que reconocer que toda pregunta de investigación tiene una historia personal y social. En la elección de un campo de trabajo se pone en juego todo nuestro ser: nuestra visión de la vida, del mundo, y nuestros sentires. Todo ello nos dice sobre el investigador y son cuestiones que hay que considerar: su biografía siempre está en juego. Por eso no estaría mal preguntarnos de vez en cuando, en medio de la vorágine de la tarea académica, el porqué hacemos lo que hacemos y qué sentido le encontramos.

Un buen punto de partida es analizar las razones de nuestra dedicación al campo de la educación, ya sea para su mejora o para su transformación (o para mayor gloria personal). Esto implica explicitar los porqués y para qué de nuestras acciones en investigación, y nuestros compromisos con ciertos horizontes. Como afirma Ravela (2010), es importante la perspectiva que uno tiene sobre su rol en la sociedad, las convicciones personales, y hasta la propia historia. Eso coloca la importancia de la ética que nos mueve en la elección de nuestro campo de estudio. Porque como dice Blanco (2010: 584-585):

"la investigación educativa, la que busca mejorar la práctica, presta atención a los puntos de vista de las personas (...) lo que nos exige un complejo equilibrio entre el compromiso y el distanciamiento (...) sólo aquello que nos afecta nos genera auténtico interés (...) la credibilidad de los datos que obtengamos, depende, en primera instancia, de la confianza que logremos generar en quien nos los ofrece. Así que se trata de un criterio de orden ético con claras repercusiones de orden epistemológico".

Al respecto, es preciso recordar que la investigación sobre las prácticas escolares y sobre la experiencia educativa es una investigación con sujeto, y por lo tanto en primera persona. Esto no significa hablar de uno, sino desde uno, desde sí mismo. Lo que no es un aspecto menor.

Por otro lado, esas preguntas personales y sus respuestas están condicionadas, en parte, por las transformaciones que se observan en el campo (en el sentido que le da Bourdieu) de la educación en general, y el de la investigación académica, en

particular⁷. Acudimos al crecimiento de lo que algunos llaman, con cierta razón, "capitalismo académico", que marca las exigencias actuales de la investigación: existe un "mercado" donde hay que producir, publicar y consumir para mantener en actividad la producción intelectual. Con un sistema de publicaciones donde los artículos son la mercancía, y se cosifica el conocimiento, como un producto más que tiene que circular. La investigación se entiende como una gestión del conocimiento, y los investigadores sus gestores, que generan y difunden la información sin involucrarse personalmente, y que "como gestores del conocimiento, confían en que la transformación de la educación depende de la aplicación de esos conocimientos a la realidad, de tal manera que se considera a la propia realidad como un asunto desligado de sí, tan solo a la espera de que se le aplique el conocimiento adecuado para que "eso" cambie" (Contreras, 2010:63). Por ello, la manera en como los investigadores construimos nuestros problemas de investigación se relaciona directamente con las posiciones que adoptamos frente a estos movimientos⁸.

Desde la perspectiva de este trabajo, quizá la pregunta más radical sea la que formula Fasce (2010): "¿cómo abordar un objeto (de investigación) que comprende un *otro social* que no es precisamente *otro* sino un *igual*?". Y las respuestas las podemos encontrar si recurrimos a los tan mencionados, casi hasta el cansancio (y no por eso, inexistentes), paradigmas de investigación, porque hay que decir que en aquellas participan una ontología (concepción sobre la realidad), una epistemología (concepción sobre las formas legítimas de conocer), y una metodología (concepciones sobre las vías apropiadas de conocer), además de una concepción sobre las relaciones entre objeto y sujeto.

Segundo apunte: la necesidad de algunas rupturas epistemológicas para abordar las prácticas escolares y recuperar la experiencia del sujeto desde el posible pluralismo metodológico

Si queremos atender a las prácticas, habrá que situarse en las relaciones entre la macroestructura y los fenómenos micro, entre lo social y lo individual, donde se construyen las subjetividades. Que incorpore también el nivel institucional (meso), y evitar enfoques que solo tengan en cuenta una perspectiva. Sin necesidad de abordar aquí los principales postulados de la teoría crítica, habrá que atender a los procesos de mediación entre el sujeto y la sociedad, y los procesos implicados en la construcción de la subjetividad individual (Kincheloe, 2008).

La investigación necesaria deberá también repensar qué teoría del sujeto, qué teoría del conocimiento y qué teoría de relación entre ambos contiene, lo que significa una teoría del poder. Es precisa una investigación que recupere el sujeto, sus saberes, que se base en la escuela, que establezca una relación directa y horizontal con el conocimiento contextualizado, que repense las relaciones

7 Cuestiones abordadas en profundidad en Pérez Gomar, G. (2007): "Las silenciosas mutaciones neoliberales en el campo de la educación: discurso, subjetividad y transformación intelectual", en Revista REXE (Revista de Estudios y Experiencias en Educación) de la Universidad Católica de Concepción, Chile, Edición especial Vol. 1, nº1. Disponible en: http://www.rexe.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=129&Itemid=158

8 Al respecto, no está de más recordar las enseñanzas de J.Ibáñez acerca de la perspectiva de segundo orden en investigación y el lugar del investigador, y la operación de P.Bourdieu de objetivar el sujeto objetivante, para considerar cómo damos sentido a lo investigamos. Y también las reflexiones desde la sociología crítica, parecería que olvidada y destinada a ser solo un contenido más en los cursos de Teoría Social de nuestra academia.

de poder entre ambos. Que cuestione la racionalidad dominante que es la del conocimiento académico y las dicotomías que conlleva: práctica y teoría, docentes e investigadores, conocimiento y experiencia, objetividad y subjetividad. Este modelo está en crisis, tal como lo muestra E. Morin. Que se pregunte, ubicándose en un contexto de relaciones de poder, quién puede investigar, porque:

“(…) la investigación universitaria, la realizada por especialistas, se ha erigido como “el” modelo de esta actividad, y ha definido que la investigación legítima es la que se hace sobre “otros”, con el fin de predecir y/o controlar lo que han de hacer (...) la tradición dominante en la concepción de lo que significa investigar y de quién puede hacerlo ha privilegiado aquella que se conjuga “en tercera persona” (quien investiga habla sobre otras personas), o como mucho “en segunda persona” (quien investiga habla con las personas implicadas)” (Blanco, 2010:577)

Y desde allí, intentar un pluralismo metodológico o una investigación multimétodo (Arroyo, 2009) que nos ayude a investigar la experiencia educativa arriesgando, sin fijaciones metodológicas, porque la educación es una relación entre personas y siempre precisa de cruces entre diferentes maneras de conocer y de aproximarse a la realidad (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Tercer apunte: los posibles aportes de la investigación preocupada por el cambio educativo a la transformación de las prácticas escolares: recuperar la experiencia a través de la narración

Anteriormente dijimos que no nos preocupa tanto lo prescriptivo sino lo que sucede, y que desde lo metodológico los enfoques cualitativos son los más adecuados para acercarse a las experiencias educativas en los procesos de cambio educativo a efectos de comprender cómo se alteran las prácticas escolares y cómo se pueden brindar aportes para su mejora o transformación⁹.

En este último apunte recuperamos la importancia de las narraciones biográficas para señalar sus potencialidades, que al menos son dos. Por un lado, comprender cómo piensa, actúa, vivencia y experimenta el profesorado, nos puede brindar nuevas perspectivas acerca de cómo puede abordarse un intento de cambio en educación. Por el otro, posibilita el “rescate” y la reconstrucción de las subjetividades. La investigación sobre narraciones, sobre la experiencia educativa narrada, nos permite, en palabras de Hernández (2004:16): “reconstruir las trayectorias de los docentes en las diferentes reformas educativas por las que han pasado en los últimos años; y afrontar la necesidad de visibilidad de itinerarios de docentes como forma de hacer pública una identidad profesional que genera saber pedagógico (...)”.

El enfoque autobiográfico nos permite develar cómo una persona ha llegado a pensar y actuar de la manera en que lo hace, y por lo tanto es una herramienta potente para repensar las prácticas de cara a su transformación. Y sobre todo, nos permite entender la razón de ser de la investigación educativa que “no estriba sólo en describir, explicar o comprender una “realidad” (entendida como algo que está

⁹ Lo que no significa dejar de lado la importancia y la necesidad de una “investigación multimétodo”, que aún dista mucho de concretarse en las prácticas de los investigadores, por lo que habrá que construir su real posibilidad (si es que finalmente esto es posible).

ahí fuera, a la espera de ser descrito, explicado o comprendido) en la que se dan procesos educativos, sino principalmente en revelar, develar, suscitar la cuestión pedagógica que hay en ella (...) siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta” (Contreras, 2010:39).

En definitiva, si apostamos por aproximarnos a las prácticas escolares y a su comprensión desde una sociología que las coloque como problema de estudio para colaborar en su mejora, la cuestión no es ubicarse en las relaciones entre teoría y práctica (que es a lo que estamos acostumbrados en el campo de la educación), sino situarse en la relación entre experiencia y saber, para dejar en un segundo plano los mandatos sobre el “qué hacer”. Investigar educación siempre es una experiencia de aprendizaje que se dirige a cada uno de nosotros: la investigación educativa no puede desligarse de ella. Nos coloca en encuentro con otros. Y esto implica pensar nuevas prácticas de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, M. (2009). “Cualitativo-cuantitativo: la integración de las dos perspectivas”, en: MERLINO, A. (coord.), *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cengage Learning. pp.195-208.

BALL, S. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.

BELTRÁN LLAVADOR, F. (coord.). (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BLANCO, N. (2005). “Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, No. 1. Consultado el 25/5/09 en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Blanco.pdf

BLANCO, N. (2010). “La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo”, en: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. pp.569- 587.

BLASE, J. (1998). “The micropolitics of educational change”, en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds), *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers. pp. 544-557.

BOLÍVAR, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 24/8/10 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CONNELLY, F. y CLANDININ, D. (1995). “Relatos de experiencia investigación narrativa”, en: LARROSA, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)

CONNELLY, D. y CLANDININ, F. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

CONTRERAS, J. (2010). "Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía", en: CONTRERAS, J. Y PÉREZ DE LARA, N., *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp. 241-271.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). "Introducción", en: CONTRERAS, J. Y PÉREZ DE LARA, N.: *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata. pp.15- 20.

DE SOUZA SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

DI VIRGILIO, M. (2010). "La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje", en: WAINERMAN, C. Y DI VIRGILIO, M., *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial. pp.251- 257.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.

ESCUDERO, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

FASCE, J. (2010): "La evaluación como objeto de investigación y las investigaciones sobre evaluación como objeto de reflexión", en: WAINERMAN, C. Y DI VIRGILIO, M., *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial. pp.259- 264.

FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1991). *The new meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.

FULLAN, M. (2010). "Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro". Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, nº47 (octubre-diciembre). pp.1100- 1106.

GIJÓN, J. (2010). "Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado". Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 14, nº3. Consultado el 5/3/11 en: <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=897>

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial. Buenos Aires.

GOODSON, I. (2001). "Cambio y biografía personal", en: Simposi Itineraris de Calvi en l'educació. Barcelona (15 y 16 de marzo).

HARGREAVES, A. (1998). "Pushing the boundaries of educational change", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds), *International handbook of educational change*. London: Kluwer Academic Publishers pp. 281-294.

HARGREAVES, A. y STONE-JOHNSON (2010). "Evidence-Informed change and the practice of teaching", en: FROILAND, JOHN MARK; DAVISON, MARK L. & DAVISON,

LESLIE J. (2010 June 15), Review of BRANSFORD, JOHN D.; STIPEK, DEBORAH J.; VYE, NANCY J.; GOMEZ, LOUIS M. AND LAM, DIANA. (Eds.) *The Role of Research in Educational Improvement*. *Education Review*, 13. Consultado el 6/6/11 en: <http://edrev.asu.edu/reviews/rev933.pdf>

HERNÁNDEZ, F. (2004). "Prólogo", en Goodson, I. (comp.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

JACINTO, C. (2010). "La investigación en educación y la toma de decisiones en políticas educativas", en: WAINERMAN, C. Y DI VIRGILIO, M., *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial. pp.303- 308.

KENCHELOE, J. (2008). "La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir", en: Mc LAREN, P. Y KINCHELOE, J. (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. pp.25-71.

KLETTE, K. (2010). "Blindness to change within processes of spectacular change? What do educational researchers learn from classroom studies?", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds), *Second International handbook of educational change*. London: Springer. pp.1001- 1016.

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (2010). "Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales". *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº1. Consultado el 28/4/11 en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART1.pdf>

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2010). "La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad", en: GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. pp. 527- 547.

Mc LAREN, P. y HUERTAS-CHARLES, L. (2010). "El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, nº47 (octubre-diciembre). pp.1124- 1130.

RAVELA, P. (2010). "La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas", en: WAINERMAN, C. Y DI VIRGILIO, M., *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial. pp.107- 126.

RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2010). "¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre el cambio educativo en los próximos diez años?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, nº47 (octubre-diciembre). pp. 1107-1112.

SANCHO, J. M. (2010). "Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 8, Número 2. Consultado el 6/3/11 de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art2.pdf>

SAUTU, R. (2010). "Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación", en: WAINERMAN, C. Y DI VIRGILIO, M., *El quehacer de la investigación en*

El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)

educación. Buenos Aires: Manantial. pp.309- 320.

STAKE, R (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. N.Y.Guilford Press. Danzig, Arnold (2010 October 27) An Essay Review. *Education Review*, 13 (14). Consultado el 7/6/11 de: <http://www.edrev.info/essays/v13n14.pdf>

STOLL, L. y FINK, D. (1996). *Changing our schools*. Milton Keynes: Open University Press.

SUÁREZ, D. (2007). "Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela". *Revista e- Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno.

TEDDLIE, CH. (2010). "The legacy of the school effectiveness research tradition", en: HARGREAVES, A.; LIEBERMAN, A.; FULLAN, M. Y HOPKINS, D. (eds), *Second International handbook of educational change*. London: Springer. pp. 523- 554.

VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.