

Apuntes para un proyecto de investigación-acción en la práctica pedagógica, con especial atención en la investigación etnográfica y vigilancia epistemológica.

Notes for an action research project in the pedagogy practice with a focus on research in the ethnography and the surveillance epistemology

Resumen

El rezago escolar que se refleja en los bajos índices de eficiencia terminal y una baja calidad en la formación académica de nuestros alumnos, es uno de los problemas centrales que pretendemos combatir en nuestra actividad docente. Múltiples actividades académicas y programas institucionales están orientados a mejorar la práctica docente que redunde en una formación académica más sólida de los alumnos, disminuya los índices de deserción y ausentismo e incremente la eficiencia terminal. El problema que planteo y del cual se desprenden otros tantos, es que existe una mitificación de la formación y práctica docente que se yuxtapone a un discurso incapaz de formular nuevas concepciones de orden pedagógico y en consecuencia nuevas prácticas pedagógicas que incidan directamente en el desempeño escolar de los alumnos y en el combate al rezago y deserción escolar. El presente artículo propone la necesidad de integrar a las propuestas de carácter didáctico -actividades enmarcadas en la aplicación de estrategias enseñanza-aprendizaje-, proyectos de investigación dirigidos en un principio al análisis de las dinámicas del aula, orientando la didáctica de la docencia en los marcos de una epistemología que opere como mecanismo de exploración auto-dirigida en los procesos de la práctica pedagógica. Es necesario trabajar nuestra condición como docentes en relación a las formas en que desempeñamos y desarrollamos nuestras actividades, que van desde el uso de métodos, técnicas y estrategias pedagógicas hasta la evaluación constante en que nos relacionamos con nuestros alumnos. Un programa de investigación-acción en los marcos de una continua vigilancia epistemológica y un método esencialmente etnográfico aplicado al análisis de las dinámicas del aula, es propuesto aquí como punto de partida para orientar de manera comprensiva nuestro trabajo sobre el terreno y ocuparnos de nuestra condición docente reorientando nuestras actividades en aras de elevar la calidad de la misma.

Palabras clave

Investigación-acción, práctica etnográfica, vigilancia epistemológica.

Summary

School backwardness which is reflected in the low indices of terminal efficiency and a low quality in the education of our students, is one of the central problems that we intend to fight in our teaching. Multiple academic activities and institutional programs are intended to improve teaching practices that result in a more solid academic training of students, decrease dropout and absenteeism rates and increase terminal efficiency. The problems posed and many others which emerge, is that there is a myth of training and teaching practice which is juxtaposed to a speech unable to formulate new concepts of pedagogical order and consequently new pedagogical practices that directly affect performance in school students and in the fight against backwardness and dropout. This article proposes the need to integrate the proposals of didactic - framed activities in the implementation of strategies teaching and learning, research projects aimed at the beginning to the analysis of the dynamics of the classroom, guiding the didactics of teaching in the frames of an epistemology that operate as a mechanism for exploring self-directed in processes of pedagogical practice. We need to work our status as teachers in relation to the ways in which we play and develop our activities, from the use of methods, techniques and strategies, to the intersubjective relationships with our students. A program of action research in the frames of a continuous surveillance epistemological and an essentially ethnographic method applied to the analysis of the dynamics of the classroom, is proposed here as a starting point to guide our work on the ground in a comprehensive way and work our teaching condition reorienting our activities in order to improve the quality of the same.

Words keys: Action research, Surveillance epistemological, Research ethnographic.

Introducción

Ante la necesidad de replantearse el sentido de nuestras actividades en el aula, es necesario también reconsiderar los juicios y las sentencias que se tienen del espacio en el que desempeñamos nuestra profesión. Parece que hemos obviado el conocimiento del entorno y los agentes con los que nos relacionamos, especialmente con nuestros alumnos. Se trata entonces de diseñar y desarrollar estrategias de trabajo que orienten la formación y práctica docente a partir de la aplicación de un proyecto de investigación-acción, con un marco de referencia metodológico esencialmente etnográfico y de continua vigilancia epistémica, aplicado al análisis de las dinámicas en el aula, que centre su atención en el desempeño del docente en un espacio en el que se entretejen interconexiones múltiples que van desde las relaciones de carácter intersubjetivo, hasta el flujo constante de imágenes, símbolos, significados, objetos, información, valores y prácticas.

El ejercicio de una formación en filosofía de la pedagogía y la aplicación de una metodología en materia de etnografía de la educación, nos posibilita la apropiación de herramientas metodológicas y teórica útiles para corregir y transformar la práctica de la docencia. Es necesario entonces planear nuestras actividades en relación a la construcción social de los saberes docentes, su circulación y transformación, como elementos de configuración esencial en los procesos de

maduración de nuestro trabajo, la innovación en las dinámicas en el aula y la depuración de actitudes que pervierten nuestra profesión. De esta manera se pretende contribuir a elevar el rendimiento escolar, disminuir los índices de reprobación y deserción, favorecer la eficiencia terminal y la formación integral de los alumnos, configurando un programa de trabajo continuo que promueva dos de los elementos esenciales en el sistema educativo: la formación y la socialización.

En adelante, expongo los marcos de referencia que orientan mi propuesta. No es este un resumen de planteamientos didácticos, sino un programa de investigación basado en presupuestos de carácter teórico-metodológico y de aplicación empírica. Como podrá observarse, utilizamos el conocimiento teórico no sólo como una forma de síntesis explicativa sino como modelos de acción.

Construir y conquistar la formación y práctica docente

Formación y práctica docente son actividades fundamentales que orientaran el sentido y la significación de nuestras actividades en el aula. La formación docente se ha pensado como la articulación de la práctica de la enseñanza y la apropiación del oficio de docente (Achilli, 2000:2), que implica un proceso inacabado de construcción de conocimientos, habilidades, desarrollo de estrategias y adquisición de experiencias que habilitan al docente a desempeñar su práctica (Fuxa, 2004:17), pero al mismo tiempo limita el ejercicio de flexibilidad si opera sólo en función de su dimensión enseñanza-aprendizaje. Esto es, que las estrategias enseñanza-aprendizaje independientemente de su eficacia teórica y práctica,¹ no pueden ser las únicas vías de la formación docente, incluso suelen ir en detrimento de la calidad y eficiencia de los procesos de enseñanza si no se considera la formación docente como un proceso de transformación y ruptura del modelo consumista y repetidor de conocimiento, a la construcción de uno que le permita ser el productor de conocimientos y soluciones a problemas que le plantea su práctica, en los marcos de la práctica reflexiva con metas y proyectos (Orbegozo, 1995:15), atendiendo aspectos mínimos de flexibilidad y vigilancia epistemológica.²

De aquí la necesidad de concebir la formación docente como un proceso permanente de adquisición y construcción de capital cultural y el desarrollo de instrumentos para superar la rutinización, la uniformación, la lentitud y el desfase de los proyectos de gestión, la falta de autonomía y creatividad (Barba, *et. al.* 2007:16). No se trata de una práctica de erudición y experiencia en bruto o ficticia, sino del continuo desarrollo de instrumentos de operación que orienten la práctica

¹Si bien la propuesta de trabajo no se inscribe bajo la rúbrica de los procesos enseñanza-aprendizaje, tampoco los desdeña. Sin embargo, considero necesaria la necesidad de dar un paso adelante y revisar con instrumentos de la ciencia pedagógica, la eficacia, alcance y límites de dichas estrategias como parte de una vigilancia continua en el ejercicio de nuestras labores docentes.

²Es necesario hacer notar que muchas de las propuestas que se presentan en los proyectos de formación y práctica docente, no son capaces de apuntar en direcciones diferentes a planteamientos ya estipulados, reproduciendo así los saberes más no los conocimientos. Un tipo de investigación al que Herrán (2003:1) llama *Investigación prurito*, que consiste en investigar sobre lo que ya está investigado, en abundar sobre lo mismo con nombres distintos, que obligan al cambio de registro o a quedarse paradójicamente obsoleto.

docente a través de herramientas pedagógicas, que permitan mantener en movimiento el conocimiento de cada una de nuestras disciplinas (De Iella, 2003). En este sentido la formación docente deberá implicar un proceso de acción profunda, actualización y ajuste continuo, que apunte simultáneamente al hacer, al saber y al pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción (Gorodokin, 2005); y al mismo tiempo, deberá también darse a la tarea de construir un programa de acción en el que se articulen, en la medida de lo posible, el conjunto total de las prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, y la aplicación de instrumentos pedagógicos que nos permitan evaluar la funcionalidad y eficacia de dichas estrategias.

En tanto que la práctica docente, enfatiza en el desarrollo de habilidades prácticas vinculadas a los procesos de enseñanza en función de favorecer el aprendizaje entre alumnos a partir de la mediación de conocimientos que tienen lugar en instituciones educativas formales.³ Esto es, que su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza *cara a cara* (Fierro, *et. al.*, 1999). Este carácter intersubjetivo de la práctica docente hace posible el entretejimiento de una compleja trama de signos, símbolos y significados expresados en nuestras actividades pedagógicas; así como la configuración de una extensa red en la que se encuentran múltiples percepciones que redundan en cuadros heterodoxos de acción entre las personas involucradas en el proceso educativo: las instituciones educativas y sus reglas de operación, los docentes, alumnos y padres de familia.

Lo anterior se adhiere al presupuesto de una práctica docente en sus múltiples dimensiones -personal, institucional, social, interpersonal, didáctica, cultural- aunque considerando que ninguna de estas dimensiones cumple con funciones únicas, determinantes, o que una de estas predomina sobre otras. Los rasgos característicos o dimensiones de la cultura nunca se presentan aislados. De la misma forma, las dimensiones de la práctica docente no se presentan como aspectos singulares, autónomos e independientes, sino como dimensiones que se encuentran, convergen y se complementan, y desde donde se construyen relaciones continuas, a veces conflictivas a veces empáticas, entre académicos, académicos/alumnos, alumnos/alumnos y académicos/alumnos/instituciones. De ahí que la práctica docente no debe centrarse específicamente en el aula, sino que debe construirse como parte de un proceso amplio que incluye el desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales, relaciones laborales amplias que impliquen proyectos de investigación y participación en actividades académicas extracurriculares, a partir de las cuales se configuren campos de acción

³Existen tres núcleos de acción donde se inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia (currículo, acción educativa, procesos de relación implicados). El currículo supone convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos, en acciones que respondan a una directriz de un programa y por ende a un conocimiento de la orientación institucional. A la acción educativa corresponde articular los diversos componentes de los procesos educativos y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo existente, esto supone reconocer que la práctica docente universitaria requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información (Ricoeur, 1997, citado en Barrero y Blanca, 2005:89).

pedagógica heterogéneos y dinámicas intersubjetivas de larga duración. Es indudable pues que la práctica docente incluye también prácticas y actitudes donde la labor del docente se exprese en la totalidad y amplitud sus dimensiones personales y profesionales. En este sentido, en la misma práctica docente se hace necesaria un tipo de pedagogía activa, en la que el docente promueva un ambiente estimulante de experiencias que facilitan el acceso a estructuras cognoscitivas para elaborar conocimiento (Barrero y Blanca, 2005:90).

Contrario a la idea generalizada de que la práctica docente se especifica a partir de la enseñanza, es necesario resaltar que es también el proceso inacabado de enseñar y aprender con el objetivo de producir y apropiarse de conocimiento y competencia (De Arruda, 1998). En efecto, uno de los problemas básicos de la formación y práctica docente radica en su status de acabado. Tanto el proceso de formación docente como su práctica, nunca se agotan ni se definen plenamente, sino que se presentan como inconclusos y llenos de incertidumbre. La práctica docente se rehace y redefine en un continuo proceso perfectible, donde el conocimiento cambia según se vaya incorporando nueva información y surjan nuevas problemáticas; y se produce en los marcos de un mundo complejo, heterogéneo e inestable, donde lo único permanente es la polémica de la incerteza y la incertidumbre (Morin, 1999). De aquí la necesidad de mantener una constante vigilancia en la aplicación de los marcos de referencia y análisis de los procesos través de las cuales se construye el conocimiento, considerando los contextos históricos y las condiciones culturales.

Considerar la importancia de la epistemología

La epistemología y la vigilancia epistemológica resultan necesarias en los procesos de reflexión filosófica respecto al uso de métodos, técnicas y herramientas en la dinámica propia de la formación docente, y de la vigilancia en la práctica docente respecto de sus aplicaciones. La epistemología es útil porque se ocupa de estudiar los procesos y las formas a través de las cuales se construye el conocimiento.⁴ En el sentido en que pretende ser articulada a la práctica docente, la epistemología trata de la reflexión filosófica respecto al uso de herramientas conceptuales, procedimientos metodológicos y marcos de referencia teóricos empleados en el conjunto total de nuestras actividades pedagógicas. En tanto que la vigilancia epistemológica es útil en la medida en que orienta la posición que el docente debe tener en tanto sujeto que pretende conocer, respecto de la coherencia teórica, el uso de metodologías y los contextos en los que se desarrolla la investigación. En términos de Bourdieu (2008:29), preguntarse qué es hacer ciencia y saber qué es lo que hace el científico, examinar las teorías y los métodos en su aplicación para determinar qué hacen con los objetos y qué objetos hacen, alertando sobre los errores en el proceso de investigación, planeación e

⁴Diferenciamos epistemología de metodología siguiendo a Pierre Bourdieu (2008:18), en función de que la primera se centra en el esfuerzo por captar el error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente.

implementación de programas de investigación y elaborando mecanismos para superarlos.

En los marcos de la misión y filosofía propias de los Modelos Educativos institucionales, se plantea casi siempre la necesidad de adscribirse a la práctica didáctica/formativa, cuyos enfoques y principios pedagógicos están orientados en una praxis filosófica que propone *aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer*. Estos Modelos enfatizan en la *formación intelectual, ética y social* de los alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación, esto es, sujetos constructores del mundo y en estrecha relación con él. Pretenden también el *fomento de actitudes y habilidades* necesarias para que, por sí mismos, los alumnos se apropien de conocimientos fundados y construyan categorías de valor y juicios personales, en el marco de una educación abierta, plural y en constante transformación. Sin embargo, poco o nada estos Modelos Educativos están pensados en la necesidad de elaborar un plan de trabajo donde las labores docentes centren su atención en un contexto cultural de incertidumbre, inestabilidad y cambio, características también de la educación y saberes de nuestro tiempo.

Existe pues una fuerte atracción a mantenerse en una tradición que apela a la experiencia como sinónimo de conocimiento, que no alerta la necesidad de planear la docencia en relación de la creatividad humana y su continua redefinición. Una lectura crítica de la experiencia que se opone a la experiencia bruta, nos alertara sobre la articulación de imágenes y los conceptos que producen marcos de significación de posibilidades infinitas, nunca neutros, necesariamente prácticos, mutables e inconsistentes, a partir de los cuales se sedimenta la experiencia, por lo que no puede hablarse de un tipo único de experiencia, sino de una variedad de las mismas.

Reificación de la tradición y quiebre de la concepción docente

Muchos docentes nos sentimos muy cómodos en espacios donde nuestras ideologías convergen y se presentan como conocimiento acabado y dominante; pero nos perturba y nos molestan las expresiones de ideologías diferentes a las nuestras. Muchos de nosotros nos sentiríamos más cómodos si fuese nuestra palabra la última palabra y nuestras respuestas las últimas respuestas. Enarbolamos la bandera del pensamiento crítico siempre y cuando la crítica no se dirija a nosotros. Alentamos la necesidad de un pensamiento reflexivo, siempre y cuando converja con el nuestro. En síntesis, el pensamiento paradigmático instaura relaciones de carácter axiomático que determina e impone conceptos, teorías, ideologías, conocimiento, etc. Se reproduce entonces una visión determinada y determinante del mundo, ciega a la heterogeneidad y a la divergencia, que supone superada la contradicción y la discordancia. Buena parte de tradición docente se sustenta en la construcción ficticia de los saberes, justificada en el mito de la experiencia como sinónimo de conocimiento correcto, apropiado y preciso. Ignoran que también los mitos dan fuerza y consistencia a la realidad, que las creencias y las ideas son productos de la mente inteligente y que

se vuelven contra nosotros como seres mentales que tienen vida y poder, y pueden poseernos, enceguecernos (Morin, 1999:10).⁵

De aquí la necesidad de poner el acento en la vigilancia epistemológica, en aras de favorecer la apertura, la auto-evaluación y adaptación continua de proyectos que contribuyan a la reorientación y superación de las prácticas tradicionales de la pedagogía y las formas en que se construye y administra el conocimiento, tomando en cuenta nuestras propias limitaciones. Preciso resulta saber que no estamos diseñados para poder distinguir entre la realidad y la ilusión.⁶ Nada hay más parecido a las expresiones de enfermos esquizofrénicos, que la sensación de tener intuiciones profundas sobre temas trascendentales y universales. Más aún, la sensación de objetividad y realidades profundas tienen también un principio biológico que parte de la activación de la amígdala; y la sensación de superación del dualismo y las contradicciones, también son sensaciones recurrentes en el mundo de los sueños (Rubia, 2003:14). Esto es, que nuestro discernimiento del mundo pende también de una base orgánica que influye y media nuestro conocimiento, pero que al mismo tiempo nos posibilita la creación de artificios culturales y herramientas de carácter conceptual que nos permiten elaborar interpretaciones profundas, amplias y complejas de aquello que denominamos realidad.⁷

Pensamos necesaria la incorporación de una filosofía de la práctica docente, a partir de la cual emprendamos el camino a la construcción de una actividad menos dogmática y más plural, abierta al diálogo y consciente de su falibilidad, y de que la práctica del autoengaño es una constante antropológica. Es indudable escribe Karl Popper (1983), que la actitud dogmática que nos hace aferrarnos a nuestras primeras impresiones indica una creencia vigorosa; mientras una actitud crítica, dispuesta a modificar sus afirmaciones, que admite dudas y exige tests, indica una creencia débil.⁸ Una filosofía científica escribe Bertrand Russell (1949:64) será más humilde, fragmentaria y ardua, ofrecerá menos deslumbrantes espejismos externos para alagar esperanzas falaces pero será más capaz de aceptar el mundo sin la imposición tiránica de nuestras exigencias humanas y temporales.

⁵...las creencias y las ideas no sólo son productos de la mente, también son seres mentales que tienen vida y poder. De esta manera, ellas pueden poseernos... Los mitos han tomado forma, consistencia, realidad a partir de fantasmas formados por nuestros sueños y nuestras imaginaciones. Las ideas han tomado forma, consistencia, realidad a partir de los símbolos y de los pensamientos de nuestras inteligencias. Mitos e Ideas han vuelto a nosotros, nos han invadido, nos han dado emoción, amor, odio, éxtasis, furor. Los humanos poseídos son capaces de morir o de matar por un dios, por una idea.

⁶Así lo apunta Edgar Morin (1999:6)...ningún dispositivo cerebral permite distinguir la alucinación de la percepción, el sueño de la vigilia, lo imaginario de lo real, lo subjetivo de lo objetivo... nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscriptos en ellos.

⁷Atendemos aquí a los conceptos de verdad, realidad objetividad y sus contrarios, como herramientas de carácter conceptual y en su dimensión analítica, más que como hechos de carácter empíricos y demostrables.

⁸Contrario a lo que normalmente se asume, el conocimiento dista mucho de ser verdadero o real, sino como bien lo apunta Luis Villoro (1982), el conocimiento es una creencia que se asume como verdadera y que es justificada, en oposición a creencia que es un pensamiento aceptado y que se afirma sin temor a equivocarse.

La formación académica precaria de un docente influye sobremanera y casi determina los bajos niveles de aprovechamiento y rendimiento escolar, así como un aumento de ausentismo y deserción escolar. Razón por la cual Derek Hodson (1996) ha manifestado su profundo desconcierto al mirar cómo las instituciones educativas encargadas de la formación de profesores, han desatendido la inclusión de una sólida formación en filosofía de la ciencia -epistemología-, que propicie tendencias menos dogmáticas de lo que suponen es conocimiento científico.⁹ Resulta necesario entonces que la corrección de errores opere sobre la base de una cultura científica en constante transformación, y su consecuente reformulación le corresponda necesariamente a la propia epistemología (Díaz, E. 2003); concibiendo así una estrecha relación entre teoría/práctica como un modo peculiar de ser por parte de los sujetos docentes, donde la capacidad de hacer y ser se retroalimenten y sostengan mutuamente como fundamento de la acción creativa (Guyot, 1999).¹⁰

Lo anterior se opone abiertamente a una tradición que es incapaz de mirar hacia sus adentros y ejercer una evaluación autocrítica respecto de nuestro desempeño, y ante la ceguera complaciente de formas arbitrarias del ejercicio docente. Implica que las actividades pedagógicas deban convertirse en objeto de estudio y reflexión que orienten nuestras propuestas por los caminos de la complejidad enmarañada entre el pensamiento y acción; y que se torna preciso reorientar la praxis formadora en una base paradigmática también compleja, que permita tornar la producción y distribución de los conocimientos y saberes docentes en instrumento auto-organizador. Proceso que de ninguna manera puede suponerse lizo y llano, sino prolongado de matices, fisuras, y obstáculos pedagógicos y epistemológicos no del todo consientes, no del todo regulados, y en el que forzosamente deben de re-considerarse sus referentes básicos de los significados que tienen del saber y de su propia práctica. Obviar lo anterior implicaría seguir reproduciendo elementos de dominación, resistencia al cambio y asimilación mecánica de viejos modelos pedagógicos fundados en epistemologías espontáneas que apelan a la experiencia, pero inminentemente acrílicas, (Díaz, E. 2003; Bourdieu, 2008). De aquí la necesidad de una posición de reflexibilidad de carácter intersubjetivo y no sólo en el plano de la profunda introspectividad.

El ejercicio de una pedagogía reflexiva

El proceso de reflexibilidad, como autoconciencia epistemológica, se construye a partir de la definición de un conjunto de operaciones mentales y prácticas que establecen conexiones y ajustes entre los objetos de investigación, el conocimiento que se tiene de ellos y los métodos, técnicas y teorías que se utilizan

⁹Rol que en México hace ya más de una década Rosa María Torres llamaba a procurar: reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a prender” y del “aprender a enseñar” (1998).

¹⁰De tal modo se refiere Guyot (2007:36) a la aplicación del campo epistémico de las ciencias humanas y en particular en relación a la pedagogía: para investigar, intervenir y transformar las prácticas docentes, investigativas y profesionales atendiendo a las complejidades específicas que cada una de ellas plantea en relación a los sujetos y al conocimiento, las instituciones, los regímenes de prácticas y el sistema social en el que se concretan.

para abordarlos. Al enmarcarse en los campos de la epistemológica, la reflexibilidad se distingue del concepto de reflexión en cuanto opera bajo los mecanismos de una crítica a los estados puros de conciencia, la cual señala Bourdieu (2008), nunca es transparente para sí misma. Por eso tacha de «narcisista» al enfoque que confunde reflexión con introspección.¹¹ Una posición reflexiva en la práctica docente implica una postura científica de carácter relacional sobre los objetos de estudio, sus contextos y el proceso de construcción de conocimiento en el campo de la ciencia. Toda operación reflexiva debe atender ciertas zonas indeterminadas de la práctica como la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que pasan desapercibidos para los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1987). En este sentido, la práctica reflexiva valora el campo de los saberes inciertos y en los procesos de comunicación y acción como procesos de orden material-simbólico.

Ante la aparente imposibilidad de superar dicotomías establecidas por la ciencia austera tales como objetivo/subjetivo, racional/irracional, materia/símbolo, la reflexibilidad aplicada a la pedagogía, promueve la elaboración de posiciones que nos permiten estudiar e incidir en la producción de conocimientos a partir de una ruptura epistemológica con la tradición y la ciencia de carácter espontáneo y fijista. Favorece también la construcción del objeto de investigación que se opone abiertamente a la verdad revelada, confesiones prístinas, prenociones manifiestas y sobre todo, a la práctica del saber inmediato. Consideramos que el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, puesto que supone siempre una ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción, el verdadero objeto científico nunca está simplemente dado, nunca es evidente (Bourdieu, 2008:33 y ss.).

Siendo que las actividades docentes operarían en función del cumplimiento de un currículum formal,¹² que refiere a la planeación institucionalizada de los procesos de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico/administrativas, la reflexibilidad también operaría en los marcos del currículum oculto en aras de fortalecer todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que son eficazmente enseñados mediante la participación en los procesos de enseñanza aprendizaje que nunca llegan a explicitarse como metas educativas y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos (Apple, 1986; Torres, Santomé, 1994).

¹¹El socioanálisis no descifra una interioridad singular; se despliega en la superficie de una exterioridad compartida: la posición del sociólogo en el espacio social –de las clases y de las fracciones de clase- y principalmente en el campo sociológico –subcampo intelectual- y en la familia de los campos doctos o académicos... El socioanálisis funciona entonces como una suerte de disciplina terapéutica, de descenso *ad infernos*. Permite acceder a un cierto control del impensado social del sociólogo y, en consecuencia, a una ganancia de autonomía, de libertad respecto a la sorda acción de los determinismos (Vásquez García 2006: p.94).

¹²El currículum formal es el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos en función de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y la de servir como guía para orientar la práctica pedagógica (Díaz-Barriga, Ángel, 1989).

Desmitificación de las actividades docentes

El concepto de Currículum oculto acuñado por Phillip W. Jackson para referirse a “todas aquellas cosas” que se aprenden en los proceso de educación como añadido al currículum oficial, configura las prácticas pedagógicas de los docentes que no son nombradas o escritas por los profesores, ni aparecen en los textos escolares o en los marcos de normatividad pedagógica institucionales, que casi determinan el trabajo docente en las dinámicas del aula y en la vida académica institucional. Para Arciniegas (1988:75) por ejemplo, el currículum oculto es el proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela. En este tenor el currículum oculto se piensa como un medio muy poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado (José Devís, 2005:73).

Sin embargo, el currículum oculto también se ubica dentro del discurso mitificador de las labores docentes, al callar que existe una diferencia muy marcada en nuestra experiencia entre lo que hacemos y lo que decimos que hacemos. La etnografía reflexiva que propongo permitiría desmitificar el papel heroico del docente a través de asumir una actitud ética basada en la sospecha de los saberes académicos inicialmente contra-hegemónicos y posteriormente institucionalizados (Beverley, 2002:54). Puesto que la práctica pedagógica también está marcada por fuertes hábitos, presupuestos y rutinas, los profesores experimentan problemas a causa de la dificultad de armonizar la teoría pedagógica con la realidad de los grupos de estudiantes. En este sentido, la dinámica del aula no se domina ni está exenta de conflictos y tensiones. Es aquí donde la investigación-acción surge como propuesta para abordar la contextualización de las prácticas a partir de la deconstrucción de las mismas y la validación de la práctica reconstruida.¹³ Resulta necesario desarrollar un currículum en el que las labores docentes se centren en ciclos de investigación-acción y flexibilidad, en el que se tomen en cuenta las prácticas del error, y pueda ser utilizado como una estrategia innovadora para aproximar la teoría y la práctica, para pasar de un enfoque de resultados a uno de procesos, de una pedagogía del éxito a una didáctica del error, de enseñanza de contenidos a aprendizaje de procesos (De la Torre, 2004:14).¹⁴

Lo anterior implica que es imprescindible el re-descubrimiento del terreno en el que desempeñamos nuestras labores docentes como un elemento esencial en el

¹³La validación de los resultados de la reconstrucción pueden ser positivos o negativos. Los resultados positivos confirman los conocimientos incorporados en la estructura de la nueva práctica, ya sea que se hayan tomado de la teoría pedagógica o que sean productos de la investigación e indagación propia del docente. Los resultados de validación negativos, arrojan también conocimiento y permiten destacar opciones en los nuevos ciclos de investigación que el docente emprenda (Restrepo, 2004:53).

¹⁴El conocimiento del error nos dice De la Torre, (2004:62), no conduce automáticamente al cambio, de igual modo que el conocimiento de una estrategia de innovación no lleva automáticamente a ponerla en práctica. El cambio requiere algo más que conocimiento. Supone implicación y compromiso, por lo mismo que ha de considerarse la vertiente aplicativa y actitudinal, juntamente con la cognoscitiva. La corrección no produce un efecto inmediato. Pero lo importante es que ha de verse como un acto positivo y no sancionador.

diseño y práctica de estrategias pedagógicas. De aquí la necesidad de implementar un proyecto de trabajo docente que nos ayude a re-conocer el terreno de nuestras propias actividades a partir del uso de un método etnográfico.

Aplicar una metodología etnográfica en la práctica de una pedagogía de la investigación

La etnografía como método de investigación se aplica a la recolección de datos no solo cuantitativos/cualitativos,¹⁵ más aún permite recabar información detallada de sucesos y acontecimientos, de creencias, prácticas, discursos, historias, genealogías y demás componentes de la cultura, enfatizando tanto en los procesos de construcción como en los significados.¹⁶ El marco operativo de la etnografía permite la observación directa y un tipo de inmersión cultural desde donde se investiga y al mismo tiempo se construyen relaciones con nuestros sujetos de estudio. El etnógrafo observa de cerca la vida cotidiana participando en ella y registrándola, esto es, realizando trabajo de campo, y posteriormente escribe informes atendiendo al detalle descriptivo (Marcus y Fischer, 2000). En lo concerniente a la necesidad de la investigación etnográfica en materia de educación, en la última década han prosperado los estudios que muestran la importancia de la aplicación del método etnográfico como herramienta útil del conocimiento de la dinámica del aula, el trabajo docente y las relaciones que se generan en torno a los procesos educativos. La tarea de *etnógrafo del aula* o *etnografía educativa*, orientada bajo los principios de la etnografía antropológica, sugiere el estudio de la cultura en el ámbito escolar, es decir, en describir e interpretar la cultura escolar que entre otras cosas comprende la documentación de la vida cotidiana de las escuela a partir de un enfoque micro que permita observar, describir interpretar y analizar las situaciones escolares como situaciones de carácter social y cultural, cuyo sentido no debe pasar desapercibido por el etnógrafo (Berteley, 2000).

No sobra decir que la etnografía del aula no es una sociología o antropología de la educación, por lo que pone énfasis en primera instancia en la micro-investigación, en la investigación cualitativa/cuantitativa, y en los procesos de producción de significados, en la que el docente juega un papel central. Por eso ante la imposibilidad de que el docente/investigador pueda sustraerse del mismo campo de trabajo como espacio de su propia investigación, considero necesaria la

¹⁵La noción de que los datos cuantitativos y cualitativos son opuestos y de carácter eminentemente dicotómico, ha sido ya bastante cuestionada que predomina en las discusiones acerca de la etnografía, y que es más bien propia de la tradición sociológica. En la antropología, la discusión se ha planteado en otros términos, como la descripción vs. la comparación, lo documentado consciente vs. lo documentado inconsciente, lo sincrónico vs. lo diacrónico, y la pertinencia de categorías internas vs. las externas al objeto de estudio, como dilemas centrales que rebasan la cuestión de lo cualitativo vs. lo cuantitativo (Rockwell, 1987).

¹⁶Buena parte de los iniciados en los menesteres antropológicos, aún confunde el estudio de la *cultura* con los estudios *folk*, reduciendo los estudios etnográficos al estudio de tradiciones, costumbres y creencias de grupos étnicos, lo que reproduce casi automáticamente la pasión por el exotismo. Contrario a la anterior posición, la antropología es entendida aquí como el estudio de la cultura, y el concepto de cultura se integra aquí no como costumbres, tradiciones o creencias ni como patrones de conducta, sino como pautas de significado o estructuras de significación socialmente establecidas (ver por ejemplo Geertz, 1992; Giménez, 2007).

práctica de una Auto-etnografía, no como parte de una concepción relativista, sino como parte de un proceso que vincula la investigación con el proceso creativo de la descripción y narración desde una perspectiva autobiográfica y un enfrentamiento con lo cultural. El docente/investigador debe pues situarse en los marcos auto-reflexivos, interacciones múltiples, y en el reconocimiento de emociones que le permitan construir con “otros”, una confrontación de posicionamientos que amplíen y reconstruyan nuevos conceptos de esta realidad (Reed-Danahay, 1997).

La aplicación de una metodología etnográfica en relación a los procesos didácticos en el aula, centra su objetivo en la descripción detallada de prácticas cotidianas en la actividad docente y la dinámica del aula: patrones de conducta, percepciones, motivaciones, significados, representaciones, desencuentros, conflictos, intereses, alianzas, identidades, etc. Se pretende que la información recabada sea registrada, orientado la construcción de conocimiento del aula a partir de la interpretación de los datos. Los resultados deben conducir al fortalecimiento de las relaciones entre alumnos, alumnos/profesor y alumnos/profesor/institución, con la finalidad de conformar un plan de acción para atacar problemáticas que inciden en la reprobación y ausentismo del aula.

Aplicada a los estudios de educación, la metodología etnográfica ha demostrado gran capacidad de plasticidad y capacidad heurística en los diseños de investigación y currículum. De esta manera se han propuesto metodologías etnográficas aplicadas a la investigación, como la auto etnografía/narrativa de estilo autobiográfico e investigativo, que conecta lo personal con las experiencias culturales cuya base es la descripción, reflexión e introspección tanto intelectual como emocional no sólo del autor sino también de los actores que interactúan dentro de un contexto social o cultural y del lector que se apropia de dichos conocimientos (Berger y Carolyn, 2002).

Las ventajas de la auto-etnografía en materia de educación, es que sitúa al docente en el centro mismo de la investigación que pretende realizar aún en el ejercicio de sus actividades pedagógicas.¹⁷ El docente es entonces un autor, investigador y participante, es decir un autor integrado, que relaciona su reflexión con lo desconocido, y al conocimiento creado por estas relaciones, explorando el mundo de las subjetividades y el mundo objetivado, como acercamientos entre la reflexión personal y las interpretaciones de carácter teórico. La auto-etnografía representa la actividad personal, señalando aspectos críticos entre lo personal y lo institucional, ayudando al lector a comprender un problema dentro de su complejidad, que es relatado desde el punto de vista del investigador, enlazando al lector y al investigador, recreando el poder de la imaginación que facilita la

¹⁷La crítica más asidua a la auto etnografía refiere al desprecio más que simple rechazo a los referentes epistemológicos básicos, a marcos de referencia teóricos teórico y a la aplicación de un espectro metodológico (Denzin y Lincoln, 2000). Sin embargo como bien lo ha señalado Roxana Guber, (2001) el autor-etnográfico debe someter a crítica su propia posición en el texto y en su relato bajo el supuesto de que lo que estamos capacitados para ver en los demás depende en buena medida de lo que está en nosotros mismos.

discusión de cuestiones delicadas en una forma personal sin implicar o injuriar a nadie en los logros (Montero-Sieburth, 2003).

Es preciso señalar que aun cuando aceptamos la imposibilidad de superar ciertas contradicciones, pensamos que una estrategia de investigación-acción aplicada a la práctica pedagógica, puede ser una respuesta ante la crítica de que sea el mismo docente sujeto y objeto de investigación. Esto es que, ante la imposibilidad de que el sujeto que investiga pueda sustraerse del mundo que investiga y de las prácticas culturales del mismo, la auto-etnografía es útil en la medida en que nos provee de herramientas de carácter conceptual, metodológico y teóricos para emprender el camino no sólo de una práctica docente si no de la investigación de su propia práctica docente.

Construir un programa de Investigación-acción en nuestras labores docentes

Aunque mucho se ha cuestionado si los investigadores pueden realizar investigación del mismo lugar en que laboran, la etnografía-acción ha mostrado ser un método eficaz para la comprensión amplia y profunda del trabajo sobre el terreno, a partir de la aplicación del método etnográfico antropológico que permite la formulación de diagnósticos e implementación de estrategias de acción para mejorar situaciones, resolver problemas y abrirse a la evaluación autocrítica de los resultados.¹⁸

En primera instancia la configuración de un proyecto de investigación-acción cuya base epistemológica se sustenta en la vigilancia de los procedimientos y aplicación de instrumentos teóricos y metodológicos, procura hacer patente la experiencia desperdiciada del docente, dentro de los marcos de una continua reflexibilidad de su propia formación y práctica docente, para iniciar una valoración de los procesos educativos y las actividades en el aula. Aunque los docentes tienen mucha información sobre las actividades escolares, generalmente no suele utilizarse más que de recordatorio anecdótico, testimonio retórico, cuando no de lamento, reclamación o querrela. Pero en esencia, la información que los docentes van acumulando en el camino de su experiencia, casi nunca es objeto de reflexión y análisis riguroso que sirvan de base para evaluar las dinámicas del aula, resolver problemas cotidianos, mejorarlas relaciones intersubjetivas, corregir errores innovar, etc. El desarrollo de proyectos de investigación-acción en el aula, pretende contribuir a la reflexión que los propios docentes hacen del aula pero encaminado su reflexión a la relación de las dinámicas del aula con la valoración de su propio desempeño como docente, al análisis agudo de los datos que saltan

¹⁸La práctica etnográfica en nuestras propias sociedades implica para Menéndez (2002,122) el estudio de lo inmediato, implica seguir utilizando una metodología antropológica de la alteridad que asegure la descripción de lo obvio más allá de la cercanía espacial y cultural del grupo estudiado. En los hechos se va pasando del estudio del otro al estudio donde el otro está entre nosotros, o incluso como hemos señalado somos nosotros.

en las dinámicas del aula y en la elaboración de marcos de acción teóricos y de corte metodológicos.¹⁹

En relación a los aprendizajes que se generan en los diferentes contextos escolares, la investigación-acción ha mostrado que pueden estudiarse a través del análisis e interpretación de las normas y las expectativas, los roles y las relaciones generados en las dinámicas educativas (Collins y Green, 1992). Ha mostrado también su eficacia como una estrategia de investigación y metodología orientada a resolver los problemas relacionados con la ejecución de innovaciones curriculares en clase, vinculado a un *modelo de proceso* para el desarrollo del currículum que establecía una identidad entre desarrollo de currículum y desarrollo del profesor (Elliot, 1990). Por ejemplo, la investigación realizada por Judith Green y Carol Dixon (1993) muestra cómo las instituciones escolares mantienen ciertos rasgos característicos que se reproducen, aunque no de manera uniforme, pero que son comunes a la dinámica escolar como son los discursos, las formas de comunicación e interrelación entre alumnos, escolares, administrativos y padres de familia, el manejo del tiempo, los espacios y los recursos.

Ningún proyecto de investigación-acción educativa puede construirse en la individualidad del docente, dado que se trata de exponer a la crítica el ejercicio de nuestra docencia. Todo principio de flexibilidad debe pasar por el filtro de una evaluación externa que permita vislumbrar referentes ante los cuales estamos encogidos o ante los cuales nos empeñamos. Quienes conformen el equipo de investigación deben comprometerse a seguir lineamientos mínimos tales como: 1) el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo, 2) el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar, 3) el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica.²⁰

Por otra parte, el ejercicio de la investigación-acción en materia de educación debe romper con los estándares establecidos de la docencia. Todo docente asume una diferencia entre la educación tradicional y la moderna pedagogía, pero en la práctica están más cerca a lo primero que a lo segundo. Esto se debe entre otras razones a que la formación y práctica pedagógica no sólo son precarias, sino que los cursos de actualización y capacitación se han convertido en espacios de culto y glorificación a la actividad docente. Los cursos de capacitación no tienen un impacto significativo en la psique del docente, no exploran alternativas ni ponen en crisis los conocimientos de su propia práctica. Por eso no son espacios de

¹⁹ Rechazamos la posibilidad de ofrecer cualquier principio metodológico ordenado y sistematizado para desarrollar y coordinar cualquier tipo de investigación-acción educativa a partir de la ruptura necesaria con los metodólogos que suponen definido y acabado el problema y sólo precisan de una "lógica del descubrimiento," "un método universal que conduce a la verdad". La obediencia incondicional a un *organon* de reglas lógicas, escribe Bourdieu (2008:21) tiende a producir un efecto de "clausura prematura", al hacer desaparecer, como lo diría Freud, "la elasticidad en las definiciones".

²⁰ Tales lineamientos son retomados de Lawrence Stenhouse, citados en Restrepo, 2003.

reflexión ni de construcción de conocimiento, mucho menos de transformación de la práctica pedagógica. Se hacen necesarios entonces espacios donde el propio docente se exponga a la crítica y a partir de ella, evaluar su propio desempeño en aras de favorecer el proceso autocrítico que reoriente sus actividades y estimule nuevas prácticas pedagógicas.

Finalmente, la práctica de la investigación-acción en la docencia debe convertirse en ejercicio de tiempo completo. Es claro que muchos docentes asumen que su trabajo no se reduce a las actividades en el aula, sino que gran parte de su tiempo lo ocupan en el diseño de clases, elaboración de material didáctico, exámenes, valoración de productos, etc. A demás, muchos docentes carecen de una plaza de tiempo completo, lo que implica dividir sus actividades profesionales en dos o más centros educativos cuyas políticas institucionales pueden ser discrepantes, dificultando así la homologación de su práctica y actividades. Sin embargo, no se trata de atarse o esclavizarse al trabajo, ni de poner en juego su salud mental y emocional, se trata precisamente de pensar nuevas formas de trabajo docente que partan de un diagnóstico crítico hacia sus actividades en el aula y fuera de ella, a partir del cual se prioricen y reformulen sus actividades. No se trata tampoco de liberarse de trabajo desvalorado institucionalmente, sino de liberarse de cargas de trabajo improductivo, de poco impacto en el proceso de su profesionalización y en la calidad de la formación académica de sus alumnos. El ejercicio docente de tiempo completo rompe con los esquemas de acción docente tradicionales y se ocupa de una práctica de la investigación que transforma su campo de acción en cuanto a conocimiento y práctica.

Conclusión: Apertura a la crítica

Parece que en relación a la educación todos nos sentimos un tanto obligados para hablar de ella, pero como bien lo apunta Morales (2001), todo el mundo tiene una respuesta, cualquiera se siente con la capacidad suficiente para hablar de educación. No a otra cosa se refiere Bourdieu (2008:46) cuando se pregunta: ¿Cómo no sentirse un poco sociólogo, cuando los análisis del “sociólogo” concuerdan perfectamente con las palabras de la charla cotidiana y el discurso del analista y las palabras analizadas están separadas nada más que por la frágil barrera de las comillas? En tanto que formados como docentes, pareciera arreglado el mundo de la educación y la enseñanza al delegar y legitimar nuestra posición con base en la experiencia. Este arraigo lamentable a una tradición que nos atrinchera a la comodidad de los cuarteles de una sociología espontánea, permite que bajo las apariencias de una elaboración científica, las prenociones se abran camino sin perder por ello la credibilidad que les otorga su origen (Bourdieu, 2008:41). Como docentes también estamos formados bajo la lógica institucionalizada de capital cultural, o dicho de otro modo, somos el resultado de las vivencias culturales que conforman la base epistémica y filosófica que sustentan nuestras propias concepciones acerca del conocimiento, las actitudes cognoscitivas, las clases de explicación de la realidad (Gorodokin, 2005).²¹

²¹Los refuerzos epistemológicos producidos a lo largo de la “biografía” de la configuración docente se exteriorizan en las concepciones y prácticas de enseñanza. Por ello el tratamiento de las creencias sobre el

Resulta pues necesario plantearnos la posibilidad de que toda nuestra experiencia pueda verterse hacia el desarrollo de nuevas concepciones y talentos, que nos ayuden a fijar la mira hacia puntos importantes que hasta ahora no habíamos descubierto o habíamos restado importancia.

Este es el marco posible en que puede emprenderse el camino a la formación y práctica docente, un construir/reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu (Freire 2004:32). Por cierto, nada de lo que aquí se ha escrito y propuesto, tendrá sentido si no se parte de un arduo y continuo trabajo de voluntad, apertura mental, movilidad psíquica, y disposición de empatía para adaptarse y readaptarse a nuevas condiciones sociales.²²

BIBLIOGRAFIA

Achilli, Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente. Argentina: Laborde Editor.

Apple, Michael, W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.

Arciniegas, O. Isabel (1988). Sobre el Currículum Oculto, en Ma. Galán y Dora E. Marín (Coord.), *Investigación para evaluar el currículum universitario*. México: Porrúa-UNAM.

Barba, Estela. *et. al.*, (2007). *Enseñar a trabajar. Las competencias de quienes forman para el trabajo*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

conocimiento y de la ciencia merece relevancia especial cuando se piensan los procesos de formación docente.

²²La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y viceversa (Edgar Morin, 1999b:21). En palabras de Pierre Bourdieu (2008:21) a diferencia de la tradición que se atiene a la lógica de la prueba, sin permitirse, por principio, penetrar en los arcanos de la invención, condenándose de esta forma a vacilar entre una retórica de la exposición formal y una psicología literaria del descubrimiento, quisiéramos proporcionar aquí los medios para adquirir una disposición mental que sea condición de la invención y de la prueba. Si esta reconciliación no se produce, ello implicaría renunciar a proporcionar una ayuda, cualquiera que sea, al trabajo de investigación, limitándonos junto a tantos otros metodólogos, a invocar o llamar, como se llama a los espíritus, los milagros de una iluminación creadora, que transmite la hagiografía del descubrimiento científico, o los misterios de la psicología de las profundidades.

Ponencia presentada al Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología, por
Oscar Sosorio Pérez (Versión inicial a ser considerada en el SPINE)

Barrero, Floralba R. y Blanca S. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas, *Acta colombiana de psicología*, (14), 87-96.

Berger, Leigh y Carolyn Ellis. (2002). Composing Autoethnographic Stories, en Michael V. Angrosino (ed.), *Doing Cultural Anthropology: Projects for ethnographic data collection*, 151-166, Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Beverley, Carlson (2002). Educación y Mercado de trabajo en América Latina frente a la globalización, en *Revista de la CEPAL*, (77), 123-141.

Bourdieu, Pierre, *et. al.* (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: S.XXI.

Bourdieu, Pierre, (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Filos.

Clark, Chiristopher, y Penelope L. Peterson (1986). Teachers' thought processes, En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 255-296. New York: Macmillan.

Collins, Elain y Judith Green (1992). Learning in classroom settings: Making or breaking a culture, en H. Marshall (ed), *Redefining Student learning*, 59-86, Norwood, N.J.: Ablex.

De Arruda. P. José (1998). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Bogotá: Mc Graw- Hill.

De Lella, Cayetano (2003). *Formación docente el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*, en *Decisio. Saberes para la Acción I*, (5), 20-24.

De la Torre, Saturnino (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio.

Denzin, Norman, K. e Yvonna S. Lincoln, (2000). The policies and practices of interpretation, en Denzin y Lincoln, (eds), *Handbook of qualitative research*, 897-99. Thousand Oaks, CA: Sage.

Devís, D. José, *et. al.*, (2005). ¿Qué permanece oculto en el currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la educación física, en *Revista iberoamericana de Educación*, (39), 73-90.

Dewey, John, (1989). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

_____ (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Lozada.

Díaz-Barriga. Ángel (1989) *El currículo: un campo de conocimiento, un ámbito de debate*. México: UNAM.

Díaz, Ester, (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario: Laborde Editor.

Ponencia presentada al Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología, por
Oscar Sosorio Pérez (Versión inicial a ser considerada en el SPINE)

Elliot, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fierro, C., et. al. (1999) *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.

Freire, Paulo, (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Fuxá, María, M. (2004). Un modelo didáctico curricular para la auto preparación docente de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria. Centro de estudios de didáctica de la educación superior. CEDES. Cuba.

Geertz, Clifford (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA-ITESO.

Gorodokin, Ida (2005). La formación docente y su relación con la epistemología, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, (5).

Green, Judith L. y Carol Dixon (1993). Talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms, en *Linguistics and Education*, 5, (3-4), 231-239.

Guyot, Violeta (1999). La enseñanza de las ciencias, en *Revista Alternativas*, 4, (17). 21-32

_____ (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. San Luis: Ediciones del Proyecto – LAE.

Herrán, Gascón A. de la (2003). Deterioro de la Creación Científica en el Ámbito Educativo: Una Perspectiva Evolucionista, en *Revista Complutense de Educación*, 14, (1), 11-56.

Hodson, Derek (1996). Practical work in the school science: exploring some directions for change. *International Journal of Science education*, 18, (7), 755-76.

Jackson, Phillip, W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Marcus, George y Michael Fischer (2000). *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Menéndez (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Barcelona: Bellaterra.

Montero–Sieburth, M. (2003) Confrontando las Políticas de la Integración Educativa dentro del Aula, en *Educación Social e Inmigración*. Luís V. Amador et. al. (eds.), 287-293, Santiago de Compostela, España: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social, Facultad de Ciencias de la Educación.

Ponencia presentada al Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología, por **Oscar Sosorio Pérez** (Versión inicial a ser considerada en el SPINE)

Morales, José T. (2001). Fundamentos epistemológicos para ir más allá de la Posmodernidad. Educar para la trascendencia. *Revista Anthropos*, Venezuela, (50/51), 59-71.

Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Texto completo en <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>

Morin, Edgar (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Orbegozo (1995) *Doce propuestas educativas para Venezuela*. Caracas: UCAB.

Popper, Karl R. (1983). *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

Reed-Danahay, D. E. ed., (1997). *Auto Ethnography: rewriting the self and the social*. New York: Berg.

Restrepo Gómez B, (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador, en *Pedagogía y Saberes*, (18), 65-69.

Rubia, J. Francisco (2003). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.

Russell, Bertrand, (1999). *Misticismo y lógica y otros ensayos*. España: Opera Mundi.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE.

Schön, Donald (1987). El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales, en Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Torres, Rosa M. (1998). *Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?* <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0564.pdf>, [Fecha de consulta, 2-05-2012].

Torres, Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Trota Madrid.

Vásquez García, F. (2006). El problema de la reflexibilidad en Pierre Bourdieu, de la epistemología a la ética, en *Opinión jurídica*, 5, (10), 87-104.

Villoro, Luis (1982). *Crear, Saber, conocer*. México: S. XXI.