

POLÉMICA RELACIÓN ENTRE EL SUJETO INVESTIGADOR Y EL OBJETO INVESTIGADO

Oscar Henao Mejía¹

RESUMEN

Aún hoy se reitera desde muchos sectores de la teoría construida sobre las técnicas de investigación, como una de las reglas de oro, el distanciamiento del investigador con respecto al objeto investigado, en pos de la mayor «credibilidad» y «objetividad». Conscientes de la dificultad que entraña estar directamente comprometido con el asunto que se quiere investigar, entendemos esta cercanía también como una posibilidad. Es factible que, en atención de aquella regla de oro de la investigación, se recorte ese matiz invaluable de la proximidad.

PALABRAS CLAVES

Investigación educativa, sujeto investigador, objeto investigarlo

ABSTRACT:

Still today it reiterate from many sector of the built theory about investigation techniques, as a gold rule, researcher's distance regarding to the investigating object, in pursuit of more «credibility» and «objectivity» To be aware of obstacles that generate

to be direct compromised with the research subject, we understand this closeness as a possibility. It's feasible that, in accordance with that investigation gold rule, to cut off the invaluable essence of proximity.

KEY WORDS

Education investigation, investigating object, research subject.

En los últimos años esta polémica ha ido reclamando mayor espacio en la literatura sobre la investigación educativa. Cada vez hemos visto de mayor urgencia demandar la legitimación de este tipo de investigaciones desde dentro. Se trata de nuestro papel, nuestra postura, frente al hecho de pretender conocer mejor las propias prácticas.

Aún hoy se reitera desde muchos sectores de la teoría construida sobre las técnicas de investigación, como una de las reglas de oro, el distanciamiento del investigador con respecto al objeto investigado, en pos de la mayor «credibilidad» y «objetividad». Prevalece una incomodidad por la eventual convivencia de estos dos factores. Creernos, sin embargo, que hay cosas

¹Rector Colegio Benjamin Herrera, Medellín. Doctor en Educación de la Universidad de Valencia (España). oscarhenaomejia@yahoo.es

importantes por reconsiderar sobre estas recomendaciones de objetividad y distancia.

Somos conscientes de la dificultad que entraña estar directamente comprometido con el asunto que se quiere investigar, pero entendemos esta cercanía también como una posibilidad. En una y otra postura encontraríamos, de seguro, aspectos positivos y de riesgo, por lo que valdría la pena sopesarlos y contemplar la posibilidad de que esta cercanía no fuera causa de disminución del nivel de credibilidad, sino más bien un nuevo factor de suma.

Obvio que hay argumentos en contra de esta connivencia: está el riesgo de contaminar la investigación, de alterarla desde la subjetividad, de pesar más sobre la justificación que sobre la neutralidad. Se corre el riesgo de construir un discurso con tendencia a la ratificación de unas prácticas, limitando el rigor científico. No es sencillo saltar fuera de la cultura en la que nos ha formado la misma escuela, más a los maestros que a los propios alumnos, porque permanecemos en ella por más largo tiempo. Es cierta la dificultad que afronta el investigador cuando es parte del objeto investigado, pero negar o desmeritar los posibles beneficios de esta estrategia correspondería a admitir también que es imposible transformar las propias prácticas desde la reflexión crítica. No se puede dar por hecho que quien investiga sus propias prácticas vicia la percepción científica.

Creemos que son más los aspectos positivos que pesan en la balanza: estar sumergido en el problema puede significar también conocer de primera mano y, por lo tanto, tener mayor posibilidad de comprensión de los hechos que queremos analizar. Siendo sujetos «sumergidos» en el asunto a investigar, sabemos y disponemos de datos y elementos útiles para viabilizar nuevos hallazgos. Y es muy posible que, en atención de aquella regla de oro de la investigación, se recorte ese matiz invaluable de la proximidad.

Es claro que se trata de un ejercicio, de todas maneras complejo, en cuanto requiere un comportamiento dialéctico de proximidad y distanciamiento a la vez. Es que la neutralidad tampoco la hay pura en ningún contexto. Ajenos o propios, siempre entramos marcados en una investigación. Pérez Gómez (1994:120) observaba cómo para el «enfoque interpretativo», todo proceso de investigación es, en sí mismo, un fenómeno social y, como tal, caracterizado por la interacción. De este modo, inevitablemente, la realidad investigada es condicionada en cierta medida por la situación de investigación, pues reacciona ante el que investiga o ante la misma situación experimental. De manera similar, prosigue el autor, el experimentador es influido por las reacciones de la realidad estudiada, por el conocimiento que va adquiriendo, por las relaciones que establece y por los significados que comparte. Y esto es válido, tanto para el investigador externo, como para el interno.

Pensamos que vale la pena correr el riesgo de restar cientificidad a una investigación, si aquella pérdida va acompañada del carácter vivencial/histórico que aporta el investigador. A este, por el prurito de la imparcialidad, no se le puede negar la posibilidad y el derecho de expresar lo que ha visto. Por guardar respeto a aquel principio de la investigación no puede callarse lo que ha vivido en sus prácticas, posiblemente no desde la socialización peyorativa de la escuela, sino desde la capacidad que podría tener de imparcialidad, la capacidad para ver las cosas, distinto de como las ve el maestro que no se ha sumergido en la reflexión de sus prácticas.

DISTANCIARSE Y PONERSE OTROS LENTES

Oímos decir que de *cerca* sólo vemos los árboles, pero, de lejos, podemos ver el bosque. Ciertamente, es común que muchas veces no percibamos en su debido significado y valoración las experiencias que vivimos en nuestras prácticas. Dos estrategias son convenientes para entenderlas mejor: distanciarse y ponerse otros lentes para ver esas mismas experiencias desde otras perspectivas.

Sin pretender sobrevalorar el papel del conocimiento teórico, es indudable que el bagaje conceptual acopiado por la comunidad investigadora logra ampliar la mirada. En el final de mi examen del DEA -Diploma de Estudios Avanzados- leía

uno de los poemas de los jóvenes escritores del Liceo Benjamín Herrera que aún hoy dirijo:

*Silencio.
Baúl donde se esconden las
palabras.
Bulla de nostalgia,
palabras escondidas,
palabras prohibidas.
Grifo infinito,
desconocido y...
sin camino.*

(Alumnos 1.E Benjamín Herrera, 2000)

Anotaba allí cómo al conocer aquel poema de Jenny Vanessa, en el momento de su publicación, el escrito me parecía hermoso, me sonaba bello; me sorprendía que una chica de los primeros cursos de la secundaria escribiera un poema que sonaba bien construido poéticamente y de calidad literaria. Pero cómo en una segunda lectura, más interesada y con nuevas herramientas conceptuales, había encontrado que ya no percibía ese escrito sólo como bello desde el punto de vista literario, que no me sorprendía sólo por la belleza de la forma, incluso por la calidad del contenido, sino que me sugería algo más: allí encontraba ahora una insinuación de interculturalidad, había un reclamo por el derecho al disenso, una consideración sobre el conflicto, se evocaba una idea de democracia; además de la expresión literaria, leía ahora entonces la calidad humana que allí afloraba, su crecimiento en personalidad y su demanda de comunicación y solidaridad. No

sería igual mi capacidad para verlo y entenderlo si no hubiera tenido la oportunidad de acceder a otros elementos teóricos, a otras creencias, a otras opiniones, que me permitirían ver, no sólo con los ojos de quien estaba sumergido en la práctica misma, sino ahora desde nuevas perspectivas.

SIGUE SIENDO FUNDAMENTAL EL EJERCICIO DE DISTANCIAMIENTO.

Ciertamente, a distancia, fuera del apuro cotidiano de la vida escolar que demanda nuestra presencia en distintos lugares a la vez y atendiendo de forma simultánea varias situaciones, es más fácil ver las partes, ordenar, percibir las interacciones, los aciertos o las acciones equivocadas, desenrañar coordenadas, ver los caminos recorridos y las rutas posibles de mejora.

No obstante, más que un distanciamiento físico, lo realmente importante para el investigador de sus propias prácticas, es el ejercicio intelectual y simbólico, porque estamos, a la vez que investigando, sumergidos en las prácticas que analizamos. Se trata de un distanciamiento semejante al que sugiere Emilia Ferreiro (1999:231) para mirar con ojos de lector lo que hemos escrito, esto es, volver extraño lo que parece familiar. No es otra cosa lo que se precisa hacer en una investigación de esta índole.

Pero la disciplina de distancia no es una recomendación válida sólo para los que investigan sus propias

prácticas. El distanciamiento también lo tiene que hacer el que llega de fuera. Sólo que tendrá que hacerlo, ya no del objeto que investiga, sino de sus propias creencias. Ambos, el investigador interno y el investigador externo, tienen que hacer esfuerzos en el ejercicio de registrar con objetividad y credibilidad los datos dentro de una investigación cualitativa; para ambos habrá permanentemente una serie de retos y renunciaciones fuertes, un ejercicio complejo de poner en *stand by* las propias creencias que podrían velar la percepción de los fenómenos. De ahí que valdría la pena preguntarse cuál de los dos distanciamientos es más complejo: el que urge tomar distancia del objeto investigado o el que pide distanciarse de las propias certezas.

El asunto clave, tanto para el investigador interno como para el externo, será entonces la capacidad reflexiva y crítica para trascender esa socialización cie que somos objeto, desde la cultura escolar o desde el discurso académico. Es decir, la capacidad para cuestionar todas las certezas, para poner en tela de juicio lo que hacemos y las valoraciones que tenemos; en suma, la capacidad para distanciarse y ver desde otras coordenadas, para permanecer abierto al asombro y hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante. Aún sumergido en las propias prácticas, le tocará un ejercicio de distancia para mantener su rol de investigador; en términos de Guba (1983:158), para distanciarse de su condición de «nativo». Arnaus y Contreras (1993:85) agregan una

nueva condición para su nivel de profesionalidad:... «investigar sobre la práctica es investigar sobre lo que hacemos nosotros y sobre lo que ella nos hace».

Así que el problema de mayor consideración no es ser familiar o no al objeto de estudio, sino la mirada que se tiene para analizarlo. Lo que ponernos en cuestión dentro de esta polémica, en definitiva, no es pues el ejercicio de distancia que pide el discurso construido sobre la investigación educativa, sino las distintas formas como es posible guardar esa distancia.

DEFENSA DE LAS INVESTIGACIONES EN PRIMERA PERSONA.

«yo hice... yo me sorprendí... yo intenté... Así se nos muestra al profesor como un agente de una forma muy distinta que no puede ser descrita en las investigaciones realizadas por expertos, aunque estos sean muy sensibles o excelentes observadores e informantes. (Cochran-Smith y Lytle, 2002: 11).

«Voy a hablar de mí mismo» fue la frase con que inició José Contreras (2001) su conferencia en el *Servei de Formació* de la Universidad de Valencia. Tenemos que decir que, de momento, nos sonó algo incómodo, de pronto pedante, esa forma de introducir su participación en un seminario sobre *Democracia en la escuela*. Pero la incomodidad se fue diluyendo en el transcurso de su intervención. Hizo ver cómo nos

hemos acostumbrado a referir el asunto de la pedagogía como algo abstracto, desconectado de los contextos en los que nos movemos, siempre en la intención de agregar un eslabón más al discurso que va construyendo la «comunidad pedagógica».

Hay mucho miedo al pronunciamiento y a la escritura en primera persona. Claro, en esa conjugación queda más explícito el compromiso que de allí se desprende. Por eso, generalmente se dice o se escribe: «la escuela., «los maestros», «la enseñanza., etc. Pero en ese discurso amplio se diluye la vivencia y el compromiso docente.

Desanima constatar la enorme cantidad de investigaciones que se han hecho en tantas instituciones académicas, sólo por el prurito de investigar, para un requisito de graduación y algunas veces, para sumar puntos al nivel de escalafón o remuneración. Conviene plantear con honradez cuántas de esas investigaciones, muchas exitosas e importantes, han logrado llegar a la fase de transformación de las prácticas que han indagado. El porcentaje seguramente será mínimo.

De las escrituras, requisitos de grado, particularmente las que conciernen al tercer ciclo de formación, se ha dicho reiteradamente que tienen que apuntar a lo universal, a la producción de conocimiento generalizable. Por eso hay tantas monografías, investigaciones, tesis, en los anaqueles de las bibliotecas de universidad que no han logrado afectar para nada las prácticas de enseñanza que analizan.

Mucha estadística, amplia bibliografía y poca vida. ¡Cuánto habrían transformado estos requisitos de grado si hubieran afectado, como mínimo, la mano que los escribió! Muchas cosas empezarían a transformarse, para bien, si los que hacemos investigación educativa empezáramos a conjugar en primera persona.

Sobre esta percepción ya había dicho algo Stenhouse: «Creo que la ciencia social realiza una contribución relativamente parca a la práctica educativa porque sus teorías se hallan orientadas a conducir la investigación más que a guiar la enseñanza» (1987:89). Y, sobre las expectativas de aquellas teorías, agregaban Pérez Gómez y Gimeno Sacristán: «Lo lamentemos o no, las teorías educativas no determinan ni han determinado en gran medida la realidad, aunque quizá sí el discurso sobre la misma» (1994:13). En el mismo tono, Arnaus y Contreras (1993) reiteran que en la investigación educativa no se trata sólo de añadir algo nuevo al conocimiento académico sobre la enseñanza, sino de llegar a la transformación, tanto de las prácticas como de quienes participan en cada situación educativa.

Reclamarnos pues que la prioridad en la elección de los asuntos de investigación educativa empieza por los espacios y estrategias en las que se desenvuelve nuestro ejercicio docente, esto es, que se funde, más que en un interés teórico/académico, en una necesidad histórica y puntual. El docente comprometido con su práctica no tiene que romperse la cabeza eligiendo motivos de

investigación; las propias prácticas le van marcado la prioridad de urgencias por obturar. De igual manera, defendemos la «necesidad» de que la biografía personal atraviese, intervenga, salte en una investigación educativa. Así no hablaremos de la escuela, sino de una escuela en particular; no hablaremos de la educación, sino de una experiencia educativa. Estamos seguros que, finalmente, en muchos asuntos y puntos de análisis, allí se reconocerá la escuela en un sentido más general, y que muchos de los posibles hallazgos podrán ser de utilidad y avance, no sólo para esa institución educativa en cuestión, sino para la escuela en un sentido más amplio.

Toma cuerpo un nuevo concepto de la investigación educativa.

Han pasarlo los momentos en que se confiaba en la esperanza de disponer de un conocimiento científico que nunca tuvimos, como recurso para fundamentar la acción, sentirse profesionales valorados y defenderse de la inseguridad que supone admitir que los hechos educativos son prácticas de carácter histórico y abierto que tienen un significado personal y social sujeto a valoraciones que no pueden reducirse, enmascararse o superarse con explicaciones científicas (Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1994:13).

Una mirada reciente empieza, no sólo a legitimar, sino también a privilegiar análisis de contextos cercanos al

propio investigador. La «subjetividad», antes vituperada, toma relevancia como elemento de esencial consideración. Cada vez es mayor el consenso sobre la idea de que la investigación de los profesores sobre sus propias prácticas actúa como una poderosa fuente de desarrollo profesional y también contribuye a la construcción del conocimiento pedagógico. Se crea un nuevo estatuto de la docencia como escena de investigación y aprendizaje. Entonces se habla de la investigación como base de la enseñanza, no sólo desde el punto de vista de las prácticas, sino de la formación misma del profesorado. (Freire, Stenhouse, Elliott, Pérez Gómez, Smyth, Hargreaves, Guba, Erickson, Wittrock, Cochran-Smith y Lytle, Fals Borda y Rodrigues Brandao, entre muchos otros).

Se trata de un reconocimiento a lo que en efecto constituyen muchas de las prácticas educativas: escenas vivas de investigación. Arnaus y Contreras (1993) observan cómo se perdía de vista que todo docente, en su práctica cotidiana, necesariamente investiga cuando trata de averiguar qué es lo que realmente están entendiendo sus alumnos, cuando quiere encontrar la manera de implicar a alguien que parece resistirse al ritmo del grupo, o cuando busca maneras para implicar a los padres en los procesos educativos de sus hijos. En el tono de Stenhouse (1987) afirman cómo esa investigación tácita en la práctica cotidiana adquiere estatus y relevancia cuando se comunica, cuando se extiende a otros en el debate público, cuando las ideas surgidas se someten

al contraste de otros y se hacen públicamente útiles.

Las nuevas tendencias de investigación educativa reemplazan la búsqueda de las grandes narrativas por teorías y obturaciones de pequeña escala, ajustadas a situaciones y problemas concretos. No se piensa ya en universalizar ni en amplios relatos para transformar la enseñanza, sino en obturaciones y valoraciones puntuales que incidan en pequeños escenarios. Cochran-Smith y Lytle (2002) hacen notar cómo, a medida que aumenta la diversidad de nuestras escuelas y estudiantes y se incrementa la complejidad de las tareas docentes, se hace imposible aplicar soluciones globales a los problemas y estrategias para una enseñanza eficaz. Se urgen entonces estrategias que animen a los profesores a construir sus propias preguntas y a desarrollar cursos de acción que sean válidos en sus contextos y en sus comunidades.

En esta perspectiva «interpretativa», contraria a la investigación «estándar» sobre la enseñanza, el rol del investigador no es ya el del observador participante que acude desde el mundo exterior, sino de un participante excepcionalmente observador que delibera dentro de la escena de la acción. El docente, en tanto investigador interno, aprende a formular sus propias preguntas, a contemplar la experiencia cotidiana como información para responder a esas preguntas, a buscar pruebas en contra, a considerar los casos discrepantes y a ponderar distintas interpretaciones (Erickson, 1997).

No se trata tanto de saber más sobre la enseñanza, sino de encontrar nuevos elementos para mejorarla en espacios y tiempos puntuales. La propuesta de Fals Borda y Rodríguez Brandao de la investigación - Acción - Participativa - expresión de todo un movimiento de investigadores sociales latinoamericanos, en gran medida orquestado por Freire-, va directamente encaminada a dar puntos de avance en «cómo investigar la realidad para transformarla». En este sentido, agrega a los planteamientos que definen esta línea de investigación, el concepto de «compromiso». La IAP «implica un compromiso para una transformación» (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1991:8-16) .

Está basada esta nueva perspectiva en el supuesto de que es posible imaginar otro tipo de conocimiento para la enseñanza: aquel que no esté diseñado exclusivamente por los investigadores externos sino que pueda provenir también de la investigación dirigida por los docentes; aquel que funcione de forma que los profesores no sean meros objetos de estudio y recipientes de conocimiento, sino que puedan actuar como arquitectos de su proyecto y generadores de conocimiento. En este panorama surge la necesidad de entender el oficio docente, no sólo desde el ejercicio de la enseñanza sino también desde la investigación como disciplina de necesaria comunión con la didáctica.

Esta perspectiva no es tampoco una rotunda novedad. Desde varias

décadas atrás se viene legitimando la connivencia del sujeto investigador y el objeto investigado dentro del ámbito educativo. La gran mayoría de los reconocidos investigadores de la pedagogía han registrado sus hallazgos desde sus propias prácticas. Tal es el caso, entre otros, de Freire con su propuesta «problematizadora» de la educación, de Dewey en su «escuela laboratorio», o de Freinet con su indagación en la «escuela de trabajo cooperativo», la «escuela taller» de Neill, la escuela para el «saber solidario» de Lorenzo Milani, de Ferreri Guàrdia en su «escuela moderna» en Barcelona, de Montessori con su «Escuela Nueva y Activa», etc. Sólo que ahora el interés por priorizar esta perspectiva de investigación se ha hecho más explícita y ha alcanzado una mayor legitimidad.

Hay pues un fuerte reconocimiento a la investigación en la acción, como propuesta alternativa a la habitual creencia de que la investigación educativa tenía como finalidad elaborar el conocimiento pedagógico que después debía ser comunicado a los enseñantes para que lo aplicaran en la escuela. De la misma manera, hay una nueva consideración de los modos en que los profesores pueden mejorarse como profesionales, ya no sólo mediante el conocimiento de teorías u otras experiencias, sino investigando sobre la propia práctica. La investigación en la acción es resaltada como fundamental experiencia educativa para el profesorado (Arnaus y Contreras, 1993).

CON UN PIÉ DENTRO Y OTRO FUERA

Erickson (1997) observaba cómo a partir de este nuevo movimiento que apunta a que el enseñante se convierta en investigador por derecho propio, el destino posible en la investigación interpretativa sobre la enseñanza fuera la gradual desaparición de la profesión del investigador externo. Pero, como él mismo concluye, esta posibilidad constituye una «exageración retórica», pues siempre será necesario y conveniente contar con una visión exterior de las aulas y de la práctica docente. Es preciso tener un pie en las propias prácticas y otro en el legado que ha construido la academia.

Para Stenhouse (1987) la «investigación en la acción» no implica una desatención de las teorías, sino que estas son estimadas como logros provisionales, *insights*, que han de ser considerados en un espíritu de indagación, siempre comprobados y modificados por la práctica profesional. Como aclaran Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994), no se trata de negar el valor de la teorización, sino de entenderla como instrumento para la deliberación constante en que debiera apoyarse toda acción pedagógica. Su utilidad reside en su capacidad para clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica. En otro texto, Gimeno Sacristán (1998) refiere las relaciones entre teoría y práctica, teóricos y prácticos, comprensión y acción, como territorios no dicotómicos ni antagónicos. Se han visto como dos públicos marcados por una

clara división social del trabajo educativo, como si se hiciese a cada uno de ellos poseedor de todo el contenido que cabe en cada uno de los términos de la polaridad teoría-práctica: la práctica es lo que hacen los profesores, la teoría es lo que hacen los filósofos, pensadores e investigadores de la educación. Pero, ni los primeros son dueños o creadores de toda la práctica, ni los segundos lo son de todo el conocimiento que orienta la educación. Por el carácter social del saber, es difícil polarizar pensamiento y acción en educación, conocimiento y práctica, teóricos y prácticos, posibilidad y realidad. Son dos territorios con vías comunicadas. No hay pues práctica pura ni teoría pura; se dan entre ellas «relaciones cruzadas». El autor trae a colación el concepto de Althusser de la «práctica teórica» como proceso de transformación del conocimiento, con lo cual la misma distinción entre teoría y práctica se anula porque ambas forman parte y se generan en un mismo proceso. Al hilo de esta conjunción, Gimeno Sacristán propone avanzar de la «racionalidad cotidiana» a la «reflexibilidad de tercer orden», esto es, de la conciencia a la reflexibilidad con la ciencia en un marco de actuación democrático y abierto.

Fals Borda (1991), por su parte, demanda el rompimiento de la «relación de sumisión» teoría-práctica y propone la «unificación del pensamiento entre bases y profesionales con miras a crear confianza mutua y alcanzaren la 'praxis' metas comunes de transformación social». Habla de una nueva relación «simétrica» que busca la comple-

mentación, la sana emulación y la convergencia en las miras dentro de un «nexo dialéctico». Ambas, teoría y práctica, externos e internos, aportan al proceso de cambio su conocimiento, técnicas y experiencias. Se crea entre ellos una «tensión dialéctica que se resuelve en el «compromiso práctico», esto es, en la práctica concreta.»

Se habla pues de la necesidad de conciliar investigación y enseñanza, en dirección contraria a la general creencia de que la enseñanza exige un cuerpo de conocimiento de autoridad ya establecido (Stenhouse, 1987). Las experiencias puntuales le dan cuerpo, vida, física a los conceptos que propone la academia. Esos conceptos muchas veces suenan etéreos, cuando no se tiene ejemplos puntuales con qué referenciarlos. Pero, del otro lado, las teorías se configuran en herramientas que ayudan a intervenir sobre las propias prácticas.

No se trata tampoco de que el docente investigador aporte la práctica y tome el discurso académico para explicarla y soportarla, sino que este, desde el análisis de sus propias prácticas y dando curso a sus intuiciones, se sienta en condiciones también de construir y aportar teorías, esto es, de agregar al edificio que viene construyendo la comunidad pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

Alumnos del liceo Benjamín Herrera. Sentir del Alma. Medellín, Editorial Edilit, 2000.

ARNAUS, Remei y CONTRERAS, José. Una experiencia de investigación en la acción.

En: Cuadernos de Pedagogía, número 220. Barcelona, Editorial CISPRAKIS, 1993, pp. 85-90.

CONTRERAS, José. Pensar-nos el trabajo docente. Autoridad y desautorización del profesorado. Universidad de Valencia, 2001.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: WITTROCK, Merlin. La Investigación de la Enseñanza, H. Barcelona, Paidós Ibérica, 1997.

FALS Borda, Orlando y RODRIGUES Brandao, Carlos. Investigación Participativa. Montevideo: Ediciones Banda Oriental, 1991.

FERREIRO, Emilia. Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

GIMENO Sacristán, José. Poderes inestables en educación. Madrid- Ediciones Morata, 1998.

GUBA, Egon. Criterios de credibilidad en la Investigación Naturalista». En: GIMENO Sacristán, J. y PÉREZ Gómez, A. (comp.) *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.

HENAO Mejía, Oscar. «1.1m encorar() casual entre desobediencia e escrita». En: Projeto de Asao Pedagógica. Brasil, Secretaria de Educación, Belo Horizonte, 2003.

OHRAN-SMITH, Marilyn y LYTLIE, Susan. Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan. Madrid, Akal, 2002.

PÉREZ Gómez, Ángel. Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de Investigación Educativa. En: GIMENO Sacristán, José y PÉREZ Gómez, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata, 1994, p. 115-136.

STENHOUSE, Lawrence. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Ediciones Morata, 1987.