

# Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico

Educative research and pedagogy: a political and epistemological challenge

Pesquisa educacional e pedagogia: un desafío político epistemológico

**Ana María Zoppi<sup>1</sup>**

## Resumen

Enunciaremos aquí algunas preocupaciones y consideraciones acerca de este tema desde nuestra condición de pedagogos.

El recorrido que proponemos realizar se iniciará con nuestra visión de lo acontecido con la pedagogía en nuestra historia, para pasar a la focalización de lo que consideramos nuestro actual desafío político epistemológico.

Propondremos algunos ejes de reconstrucción de la pedagogía desde la investigación educativa, centrados en el reconocimiento de los necesarios sujetos de la acción, los núcleos de posibles problematizaciones en el campo, la dinámica de la relación teoría-empiría en este contexto y algunos anclajes teóricos que orientan y fundamentan esta mirada.

Luego describiremos, sucintamente, algunas modalidades de nuestra praxis, como referencia empírica de lo que propiciamos.

Finalmente, argumentaremos que la perspectiva de las educadoras y educadores en la construcción de conocimiento válido y legítimo, capaz de enriquecer las dimensiones metodológicas y conceptuales sobre educación son condición

---

<sup>1</sup> [zoppi@fceqyn.unam.edu.ar](mailto:zoppi@fceqyn.unam.edu.ar) Universidad Nacional de Misiones. Argentina.

necesaria para una transformación democrática del campo, que los y las interpele a partir de la libertad de pensamiento, como requisito necesario para la creación.

**Palabras clave:** pedagogía, investigación educativa, nuevas epistemologías, escritura docente, redes de educadores, profesionalidad docente

### **Abstract**

I will put forward some concerns and considerations about the relationship between Pedagogy and Educational Research from my point of view as a pedagogue.

The route I intend to follow will have as a kick-off my vision of what happened with Pedagogy in our history, to continue by focusing on what I consider our present political-epistemological challenge.

I will suggest some focal points for the reconstruction of Pedagogy as from Educational Research, centered in the appreciation of the necessary subjects of the action, the core of possible problematization in the field, the dynamics of the theory-empirics in this context and some theoretical anchor points that guide and underpin this view.

Then, I will describe, succinctly, some modalities of our praxis, as an empirical reference of what we promote.

Finally, I will proclaim the right to authorization, both techno-bureaucratic and academic, as a condition to make the liberty of thought possible, without which it will fall short of sense.

**Keywords:** pedagogy, educational research, new epistemologies, teacher writings, teacher networks, teacher professionalism

### **Resumo**

Apresentaremos neste artigo algumas inquietações e considerações sobre esse tema a partir de nossa condição de pedagogos.

O percurso que propomos realizar terá inicialmente a visão do que aconteceu com a pedagogia em nossa história, para depois passar o foco em o que consideramos nosso atual desafio político-epistemológico.

Vamos sugerir alguns eixos para a reconstrução da pedagogia, a partir da pesquisa educacional, voltados para o reconhecimento dos sujeitos necessários da ação, os

núcleos de problematizações possíveis no campo, a dinâmica da relação teoria-empírica nesse contexto e algumas âncoras teóricas que orientam e fundamentam esta visão.

Em seguida, descreveremos brevemente algumas modalidades de nossa práxis, como referência empírica do que promovemos.

Finalmente, argumentamos que a perspectiva dos educadores na construção do conhecimento válido e legítimo, capaz de enriquecer as dimensões metodológicas e conceituais da educação, é condição necessária para uma transformação democrática do campo, que os desafia a partir da liberdade de pensamento, como requisito necessário para a criação.

**Palavras-chave:** pedagogia, pesquisa educacional, novas epistemologias, escrita de docentes, redes de educadores, profissionalismo docente

*No puedo investigar el pensar del otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico e ingenuo será pensando su pensar en la acción que el mismo se superará. Y la superación no se logra en el acto de construir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y la comunicación. (Freire, 1970, p.134)*

## Introducción

Es la intención de este trabajo reflexionar acerca de una trama de la historia educativa de nuestro país, que se ha entrecruzado en nuestras biografías y me permite reconocer y resignificar alguna “asignatura pendiente”, convertida hoy, a mi juicio, en auténtico y prioritario desafío para nuestro campo intelectual.

Con este fin debo explicitar, en primer lugar, la construcción identitaria en la que me estoy posicionando y desde la cual enunciaré mis preocupaciones y consideraciones. Debo reconocer, entonces, mi condición de pedagoga. Me estoy asumiendo como tal y, desde ese lugar de licenciada en pedagogía, de profesora del área pedagógica, es que plantearé las siguientes reflexiones.

En segundo lugar, aclaro que el recorrido que aquí propongo realizar se iniciará con mi visión de lo acontecido con la pedagogía en nuestra historia, para pasar a la focalización de lo que considero nuestro actual desafío político epistemológico.

Luego identificaré algunos ejes de reconstrucción de la pedagogía, centrados en el reconocimiento de los necesarios sujetos de la acción, los núcleos de posibles problematizaciones en el campo, la dinámica de la relación teoría-empiría en este contexto y algunos anclajes teóricos que orientan y fundamentan esta mirada.

Considero necesario proponer, también aquí, cierta referencia de acciones posibles, en las que vamos generando nuestros propios y continuos aprendizajes, por lo que describiré, sucintamente, algunas modalidades de nuestra praxis, como referencia empírica de lo que propiciamos.

## **1. La producción de conocimiento pedagógico como desafío político-epistemológico.**

### **1.1- La pedagogía: avatares en la historia de este campo disciplinar**

Apoyándome en una lectura de la “realidad” (tal como aquí y ahora puedo verla) que se sustenta, fundamentalmente, en vivencias que registro en mi propia trayectoria docente, voy a recordar aquí algunas cosas que pasaron y nos pasaron en la Argentina, desde la segunda mitad del pasado siglo. Este escenario no es “culpa” de las y los educadores sino que responde estructuralmente a un modo de pensar la división del trabajo dentro del sistema educativo y a una consecuente cultura escolar hegemónica que, al más crudo estilo fordista, organiza la existencia de una “capa” tecnocrática y portadora del saber y una inmensa mayoría de trabajadores y trabajadoras que son “apéndices de la tecnocracia”. Y aunque, desde luego, las subjetividades de las y los docentes constituyen un factor de primer orden no pueden dejar de considerarse ni los obstáculos estructurales, culturales y relacionales así como la necesidad de repensar y rehacer la educación. A partir de estas ideas centrales, pondremos un punto de partida en la década del sesenta.

En ese momento algunas elaboraciones dominantes de las teorías del desarrollo tuvieron una centralidad indiscutible, proponiendo la idea de que debían aplicarse, también en la educación, “criterios racionales” para la organización y la optimización de las acciones sociales.

Así se configuró la implantación, en los niveles tecnopolíticos de la administración central del sistema educacional, de proyectos de reforma, pensados por técnicos o especialistas, para ser ejecutados por los maestros y profesores. Estos fueron los antecedentes, no sólo de la posterior transformación educativa neoliberal, sino de gran parte de la lógica de

burocratización aparentemente científica que todavía hoy se sostiene en nuestras instituciones.

Ahora bien... ¿Qué era “lo científico” de estas postulaciones?

Advertimos en este camino las marcas fundacionales y todavía hegemónicas de la “tradición heredada” de la ciencia positivista, con su preocupación instrumental por lograr eficacias, efectividades, rendimientos o competencias. Por cierto, la génesis del positivismo provino de la confrontación con las perspectivas filosóficas espiritualistas de tinte conservador, pero su desarrollo – como reacción a la especulación metafísica- implicó el abandono de los fundamentos ético políticos de la creación científica, dando curso a una idea de la producción de conocimiento sometida a una lógica instrumentalista y tecnocrática.

Y vayamos un poco más allá: ¿en qué campos disciplinares se sustentaban y sustentan estas concepciones de lo educativo?

Afloran, claramente, visiones propias de determinadas teorías de la organización y la administración, del planeamiento, de la economía de la educación, junto a otras procedentes de campos emergentes dentro de las ciencias sociales, tales como la psicología evolutiva, la sociología estructural – funcionalista, entre las primeras “nuevas ciencias de la educación”, que empezaron a imponerse con la pretensión de regular las prácticas educativas.

Ante nuestros ojos aparece entonces, precisamente, el hecho destinado a permanecer oculto: el “borramiento” de la pedagogía, como ámbito científico específico para la consideración de la razonabilidad y validez de las prácticas educativas. Este opacamiento fue necesario para justificar la modernización impuesta. Para reducir (en términos de la distribución de tareas) y desacreditar (en términos de “tradicionalismo” u “obsolescencia”) la dimensión intelectual del trabajo docente.

A los maestros y profesores no nos tocaba pensar y decidir acerca de nuestras prácticas: los especialistas nos dirían lo necesario... En nuestros oídos todavía resuenan expresiones tales como: “la pedagogía no es ciencia”, “es solo una rama de la filosofía” (ya sabemos: para el positivismo, pura “charlatanería”), “la pedagogía es vieja”, “no sirve para transformar las sociedades”, “la pedagogía es una ciencia prescriptiva”. ¿Para quién?, ¿quién lo dictaminó?, ¿no hay una contradicción en la propia noción?, ¿puede una ciencia tener como intención solamente la prescripción?, ¿no deberíamos revisar estas ideas hoy?

Aquí podemos ver, (probablemente por aquello de que la ideología sólo se evidencia en sus efectos), que toda esta arquitectura intelectual desplegada de manera hegemónica para “borrar” la pedagogía, tiene que ver con la conveniencia de desarmar todo enclave de pensamiento crítico desde donde se pueda cuestionar (y no sólo prescribir), desde la criticidad ética y desde la política, los sentidos silenciosos de cualquier determinada formación.

Sin embargo, cabe acotar que entonces y hasta hoy ha habido respuestas de espacios críticos del mundo académico que no han renunciado a proponer una mirada crítica, democrática y a la vez rigurosa, que incluyera a la pedagogía como campo problemático y conflictivo a la hora de pensar y proponer cuestiones educativas. Tuvieron, por cierto, un carácter acotado y periférico, pero son la plataforma sobre la cual repensar y rehacer el lugar de la pedagogía en las ciencias de la educación.

A este punto llegamos, entonces, en este presente de nuestra historia educacional, con la posibilidad de realizar algunas consideraciones.

No caben dudas de que el campo de las ciencias de la educación es, hoy, uno de los más fecundos en la posibilidad de construcción de miradas interdisciplinarias.

Pero también deberíamos considerar que un objeto cultural tan complejo y valioso como la educación debiera superar las perspectivas “aplicacionistas” dando mayor profundidad y densidad a los hechos estudiados.

Tampoco caben dudas de que la pedagogía, como nuestro espacio disciplinar específico, en el cual quepa nuestra construcción y resignificación permanente de saberes “desde” la educación, “en” la educación y “para” la educación, debe ser recuperado y expandido como imprescindible esfera para comprender y actuar en dicho campo educativo. Y uso esta palabra con la conciencia de que, en un país donde fueron “desaparecidos” científicos, profesionales, docentes, estudiantes, bibliografía, trabajos, saberes... también fue casi desaparecido nuestro campo disciplinar.

## **1.2. El desafío actual: reconstruir la pertinencia disciplinar**

Este develamiento histórico y estas afirmaciones nos sirven para marcar, a mi juicio, un posicionamiento y un compromiso: tenemos que resignificar, revitalizar, dotar de nuevos y pertinentes sentidos el espacio epistemológico destinado a promover y contener los conocimientos que desarrollamos y desarrollaremos a partir de nuestra propia práctica social de “hacer la educación” todos los días...

Y eso lo tenemos que hacer nosotros. Aquí no nos alcanza con “apropiarnos” (por más interesantes que sean para ampliar nuestros horizontes intelectuales) de teorías y metodologías propias de una multiplicidad de ciencias sociales que pugnan por ocupar este espacio. Agradecemos, con reconocimiento y sinceridad, los aportes de nuestros colegas psicólogos, antropólogos, sociólogos, comunicadores, trabajadores sociales, etc.

Pero nosotros, los profesores, no creceremos con autonomía intelectual y científica si sólo buscamos “parecernos” a otros. Ni ellos tienen las

condiciones suficientes para hacerse cargo de una responsabilidad que es nuestra.

Ahora bien... ¿quiénes somos “los pedagogos”? ¿Sólo los licenciados en ciencias de la educación, obnubilados en un campo en el que, finalmente, no vemos la necesidad de hablar, no sobre la educación, sino en la educación, como algo propio y capaz de generar un ámbito de saberes específicos?-Para nosotras y nosotros, no.

Entonces, nuevamente, ¿quiénes podríamos y deberíamos asumirnos hoy como pedagogos, más allá de las incumbencias específicas de nuestros títulos? Nosotros, los “educadores”. Los profesores y maestros que, en los distintos niveles del sistema, acompañamos a los niños y jóvenes de nuestra sociedad, en su proceso de inclusión y desarrollo educativo. A nosotros nos cabe, sin lugar a dudas, este compromiso de reconstruir el campo pedagógico.

Y para eso, de un modo también ineludible, deberíamos reconocer nuestra propia responsabilidad y capacidad de investigadores, de “docentes investigadores” como dos caras dialécticas de una misma práctica social, que se fundamenta y desarrolla en un contexto de validación científica pertinente.

Antes de cerrar estos comentarios acerca de qué nos pasó y cuáles son, en este tema, nuestros actuales desafíos, justo es reconocer que fuimos muchos los que, ya recuperada la democracia, empezamos a extrañar la pedagogía.

Algunas nuevas ideas acudieron en nuestro auxilio. Vimos cómo las instituciones educativas cumplían con la reproducción estructural y cultural del sistema social, pero a la vez (y tal vez por eso mismo), nos sentimos alentados por las emergentes teorías de la resistencia y buscamos incluirnos de diversos modos en las pedagogías críticas que hoy nos interpelan.

En ese contexto es que deseo aportar, en la necesidad de reconstruir la pedagogía que estoy propiciando, algunas propuestas emanadas de nuestra praxis que, a continuación, formulo.

### **1-3- Algunos ejes para esa “reconstrucción”**

#### **1-3.1- Los docentes: sujetos de la acción y del pensamiento**

La primera de ellas, fundante de esta perspectiva, es la que acabo de considerar: la recuperación de la pedagogía como ciencia de la educación será una labor de sus propios protagonistas: los educadores. Estos son los autores intelectuales de las prácticas educativas. Ellos deberían ser, entonces, los que expliciten sus fundamentos, las concepciones con las que se mueven, las razones en que se sustentan.

Dicho de otro modo, “la investigación educativa será educativa, si y sólo si, es educativa”. O sea, si se involucra en la acción educativa, pero no para prescribirla a priori o evaluarla a posteriori, desde categorías externas a sus propias lógicas intrínsecas de producción. Desde nuestra perspectiva, orientada a la emancipación en términos habermasianos, resulta educativa porque—conmueve, conmina a la reflexión, esclarece y cuestiona los conocimientos subyacentes, modifica a sus actores y genera en ellos la conciencia de sus propios aprendizajes en el proceso y de sus capacidades intelectuales para desarrollarlos.

Si promueve también, en sí misma, valores educativos democráticos deseados: de participación real, de solidaridad y compromiso, de respeto y tolerancia, de comprensión de lo social, de los demás, de nosotros mismos, en este camino dialéctico de educar y reflexionar con conciencia crítica, simultáneamente.

Así podremos sentir que, efectivamente, estamos “produciendo saberes” en el campo específico de las acciones educativas.

Agrego, en este punto, otra aclaración necesaria.

En la perspectiva epistemológica desde la que enuncio estas ideas, es una condición ineludible considerar a los docentes no como entidades individuales, con conductas orientadas sólo por intereses personales de distinción o competencia en el acrecentamiento de sus propios capitales simbólicos o sociales.

Al contrario, los educadores que buscamos, que existen y que existirán, son aquellos para quienes la educación es un acto de solidaridad y compromiso social colectivo.

Aquí sostengo, junto a Kemmis (1998) que:

...La colaboración en la auto-reflexión permite a los individuos examinar y analizar sus incertidumbres e insatisfacciones con otros que pueden compartirlas. Además, la colaboración permite a los que participan en la auto-reflexión, examinar y mejorar sus propias interacciones en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción común.(p.138)

Así, nuestro trabajo en la re-construcción de una pedagogía alternativa será inexorablemente colaborativo, entre varios (colegas, estudiantes, padres, comunidades) porque la misma educación es, en sí misma, un acto de encuentro con otro.

### **1-3.2- La “problematización” en la investigación educativa**

En ese contexto de saberes pertinentes, desencadenado por la propia necesidad dialéctica de “hacer mejor lo que hacemos” y, en el mismo movimiento, “mejorarnos a nosotros mismos”, podremos respondernos preguntas que nos parecen sustantivas para la pedagogía y para la investigación educativa, tales como:

- ¿Qué es educar para nosotros? ¿Cómo interrogamos, hoy, las “verdades” de la enseñanza? ¿Cuáles son los fines de nuestras prácticas?, ¿cuál su sentido, su horizonte?
- En los procesos de conocimiento que vivimos en las escuelas y fuera de ellas... ¿Quiénes educan? / ¿se educan? / ¿nos educamos?
- ¿En qué contextos y condiciones? ¿Desde qué lógicas?
- ¿Con qué expectativas y valores: implícitos / explícitos?
- ¿Con qué concepción de sujeto social evidenciado en las prácticas?
- ¿Cómo pensamos / vivimos la “relación pedagógica”, los modos de “estar juntos”, de tramitar el saber y la experiencia en el encuentro en las escuelas?
- ¿Cómo se construye hoy el vínculo intergeneracional en los actos educativos? ¿Con qué representación del estudiante? ¿Con qué ideas acerca del educador? ¿Qué lugar tiene la palabra y la vida de cada uno en esa relación?
- ¿Qué ideas tenemos acerca de las instituciones que nos contienen? ¿Qué hacemos o quisiéramos hacer para modificarlas?
- ¿Qué concepciones de “saber” subyacen en nuestras prácticas educativas? ¿Cómo se vive hoy, en cada aula/escuela/espacio educativo, la relación con los “saberes”?
- ¿Qué aprendizajes / conocimientos generamos en el encuentro inter-subjetivo que nos vincula en torno a determinados objetos? ¿De qué manera? ¿Qué valor social tienen esos aprendizajes?
- ¿Con qué ideas acerca del tiempo y el espacio, del pasado, presente y futuro nos manejamos?
- ¿En qué concepciones / o teorías pedagógicas explícitas o implícitas se sustentan nuestras prácticas educativas habituales? ¿En qué ideas, en cambio, consideramos fundamentar las innovaciones que proponemos?

- ¿Qué tipo de satisfacción / gratificación producen los actos educativos en los que participamos? ¿en quiénes?
- ¿Cuáles son los espacios de libertad o creatividad que se promueven y concretan en las acciones educativas que nos involucran?
- ¿Cuáles son los estímulos que utilizamos para generar la conciencia del mundo y de nosotros mismos?
- ¿Cómo resolvemos la exigencia de democratización y de justicia socio-cultural con que nos interpelan las perspectivas contra-hegemónicas de las sociedades contemporáneas?
- ¿Qué saberes se discuten / aportan / nos aporta la experiencia/vivencia/reflexión educativa al campo disciplinar? ¿A dónde van a parar esos saberes? ¿para qué y cómo podemos aprovecharlos?
- ¿Qué imágenes y sentidos acerca de la educación disputamos como educadores en la escena social?

A través de estos recorridos es que podremos vivenciar nuestra propia dignidad de educadores lúcidos, pensantes, auténticamente críticos. Capaces de mirar de frente nuestras propias ideas que, más allá de las ideologías dominantes, provienen también de fuentes teóricas que nos atraviesan y nos conminan: las teorías pedagógicas viejas, nuevas o remozadas que se desarrollaron y ojalá, nosotros sigamos desarrollando, en los intersticios de la historia.

### **1-3.3.-Las innovaciones pedagógicas auto-generadas como ámbitos de articulación teoría – empiria**

Me parece que en el campo educativo deberíamos ya tomar en serio la advertencia de que, si bien todo saber producido por las otras ciencias que nos ayudan a pensar y a conocer la educación es bienvenido, de todas maneras hay un espacio vacío, hay una vacancia que no estamos cubriendo.

Claramente, se trata de producir conocimiento de valor científico, no sobre la educación, sino **en** la educación. O en todo caso, a partir de la educación enhebrando una relación virtuosa entre los procedimientos que utilizamos y los valores que creemos sustentar.

Me parece que este momento de la historia nos exige que miremos seriamente qué es producir saber en educación, desde la educación y para la educación. ¿Qué tipo de saber? ¿Saber sociológico? ¿Saber psicológico? ¿Saber antropológico?

Sin perjuicio de que estas disciplinas nos amplían la perspectiva, a nosotros nos interesa, especialmente, el saber pedagógico. Tenemos que asumir esto, después de pasar una historia que nos limitó y no incentivó nuestra misma producción, haciéndonos creer que las ciencias, otras, de la educación, nos serían suficientes para resolver los problemas de la educación.

La práctica, más consciente y reflexiva, debería estar orientada por una comprensión más clara de cuáles son las teorías (implícitas, ingenuas, naturalizadas) así como los dispositivos que estamos poniendo en juego al suponer que las desarrollamos.

Son esas teorías y métodos pedagógicos los que deberíamos re-conocer en nuestro pensamiento, porque los tenemos, pero no los reconocemos y se nos ha enseñado a desvalorizarlos.

Los docentes “sabemos” por qué hacemos lo que hacemos, pero no bien enunciamos la argumentación, empezamos a temblar, porque nos parece que debe haber teoría producida en algún otro lugar, no se sabe dónde, que seguramente desbaratará nuestros supuestos. Yo no quiero con esto decir que nuestros supuestos no deban ser desbaratados. Si quiero decir que

tenemos que poder desbaratarlos nosotros, desde nuestra propia mirada crítica acerca de los saberes que están involucrados en lo que hacemos, su posibilidad de estar distorsionados ideológicamente, lo que está jugándose

desde los valores y desde la ética, lo que está subyaciendo como concepción de las ciencias, lo que se está desarrollando pedagógicamente, pero desde nosotros. Y este reconocimiento nos pone en un lugar de co-gobierno de la relación pedagógica, lugar que nos interpela en el plano de nuestras capacidades, nuestras posibilidades y nuestras responsabilidades para una labor tan compleja y desafiante como la educación.

En esta perspectiva, deberíamos profundizar más la relación entre investigación e innovación educativa. Porque, epistemológicamente, tenemos todo lo que se necesita para que nuestro espacio de acción sea productor de saberes pertinentes, relevantes, significativos y confiables. Tenemos un campo empírico de prácticas, que tienen que ser nuestro objeto de análisis y de consideración, y tenemos un mundo de ideas, de supuestos, de criterios, de principios que están subyaciendo, que están nutriendo, que están detrás y debajo de esas prácticas y que son nuestra teoría, teoría que nosotros debemos reconocer y discutir.

Y si juntamos ese espacio empírico y ese espacio teórico, estaríamos en el campo del trabajo científico pero no en clave positivista, sino ubicados en el paradigma participativo orientado a la emancipación. La ciencia es saber que se contrasta empíricamente, es saber que surge de experiencias que efectivamente puedan reconocerse como existentes, como reconocibles, como válidas desde los criterios de validación que sean.

Ese ámbito de conocimiento posible surge cuando, desde las prácticas, buscamos una superación de las mismas porque, por alguna razón que nos moviliza, no nos sentimos satisfechos. Al buscar, de manera prospectiva, la mejora que nos parece necesaria, encontraríamos la oportunidad de delimitar y reconstruir nuestro espacio de investigación.

Ahora bien, ¿cómo delinear en ese mundo cotidiano, complejo, inestable y, a veces, impredecible de las prácticas educativas un ámbito distinguible de investigación?

A mi juicio, la respuesta está también dentro de nuestras propias competencias docentes. Casi todos, alguna vez, hemos pensado y actuado “produciendo” alguna innovación en las rutinas: porque nos hemos sentido interpelados, porque nos hemos enterado de otras posibilidades de acción, porque no estamos conformes con lo que hacemos, porque nuestra propia pasión por la enseñanza nos desafía...

Avanzar en este sentido, reconociendo esos espacios de disrupción sería un paso posible para involucrarnos en eso que Freire (1970) llama “concienciación” y describe como:

...el proceso donde las personas, no como recipientes, sino como sujetos con conocimiento, consiguen una conciencia más profunda sobre la realidad socio-histórica que da forma a sus vidas y sobre su capacidad para transformar esta realidad.(p.145)

Asumir esta capacidad es lo que nos permite, muchas veces, generar nuestros particulares proyectos de enseñanza, deseosos de mejorar las relaciones pedagógicas, las miradas sobre el mundo que estamos trabajando con nuestros estudiantes, las modalidades de involucramiento y participación, en fin...las escenas educacionales que construimos, pensadas desde determinados valores, intenciones y criterios...y concretadas desde la científica mirada de la duda, para darnos cuenta de que estamos vivos.

Así, la innovación y la investigación educativas podrán ser caras complementarias de una misma moneda.

Aclaro en este punto que, desde nuestros equipos de trabajo en investigación, hemos sostenido siempre que muchos educadores, en el inmenso territorio de nuestras prácticas, llevamos a cabo acciones que, más

allá del debate académico acerca de las designaciones) son, para nosotros “innovaciones”, entendiendo por tales aquellos actos educativos conscientemente asumidos y decididos por nosotros mismos, en la intención de superar insatisfacciones sentidas en nuestros desempeños profesionales o de construir un proyecto educativo emancipador. En esto compartimos la idea ya muy generalizada de que sin acción transformadora guiada por la utopía, la pedagogía pierde su sentido.

### **1-3.4-Nuestros anclajes teóricos**

Creo que, en esto, no estamos solos. Hay miradas desde perspectivas y desde teorías pedagógicas alternativas, que están siendo más reconocidas y vigentes para nosotros, que nos iluminan claramente sobre esta cuestión.

Me limitaré aquí a citar sólo a dos autores clásicos, fundacionales en nuestro campo científico: Paulo Freire, en América Latina y Lawrence Stenhouse, en el ámbito europeo.

Acerca de Freire, bastará con recordar su concepción de que el encuentro educativo desde una práctica social dialógica genera, en sí mismo, una situación gnoseológica, un espacio en que los saberes previos de cada participante se entrecruzan para generar nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver el mundo.

La cita de su autoría con la que he decidido iniciar este artículo es suficientemente contundente para mostrar el horizonte desde el que nos ilumina.

Cuando me refiero a Lawrence Stenhouse, quiero destacar que, con él, pudimos empezar a pensar, por ejemplo, que un currículo es una hipótesis de trabajo que se valida en la práctica. Esa validación en la práctica es un acto de conocimiento científico, desde algunos principios de acción que habremos

podido formular antes, como teoría pedagógica que sustenta esas prácticas, y que se someten a consideración crítica en su desarrollo.

Esa perspectiva de Stenhouse, dictadura mediante, no llegó a generalizarse entre nosotros, lamentablemente. Este autor dejó toda una escuela, la escuela inglesa en la teoría del currículum, de la que forman parte Mc Donald, Mac Taggart, Carr, Kemmis, entre otros conocidos pedagogos en los cuales sustentamos bastante nuestro pensamiento. Estos autores sostienen una concepción articulada de currículum, de reforma educativa, de innovación, de investigación. La perspectiva que desarrollan (por ejemplo, en su texto *Teoría Crítica de la Enseñanza*, Carr y Kemmis) muestra como caras indisociables de una misma moneda, el desarrollo profesional docente y la investigación educativa como práctica del mismo docente, en tanto investigador del currículum. Entonces lo pedagógico es, precisamente, una instancia gnoseológica de compromiso con el saber producido en la misma circunstancia de desarrollo curricular, finalmente resultante de esos mismos procesos.

Con todo esto, deberíamos ya aceptar que, para mejorar la educación, para convertirla en una práctica liberadora, no alcanza con establecer un diseño curricular a nivel central, bajado con mirada técnica y decir "se debe hacer así porque así está fundamentado". El docente en esa representación, directamente no tiene arte ni parte.- Se ve compelido/a a actuar en función de una partitura que no conoce.

Creo que esa es la perspectiva que impuso la modernización educativa en la Argentina y en gran cantidad de países, precisamente, porque era la que servía, también, para una descalificación de la capacidad intelectual del docente, en el contexto de políticas neoliberales de ajuste y reducción de los compromisos del estado con la educación pública. Nada de esto es políticamente ingenuo, pero se impuso. En rigor, el dispositivo del libro de texto y otros dispositivos de gobierno vertical y externo del trabajo docente

son reafirmados en esta etapa histórica pero no constituyen, en sí, novedades absolutas. Y así como hubo históricamente eficaces herramientas regulación y control del trabajo docente, asistimos a muchísimas prácticas rebeldes que abrieron caminos y huellas que hoy también están vigentes.

Entonces, esta mirada que considera como dimensiones del mismo proceso la investigación, la innovación, el desarrollo curricular, la reforma educativa y el desarrollo profesional docente, no fue suficientemente conocida por nosotros.

Parte de la obra de Stenhouse (que trabajó desde la década del 60 en las escuelas secundarias de Inglaterra) se editó en un libro, cuya traducción llegó a la Argentina de la mano de Morata, en el año 1987. Es una compilación de textos de conferencias, de charlas, que había dado en distintas circunstancias. El título del mismo es "La investigación como base de la enseñanza". Aquí no hay investigación por un lado e innovación por el otro. La base científica de la enseñanza es la investigación en manos del profesor.

Me gustaría citar algunos párrafos de Stenhouse (1987) para poner un poco más de contenido a esta perspectiva: Por ejemplo "...el profesor, a través de un arte consciente, es capaz de utilizarse a sí mismo como instrumento de su investigación" (p. 38)

No habla de técnica sino de arte. Reconoce una dimensión creativa al trabajo que hacemos los educadores en cada práctica. Aquí no tenemos, epistemológicamente, disociación de sujeto y objeto. Somos una sola cosa.

Es habilitando y potenciando nuestra perspectiva crítica, poniendo distanciamiento para poder entender nuestras propias limitaciones y obstáculos epistemológicos, que podemos entendernos mejor. Tenemos que ver cuáles son los criterios pertinentes para fundar nuestros saberes necesarios. Un investigador de otro campo diría, inmediatamente, que ese trabajo auto reflexivo, en el que nos usamos a nosotros mismos como

instrumento de acción, de reflexión, de investigación, es "subjetivo". Ya no puede ser reconocido dentro de los parámetros de la ciencia, le falta "objetividad".

Pero ya sabemos que, en las ciencias sociales, hemos podido discutir mucho estos conceptos de objetividad y que hoy, por suerte, de manera cada vez más generalizada, estamos reconociendo que la objetividad es un valor, pero tampoco es algo que pueda existir tan cabalmente. La buscamos como pretensión pero no existe. Nadie, aún el investigador más objetivista, puede despojarse de su subjetividad.

Veamos qué dice Stenhouse (1987) de esta cuestión. "Según mi experiencia, la dedicación de los investigadores profesionales a su teoría, es una fuente más grave de parcialidad que la dedicación de los profesores a sus prácticas" (p.112)

También acepto esta idea. Me parece que, en todo caso, también estamos tan involucrados subjetivamente con los saberes que nos parecen válidos, estamos tan atados a determinadas ideas legitimadas que, a lo mejor, tampoco tenemos tanta objetividad por más que recitemos teorías. A veces, y recordemos a Bachelard, precisamente los saberes que ya tenemos, son los obstáculos que nos impiden ver.

En esta perspectiva que sustento, inscrita en el paradigma de la Investigación Acción Participativa, la investigación y la acción van juntas. Y la acción pretende la mejora de la práctica. No vamos a investigar sólo para reconocer, como a veces pretendemos, todos los errores que estamos cometiendo. Es para proponernos un mejor curso de acción y tratar de mirarlo con perspectiva crítica y consciente de los saberes, aceptables o distorsionados, que están involucrados en ese proceso. Es, también, para analizar si avanzamos en el logro de aquellos fines ético políticos a los que

nos convidó Paulo Freire (1970): “la educación no cambia al mundo, cambia a las personas que cambiarán el mundo.”(p.112)

Estoy señalando, entonces, que hay perspectivas en teoría pedagógica, que nos ayudan a no seguir trabajando en una disociación que siga poniendo barreras a lo que deberían ser los necesarios encuentros entre la investigación y la innovación educativa.

Esto, como dije antes, trae de la mano nuevos actores en este escenario. Ya no se trata sólo de confiar en otro investigador, en un investigador externo. Nosotros mismos nos podemos acompañar y acompañarnos, como “amigos críticos”, según dicen los autores de esta perspectiva.

Pero hay un protagonista ineludible.

El saber que tiene que cambiar para que cambie la educación es el que está "en la cabeza y el corazón" del profesor y la profesora. Y a nadie se le cambia la cabeza y el corazón desde afuera. No tenemos que dejar que nos sigan pretendiendo cambiar la cabeza y el corazón desde afuera. Tenemos que poner nuestra cabeza y nuestro corazón, que tiene ineludible intelectualidad, que tiene saberes, que tiene principios, que tiene valores, que tiene sentimientos y desde nosotros ser, **sí**, jueces implacables de nosotros mismos. Pero nosotros, jueces de nosotros mismos.

## **2- Desde nuestra praxis: investigación educativa y trabajo en red**

Realizaré ahora una somera descripción de las condiciones y recursos que hemos ido generando, en el proceso de promover y poner en acción estas ideas en el campo educativo en el que nos movemos.

Ante todo, considero que la constitución de redes de trabajo entre educadores, movilizados por lograr la mejora de sus acciones y su propia superación profesional a través de la investigación educativa, en esta

concepción emancipatoria en la que pretendemos ubicarnos, es una vía alternativa pertinente y fecunda para lograr estas intenciones.

El referente del que hablaré en esta presentación es la REDINE, Red de Investigación Educativa de Misiones, nacida a fines del año 2001, en el área de formación docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones. Durante estos veinte años esta Red cumple la función que sus mismos protagonistas le asignamos: ser un ámbito de contención y promoción de las actividades investigativas de todos los docentes del territorio provincial.

El germen de su constitución estuvo en el sentimiento de soledad en el que nos vemos, muchas veces, expuestos a desarrollarnos. En nuestra propia institución no sabíamos ni quiénes, ni cómo ni para qué estábamos investigando.

Entonces acordamos y gestionamos la realización de un Panel, en el que algunos investigadores presentarían su trabajo, para dar cuenta de la existencia de investigaciones educativas invisibilizadas en muchos ámbitos y, también, en esa Facultad. Era apostar en términos de Rockwell (1983), a "documentar lo no documentado".

En esa ocasión tuvimos, también, otro acto de lucidez: nos esforzamos mucho en divulgar, publicitar y promover la asistencia a ese evento, en espacios todavía ajenos a la cultura de la universidad; especialmente en otras instituciones educativas de nivel superior y en los establecimientos de formación docente. La Secretaria encargada de la organización, tuvo el recaudo de solicitar a los participantes, que llenaron el Aula Magna en esa ocasión, su identificación y su dirección electrónica.

Así se constituyó una base de datos que, para nosotros, es el "acta de nacimiento" de la REDINE.

Desde entonces trabajamos lo suficiente como para ser hoy un conjunto de personas de distintos ámbitos institucionales que, interesadas por diferentes razones en la investigación educativa y por libre decisión, nos comunicamos, intercambiamos, organizamos eventos, promovemos y realizamos encuentros de "lectura entre pares" y todo otro acto pedagógico y formativo que las circunstancias nos faciliten construir.

Entre otras cosas, llevamos realizados ya, con una periodicidad trianual, siete Encuentros Provinciales de Investigación Educativa (uno de ellos de alcance nacional) y publicado un libro en el que, desde las voces de más de treinta participantes, damos cuenta de la trayectoria vivida.

Destacaré solo algunas ideas que surgen de esta historia. La razón que sustentó y todavía hoy nutre la vitalidad de la REDINE, tiene mucho que ver con la necesidad de superar el aislamiento, la soledad e, incluso, las conductas competitivas y poco solidarias que, lamentablemente, muchas veces caracterizan el campo de la producción científica en nuestras universidades e instituciones de educación superior.

Nuestra emergencia en eso que, efectivamente, era un vacío institucional, permitió la integración de la REDINE y, en el mismo movimiento, nuestra constitución como "sujetos docentes investigadores".

Además de los significados que sociológicamente asignamos a la noción de "sujeto", quiero incorporar aquí una lectura hecha desde otra perspectiva teórica: la del psicoanálisis.

Esta mirada nos permite reconocer y asumir nuestra condición de "sujeto deseante", capaz de interrogar nuestros intereses y de elegir por nosotros mismos. Atento a esto, destaco que buscamos preservar, todo lo posible, la libertad como condición de esta práctica participante. Así, la REDINE no es la consecuencia de ninguna forma de afiliación administrativa, ni plantea exigencias a nadie que no desee asumirlas. Podemos incluirnos o no en las

actividades que queramos o podamos en cada circunstancia, de manera electiva.

En un mundo institucional altamente burocrático, creemos y sentimos que ésta es una de nuestras principales conquistas.

Como consecuencia, pero también como condición de posibilidad, esta dinámica nos permite reconocer la REDINE como un otro lugar, como una instancia diferente a la de las reglas cotidianas y nos marca a quienes participamos una inscripción particular dentro y fuera de lo institucional.

Estos rasgos de funcionamiento que hemos construido me permiten decir, ahora, que nuestra REDINE es un espacio que nos permite acercarnos a algo de lo que podemos visualizar como "emancipación", permitiéndonos de hecho, instancias de identificación deseante con esa perspectiva, que permanentemente nos enriquecen.

Agregare aquí otra idea fundante de nuestra praxis, que expresa con claridad Daniel Suárez (2011).

Construir una política (y una pedagogía) de reconocimiento, que trabaje para la visualización y reconstrucción de experiencias de la praxis silenciadas, negadas y ocultadas, es una tarea que difícilmente pueda llevarse a cabo si ella es reducida tan sólo a los criterios y reglas de validez y legitimidad dominantes en el campo académico (p.109).

A grandes rasgos, enunciaré aquí algunas de las estrategias que se fueron adoptando en el camino, aún a riesgo de no ser suficientemente exhaustiva.

## **2.1.-La escritura, la sistematización y la comunicación alternativas:**

Cabe destacar aquí que, desde siempre, para participar en las actividades organizadas o promovidas por la REDINE, los participantes deben presentar sus producciones o relatos por escrito.

Así vamos desarrollando conocimientos, en esta búsqueda de una pedagogía que, como ciencia educativa crítica, se nutra de formas pertinentes de investigación que den cuenta de lo que los educadores construimos desde y para la educación que cotidianamente trabajamos, intentando mejorarla y mejorarnos.

En ese camino, vamos aprendiendo la necesidad de encontrar formas adecuadas de comunicación de las ponencias o aportes, pues el clásico formato científico no se corresponde ni con los postulados de este emergente paradigma en el que proponemos la resignificación de la pedagogía, ni con las posibilidades de acceso al mismo de todos los docentes, interesados en registrar y sistematizar sus conocimientos.

Ante esta reconocida necesidad de promover la comunicación entre los profesores de todos los niveles y modalidades, estamos propiciando otras modalidades comunicacionales, cuyos valores estamos ponderando. Entre ellos, se presentan como alternativas interesantes los formatos en clave audio-visual y las narrativas, como estilo de escritura.

## **2.2. La "lectura entre pares", como vía de superación y validación del aprendizaje social en desarrollo**

A través de estos espacios, tomamos conocimiento y adherimos a una modalidad de trabajo académico digna de ser destacada por su carácter alternativo a las normas y rituales con que se lleva a cabo la lectura que da crédito a la científicidad en los ámbitos especializados.

En general, estamos acostumbrados a someter las ponencias y producciones a comités de referentes considerados más calificados que los autores, tal como todos lo sabemos. Advertimos, en el análisis de estas situaciones, que una cuestión de "autoridad" se desliza, estableciendo un vínculo vertical a cuyo veredicto se someten todas las partes.

En cambio, la "lectura entre pares" se postula en una relación igualitaria, que no desconoce ni los saberes ni el derecho a la participación de cada uno. Afirmamos nuevamente: procurando asignar a la práctica un carácter democratizador, de contención, ayuda e intercambio, destinado a promover una superación colaborativa, que enriquezca el análisis individual y auto-centrado que podrían llevar a cabo los involucrados.

A esto no se llega mágicamente en el contexto cultural y político en que hemos sido académicamente "formateados", pero en las sucesivas ocasiones en que esta modalidad se utiliza en nuestras redes, observamos varias cosas dignas de ser valorizadas: una superación de los temores que genera la situación de exposición; un acrecentamiento del compromiso de comunicarse en las devoluciones; una seriedad digna de destacarse en la búsqueda de la profundización de los análisis y una relativización de los conocidos criterios de evaluación y control académico con el consecuente aprendizaje de miradas más vinculadas con el deseo de apoyar y alentar los aportes de todos.

### **2.3.- Las "visitas pedagógicas": el conocimiento "es" donde se produce**

Afirmamos también, en la REDINE, que los lugares donde se analiza y discute el conocimiento pedagógico no deberían estar "concentrados" como ocurre habitualmente en el mundo académico. Nuestras razones para proponer esto son varias y abarcan una serie de argumentos, que van desde lo epistemológico hasta lo político. Entre ellos:

- a) Los saberes que serán sistematizados y revisados críticamente son "saberes situados". Por la perspectiva epistemológica en que nos ubicamos, no pretendemos ni la construcción de generalizaciones o leyes que serían inadecuadas, ni comparaciones entre instituciones o prácticas, que podrían generar juicios cuantitativos o cualitativos apresurados e

incorrectos. Por el contrario, entendemos que los conocimientos pedagógicos que van produciendo los distintos equipos de educadores-investigadores, requieren para su comprensión más acabada, la puesta en contexto de los espacios desde donde emergen.

Ajustándonos a esto, vamos aprendiendo que es pertinente, relevante y valioso para todos los participantes de estas acciones, que se produzca, a través de la modalidad de visitas pedagógicas, un acercamiento físico, material y cultural a éstos lugares. A los locales los beneficia la exposición, el "sentirse mirados" y, por ende, reconocidos. A los visitantes, les permite abrir sus visiones previas, muchas veces prejuiciosas o negadoras de la diversidad de lo social en sus manifestaciones.

b) Analizar estas realidades, desde la actitud de un caminante que despliega recorridos en la búsqueda de otros conocimientos, desencadena procesos mucho más democráticos de relación entre las personas. No todos los profesores tienen los recursos necesarios para desplazarse hacia los "templos del saber", generalmente urbanos. Y a los académicos, los puede enriquecer la posibilidad de salir hacia otros "mundos posibles".

A partir de estos supuestos, la REDINE organizó y concretó, en julio de 2011, la primera Expedición Pedagógica que se realizó en nuestro país. Allí se desarrolló un itinerario que permitió paradas reflexivas en distintas localidades, siguiendo los hitos de un posible camino de formación docente en la Provincia de Misiones, con sus peculiares características.

Aclaremos que, según nuestros registros, esta modalidad de trabajo fue iniciada por colegas de la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en los años ochenta, en el marco de la construcción del Movimiento Pedagógico Colombiano. Entre nosotros, por los sentidos particulares que arrastran las palabras, vamos

aceptando y adoptando el nombre de "visitas" para reemplazar "expediciones".

Digamos también que, desde entonces, se ha ido consolidando esta forma de encuentro para el intercambio de saberes, con experiencias desarrolladas por otras redes de educadores en distintas provincias (Jujuy, Comahue, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires).

Como dije antes, a la REDINE le cupo la organización, en su territorio, de Encuentros de Maestros que hacen Investigación desde sus Escuelas. Para ejemplificar, digamos que en la dinámica de desconcentración que se implementó en el 2019, la tarea se llevó a cabo, simultáneamente, en cuarenta establecimientos educacionales que se constituyeron como sedes en la Región Posadas, otros diez en la Región Montecarlo y otros diez en la Región Oberá.

#### **2.4. La integración con otras redes y colectivos de docentes investigadores:**

Al enterarnos de la realización de un Encuentro Iberoamericano de Maestro/as que hacen investigación desde sus escuelas y comunidades, pudimos viajar a Venezuela, en el año 2008, tres colegas de la REDINE, una de ellas becada por el INFD.

El impacto que generó conocer y participar de esas modalidades de trabajo pedagógico que se estaban desarrollando en América Latina fue tal, que no pudimos más que solicitar la incorporación de la REDINE al Colectivo Argentino que nucleaba a los educadores de nuestro país identificados con esa perspectiva.

A partir de allí, el accionar de la REDINE se entramó con el tejido nacional e internacional de esas instituciones. Es de destacar que en estas relaciones se preserva, de todas maneras, el funcionamiento autónomo e idiosincrático de cada red, en un contexto fecundo en el que la articulación, la circulación de

ideas y proyectos, el análisis crítico y, también nuevamente, la solidaridad como exigencia moral de los intercambios, son la base de sustentación de las prácticas colectivas.

### **3. La “autorización” como derecho**

Entre las varias ideas que, como principios pedagógicos, sustentan nuestras prácticas de investigación educativa y trabajo en red destacaré, en esta ocasión, sólo una de ellas que me parece relevante.

Es la que nos permite considerar la enseñanza como invitación al pensamiento y la palabra.

A partir de reconocer, como educadores, nuestro derecho y nuestra posibilidad de asumirnos como investigadores, no podemos menos que hacernos cargo de una condición y un presupuesto insoslayable: solo habrá investigación y, más aún, investigación concientizadora y crítica, allí donde haya, antes, libertad de pensamiento.

El pensamiento, entonces, y el derecho a ejercerlo en plenitud, debe ser un horizonte y una conquista permanente.

Pero no podemos ser “pensadores” solo cuando investigamos. Deberíamos serlo cuando nos hacemos cargo, además, de una determinada concepción y prácticas de enseñanza.

Al respecto, nos desafían los aportes de otra docente-investigadora. Dice nuestra colega María Beatriz Greco (2013, p.68):

La enseñanza es una acción que incita al pensamiento, con lo que se abre, para un alumno y para un docente, una apropiación de la posibilidad de pensar. No es solo retomar lo ya pensado, es pensarlo de nuevo, aunque ya haya sido hecho mil veces; hacerse un lugar a uno mismo en ese mundo de signos particulares que es el conocimiento. Es por esto que la enseñanza incita, pero no conduce; es movilizadora, pero no asegura adquisiciones; se hace garante de posiciones, más no del logro de

ciertos saberes; es un gesto artístico que da a ver nuevas maneras de relacionarse, de sentir, de pensar, de hacer. Enseñar es dar nacimiento, es una acción creadora que no se agota en la repetición, sino en el hacer nacer nuevos conocimientos y pensamientos siempre nuevos.

Aquí se presentarán como antagónicas, seguramente, las infinitas nociones, socialmente construidas, que nos conducen a defendernos de este desafío. Palabras cargadas de tradición, de justificaciones, de autoridad devenida mandato.

Por eso, nos parece que la concepción de autoridad, también en las consagradas prácticas académicas debe ser interpelada. No podemos permitir que nos siga sojuzgando.

Aporta, en este tema, la autora antes citada:

Autoridad implica el poder (auto limitado) de causar procesos en otros; un poder que, lejos de asociarse con el mando y la obediencia, "funda", "aumenta", se "hace garante" de lo que está siendo o de lo que aún no es, de la fragilidad y de la provisoriedad. Más que una relación de dominación, la autoridad de quien enseña es relación de generatividad, de transformación, de interrupción de la desigualdad y la injusticia. Si tener autoridad pedagógica es ubicarse en ese punto de origen y de causa para promover, desde allí, condiciones que habiliten a otros a hablar, a pensar, a discernir, la enseñanza se convierte en el par conceptual necesario de esa autoridad emancipadora. (Greco, 2013, p. 70)

Atender estas inquietudes: ¿no nos conduce, inexorablemente, a deconstruir y resignificar, en el ámbito de la ciencia educativa crítica, las concepciones de investigación que, tradicionalmente, han impregnado nuestros saberes y nuestras acciones?

Aún a contra-corriente, ésta es nuestra búsqueda, en estos espacios alternativos de investigación educativa y trabajo en redes de educadores-investigadores.

#### Referencias bibliográficas

Carr, A. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Editorial Martínez Roca.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Greco, M. (2013). *Huellas de una Relación. La Autoridad de la Enseñanza y el Trabajo del Pensamiento*. En C. Rattero (comp.). *En La Escuela Inquieta*. Editorial Noveduc.

Rockwell; E. (1983). *La escuela: Un proceso de construcción teórica*. Universidad Pedagógica Nacional.

Suárez, D. (2011). Presentación. Mesa redonda: "Lo pedagógico en las prácticas educativas". En F. Hillert, M. J. Ameijeiras y N. Graziano (compl.) *La mirada pedagógica para el siglo xxi: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. (pp. 107-112) Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1978). *La Investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata.