

# La investigación en la acción en educación ante la idea de «cambio»

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

---

## Resum

En una època els traços distintius de la qual són les diverses transformacions socials i productives, hem de reflexionar sobre quin tipus d'investigació permet una gestió més bona del canvi en l'àmbit educatiu. Això entès des de la triple perspectiva d'aprofundir la democratització d'aquest bé que és l'educació, de potenciar la participació dels agents implicats en aquest mateix procés i de treballar en el desenvolupament d'una cultura professional basada en una autonomia i una responsabilització professional més grans.

Avui sabem que els canvis que es requereixen són de naturalesa cultural. En segon lloc, que són canvis que exigeixen un compromís profund (en el pla cognitiu, emocional, pràctic...), tant de les polítiques i la gestió educatives com per part dels professionals pràctics concrets. En tercer lloc, sabem que, per la seva incidència, aquests processos comporten, pel que fa al seu desenvolupament, un important grau d'incertesa i que no tots els individus i grups socials estan en situació d'igualtat per accedir a les noves condicions d'aprenentatge. Finalment, sabem que aquests canvis no es donaran tot emprant estratègies «d'enginyeria social», per bé que requereixen la col·laboració, els esforços i els compromisos polítics institucionals.

La present reflexió sobre quins trets ha de reunir la *investigació en l'acció* en el procés actual de canvi, constitueix un intent de comprendre i d'intervenir en la realitat de la cultura professional tot assumint la complexitat de les constriccions culturals i socials que l'afecten.

**Paraules clau:** gestió del canvi, democratització, cultura professional, autonomia i responsabilització, polítiques i gestió educatives, investigació en l'acció.

---

## Abstract

One of the major trends defining the current times is the transformation of social relationships and production systems. In this epoch, characterised by the concept of change, we must reflect about the impact of all that on education, looking for the best way to deal with such changes. We assume this porpoise from the following perspectives: going in depth in the democratisation of education, increasing the agents participation on it and considering the professional cultural development founded in a wider professional autonomy and accountability.

We know that all those required changes are cultural in nature. Furthermore, we realise that they are related to a deeper commitment (cognitive, emotional, practical...) coming from both, public policies and from practicians as well. Thirdly, we know that because of

its impact, such changes enclose a big degree of incertitude in its development and that not all the social groups and individuals are in equal conditions for assuming the new learning conditions. But we know as well that social engineering processes will not produce such changes, even accepting the fact that they do need strong public policies and institutional commitments.

The current reflection about what trends must adopt Action-Research in the current social process of change is an attempt to understand and intervene on reality and professional culture assuming the complexity of the cultural and social constrictions that shapes it.

**Key words:** change management, democratization, professional culture, professional accountability, educative policies, action research.

## Resumen

En una época cuyos rasgos distintivos son las diversas transformaciones sociales y productivas, debemos reflexionar sobre qué tipo de investigación permite una mejor gestión del cambio en el ámbito educativo. Ello entendido desde la triple perspectiva de profundizar en la democratización de este bien que es la educación, de potenciar la participación de los agentes implicados en este mismo proceso y de trabajar en el desarrollo de una cultura profesional basada en una mayor autonomía y responsabilización profesionales.

Hoy sabemos que los cambios que se requieren son de naturaleza cultural. En segundo lugar, que son cambios que exigen un compromiso profundo (en el plano cognitivo, emocional, práctico...), tanto de las políticas y la gestión educativas como por parte de los profesionales prácticos concretos. En tercer lugar, sabemos que, por su incidencia, dichos procesos encierran un grado importante de incertidumbre en su desarrollo y que no todos los individuos y grupos sociales están en situación de igualdad para acceder a las nuevas condiciones de aprendizaje. Finalmente, sabemos que estos cambios no se van a dar mediante el empleo de estrategias de «ingeniería social», aunque requieren la colaboración de decididos esfuerzos y compromisos políticos institucionales.

La presente reflexión sobre qué rasgos debe reunir la *investigación en la acción* en el proceso actual de cambio, constituye un intento de comprender y de intervenir en la realidad de la cultura profesional asumiendo la complejidad de las constricciones culturales y sociales que la afectan.

**Palabras clave:** gestión del cambio, democratización, cultura profesional, autonomía y responsabilización, políticas y gestión educativas, investigación en la acción.

## Sumario

- |   |   |
|---|---|
| <p>Introducción: el contexto de la práctica educativa actual</p> <p>1. Nos agrada hablar del cambio, pero ¿quién lo desea? ¿Para qué?</p> <p>2. El concepto de cambio: ¿Estamos pensando en cambios o en variaciones?</p> | <p>3. ¿Qué investigación se requiere?, ¿para qué?</p> <p>Bibliografía</p> |
|---|---|

## Introducción: el contexto de la práctica educativa actual

Si nos planteamos el propósito de definir cuáles son los principales rasgos de las actuales prácticas sociales y su relación con la actividad educativa, y para ello tratamos de dilucidar qué es lo que mejor identifica a las relaciones sociales actuales, debemos recorrer a la reciente literatura sociológica especializada, a las declaraciones de especialistas y al periodismo de ensayo. En todo este conjunto de aportaciones encontramos un punto de convergencia: la definición del presente como un momento histórico que difiere sustancialmente del pasado más inmediato. En efecto, en los diversos análisis se apunta que nos hallamos en pleno período de transición hacia unos «nuevos tiempos» hacia una nueva época que, en sus rasgos centrales, difiere sustancialmente de los de la era industrial.

¿Cuál es el perfil que define esta nueva época y cómo puede ser definida? Diversos autores destacan aspectos diferentes: el papel del conocimiento, su carácter de valor añadido, su papel en el desarrollo humano, la velocidad de su circulación y de su generación. Para Castells éste es el nuevo eje que permite comprender la articulación social y la producción. Sin que se plantee ningún desacuerdo con la tesis anterior, otros autores señalan la progresiva transmutación de las sociedades industrializadas en sociedades posindustriales, mediante la transformación de las formas de producción, de relación social, de valores, etc., debido a los nuevos fenómenos que han acompañado dicho cambio, y destacan la modificación de las *biografías* personales y de las formas de vida (Sennet, 2003), o el *riesgo* (Beck, 1998; Giddens, 1991). O incluso la *liquidad* de las relaciones interpersonales (Bauman, 2003).

Aceptado el anterior punto de partida, es relevante —y urgente— preguntarnos de qué modo se define la educación en estos nuevos tiempos, en función de las transformaciones de profundo calado que se apuntan. En efecto, frente al reto que plantean los *nuevos tiempos* es necesario, una vez más, redefinir prácticas y discursos en educación, ya que la organización actual del sistema educativo y los *hábitus*<sup>1</sup> sociales y profesionales que este modelo ha generado en todos los actores sociales no encaja ya con las nuevas necesidades emergentes y los requerimientos formativos para el desarrollo de las «nuevas biografías». Los indicadores que poseemos al respecto empiezan a ser numerosos. En efecto, los cambios muy relevantes que se propugnan para las titulaciones universitarias en Europa, el malestar de la secundaria, un ciclo formativo que está perdiendo su «encaje» en el sistema por las transformaciones apuntadas, o las opiniones del alumnado que rechaza la escolaridad tal como se le ofrece (Bonaf, 2003; Rué, 2003), pueden ser leídos globalmente como indicadores procedentes de distintas fuentes, los cuales señalan la inadecuación del sistema actual a las necesidades emergentes, mucho más diversificadas y complejas de las que se recogían en los diseños de las etapas formativas en los sistemas formativos todavía vigentes.

1. Según el concepto acuñado por P. Bourdieu.

El actual modelo educativo, configurado de acuerdo con las necesidades de la sociedad industrial, y las formas de cultura profesional que ha ido desarrollando a lo largo del pasado siglo, se halla progresivamente en crisis, pues debe ofrecer respuesta tanto a las nuevas demandas sociales como a las de los «nuevos usuarios». Por nuevos usuarios entendemos el alumnado que manifiesta nuevos comportamientos y valores, como expresión de las nuevas modalidades educativas y socializadoras. También entendemos por «nuevo» el tipo de alumnado que prefiguran las emergentes necesidades laborales y productivas, pero esta categoría engloba, además, a un alumnado nuevo en un doble sentido: el alumnado ahora escolarizado que antes era desviado hacia el mercado de trabajo, en actividades de aprendizaje muy básico pero que eran fuente de socialización personal y laboral, y *nuevo* en el sentido de que la globalización económica comporta desplazamientos y transplante de personas de un medio a otro con una gran rapidez, por lo que las aulas adquieren un carácter socializador distinto al de etapas anteriores. Frente a ello, los currículos y las prácticas docentes convencionales, fundados en un mismo marco de valores, en unos códigos escolares aceptados, en una lengua escolar y en un sistema de oportunidades ya establecido, ofrecen respuestas limitadas o muy limitadas.

Observemos tan sólo algunas de las consecuencias, todavía no asumidas en la práctica de nuestro sistema educativo, que se derivan de aceptar la necesidad de «aprender a aprender» y «aprender a lo largo de toda la vida» que todo el mundo parece haber adoptado, por lo menos verbalmente.

- Facilidad para entrar, salir y volver a entrar en el sistema educativo.
- Una enseñanza y aprendizaje (e-a) basada en proyectos, más que en programas.
- Una e-a basada en un importante grado de autonomía por parte de quien aprende, en plantearse preguntas, acceder a diversas fuentes informativas, etc.
- Una e-a orientada a la resolución de problemas, acentuando el análisis, los diagnósticos, la verificación de las propuestas elaboradas, etc.
- Una e-a en la que las personas trabajen en red, sea en pequeño grupo presencial o en red.
- Aprender a manejar sistemas de información complejos.
- Trabajar con los recursos tecnológicos y las posibilidades que ofrece el campo de lo que se ha dado en llamar *@learning*.
- Desarrollar un tipo de formación contextualizada en las necesidades de los sujetos y de los contextos en los que se mueven y viven.
- Un desarrollo significativo del aprendizaje de y en otras lenguas distintas a la propia.
- El desarrollo de aprendizajes fundados en el principio de la aceptación de la alteridad.

En síntesis, planteamos el hecho de que, frente a unos cambios acelerados, producto de dinámicas sociales y políticas complejas, la organización y la cultura

docente (sea en cualquiera de sus versiones, curricular, administrativa y práctica) se halla rezagada, ofreciendo respuestas insuficientes. Sin embargo, entre la situación actual y las exigencias que plantean los cambios que se apuntan ¿qué tipo de transición debería darse? ¿Qué tipos de cambio deberían darse? ¿Quién los puede generar y para qué? ¿Quién los va a aceptar y cómo? ¿Para quién se van a aceptar y para quién no?

Lo que sabemos es que los cambios que se requieren son de naturaleza cultural, de una gran complejidad, y sus efectos, cuando se dan efectivamente, son sólo observables a medio plazo. En segundo lugar, son cambios que exigen un compromiso profundo (en el plano cognitivo, emocional, práctico...), tanto de las políticas y la gestión educativas como por parte de los profesionales prácticos concretos. En tercer lugar, sabemos que, por su incidencia, dichos procesos encierran un grado importante de incertidumbre en su desarrollo y que no todos los individuos y grupos sociales están en situación de igualdad para acceder a las nuevas condiciones de aprendizaje. Finalmente, sabemos que estos cambios no se van a dar mediante el empleo de estrategias de «ingeniería social», aunque requieran la colaboración de decididos esfuerzos y compromisos políticos institucionales.

Cuestiones como las anteriores van a incidir en las diversas estrategias de desarrollo profesional, en su orientación y, de un modo más específico, en las reflexiones sobre la *investigación en la acción* y sobre sus rasgos en el proceso actual de cambio, ya que ningún tipo de investigación social, es decir, ningún intento de comprender y de intervenir en la realidad de la cultura profesional de un modo más informado o en un sentido más profundo, puede afrontar el reto del cambio de las prácticas sin asumir las constricciones culturales y sociales que afectan al modo cómo nos representamos dicha realidad.

## 1. Nos agrada hablar del cambio, pero ¿quién lo desea? ¿Para qué?

A pesar del acuerdo genérico sobre el hecho de que estamos en tiempos de cambio, no estoy tan seguro de que dicho acuerdo se mantenga respecto de lo que dichos cambios pueden significar en educación y cómo distintos grupos de agentes los van a vivir. En cualquier caso, la ambigüedad de la definición del mismo y de sus contenidos nos lleva a la necesidad de reflexionar sobre tres aspectos implícitos en todo proceso de cambio: el de su *significado político* implícito (el para qué y para quién del mismo), el de su *significado cultural* (cómo se entiende, cómo se puede desarrollar) y su *dimensión o significado contextual* en las relaciones entre agentes en los contextos de trabajo, en los ámbitos donde se desarrolla la investigación en la acción (cómo y en qué intervienen los agentes en dichos procesos de cambio). Dichos aspectos se hallan presentes en todo proceso de investigación social, en especial en procesos de naturaleza hermenéutica y sociocrítica, como es la investigación en la acción.

Los tres significados o dimensiones señaladas, presentes en todo proceso de cambio, la dimensión política, la dimensión cultural y la contextual, son portadoras de las grandes tensiones que explican todo proceso de cambio, las

cuales afectan directamente en el modo de concebir la investigación y la práctica docente, y de manera muy específica, en el modo de desarrollar la investigación en la acción.

*El punto de vista político de los agentes del cambio. ¿Qué punto de vista adoptamos?*

En todo proceso social los agentes actúan, entre otras razones, en función de ciertos parámetros políticos, sean más o menos conscientes de ello. Dichos parámetros pueden ser evaluados en función de poseer una concordancia con posiciones, bien conservadoras, bien con otras más progresistas, sea en el ámbito de los valores, de las actitudes sociales y personales, sea en el de la reproducción cultural, etc. La dimensión política, pues, es una variable a la que nadie se sustrae y ejerce una influencia relevante en el modo cómo se concibe y se desarrolla la práctica social que denominamos «formación» en los centros escolares, así como las actividades relacionadas con la idea de cambio, de renovación, etc.

En una línea de acción política ideal que va desde el interés por el desarrollo social, por la inversión, promoción y desarrollo del capital humano y el refuerzo de las políticas sociales, hasta las representaciones que interpretan la realidad en términos de poder, de las fuerzas del mercado, o de concebir a los ciudadanos en tanto que *consumidores*, ¿dónde nos situamos, en tanto que agentes políticos? Cualquiera de los puntos de esta línea hipotética señalada define los diversos espacios posibles de acción en los que se sitúan los distintos agentes educativos que intervienen en un proceso determinado, unos espacios cuyos puntos de vista delimitarán la idea de investigación sobre el cambio en educación y la funcionalidad de la misma.

*Controlar o favorecer el cambio: recordando Il Gatopardo*

Un aspecto de esta dimensión política que incide en el rol de los agentes educativos, nos lo proporciona Giuseppe Tomaso di Lampedusa, en su brillante novela. Como es sabido, en ella se narran los intentos de las élites sicilianas para no perder el poder en una época de *tiempos de cambio*. Muestra cómo juegan en el terreno político los que controlan el poder cuando tienen que enfrentarse al reto del cambio. El autor ilumina los sentimientos profundos que emergen cuando aquéllos tienen que asumir cambios sin perder sus posiciones de ventaja.

Aún que se dé en una escala menor, en la educación, en tanto que proceso social, podemos encontrar aspectos parecidos a los presentados por el autor de *El Gatopardo*. Frente a las demandas que plantean los tiempos de cambio, suelen emerger dos lógicas opuestas: la lógica de las *respuestas de alteración* del estado actual de cosas —como la adopción de nuevas fórmulas para afrontar la nueva complejidad social, atender a las necesidades sociales emergentes, la redefinición de valores, la presión por hacer visible la diversidad, la exploración de nuevos modelos organizativos y nuevas prácticas— y la lógica de las

*respuestas reparadoras* del mismo estado de cosas, desarrollada desde las ideologías del poder (centralismo, intensificación, evaluación externa, control, refuerzo de lo académico, y la tecnificación de la enseñanza), orientadas todas ellas mediante actividades adaptativas a restaurar, mantener y a consolidar *lo contrastado*.

Justamente esto es algo que observamos en el actual proceso de desarrollo<sup>2</sup> de la *nueva* legislación educativa en España, en la (auto)denominada Ley de calidad, la cual ha puesto de relieve, entre otras cosas, cómo abordar los nuevos retos manteniendo los pilares de los poderes establecidos en el reciente proceso histórico de configuración del vigente sistema educativo: el poder académico (la organización curricular, las categorías docentes, el peso de ciertas materias y la introducción de otras), el sistema de reproducción social a través de normas curriculares aparentemente objetivas (itinerarios diferenciados, criterios de repetición, control anual, reválida) o el reconocimiento y apoyo a ciertos poderes ideológicos (introducción de la religión), por poner algunos ejemplos muy relevantes.

No se debe olvidar que algunas de estas «novedades», con relación a la derogada LOGSE, se han argumentado en términos técnicos y que ciertos sectores del profesorado las ha acogido con la seguridad de que se recupera el sentido de *lo que significa* formar. Dichas novedades, pues, debemos verlas también como expresión de una lógica reparadora, como una forma de entender la práctica docente, entendida en sentido amplio.

La consecuencia de la reflexión anterior es que ningún tipo de investigación social no sólo no puede evitar ser colocada en el tablero de las relaciones de poder, sino que los agentes educativos e investigadores deben definir su propio rol en este contexto. En este sentido, si se es suficientemente autónomo para generar investigación, no necesariamente se será políticamente fuerte para promover acciones que supongan un reto al estado actual de la cuestión, ya que el poder político, a través de su ejercicio normativo y práctico, ejerce una importante influencia y liderazgo definiendo la cultura docente vigente, incluso cuando sus normas administrativas son educativamente ingenuas o incluso cuando contradicen los resultados de la investigación. Transformar los cambios en innovación dentro del sistema requiere un proceso adicional.

### *El punto de vista cultural profesional e institucional de los agentes del cambio*

Cualquier acción educativa, asociada a la noción de cambio, se realiza a partir de las actuales representaciones del quehacer educativo y de los propósitos implícitos en ellas. En efecto, los *hábitus* tal como Bourdieu (1997: 40) los define, afectan a todos los agentes educativos. Para el sociólogo francés, «esta

2. Este texto se escribió en septiembre de 2003, medio año antes de las elecciones legislativas que cambiarían la correlación de poder en España.

especie de sentido práctico de lo que se debe hacer en una situación determinada» se han forjado durante un proceso histórico, hasta el punto de que se ha generalizado la creencia de que las relaciones educativas institucionales y sus formas de concreción práctica no pueden darse de un modo muy distinto a lo que ya conocemos».

Precisamente, los actuales *hábitus* profesionales se han forjado en el contexto del modelo social que se halla en transformación. El problema, por lo tanto, es hacer comprender que dichos modelos organizativos y prácticos son contingentes, en tanto que soluciones relativas a un determinado tipo de demandas sociales, y no formas perennes de ejercer la profesionalidad. ¿Cómo hacer percibir a los profesionales que son las razones sociales y productivas las que dan sentido final a nuestra práctica, y que son éstas las que se están transformando (por lo que nuestra forma de entender la profesionalidad se está convirtiendo en anacrónica), mientras que los modelos organizativos, curriculares, etc. que sustentan dichas prácticas siguen todavía en plena vigencia?

Hay que recordar que la institución educativa posee un margen de manobra autoprotector, en tanto que institución. La complejidad de su gestión, su relativa capacidad de aislamiento con respecto a otro tipo de agentes y de las urgencias de la cotidianeidad, hace que la presión de los cambios encuentre numerosos amortiguadores institucionalizados, las reglas institucionales mismas, las formas de administrar reguladas por normas más endógenas al sistema que funcionales a la misión encomendada, etc.

Cualquier investigación que se realice se encontrará delimitada por un conjunto de representaciones determinado acerca del perfil del oficio docente, de las formas de desarrollarlo y de las reglas institucionales bajo las cuales se ejerce. La consecuencia de ello es que se deberá explicitar y tener en cuenta tanto las representaciones iniciales como aquellas nuevas representaciones que suscita toda acción orientada al cambio.

### *La influencia de lo contextual*

Los términos *calidad* o *cambio* no dejan de ser conceptualizaciones más o menos genéricas que sólo cobran sentido en la práctica, ante unos sujetos concretos y en un contexto específico, así como en relación con determinados valores. Así, se trata de conceptos que deben ser evaluados en relación con algo precedente y función de un conjunto de factores específicos que, en un tiempo, en un espacio y con unos agentes y referentes determinados, permiten su mayor o menor visibilidad. Si nos atenemos a las consecuencias de los significados políticos y culturales examinados con anterioridad, las acciones y prácticas asociadas a aquellos términos van a tener concreciones distintas en contextos diferentes.

«Lo contextual», por otra parte, hay que considerarlo como un complejo de aspectos relacionados entre sí, capaz de delimitar la acción y la reflexión que se puedan realizar. En lo contextual encontramos historias y valores, afec-

tos y desafectos, recursos y deseos, conceptualizaciones y prácticas, roles y estatus, tiempos y espacios, todo ello de modo interrelacionado e impregnando las diversas prácticas. Un todo que hay que aprender a delimitar y analizar, y en el que es necesario moverse.

Lo contextual, por otra parte, pone reglas a los cambios. Éstos no son necesariamente —o sólo— lo que se valora o se determina desde fuera, sino lo que se valora o se determina desde la perspectiva de los propios agentes y desde el contexto afectados.

Este conjunto de consideraciones son más relevantes de lo que inicialmente parecen. En efecto, nos explican en gran medida la razón por la cual las reformas emprendidas según el modelo piramidal, «de arriba-abajo», no suelen promover avances sustantivos, aunque sirvan para maquillar los sistemas y publicar ciertas políticas de vocación lampedusiana. Por otra parte, como en cualquiera de las dimensiones anteriores, los aspectos contextuales ejercerán un peso importante en la investigación realizada.

## 2. El concepto de cambio: ¿Estamos pensando en cambios o en variaciones?

Las variaciones son formas de hacer de *otra* manera, son otras modalidades de actuar, distintas a las vigentes, sin que por ello se alteren las concepciones de fondo que dan sentido a las prácticas profesionales de los agentes, ni a los fundamentos organizativos del sistema. Por el contrario, la noción de cambio apunta, en primera instancia, a la alteración del sistema de creencias vigente y a sus consecuencias prácticas en los diversos planos de la acción.

Los cambios pueden ser evaluados como tales bajo distintos criterios. Desde el enfoque que se defiende en ese texto, un cambio lo es si reúne algunas o la mayoría de las condiciones que se detallan:

- Está abierto a nuevos horizontes éticos, socialmente relevantes, que suponen un nuevo reto para las normas culturales vigentes.
- Obedece a propósitos, deseos, valores y juicios que pueden ser contrastados y ser sometidos a debate público, además de someter a análisis la retroalimentación que proporciona la información racional.
- Permite profundizar en su logro, a partir de las prácticas actuales y avanzar en el conocimiento público del oficio.
- Desarrolla nuevas modalidades de acción, no tanto en sí mismas como en articulación orientada al logro de los horizontes señalados como nuevo reto.
- Requiere de la autonomía de sus agentes y los fortalece en el proceso de su desarrollo profesional.
- Se articula mediante procesos transversales y complejos, y no mediante la especificación de objetivos de carácter técnico.
- Acumula suficientes evidencias acerca de lo fundado de las orientaciones y del trabajo desarrollado.

- Se somete al contraste del debate y a la crítica participante de los agentes destinatarios de la acción.
- Supone una revisión, en función de las evidencias acumuladas, de los supuestos en los que se fundamenta la organización del sistema de escolarización y del tipo de atención que cabe prestar.
- Se enfrenta a algún tipo de constricción de orden político y administrativo.

Lo que da sentido al cambio, en definitiva, no es tanto llegar como emprender, no es tanto un producto como un *proceso proyectado*. En síntesis, no es hacer las cosas de otro modo, sino adoptar nuevos referentes caracterizados por su relevancia ética y social. Pero es también el grado de contraste al que se somete la acción realizada, la participación en el mismo de los agentes implicados, las reglas de transparencia de los nuevos enunciados y las nuevas prácticas, el desarrollo de dicha práctica en autonomía y su potencial de desarrollo profesional, individual y en equipo.

### 3. ¿Qué investigación se requiere?, ¿ para qué?

En los ejes delimitadores de cualquier acción profesional examinados más arriba, el político, el cultural y el contextual, hallamos una tensión generadora de importantes contradicciones, que impregnan el tipo de investigación que se realice y que, en consecuencia, deben ser dilucidadas y resueltas en términos operativos y conceptualmente relevantes.

Para poder desarrollar este tipo de investigación educativa significativa, social y profesionalmente, que apoye la resolución de aquellas tensiones en una síntesis superadora y enriquecedora de la acción docente, necesitamos reelaborar algunos referentes fundamentales como factores reguladores de la acción. Son los siguientes:

#### *La noción de modernidad*

A partir de lo que propone Bauman (2002), diríamos que el carácter de moderno no reside en el hecho simple de ir «después de», sino en el hecho de ser una nueva reelaboración de lo precedente, para adaptarlo a la nueva situación o a las nuevas coordenadas, a partir de las necesidades humanas y sociales redefinidas y configuradas de nuevo a causa de los cambios en los sistemas sociales y productivos. La modernidad supone someter a la luz del pensamiento racional los sistemas de creencias para reemplazarlos por un conocimiento racional abierto, a su vez, a nuevas reelaboraciones más completas o a su falsación. Lo nuevo, pues, no se define en función de su carácter temporal, ni en función de un *aggiornamento* del sistema, sino de la atención renovada que, por parte de los agentes responsables, se presta a las demandas sociales, a su diversidad y al modo cómo ello se hace y se transforma en conocimiento práctico.

### *La noción de la educación como espacio público*

La educación no es lo que produce el sistema educativo, sino lo que la sociedad, en sus diversos contextos y necesidades, le demanda. La sociedad democrática no es un estado, sino un producto dinámico de un determinado grado de consenso sobre ciertos valores y proyectos. La educación, entendida como espacio de lo público (Glickman, 2003) se sustrae así a la influencia directa y sesgada de los poderes, del tipo que sean, políticos, académicos o institucionales y deviene espacio privilegiado para la observación, el análisis, el debate y la (re)construcción de aquel consenso. La educación, como espacio social y de conocimiento, tiene que ver con la reproducción de lo precedente y con la generación de lo nuevo, como recuerda Bruner. Pero avanzar en esta dirección no es un ejercicio de poder. Ello implica el reconocimiento de sucesivas crisis y requiere atención y debate públicos. El rasgo de actividad pública de las prácticas educativas obliga al debate entre diversas necesidades y agentes, así como al consenso acerca de lo que es prioritario, de lo que debe ser común y establecer las reglas de oportunidad para todos. Ningún sistema educativo puede ser realmente público si no merece la confianza de la gente para desarrollar su propio sentido de la dignidad.

### *La noción de libertad instrumental y de justicia*

Para profundizar en los cambios culturales, en el campo de las acciones sociales, es necesario que el trabajo reflexivo se impregne, entre otros, de nuevos referentes éticos, unos referentes que aporten un nuevo sentido a la acción y que permitan transformar las concepciones actuales de la justicia institucional (igualitaria y formal), con el objeto de promover unas propuestas de desarrollo profesional y social relevantes, en un contexto de mayor equidad y funcionalidad para los distintos grupos sociales.

La aportación de Sen (1995, 1999), al distinguir entre los principios de la acción y el carácter instrumental de los mismos es extraordinariamente interesante, pues permite analizar el modo cómo dichos principios (justicia, libertad, etc.) son facilitados en la práctica y para los diversos sectores de usuarios por parte de los funcionamientos del sistema. En esta concepción de Sen, atender al carácter de *agencia* de las personas y a los factores que afectan a sus modalidades de funcionamiento en las organizaciones son cuestiones fundamentales para comprender su grado de desarrollo ético. Ningún *bienestar sostenible* es alcanzable sin que las personas mejoren sus capacidades, su capacidad de agencia, en función de sus propias necesidades tanto personales como sociales.

La educación, entendida como un espacio para el debate público y práctico, en la medida que asuma mediante las diversas prácticas nuevos referentes éticos y de justicia, creará las posibilidades de incrementar las oportunidades de los grupos sociales más limitados de acuerdo con los principios de justicia y de las libertades instrumentales (Rorty, 2002, y Sen).

### *La noción de racionalidad práctica*

Un camino de transformación como el que apuntamos en estas páginas no se puede desarrollar sin alterar ciertas nociones culturalmente muy arraigadas, como la comprensión de la educación desde la perspectiva de la acción técnica. Por el contrario, su carácter de *acción humana*, como ha señalado toda la corriente de pensamiento de la investigación en la acción y que podemos representar en Elliott (1990, 1993, 1994, 2001), en Carr (1996), o en Stenhouse (2003), requiere asumir el punto de vista de la praxis. Ello supone entender la acción educativa desde su carácter de razonamiento público, centrado en dilemas, involucrando a los agentes, los cuales tratan de discernir y resolver entre los principios de justicia del sistema y aquellos contenidos en las sucesivas propuestas de los agentes o en los conflictos que se generan.

Una racionalidad práctica no sólo es reflexión sobre una acción de carácter indeterminado, sino que lo es en función de la noción de *proyecto* (Boutinet, 1996), en relación con una estructura de intenciones formuladas de modo explícito, cuyo propósito es afectar la transformación de una determinada situación.

Vinculada a este tipo de racionalidad, encontramos el concepto de regulación, un concepto que sustituye a la idea de control, en dos sentidos, en la apropiación por parte de los agentes implicados de la responsabilidad de conocer el «estado de cosas actual», cómo se avanza, en qué se tropieza y por qué y en la noción temporal de la intervención. La regulación puede acompañar cualquier fase de la acción para corregir, adaptar, modificar, etc.

### *Las nociones de autonomía profesional y de responsabilización*

El escenario que se plantea para la investigación en la acción es el de constituir un espacio para la resolución de aquellas contradicciones que emergen en el contexto de la lucha por la definición de la dignidad profesional, en el terreno de la resolución práctica de los nuevos valores, directamente vinculados con las necesidades de las personas, de acuerdo con un nuevo marco de valores y de referentes éticos. Como punto de partida, dicha lucha requiere aceptar, a la vez, la complejidad de la propia acción en los contextos educativos y el reconocimiento de la capacidad de agencia de las personas, así como su sentido de la responsabilidad.

Afrontar los dilemas que emergen de tales contradicciones requiere, en consecuencia, una metodología dialógica, enmarcada, si es posible, en el contexto de un trabajo en red, para reforzar la construcción de acuerdos y la calidad de los marcos compartidos, en un sentido cooperativo, como propone Elliott (1990), y cuyo requerimiento indispensable para una reflexión relevante es equiparse con un sentido de trascendencia social para la acción formadora desarrollada. Dicha metodología debe reforzar el sentido de agencia en los profesores y alumnos, en su desarrollo como *agentes políticos*, con un sentido de *iniciativa pública* (vinculada con la noción de libre espontaneidad de la acción,

de acuerdo con Arendt (1998) o con la noción de intelectual tal como la formulaba Gramsci).

En síntesis, volviendo la vista hacia el economista indio Amartya Sen (1995, 1999), podemos derivar algunos de los valores clave que pueden inspirar cambios profundos en la educación, en el contexto de los valores que hemos ido considerando más arriba. En cualquier caso, no basta con enunciarlos. Éste es el terreno de juego de la investigación acción, para que los pueda iluminar en cada contexto educativo para poder observar el modo cómo pueden ser asumidos y desarrollados de modo específico. Los siguientes son algunos de los valores a los que nos referimos:

- Considerar la ética como un eje central para la acción, para desarrollar la educación y no la confianza en lo tecnológico como valor fundamental de referencia.
- Asumir la equidad institucional en vez de la igualdad y la meritocracia.
- Apuntar al desarrollo personal, en vez de poner el acento en el contraste de las producciones del aprendizaje.
- Apuntar a las libertades instrumentales para la acción, en vez de la orientación política de corte conductista, para *producir* educación.
- Desarrollar una capacidad de agencia en los individuos, en vez de potenciar a agencias para el control de los docentes.
- Desarrollar la dignidad profesional (estrechamente vinculada a la noción de libertad).
- Considerar la relevancia de las acciones contextualizadas, enmarcadas en los valores anteriores, como una opción opuesta a la estandarización normativa y como elementos articuladores de un proceso más general de cambio.

## Bibliografía

- ARENDRT, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2003). *Liquid Love*. Londres: Blakwell Publishers.
- BAUMAN, Z.; TESTER, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona: Paidós.
- BECK, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, X. (2003). *Apropiacions escolars: usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- BOUTINET, J.P. (1996). *Antropologie du projet*. París: PUF.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- (1993). «The relationship between “understanding” and “developing” teachers’ thinking». En ELLIOTT, J. (ed.). *Reconstructing Teacher Education*. Londres, Washington DC: Falmer Press, p. 193-211.
- (1994). «Research on Teachers’ Knowledge and Action Research». *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 1, p. 133-137.
- (1997). «School-based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom». En HOLLINGSWORTH, S. (ed.). *International Action Research: A Casebook for Education Reform*. Londres: Falmer Press.

- (2001). «Making Evidence-based Practice Educational». *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 5, 555-574.
- GLICKMAN, C.D.; ALRIDGE, D.P. (2003). «Hacerse pública: las exigencias de la educación del s. XXI». En LIEBERMAN, A.; MILLER, L. (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, p. 29-41.
- GUIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península (Cambridge: Polity, 1991).
- RAWLS, J. (2002). *Justicia como equidad, una reformulación*. Barcelona: Paidós.
- RORTY, R. (2002). *Filosofía y futuro*. Barcelona: Gedisa.
- RUÉ, J. (2003). «Action research in education, in the era of liquid modernity». *Action Research International Journal*, vol. 11, núm. 2, p. 197-213.
- (2003). «¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas?». *Cuadernos de Pedagogía*, 327, p. 55-59.
- SEN, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- SENNET, R. (2003). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama, 6.<sup>a</sup> ed.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.