

¿Por qué no ha fructificado la propuesta del profesor como investigador? Y algunas propuestas para resistir a un presente nostálgico

Juana María Sancho
Fernando Hernández
Universitat de Barcelona

Resum

En aquest article es revisa el marc que ha permès situar algunes de les propostes de John Elliot en l'educació espanyola. En especial, es para atenció al desafiament que va suposar el plantejament de la investigació en l'acció i la noció del professor com a investigador. Alhora que s'analitza la seva acollida favorable inicial entre una part de la comunitat acadèmica i el professorat innovador, es revisen algunes de les possibles causes de per què no va fructificar en el marc d'una reforma com la de 1990.

Tot això serveix de pont per destacar la vigència de les idees i aportacions de John Elliott, amb motiu de la seva investidura com a doctor *honoris causa* per la Universitat Autònoma de Barcelona, en el moment històric que viu el nostre sistema educatiu a partir de l'aprovació de la LOCE. Tenir en compte les idees i propostes de John Elliott pot suggerir-nos algunes formes de resistència en un moment que molts educadors innovadors i compromesos en el seu treball viuen com a profundament regressiu.

Paraules clau: investigació en l'acció, professor com a investigador, reforma, sistema educatiu, LOCE, resistència, educadors compromesos.

Abstract

This article studies the introduction frame of some of John Elliott's proposals to the Spanish educational system. Special emphasis is giving to the notion of action research and the teacher as researcher. It analyses the reasons of the initially favourable acceptance on the part of some scholars and innovative teachers together with the motives that might explain why this conception did not fructify during the implementation of 1990 Reform. The final part of the article builds a bridge to emphasise the validity and actuality of John Elliott's ideas and contribution, on the occasion of the his investiture as Doctor Honoris Causa by the Universitat Autònoma de Barcelona, in the current circumstances of our educational systems under the new educational law (LOCE). Taking into account John Elliott's ideas and proposals might suggest us some forms of resistance in a moment many innovative and deeply involved educators see as highly regressive.

Key words: action-research, teacher as researcher, reform, educational system, LOCE, resistance, involved educators.

Resumen

En este artículo se revisa el marco de introducción de algunas de las propuestas de John Elliot en la educación española. En especial, se presta atención al desafío que supuso el

planteamiento de la investigación en la acción y la noción del profesor como investigador. A la vez que se analiza su favorable acogida inicial entre parte de la comunidad académica y el profesorado innovador, se revisan algunas de las posibles causas de por qué no fructificó en el marco de una reforma como la de 1990. Todo ello sirve de puente para destacar la vigencia de las ideas y aportaciones de John Elliott, con motivo de su investidura como doctor *honoris causa* por la Universitat Autònoma de Barcelona, en el momento histórico que vive nuestro sistema educativo a partir de la aprobación de la LOCE. Tener en cuenta las ideas y propuestas de John Elliott puede sugerirnos algunas formas de resistencia en un momento que muchos educadores innovadores y comprometidos en su trabajo viven como profundamente regresivo.

Palabras clave: investigación en la acción, profesor como investigador, reforma, sistema educativo, LOCE, resistencia, educadores comprometidos.

Sumario

Situar una trayectoria	Anexo. Seminarios y actividades relacionados con la investigación educativa y la investigación/acción
Lawrence Stenhouse en el horizonte	
La formación en investigación educativa e investigación-acción	Bibliografía
Qué hemos aprendido de esta trayectoria	
Algunas luces para iluminar el tiempo presente	

Situar una trayectoria

En el curso 1982-1983 impartimos, en la Escuela de Verano de la Universidad de Santander, nuestro primer seminario para el profesorado de primaria y secundaria titulado *Investigación y renovación pedagógica*. La invitación a organizar esta actividad provino de un artículo que publicamos con otros colegas en el diario *El País* (15 de marzo de 1983) y que llevaba por título «La investigación en la escuela y la renovación pedagógica» (Hernández, Saló, Sancho y Serrat, 1983). Desde esta fecha, y hasta 1993, organizamos o participamos, en ocasiones junto a otros colegas, en casi una veintena de seminarios sobre investigación educativa e investigación en la acción para profesorado, formadores y asesores. Además de llevar a cabo y asesorar distintos proyectos de investigación educativa e investigación en la acción¹ y escribir una serie de capítu-

1. Como parte de nuestro trabajo en el Grupo Asesor de Investigación Educativa del ICE de la Universitat de Barcelona, entre 1983 y 1986, asesoramos, entre otros, los siguientes proyectos de investigación realizados por docentes de primaria y secundaria: *Fent escola fora de l'escola: Els itineraris escolars; Latín y cultura clásica ante la reforma de las enseñanzas medias; Cornellà, una ètica de la marginació; Anàlisis de la red viària de Sta. Coloma a través de tècniques informàtiques; Incidències en la llegada del metro a dicha red; El seguiment del procés*

los de libros y artículos en los que exploramos la relación entre la investigación educativa y la práctica escolar (Hernández y Sancho, 1989; Sancho, 1992) con especial énfasis en la discusión en torno a la investigación que podían realizar los propios docentes sobre su trabajo en el aula (Hernández, 1989, 1992) o en colaboración con profesorado de la universidad (Hernández y Sancho, 1992). Todo ello durante el periodo de euforia en torno a la planificación y puesta en práctica de la reforma educativa. Cuando se pensaba que la reforma sería de abajo a arriba, siguiendo la perspectiva del desarrollo curricular en los centros de Stenhouse (1984) y de la investigación en acción (Sancho, 1989). Esta forma de entender la reforma de la enseñanza era considerada, por una buena parte del profesorado y muchos especialistas, como la mejor manera de aprender, mejorar y generar saber pedagógico desde la práctica (Hernández, Carbonell y Mases, 1989).

De hecho, los primeros años de la década de 1980 están jalonados de encuentros y actividades, organizados por distintos grupos, asociaciones, organismos y la propia Administración, en los que se llevan a cabo profundas e interesantes discusiones sobre el sentido de los cambios y la mejora del sistema educativo. En muchos de ellos participaron John Elliott, Barry MacDonald (que llevó a cabo la evaluación de las propuestas curriculares de Lawrence Stenhouse) y otros investigadores del Centre for Applied Research in Education, de la Universidad de East Anglia. El propio Stenhouse participó, poco antes de su muerte, en un congreso sobre Sociología de la Educación, que tuvo lugar en Murcia, en 1983. En estos primeros momentos de discusión sobre el sentido de la reforma, John Elliott y Barry MacDonald realizaron tareas de asesoría en el Ministerio de Educación y Ciencia.

En este artículo pretendemos revisar la emergencia y el contexto que hizo posible el surgimiento y la receptividad de la propuesta de la investigación en la acción y del profesor como investigador. También nos proponemos explorar las causas que pueden explicar que esta concepción sobre la enseñanza y el papel del profesor, que sitúa a la práctica docente como fuente privilegiada de conocimiento educativo, fuese perdiendo su ímpetu inicial y se convirtiera en un Guadiana. El recorrido que ofrecemos es, sin lugar a dudas, personal, como no puede ser de otra manera, en la medida que lo que decimos forma parte de nuestra trayectoria como docentes e investigadores. Nuestra reconstrucción más que histórica es biográfica e interpreta los hechos a la luz de nuestras vivencias. No parte de pensar que «así fueron las cosas y así se las contamos», sino de compartir las reflexiones y los significados de las situaciones que para nosotros fueron más relevantes.

d'aprenentatge de la història a primer de BUP; Procés d'ensenyament-aprenentatge en interacció amb ordinadors. En 1990, uno de nosotros llevó a cabo, con una profesora de lengua y una psicopedagoga, una investigación en la acción con alumnado de aprendizaje de oficios (Almar, Navarro y Sancho, 1990). Y durante el curso 1990-1991, asesoramos el trabajo: *Recerca en l'acció sobre una experiència d'interconnexió telemàtica amb els països de la CEE*, con el apoyo del ICE de la Universitat de Barcelona.

Lawrence Stenhouse en el horizonte

En el curso 1979-1980 trabajamos como profesores asistentes de lengua española en varios institutos de Londres y Maidston. Al terminar el contrato, Fernando regresó a Barcelona, pues obtuvo una beca de formación de personal investigador, y Juana permaneció dos años más en Inglaterra, realizando un máster en Educación en Áreas Urbanas en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Estos hechos en nuestra trayectoria vital hicieron que, desde principios de los años ochenta, comenzáramos a familiarizarnos con los autores de la sociología y la pedagogía crítica de la educación. Libros como *Knowledge and Control*, coordinado por Michael Young, nos abrieron un marco de reflexión insospechado sobre la función social de la escuela. El descubrimiento del campo de estudios del currículum como un ámbito de discusión social y política, y no como una mera aplicación técnica, abrió ante nosotros un panorama insospechado para la educación.

No hay que olvidar que nuestra formación pedagógica estaba enmarcada por la conversión de las ideas y propuestas de los grandes pedagogos y pedagogas en un conjunto de técnicas didácticas, sacadas del contexto de su elaboración y de las problemáticas a las que trataban de dar respuesta, mientras que el puente entre la psicología del desarrollo y de la educación lo establecimos en la carrera de Psicología, sobre todo a partir del estudio de Piaget y, en menor medida, de Wallon y Vigotski. La visión que nos daban los divulgadores de Piaget en la universidad consideraba a la escuela como un laboratorio donde se estudiaban cuestiones como la conservación de la cantidad discreta, del número, el camino de la inteligencia hacia la representación espacial topológica o el pensamiento formal..., con la finalidad de validar las hipótesis psiogenéticas piagetianas. Esta perspectiva nos ayudó a descubrir, por ejemplo, al niño y la niña como aprendices, a tener en cuenta sus hipótesis e interpretaciones sobre diferentes parcelas de la realidad y a prestar atención al significado pedagógico de los «errores». Sin embargo, nos hizo perder de vista que la escuela es, sobre todo, una institución social, donde convergen las tensiones y proyecciones de la sociedad.

Para nosotros que veníamos con ese bagaje fue de crucial importancia descubrir el pensamiento de Lawrence Stenhouse. Sus propuestas relacionadas con la concepción del currículum como construcción social y como una hipótesis de acción. Su convicción de que la pertinencia de un currículum para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado sólo puede ser calibrada a medida que se desarrolla y se autoevalúa en los centros, como un proceso que se construye en la acción y, de manera especial, la idea de que el docente es alguien que, con su actividad de enseñar y favorecer el aprendizaje de los alumnos, construye y elabora conocimiento y saber educativo, conectaron con nuestra manera de entender la función y el papel del currículum en la escuela, la formación docente y la investigación educativa. Para nosotros, interesados por establecer conexiones fructíferas entre las teorías educativas, a menudo presentadas de manera excesivamente prescriptiva, y la práctica docente, fue espe-

cialmente iluminador el puente entre conocimiento teórico y praxis educativa que nos brindaba Stenhouse. Este encuentro nos permitió establecer un diálogo renovado con las aportaciones pedagógicas de la denominada «escuela nueva» y con las ideas subyacentes a los movimientos de renovación pedagógica, de manera especial con autores como Dewey y Freinet.

Éstas y otras influencias derivadas de la corriente crítica del pensamiento educativo de la década de 1970 comenzaron a tener eco en nuestro país por la presencia de colegas como José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, en la primera fase de la reforma educativa que trató de poner en marcha el ministro José María Maravall, durante el primer gobierno socialista (1982-1986)². Se trataba de una reforma que pretendía tomar como punto de partida las experiencias innovadoras que estaban teniendo lugar en los centros, impulsadas por los propios docentes que contaba, en pocos casos, con apoyos por parte del profesorado de la universidad. Además de querer sumar a ella la capacidad de convocatoria y dinamización de los movimientos de renovación pedagógica. Desde la convergencia de estas fuerzas, se pensaba que se podía generar un proceso de autonomía en las decisiones curriculares y de las «buenas experiencias» en las escuelas que, a modo de mancha de aceite, se iría extendiendo por otras escuelas. Sobre el papel y en el proyecto político, era una reforma de abajo a arriba. Una reforma en la que el profesorado y sus saberes se colocaban como centro del cambio educativo.

La formación en investigación educativa e investigación-acción

Para reforzar esta opción, en 1983 se puso en marcha una propuesta en el ICE de la Universidad de Barcelona que tenía como objetivo:

[...] dar a conocer uno de los desarrollos más fructíferos que ha tenido lugar en el campo de la investigación pragmática en la enseñanza, concebida como un método por el que los profesores establecen las directrices de su propia actividad profesional a través de su experiencia en el aula. (Haynes, 1986: 7)

Desde la puesta en práctica de esta propuesta hasta su desaparición en 1986, formamos parte del grupo asesor que tenía como finalidad apoyar las iniciativas investigadoras del profesorado y ofrecerle formación³. La celebración, en 1984 en Málaga, de la I Conferencia sobre Investigación/acción en el Aula, en la que participaron, además de John Elliot, otros miembros de CARE, ilustra el interés que venía suscitando esta propuesta.

2. La publicación de la obra *Teoría y práctica de la educación*, coordinada por estos autores, contribuyó sobre manera a la divulgación de estas ideas (Gimeno y Pérez, 1983).
3. En las III Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, que tuvieron lugar en Sevilla, en 1985, y en las que participó John Elliott como ponente invitado, presentamos una comunicación sobre la formación del docente como investigador (Sancho y Hernández, 1985).

Con el fin de profundizar y extender las ideas que subyacían a la iniciativa lanzada al ICE de la Universidad de Barcelona, propusimos invitar, primero, en 1985, a Maurice Galton, que unos años antes había comenzado a publicar, junto a otros autores, una trilogía sobre la escuela primaria inglesa (Galton, Simon y Croll, 1980; Galton y Simon, 1980; Galton y Willcocks, 1983). Una trilogía en la que se reflejaba un proyecto de investigación que abordaba lo que nos parecía fundamental en aquel momento: saber lo que estaba pasando en las escuelas, como punto de partida para poner en marcha cualquier reforma. Una idea que recuperamos, casi veinte años después, cuando, entre 1998 y 1999, realizamos la investigación en la República de Georgia *Study on Teacher Practices and Assessment of Training Needs* (Sancho y Hernández, 1999), que sirvió al Ministerio de Educación para la toma de decisiones en el proyecto de formación del profesorado que se vinculaba a la reforma que ponía en marcha este país del Cáucaso.

Al año siguiente, en 1986, fueron John Elliot y Saville Kushner quienes vinieron a Barcelona para participar en un seminario que llevaba por título *Avaluació curricular i investigació en l'acció*. La peculiaridad organizativa de este seminario fue que los invitados actuaron, en buena medida, no sólo como ponentes, sino como interlocutores de las investigaciones que el profesorado estaba llevando a cabo bajo el paraguas del programa de ayudas a la investigación educativa que impulsaba el ICE de la Universidad de Barcelona. Para hacer posible esta acción, nos reunimos con los ponentes y les fuimos explicando todas y cada una de las investigaciones en las que estaban involucrados los docentes de primaria y secundaria que asistían al seminario. Esto les permitió organizar su intervención estableciendo una conversación entre las ideas y las propuestas que venían a mostrar y las necesidades y expectativas de los participantes en el encuentro.

En aquella época, hablar de investigación en términos del profesorado de EGB y de BUP significaba, sobre todo, la investigación que los niños y las niñas realizaban en el aula, casi siempre vinculada a las actividades de conocimiento del medio y en ciencias sociales. Una idea que se regía por la lectura didáctica que se hacía de las ideas de Freinet o por la influencia de autores como Tonucci. De este modo, la mayoría de los proyectos que los docentes presentaban a las convocatorias del ICE de la Universidad de Barcelona respondía a esta visión de la investigación: se trataba de recoger experiencias de aula, en las que el alumnado realizaba un proceso de indagación bajo la dirección del profesor. Además, claro está, de propuestas que seguían la perspectiva proceso-producto, tan vigente en la investigación universitaria sobre educación en aquella época. Señalamos estas dos tendencias para hacer notar la dificultad que comportaba conceptualizar la propuesta del profesor como investigador, y de la propia investigación en la acción, en cuanto fuente de conocimiento y saber pedagógico que partía y volvía a la práctica y en el que el profesorado tenía una importancia fundamental.

La puesta en marcha de este programa de apoyo a la investigación del profesorado se vio acompañada de una serie de seminarios sobre investigación

educativa, investigación en la acción y evaluación del currículo que se extendieron hasta 1988, año en el que iniciamos nuestra colaboración con el Seminario de Investigación Educativa (GIA) de la Universitat Autònoma de Barcelona, que se mantuvo hasta 1992. En este seminario, coordinado por Joan Rué, además de continuar con las actividades de formación, se puso en marcha una serie de publicaciones que trataban de divulgar un pensamiento propio que, en buen medida, emergía de la práctica de la formación y la investigación, sobre el papel de la investigación como fuente de conocimiento educativo y de mejora de la práctica docente (VVAA, 1989; Rué, 1992). Cientos de docentes asistieron a estas actividades y presentaron proyectos de investigación.

Hay que destacar que, por aquel entonces, hablar de los docentes como investigadores o de una investigación que tuviera como referencia la actividad del aula era poco menos que una herejía. Uno de nosotros recuerda como en medio de una actividad de formación sobre el profesor como investigador, un responsable de formación le recordó la frase de un, por entonces, poderoso psicólogo conductista: «Que los profesores se limiten a dar clase, que la investigación ya la hacemos nosotros que estamos preparados para ello». Piense el lector las resistencias que podía generar y la osadía que representaron estas iniciativas de los ICE, cuando el panorama universitario en el campo de la psicología y de la pedagogía estaba dominado por la divisa: «la investigación ha de ser científica o no será». Olvidando que la investigación «científica» es un tipo de investigación, como en la actualidad es comúnmente aceptado, y que hay otras formas de dar cuenta sobre parcelas y fenómenos de la realidad que no pasan por la aplicación del considerado «método científico», ni por la visión de la realidad impulsada por el positivismo. Sobre éstas y otras cuestiones, vinculadas al papel de la investigación para la comprensión y la mejora de la educación, hemos reflexionado en un monográfico de la *Revista de Educación* (Sancho y Hernández, 1997a, 1997b).

Como los lectores ya saben, en 1990 se aprobó una reforma educativa de expertos, que nada tenía que ver con los procesos de abajo arriba vividos hasta el momento, en la que dominó la idea del docente como técnico implementador de contenidos y de secuencias de enseñanza y aprendizaje. Un profesor que tenía que adaptarse al paraguas de tres niveles de concreción curricular que decidió adoptar el Ministerio de Educación y Ciencia. Pero, además, tenía que hacer frente al doble y paradójico vínculo al que le llevaba el enfoque constructivista del aprendizaje y el desarrollo, por un lado, y el planteamiento instruccionalista, basado en la teoría de la elaboración a partir de la adaptación de la teoría de la elaboración (Reigeluth y Stein, 1983), para planificación de la enseñanza, por otro. En este marco, a pesar de que en la propuesta teórica en la que se basaba esta propuesta de reforma se mencionaban las aportaciones de Stenhouse (Coll, 1987), había poco espacio para la investigación educativa y la investigación en la acción. Una modalidad de investigación que, no debemos olvidar, tenía el sentido de «educar» a quien la realizaba y a quienes eran partícipes de ella. De este modo, la propuesta de Stenhouse del currículo basa-

do en el centro, y todo lo que conlleva de desarrollo intelectual y fortalecimiento del papel y el saber del profesorado, también se perdían en el horizonte.

Qué hemos aprendido de esta trayectoria

No se puede negar que el tiempo descrito fue rico y estimulante. El movimiento en torno a la investigación educativa quizá fue una de las pocas oportunidades que se han producido entre nosotros, en la que el profesor, su saber y el conocimiento que se podía generar de la práctica, estuvieron en el centro de un proceso de cambio educativo.

Es indudable que se pueden señalar como causas para que este movimiento no se afianzara, entre otras, las siguientes circunstancias relacionadas con decisiones de política educativa: la necesidad sentida por el gobierno de controlar los contenidos y la planificación curricular; la desconfianza hacia el profesorado de una buena parte de los responsables de la reforma; los beneficios y privilegios que lleva parejo todo proceso de reforma que establece una división entre los que deciden y ejecutan, entre los que se visibilizan y los que son silenciados. Este diagnóstico se puede completar con una frase de John Elliott:

Con frecuencia son las personas que promueven o divulgan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar cabo las innovaciones, los que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores. Y éstos no tienen ninguna compensación. No se considera que sean los que tienen ideas, sino que trabajan en las clases sin reconocimiento. (Sancho y Hernández, 1989a: 76)

La experiencia elaborada en ese periodo y la reflexión en la distancia nos permite plantear las siguientes reflexiones:

1. La estructura de la organización del tiempo del profesorado no permite ni facilita que los docentes puedan dedicarse no sólo a aprender de su propia práctica y de la de otros, sino, incluso, a reflexionar y planificar la mejora de su propio trabajo. Mientras predomine en la escuela y en la Administración educativa una concepción del tiempo monocrónica en lugar de policrónica (Hargreaves, 1996), difícilmente, como decía una profesora que asistió a un buen número de cursos y seminarios de formación sobre investigación educativa, «voy a tener tiempo para la investigación». Algo que tiene importantes consecuencias para la posición de subordinación en la que se coloca a los docentes.
2. El control de la investigación educativa y sobre educación (distinción realizada por John Elliot) por parte de la universidad lleva a considerar como función prioritaria del profesorado no universitario la de enseñar, quedando la investigación para los universitarios o para los especialistas de la Administración. Esto supone que la actividad de enseñanza no se consi-

dere como una forma de conocimiento, sino como una técnica o aplicación de las propuestas de otros. También significa que enseñar no se contemple como una forma de saber, a pesar de que, como puso de manifiesto la investigación de Salgueiro (1998), la principal fuente de conocimiento y formación del profesorado deriva de su propia práctica y del intercambio con los demás docentes.

3. La tercera reflexión deriva de las dos anteriores y tiene que ver con la representación que el profesorado se hace de lo que es la investigación educativa y del papel que puede tener como fuente de conocimiento y saber educativo. Esta posición podemos ilustrarla con la señalización de un docente que nos decía: «No puedo hacer investigación porque hay muchos problemas en el aula y en la escuela». Es evidente que esta visión no tiene en cuenta que son los problemas los que nos llevan a la investigación y los que la hacen necesaria. Pero para que esto ocurra se requiere otra cultura, una nueva «gramática» para la escuela (Tyack y Tobin, 1994).

Algunas luces para iluminar el tiempo presente

Todo lo anterior cobra una especial relevancia ante una reforma como la que plantea la LOCE. Mirar el pasado, como hacemos en este artículo, ha de servirnos para aprender a definir el presente y proyectar el futuro. Ahora nos encontramos ante un presente marcado por ideas tan simples como simplificadoras de la compleja y cambiante realidad en la que se sitúa la educación escolar en estos tiempos. Ideas que resumimos como sigue:

- El profesorado se revaloriza si actúa como poseedor y transmisor de información disciplinaria, al margen de cómo enseñe y de los modos diferentes de aprender del alumnado.
- Al alumnado se le considera como responsable único de sus fracasos, nada tiene que ver ni con su procedencia social, ni cómo se organice el aprendizaje en los centros.
- Un eslogan simple, «hay que fomentar la cultura del esfuerzo», se adopta como diagnóstico y solución de todos los problemas de la enseñanza secundaria.
- El currículo organizado a partir de visiones disciplinares sirve para capitalizar «un mito que está profundamente arraigado: que en las disciplinas se encuentra la excelencia de la educación [...] [en lugar de] en el desarrollo de los valores intrínsecos de los seres humanos» (John Elliott en Sancho y Hernández, 1989a: 79).
- La evaluación se utiliza como forma de control y no de reflexión sobre el aprendizaje, a partir de un doble principio: que actúe como estímulo externo y como exclusión de los disidentes del sistema.
- El director actúa como único responsable, al margen de la comunidad educativa, de las decisiones que se toman en el centro, siguiendo las directrices de la Administración y no para favorecer la mejora de la escuela.

- La religión católica se usa como garante de adoctrinamiento en unos valores que entran en contradicción con los derechos constitucionales, además de no tener en cuenta que vivimos en una sociedad cada vez más plural y diversa.
- La Administración ejerce como referente homogeneizador mediante una intervención centralizada y burocratizada, sin considerar la creciente complejidad y diversidad de los centros que reclaman formas más flexibles y actualizadas de gestión.

La finalidad de todo lo anterior es llevar a cabo lo que constituye la concreción de un programa economicista para la educación. Un programa cuya ideología, como nos recuerda Elliott (Sancho y Hernández, 1989a: 77), se basa en la ideología del mercado, y para ello necesita:

Convertir a los individuos en unidades económicas de tal forma que no sólo sean consumidores sino también consumidos. Entonces tiene que haber un sistema educativo que elimine la posibilidad del encuentro con la complejidad de las decisiones de la vida y con la multitud de culturas o las diferentes opciones que tienes para vivir tu vida. Se necesita gente que no tenga ni un solo momento de duda, que no reflexione sobre decisiones morales fundamentales. Si se quiere ejercer la iniciativa de ganar dinero, se necesita que los individuos sean adaptables, flexibles, para poder ser reemplazados y vueltos a reemplazar en el mercado de trabajo.

Frente a todo ello, algunas de las ideas de John Elliott cobran una nueva actualidad. Así, la figura del profesor investigador; el currículo diseñado a partir «no de una educación académica [sino] orientada hacia el desarrollo de destrezas para la vida, de habilidades, de capacidades, [...] que fueran más pertinentes para la vida y el trabajo» (John Elliott, en Sancho y Hernández, 1989a: 78); recuperar una mirada sobre la práctica de la investigación en la acción que permita «que los profesores desarrollen una cultura reflexiva mediante la cual mejoran su práctica a partir de su propia reflexión sobre ella» (John Elliott, en Sancho y Hernández, 1989a: 79).

Las aportaciones de John Elliott también nos pueden servir para desarrollar estrategias de resistencia en estos tiempos selectivamente conservadores. Resistencia que nos lleve, por ejemplo, «a mantenerme al otro lado, fuera, y criticarlo pero no de forma negativa. Criticarlo para que los profesores puedan entender, puedan discutir sus implicaciones y cómo el modelo que se les ofrece contrasta con sus visiones sobre la educación. De esta forma puedo contribuir a crear algún espacio desde el que los profesores podrán transformar este sistema» (John Elliott, en Sancho y Hernández, 1989a: 81). Éste es el desafío ante el que nos encontramos y la apuesta que el recorrido aquí esbozado nos invita a adoptar.

Anexo. Seminarios y actividades relacionados con la investigación educativa y la investigación/acción

1. 1982-1983: Curso seminario sobre *Investigación y renovación pedagógica*. F. Hernández, J. M^a. Sancho, R. M^a Ríos y M. Serrat. Escuela de verano organizada por el ICE de la Universidad de Santander. Santander, 4-8 de julio. Duración: 20 horas.
2. 1983-1984: *Introducción al proceso de Investigación Educativa*. T. Anguera, F. Hernández, J. M^a. Sancho y A. Teberosky. ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 2 y 9 de junio. Duración: 8 horas.
3. 1985-1986: *Introducción al proceso de Investigación Educativa*. Con T. Anguera, J. M^a. Sancho y A. Teberosky. ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 12 y 26 de enero. Duración: 12 horas.
4. 1985-1986: Curso sobre *Introducción a la investigación educativa*, para el grupo permanente de formación del profesorado de Secundaria de Lérida, y en colaboración con el ICE de la Universidad de Barcelona. Lérida, abril. Duración: 20 horas. J.M. Sancho.
5. 1985: *Seminari d'investigació educativa*. T. Anguera, F. Hernández, J. M^a. Sancho y A. Teberosky. ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, mayo-junio. Duración: 15 horas.
6. 1986: Curso sobre *La investigació acció dintre de la investigació educativa*. F. Hernández y J. M^a. Sancho. ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, enero-febrero. Duración: 7 horas y media.
7. 1986-1987: Curso sobre *Investigación en el aula*. F. Hernández y J. M^a. Sancho. *Jornadas sobre Aspectos Didácticos de las Enseñanzas Medias*, organizado por el ICE de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 15-19 de septiembre. Duración: 16 horas.
8. 1987-1988: Seminario sobre *Investigación educativa*. Centro Nacional de Recursos de Educación Especial. Madrid, 21 de octubre. Duración: 4 horas. J. M^a Sancho.
9. 1987-1988: Seminario sobre *Investigación educativa*, en el Centro Nacional de Recursos de Educación Especial. Madrid. 29 de febrero y 1 de marzo. Duración: 12 horas. J. M^a. Sancho.
10. 1987-1988: *Seminari de recerca Educativa*. Con J. Bliss, F. Hernández, J. M^a. Sancho, A. Leal, L. Molina, J. Rué y R. Pintó. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. 11-20 de noviembre. Duración: 30 horas.
11. 1988-1989: Seminario: «La investigación en educación: técnicas básicas de la investigación en la acción», F. Hernández y J. M^a Sancho. En el curso *Formación de Formadores en Didáctica del Francés*, organizado por el Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona), 17 de octubre al 16 de diciembre. Duración: 6 horas.
12. 1988-1989: «La investigación en educación: formulación de un proyecto de investigación», F. Hernández y J. M^a Sancho. En el *curso de Formación de Formadores en Didáctica del Francés*, organizado por el Departamento

- de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona), 17 de octubre al 16 de diciembre. Duración: 6 horas.
13. 1990-1991: Curso sobre *Iniciació a la recerca educativa*. ICE de la UAB. F. Hernández y J. M. Sancho.
 14. 1990-1991: Seminario sobre *Methodologies for educational research*, Istituto per le Tecnologie Didattiche. Génova (Italia). Juana María Sancho.
 15. 1990-1991: Seminario sobre *Investigación educativa y formación del profesorado*, para los profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco. Juana María Sancho.
 16. 1992: Seminari de *Recerca educativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. Octubre-noviembre 1992. Con M. Espinet, F. Hernández, J.M.^a Sancho, C. Riba y J. Rué.
 17. 1993: «Action research and school innovation». *Summer Workshop*. MIT Science and Whole Learning Teachers' Collaborative. Cambridge. Ma. (EEUU). 6-9 de julio. F. Hernández y J.M.^a Sancho.

Formación en investigación educativa

- 1984-1985: Curso seminario sobre *Classroom Research: Methodological Approaches*, impartido por el profesor M. Galton de la Universidad de Leicester, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona. Marzo. Duración: 15 horas.
- 1985-1986: Curso seminario *sobre Avaluació curricular i investigació en l'acció*, J. Elliot y S. Kushner, del Centre for Applied Research in Education (CARE) de la Universidad de East Anglia, organizado por el ICE de la Universidad de Barcelona. Barcelona, junio. Duración: 24 horas.

Bibliografía

- ALMAR, C.; NAVARRO, M.; SANCHO, J.M. (1990). «El tractament de la diversitat amb alumnes d'aprenentatge d'oficis». ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona. Mimeo.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- GALTON, M.; SIMON, B. (1980). *Progress and Performance in the Primary Classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GALTON, M.; WILLCOCKS, J. (1983). *Moving from Primary Schools*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GALTON, M.; SIMON, B.; CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. (coord.) (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal: Universitaria.
- HAYNES, L. (1986). «Introducción». En VV.AA. *Investigación/Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- HERGREAVES, A. (1996). *Cultura, profesorado y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- HERNÁNDEZ, F. (1989). «Una propuesta para la investigación educativa en la clase». En VV.AA. *Portar la recerca a la classe*. Bellaterra: ICE de la Universidad de Autònoma, p. 35-48.
- (1992). «La dimensión relacional en la investigación educativa». En VV. AA. *Investigar para innovar en educaci3n*. Barcelona: ICE de la Universidad de Autònoma, p. 121-136.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J.M. (1989). «Para saber más sobre investigación educativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 176, 70-72.
- (1992). «La evaluación democrática como investigación: hacia un conocimiento compartido». En RUÉ, J. (coord.) *Investigar para innovar en educaci3n*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educaci3n. Universidad Autònoma de Barcelona, p. 137-156.
- HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, L.; MASES, M. (1990). «¿Aprenden los alumnos aquello que pretendemos enseñarles? Una investigación en la acci3n sobre la pràctica profesional de una maestra». *Terceres Jornades de Recerca Educativa*. ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, p. 226-242.
- HERNÁNDEZ, F.; SALO, N.; SANCHO, J.M.; SERRAT, M. (1983). «La investigación en la escuela y la renovaci3n pedag3gica». *El País Educaci3n*, 15 de marzo.
- REIGELUTH, Ch.M.; STEIN, F.S. (1983). «The elaboration theory of instruction». En REIGELUTH, Ch.M. (ed.). *Instructional Design: theory and models. An overview of their current status*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum.
- RUÉ, J. (ed.) (1989). *Investigar para innovar en educaci3n*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educaci3n. Universidad Autònoma de Barcelona.
- SALGUEIRO, A.M. (1998). *Saber docente y pràctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SANCHO, J.M. (1989). «La investigación en la acci3n en el àmbito de la educaci3n». En V.V.A.A. *Portar la recerca a la classe*. Barcelona: ICE de la Universidad de Autònoma, p. 21-35.
- (1992). «Una delimitaci3n compleja de la problemàtica de la investigaci3n educativa». En RUÉ, J. (coord.). *Investigar para innovar en educaci3n*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educaci3n. Universidad Autònoma de Barcelona, p. 39-60.
- SANCHO, J.M.; HERNÁNDEZ, F. (1985). «La formaci3n del enseante en investigaci3n educativa desde un modelo de simulaci3n». En PORLÁN, R.; CAÑAL, P. (eds.). *Hacia un nuevo modelo didàctico*. Sevilla: Consejería de Educaci3n de la Junta de Andalucía, p. 201-205.
- (1989). «Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo». *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- (1997a). «La investigaci3n educativa como espacio de dilemas y contradicciones». *Revista de Educaci3n*, 312, 81-110.
- (1997b). «Más allá del escepticismo: la necesidad del saber educativo basado en la investigaci3n». *Revista de Educaci3n*, 312, 7-8.
- (1999). *Study on Teacher Practices and Assessment of Training Needs*. Informe de investigaci3n para el Banco Mundial (mimeo).
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigaci3n y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- VV.AA. (1989). *Portar la recerca a la classe*. Barcelona: ICE de la Universidad Autònoma.