



DILEMAS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (*)

CONCHA SÁNCHEZ BLANCO (**)

EL DILEMA DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN: LIBERAR O DOMINAR

Cuando se trata de hablar de la ética y de los valores presentes en la investigación educativa –y digo educativa en sentido pleno, pues me estoy refiriendo a aquella investigación que no sólo arranca de la práctica educativa, sino que además se construye desde ella para su transformación y mejora¹– contraemos un compromiso ineludible. Adquirimos la gran responsabilidad de transformar y mejorar la práctica de los participantes en la investigación, además de la de uno mismo como investigador/a. Este compromiso nos lleva inevitablemente al análisis de los valores particulares en los que hemos sido socializados tanto en nuestra vida escolar como personal y profesional², porque las situaciones vividas en tales escenarios han influido en nuestra particular visión de lo

que significa aprender o enseñar; de lo que debe ser de la escuela e incluso de la función investigadora educativa en este marco.

Sería necesario, pues, que a la par que vamos avanzando en la investigación educativa, fuéramos explorando con los participantes las concepciones mantenidas –tanto por ellos, como por nosotros mismos–, en relación con la enseñanza y con el aprendizaje; en torno al papel del proceso de escolarización; en relación con la función de los profesores/as; e incluso, en relación con nuestro propio rol como investigadores/as y con aquél que atribuimos a los sujetos participantes. Esta toma de conciencia coloca en un difícil papel tanto a investigadores/as como a participantes, porque acabamos por descubrir que a lo largo del proceso de investigación, mirando al otro continuamente, nos vamos redescubriendo a nosotros/as mismos/as.

(*) El presente artículo constituye una Comunicación presentada en el Seminario «La Evaluación a través del Estudio de Caso», organizado conjuntamente por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid.

(**) Profesora en la Universidad de La Coruña (Dpto. Pedagogía y Didáctica de las C.C. Experimentales).

(1) Para Elliott la investigación-acción es definida por el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliott, 1979, 1986 y 1993).

(2) En este tipo de investigación las acciones de profesores e investigadores/as tienen un carácter deliberativo; es decir, están informadas críticamente de manera que se pretende desvelar la ideología subyacente en las mismas. Véase al respecto S. KEMMIS y R. McTAGGART (1987), *Cómo planificar la investigación-acción*, 3.ª ed., Barcelona, Laertes, 1988, p. 199.

A modo de ejemplo, señalaré cómo en la investigación que he venido realizando con un educador y una educadora del primer ciclo en una Escuela Infantil Municipal de Madrid, al tiempo que analizaba con los participantes el significado de sus acciones, me iba redescubriendo a mí misma trabajando con ellos/as. Así, al cabo de unos meses de trabajo caímos en la cuenta de que esta escuela para ellos/as –los educadores/as– y para las familias era tan sólo un lugar de paso. Para los educadores/as porque las condiciones laborales eran tan desfavorables que anhelaban permanentemente cambiar de situación. Y para los padres/madres o tutores/as porque veían en la escolaridad obligatoria y no en la educación que ahora sus hijos/as estaban refiriendo, uno de los hitos educativos verdaderamente importantes que les iban a marcar sus vidas. Tal situación me tocaba de lleno porque yo misma había aprendido a vivir la vida como tiempo de paso, de manera que todo quedaba aplazado para un futuro inexistente que nunca llegaba porque ese mismo futuro se transformaba en presente y en lugar de fijar la mirada en él, la iba poniendo en ese otro nuevo futuro hipotético.

Para los educadores/as esta situación traía como consecuencia el aplazamiento de una buena práctica para cuando tuvieran mejores condiciones laborales, situación ésta que contribuía a anular la reflexión cotidiana sobre la misma y que, por otra parte, confería más poder a la dirección del centro, pues los educadores/as dejaban en manos de aquella un gran número de decisiones sin su participación. Para los padres/madres o tutores/as, esta situación anulaba cualquier intento de crítica respecto de la gestión del centro o

cualquier iniciativa autónoma de participación que no fuera consentida o aprobada explícitamente desde la dirección. Finalmente, en mi caso, frenaba cualquier intento de rebeldía personal con carácter transformador ante las situaciones de poder ejercidas sobre mí porque siempre me hallaba esperando un mejor momento para reivindicar en el escenario oportuno un cambio en las relaciones con los otros.

Aprendimos juntos que vivir «de paso» nos llevaba a una falta de compromiso con la transformación y con la mejora de la realidad y con nuestras propias interacciones personales, actitud ésta que contribuía a consolidar las relaciones de poder y dominación propias del medio neoliberal en el que vivimos; *modus vivendi* del cual, por otra parte, no se salva el quehacer de la investigación. Un quehacer que desde esta posición, lleva al investigador/a a una extrema preocupación por coleccionar datos y más datos de los escenarios educativos y a no comprometerse ni a adquirir ningún tipo de responsabilidad en la transformación de la práctica de los participantes en praxis liberadora³; praxis ésta que implica una toma de conciencia en relación con el poder del medio social y económico sobre las propias acciones.

Hay entonces un proceso de emancipación que debe ser la finalidad de cualquier investigación que se precie de ser educativa y donde los principios éticos –por lo tanto– tengan un papel central en sus acciones. Así, lo importante para el investigador/a no es tanto entrar «puro» al escenario, sin categorías previas, desnudándose de los propios valores, quimera ésta harto imposible; el problema y el esfuerzo consistiría en tomar conciencia de los particulares valores que llevamos como investigado-

(3) En este sentido, coincido con KEMMIS (1992, p. 57), en señalar que la transformación de la realidad significa una implicación en la lucha política, aunque las formas de ésta puedan ser muy diversas –entre ellas la línea radical–. Véase al respecto S. KEMMIS, «La Unión entre Teoría y Práctica» (Entrevista de Glorita Braga y César Cascante), en: *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.º 209, diciembre 1992, pp. 56-60.

res/as, además de aquellos otros que incorporan los participantes como prácticos en el escenario concreto que se investiga.

Hay así que aprender en el proceso de investigación no sólo a ser críticos con la realidad; sino también a aceptar que la realidad sea crítica con nosotros/as. Ello significa generar un clima donde sea posible que los participantes en la investigación puedan discutir con el investigador/a tanto aspectos del proceso de la misma, como de nuestras propias acciones y los principios de procedimiento de las mismas que no comparten. Así, cuando como investigadores/as abordamos un interrogante sobre la práctica de la enseñanza para su investigación y lo discutimos y reformulamos con las personas que van a intervenir, estamos poniéndonos nosotros/as mismos como centro de debate. En este caso, el investigador/a contrae la obligación moral de presentar a los participantes para su discusión su postura acerca de los principios de procedimiento que deben subyacer no sólo a la tarea de enseñar; sino también a la de investigar.

EL DILEMA DEL ESCENARIO: RESISTIR O ABANDONAR

Cuando un investigador/a se acerca a una escuela con la intención de facilitar a un grupo de profesores/as o a un profesor/a la transformación y mejora de su práctica, a menudo tales intenciones no resultan creíbles, porque tenemos una escuela acostumbrada a que la instrumentalicen para el beneficio de algún investigador, institución o proyecto universitario e incluso de una

técnica concreta ⁴. Es larga la tradición en este sentido, sobre todo si tenemos en cuenta que muchos de los profesores/as que queremos que participen han sido formados y han vivido una concepción de la investigación que ha sacralizado la racionalidad técnica como único camino para investigar e incluso evaluar su propia práctica, mientras se ignoraba y se desechaba como poco serio cualquier otra vía para comprender e interpretar sus acciones y los sucesos en la escena escolar.

Desde aquí, al investigador/a educativo se le presenta una ardua tarea: descubrir los valores implícitos en los participantes acerca de lo que significa investigar; limar el rechazo producido hacia la tarea del investigador/a por una forma de hacer investigación exclusivista y asentada en los presupuestos del positivismo; reivindicar como fuente de conocimiento el análisis de la práctica escolar cotidiana y poner como punto central de su trabajo su transformación y mejora en una dirección crítica y por lo tanto liberadora. Desde aquí, la investigación educativa tiene un importante reto: facilitar un proceso de reflexión-acción con carácter crítico en profesores/as en relación con el suceder cotidiano en las aulas y con sus prácticas escolares y en los alumnos/as relación con sus actuaciones.

No quiero acabar este apartado sin referirme a cómo éste panorama de desencanto de los profesores hacia la tarea del investigador/a contribuye a la desesperanza y al abandono en algunos escenarios educativos porque cualquier transformación y mejora en una dirección crítica se ve muy lejana, por no decir irrealizable. Aquí convendría que parásemos a analizar nuestros deseos de abandono porque puede

(4) Coincidimos con Álvarez Méndez en señalar cuan a menudo las investigaciones y los esfuerzos se consagran al rigor exigido por el procedimiento experimental y se fuerzan los asuntos educativos para acomodarlos a las técnicas disponibles, más que condicionar y acomodar las mismas técnicas en favor de los fenómenos que se estudian. Véase J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ: «La Evaluación cualitativa. Delimitación conceptual y caracterización global», en: J. M. ÁLVAREZ MÉNDEZ: *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamej, 1985, p. 60.

ser que los principios de eficacia, eficiencia, de cambio espectacular y de buena imagen en la comunidad investigadora, estén reemplazando a aquellos otros de responsabilidad y compromiso con la transformación y de mejora de la realidad en una dirección crítica-emancipadora.

Pero no olvidemos además, que en tal escenario escolar, como en cualquier otro, la solidez de los principios de actuación del investigador/a se ponen en cuestión porque los participantes están continuamente probándose y viendo si hay una coherencia entre los principios que defiendes y las actuaciones que tienes como investigador/a y, si bien todos nos confundimos y dudamos en la investigación, serán los errores del investigador/a los más magnificados, y sus dudas las más intolerables. En este caso, hay que entender también que no nos faltarán a lo largo del proceso de investigación fuertes resistencias a todo lo que signifique cuestionamiento de sus acciones e iniciativa para el cambio, porque no olvidemos que con nuestras intervenciones estamos sembrando en ellos/as el conflicto y la duda.

EL DILEMA DE LAS RELACIONES SOCIALES: COOPERAR O INDIVIDUALIZAR

El cambio que se pretende para la escuela o marco educativo de que se trate, ha de asentarse sobre relaciones de cooperación entre sus participantes para que podamos hablar de mejora de sus acciones y esta es una búsqueda permanente en la cual investigador/a y participantes deben

estar implicados profundamente. Así, en último término, una forma de investigación donde la consideración del carácter moral de las acciones del investigador/a constituye un principio de procedimiento clave⁵, tendría que avanzar en la dirección de la democratización de las relaciones sociales en el escenario escolar investigado. De esta forma, si la transformación de la práctica en verdadera praxis se ha producido buscando el desarrollo de relaciones de cooperación entre los participantes en la investigación, los cambios producidos serían éticamente justificables.

Tales consideraciones implican que el investigador/a adquiriera el firme compromiso de crear un clima en la investigación que favorezca la discusión entre los participantes; de manera que, además de algunas soluciones, ofrezca también conflictos y dudas para explorar. Sin embargo, no por ello, estarán ausentes las soluciones a las cuestiones de su práctica que les preocupan, o en el caso de los alumnos/as por ejemplo, soluciones a los problemas habidos en el aula en la relación con el profesor/a. Es duro de entender que el camino se encuentra en ellos mismos y no tanto en alguien que sienten que escucha sus cuitas—como de hecho será el investigador/a— y cuya tarea es la de introducir todo un proceso dialéctico en la dinámica de sus acciones y reflexiones.

Desde aquí, algunos de los valores en torno a los cuales el investigador/a adquiere el compromiso de trabajar serían los siguientes: el valor del aprendizaje basado en la discusión; el valor de la interdependencia y el trabajo en equipo; el valor de la expresión abierta y de las diferencias

(5) F. ANGULO RASCO, «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora», en: *Rev. Educación y Sociedad*, n.º 10, 1992, p. 123. Angulo Rasco se refiere a la investigación en la acción como proceso ético antes que proceso epistemológico, en el que los cuatro criterios ideales de la acción comunicativa (comprensividad, veracidad, verdad y corrección), junto con los criterios prácticos de «confidencialidad», «negociación» y control democrático forman el marco moral de su justificación. Véase al respecto J. F. ANGULO RASCO, «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa», en: *Rev. Investigación en la Escuela*, n.º 11, Sevilla, 1990, p. 43.

profesionales; el valor de la mutua consideración y el apoyo entre los participantes; el valor del compromiso y de la responsabilidad y el valor de la necesidad de un análisis crítico del medio social y su incidencia en nuestras acciones y reflexiones.

Sin embargo, estemos atentos al peligro que conlleva hacer una investigación que pretenda democratizar las acciones de los participantes y del investigador exclusivamente desde la retórica. Uno de los factores que juegan a favor de tal «retoricismo» tiene lugar cuando las acciones del investigador tienden a tecnicizarse, cuando los pasos de la investigación se convierten en planes diseñados de antemano por el investigador para luego seguirlos fielmente sin una actitud de escucha hacia el escenario escolar y sus participantes.

Pero, no olvidemos que como investigadores/as educativos adquirimos el compromiso de trabajar por dejar la escuela de manera que cuando no estemos en este escenario como facilitadores de la práctica de los participantes, ellos sean capaces de seguir generando por sí mismos procesos de reflexión y acción críticos para ir transformando y mejorando su práctica. Diferencio escuela y participantes con una intención muy clara que continuando con estas reflexiones, explicaré a continuación.

EL DILEMA DEL CAMBIO: EL PARA QUÉ DEL CAMBIO

Mi experiencia como investigadora me ha hecho ver que nos podemos encontrar

con centros educativos con una gran resistencia ⁶ a los procesos de concienciación crítica que genera este tipo de investigación en los participantes, de manera que sólo es posible implicar a un único grupo de la misma en tal proceso. Así, en este caso, el deseo de que el investigador/a abandone el escenario es tan acuciante que vives la experiencia de sentirte no sólo ignorada, sino también maltratada e incluso en alguna ocasión amenazada encubiertamente, porque representas una fuente de cuestionamiento permanente, sobre todo para aquéllos que ejercen el poder, porque finalmente colaboras en descubrir sus estrategias para manipular y pones en tela de juicio la moralidad de sus acciones.

No es tan extraño, encontrarse con escuelas en las que algunos participantes sienten y quieren conscientemente una transformación crítica; mientras que la dirección, por el contrario, busca instrumentalizar la investigación porque, en el fondo, sólo desea la «innovación cartel» para provocar una buena opinión, bien en la Administración, o bien entre las familias. Sin embargo, finalmente, quieren que el proceso se acabe lo antes posible, cuando caen en la cuenta de que las personas que allí trabajan comienzan a tomar conciencia de cómo son dominadas ocultamente, a veces incluso con justificaciones paternalistas o maternalistas como las referidas a decidir desde arriba, punto que abordaré a continuación, con el pretexto de ahorrarles trabajo.

En este caso, el dilema lo encuentra el investigador/a en cómo extender el proceso de reflexión/acción para la transformación y mejora de la práctica ⁷ en todo el

(6) Conviene, además, tener en cuenta que la innovación educativa es para el profesorado y los alumnos/as una fuente de contradicciones y resistencias. Esta resistencia a veces es interpretada exclusivamente desde un punto de vista psicológico, cuando en realidad puede ser consecuencia de un conflicto de intereses. En esta investigación, por lo tanto, era importante desvelar cualquier conflicto de intereses que se produjera entre los participantes y el investigador/a. Véase al respecto G. J. PAPAGIANNIS, S. J. KLEES y R. N. BICKEL, «Hacia una economía política de la innovación educativa», en: *Revista Educación y Sociedad*, n.º 2, 1986, pp. 149-195.

(7) Sobre el significado del cambio, véase al respecto M. G. FULLAN: *The new meaning of educational change*, 2.ª ed., London, Cassell, 1993.

centro educativo, porque en este caso un problema permanente para el investigador/a educativo está en la discusión sobre la elección con los participantes de los temas para abordar con todo el equipo de la escuela sin que arriesguen su situación profesional más allá de lo que estén dispuestos. Y desde aquí, la pregunta es, hasta qué punto los profesores/as en esta situación se pueden sentir libres para expresar todo lo que han sentido o vivido al reflexionar sobre sus acciones en el escenario escolar con nuestra ayuda como facilitadores de tal proceso.

Téngase en cuenta que otro de los dilemas que experimenta el investigador/a en la investigación educativa que proponemos es el de la necesidad de convertir su trabajo en un proceso que ayude a los participantes a descubrir las relaciones de poder que se vierten sobre ellos o que ellos vierten sobre los demás, lo que convierte a la misma investigación en un camino para la resistencia transformadora de las relaciones de dominación en relaciones más democráticas. En este caso, por ejemplificar, diré que en la escuela infantil donde vengo trabajando últimamente, la dirección se ha dado cuenta a través de mi trabajo como facilitadora con dos miembros de la misma, el equipo ha comenzado a tomar conciencia de que detrás del comportamiento supuestamente maternalista de la dirección, como no darles responsabilidades para no cargarles de trabajo, se esconden relaciones de poder, de autoridad y de imposición. Es decir, nuestra investigación ha venido a descubrir ciertas estrategias encubiertas que utiliza la dirección para ejercer el poder en los participantes e incluso en el resto del equipo. Es curioso que con la subdirectora y el psicólogo la dirección utilice otro tipo de procedimientos para ejercer este mismo poder, como es cargar de trabajo y responsabilidades aunque luego –por supuesto– sea ella la que reciba las felicitaciones de la inspección educativa.

Esta situación nos viene a mostrar el compromiso ético del investigador/a, que no es otro que trabajar tratando de generar en la escuela una cultura de las relaciones igualitarias y democráticas, de la honestidad, de la confianza y de la falta de miedo entre sus miembros, de las responsabilidades compartidas. Porque en el fondo, se pretende contribuir desde nuestro trabajo como investigadores/as a crear en las escuelas y en las aulas una cultura donde sea posible discutir significados y valores compartiendo algunos y siendo posible disentir en otros. Primer paso es que, como en el caso relatado, al menos generemos tales significados entre los participantes más directamente implicados en la investigación y que se vayan convirtiendo en foco generador de una praxis emancipadora y liberadora. Desde aquí, hay un compromiso con los participantes por introducir en ellos la dinámica de la transformación crítica y eso implica aprender a vivir con el conflicto y la duda permanentes sobre su práctica y a no tener certeza alguna sobre la misma.

La otra cuestión que el investigador/a educativo se tendría que plantear está referida a que él, como ente educativo, tiene un compromiso con la realidad social, con su transformación y con la mejora. Para alcanzarlo tendría que analizar los valores que son éticamente sostenibles en el contexto neoliberal que nos ha tocado vivir porque es este compromiso el que llevaría a sostener éticamente unos u otros principios de procedimiento para investigar.

Por todo esto, adquiere pleno sentido el referirme a la financiación de la investigación y a los dilemas éticos de que tal cuestión genera para el investigador/a. La importancia de quien está financiando la investigación contribuye a delimitar las responsabilidades que adquieres como investigador. Así, si la investigación es financiada con dinero público adquieres el compromiso de tratar de mejorar y transformar la enseñanza pública y por lo tanto la prácti-

ca de los que en ella trabajan. Pero también, conviene reflexionar acerca del papel altruista que se le quiere asignar a los investigadores/as, sobre todo a los investigadores educativos, cuando su labor tiene también para él un carácter laboral inevitable —sobre todo para el que está empezando— y, por lo tanto, en esta tarea no puede olvidarse de su carrera. Lo importante es que el investigador/a no deje de realizar un análisis crítico del peso que tiene tal circunstancia en sus acciones y explique y discuta con los participantes las repercusiones de la misma en sus tareas como investigador/a educativo. De hecho, las consideraciones laborales del investigador/a y el significado de las investigaciones que está llevando a cabo, se ocultan con frecuencia a los participantes de la misma; e incluso parece de mal gusto hablar de ellas, cuando justamente lo que se consigue es desmitificar la tarea de investigar y darle la dimensión humana y social que en realidad tiene.

EL DILEMA DE LA CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN: DEL ANONIMATO A LA PUBLICIDAD DE LOS DESCUBRIMIENTOS

Otro de los dilemas con el que el investigador/a educativo se encuentra se refiere a la protección que debemos dar a aquellos sujetos que participan en la investigación tanto en relación a su anonimato y a la confidencialidad de la información que nos ofrezcan⁸. Téngase en cuenta que, en algunos casos pueden estar en juego consecuencias tan graves como la pérdida del empleo o una calificación negati-

va en el caso del alumno/a. En cualquier caso, debe quedar claro que no se puede desvelar la identidad de los participantes, ni usar la información obtenida sin el permiso explícito de los mismos e incluso nos pueden llegar a pedir la destrucción de la información en un determinado tiempo, una vez elaborado el informe de la investigación. En este sentido, serán los participantes los que negocien con el investigador/a qué información de la obtenida se puede hacer pública.

No olvidemos además, que puede suceder que el investigador/a en su tarea descubra alguna cuestión oscura e incluso en el límite de la legalidad en la gestión del centro o del aula que pueden ir, desde el evidente maltrato físico y/o psíquico de algún niño, al cobro de comisiones ilegales a centros comerciales por la compra de material escolar, o a tomarse más días libres u horas que las que figuran en su convenio. En este caso, la pregunta es si, como investigadores/as que hemos descubierto tales atropellos, podemos denunciarlos donde proceda. Aquí se le presenta al investigador/a un dilema en torno al carácter confidencial de la información obtenida.

En tal caso una de las cuestiones que podría tener en mente está referida a si las acciones que hay que emprender en caso de tales descubrimientos, transformarían y mejorarían las prácticas en el centro escolar; o por el contrario provocaría enfrentamientos entre los miembros de la comunidad escolar totalmente irreconciliables. Esta situación que relato no está lejos de la experiencia de algunos investigadores/as que finalmente optan por callar ante la administración y respetar el pacto de confidencialidad de la información; pero no por ello dejan de

(8) WALKER señala que: «La confidencialidad no es sencillamente un procedimiento mecánico, sino una preocupación metodológica constante estrechamente relacionada con los valores contenidos y comunicados por la investigación. Véase R. WALKER, «La realización del estudio de casos en educación. Ética, Teoría y Procedimientos». En: W. B. DOCKRELL y O. HAMILTON: *Nuevas Reflexiones sobre Investigación Educativa*, Madrid, Narcea 1983, pp. 1-72.

actuar generando en los participantes la necesidad de poner freno a tales acciones. En este caso, se buscaría que fuera el mismo equipo el que asumiera la responsabilidad y el compromiso de encontrar estrategias para cambiar aquella situación.

Desde las consideraciones presentadas, la tarea de consensuar el informe final de la investigación se encuentra condicionada por la situación laboral de no pocos participantes en las investigaciones en las cuales intervienen. La falta de tiempo dentro de la jornada laboral para implicarse profundamente en este tipo de proyectos convierte la formación en una actividad extralaboral, motivo por el cual sólo unos pocos están dispuestos a realizar en profundidad, de manera que finalmente el investigador/a se ve a menudo en la soledad a la hora de escribir el informe final e incluso a la hora de consensuarlo con los participantes, aunque no faltan estrategias para buscar algún momento donde tratar de comunicar a los participantes qué ideas se están plasmando en el informe.

Con frecuencia, los participantes dejan en manos del investigador/a las decisiones sobre las ideas que hay que plasmar, máxime cuando éste ha conseguido tras el largo proceso de investigación granjearse la confianza y la simpatía de éstos. Téngase en cuenta, que como señalaba anteriormente, apenas les queda tiempo dentro de su trabajo para su formación, que suelen realizar fuera de la jornada laboral. Finalmente, el investigador muchas veces acaba por desistir en su empeño de consensuar plenamente el informe final con los participantes porque éstos dan por bien recibidas sus consideraciones, máxime cuando en ellas no hace otra cosa sino recoger el sentir y el hacer del proceso de investigación donde todos se han visto implicados.

La otra cuestión es cómo compaginar el derecho de los participantes a que se mantenga su anonimato, así como la privacidad y la confidencialidad de la información y el derecho de los miembros de la

comunidad educativa a saber cómo funciona escolar y administrativamente una determinada institución educativa. Este derecho se deriva, en primer lugar, por estar allí escolarizados sus hijos/as; y en segundo, porque el centro está gastando un dinero público que sale de las aportaciones de todos. En el fondo, aquí se está discutiendo y poniendo sobre la mesa las diferentes connotaciones que conlleva, en cuanto a su finalidad, la investigación educativa; como también, la misma evaluación del funcionamiento de la institución. Pero cuidado. Ahora que tanto se habla de la ética de los negocios y en la dirección de empresas así como en la política, de los derechos y deberes de los empresarios y trabajadores políticos, no vayamos a caer en el contrasentido de concebir la gestión de los centros de enseñanza como si de empresas se trataran, con los criterios de rentabilidad y eficacia que las caracterizan; concepción ésta no tan alejada en el tiempo, sobre todo si la nueva «Ley de Gestión y Evaluación de los Centros de Enseñanza» se endurece con un gobierno más conservador.

Desde aquí, conviene señalar que los participantes –incluido el investigador/a– adquirirían el compromiso de comunicar a los otros las contradicciones vividas durante el proceso de investigación en su aprendizaje, de manera que las reflexiones que nos comunican los otros contribuirían a transformar críticamente las propias acciones. Se produce entonces un doble proceso dialéctico; un proceso intersubjetivo que nos ayuda a entender e influir en la emancipación de los otros, y un proceso intrasubjetivo porque discutiendo con los demás nos cuestionamos a nosotros/as mismos/as y nos transformamos críticamente, nos liberamos.

Lo que se pretende por lo tanto, con la investigación educativa es favorecer la dinámica de la dialéctica en los participantes, proceso éste lleno de escollos, acostumbrados –como estamos– a un contexto so-

cioeconómico y político en el cual se impone como hegemónica una razón técnica que ignora las acciones y la reflexión humanas como conflictivas. Y es que la investigación educativa tendría que ser vivida como un nuevo comienzo para cada uno de los participantes, incluido, como no, el propio investigador/a, que adquiriría el compromiso de hacer público con el consentimiento de los participantes no sólo el proceso de transformación crítica de éstos, sino también su propio proceso de emancipación.

UNA ÚLTIMA CONSIDERACIÓN: ¿SOLUCIONAR O CUESTIONAR?

La investigación educativa representa un proceso político porque implica a los participantes en el análisis de los valores particulares que subyacen sus acciones y el contexto en el cual tienen lugar; porque busca generar interrogantes sobre las mismas, más que soluciones; porque busca sembrar el conflicto aceptado sobre formas de hacer; porque trabaja teniendo como principio la necesidad de encontrarnos a nosotros mismos/as interactuando con los otros/as.

BIBLIOGRAFÍA

- ALTRICHTER, H.; POSCH, P. y SOMEKH, B.: *Teachers investigate their work*, Londres, Routledge, 1993.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M.: *Didáctica, Currículo y Evaluación: Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Barcelona, Alamex, 1985.
- ANGULO RASCO, J. F.: «Investigación-acción y currículum: una nueva perspectiva en la investigación educativa», p. 46, en: *Rev. Investigación en la Escuela*, n.º 11, 1990, pp. 39-48.
- «Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora», en: *Rev. Educación y Sociedad*, n.º 10, 1992a, pp. 91-129.
- CARR, W. y KEMMIS, S. T.: *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.
- ELLIOTT, J.: «Desarrollo de la investigación-acción basada en la escuela: algunas hipótesis», en: ELLIOTT, J.: *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990, pp. 40-55.
- «Action-Research: normas para la autoevaluación en los colegios», en: HAYNES, L. (Comp.) (1985): *Investigación/acción en el aula*, Valencia, Generalitat Valenciana, Consejería de Educación y Ciencia, 1986, p. 23.
- «Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview», *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, n.º 1, 1989.
- *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- (Ed.) *Reconstructing Teacher Education: Teacher development*, Londres, Falmer Press, 1993.
- FULLAN, Michael G.: *The new meaning of educational change*, 2.ª ed., London, Cassell, 1993.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D.: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, M.E.C/Morata, 1988.
- KEMMIS, S.: «La Unión entre Teoría y Práctica» (Entrevista de Gloria Braga y César Cascanete), en: *Rev. Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona, n.º 209, diciembre 1992, pp. 56-60.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R.: *Cómo planificar la investigación-acción*, 3.ª ed., Barcelona, Laertes, 1988.
- PAPAGIANNIS, G. J.; KLEES, S. J. y BICKEL, R. N.: «Hacia una economía política de la innovación educativa», en: *Revista Educación y Sociedad*, n.º 27 1986, pp. 149-195.
- SCHRATZ, M. (Ed.): *Qualitative voices in educational research*, Londres, Falmer Press, 1989.

- SOMEKH, B.: «Inhabiting each other's castles: Toward knowledge and mutual growth through collaboration», New Orleans, *American Research Association*, vol. 2, n.º 3, 1994.
- STENHOUSE, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984.
- WALKER, R.: «Three Good Reasons for not Doing Case Studies in Curriculum Research», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 15, n.º 2, 1983.
- «La realización del estudio de casos en educación. Ética, Teoría y Procedimientos». En: DOCKRELL, W. B. y HAMILTON, D. (1980): *Nuevas Reflexiones sobre Investigación Educativa*, Madrid, Narcea, 1983, pp. 42-82.