



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

López Calva, Martín

Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 3, 3° trimestre, 2000, pp.

13-54

Centro de Estudios Educativos, A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030302>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Especializaciones funcionales e investigación reflexiva de la práctica docente

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXX, núm. 3, pp. 13-54

Martín López Calva*

RESUMEN

A partir de la propuesta de especializaciones funcionales que hace el filósofo canadiense Bernard Lonergan, este artículo propone una estructura compleja para entender las distintas dimensiones cooperativas que intervienen en la construcción del campo de la educación y presenta la noción de “investigación reflexiva de la práctica docente” como una necesidad para ir analizando las dialécticas y explicitando los fundamentos del quehacer docente auténticamente educativo.

Con esta propuesta se pretende que la investigación de la práctica docente pueda ir trascendiendo sin descuidar la investigación empírica de tipo cuantitativo o cualitativo, que parecen ser hoy los únicos enfoques válidos y legítimos de investigación en el campo.

ABSTRACT

Based on canadian philosopher Bernard Lonergan's notion of functional specialities of the theological method, this article presents a complex structure to understand the different cooperative fields that conform the development of Education as an independent discipline in the social sciences and develops the notion of reflective research on teaching as a real need for analyzing the dialectics and discovering the foundations of teaching in order to achieve progressively an authentic humanizing education.

This article is looking for new ways to do in research on teaching beyond the qualitative and quantitative empirical research paradigms that seem to be the only valid and scientific perspectives in the field of teaching and educative research today.

* Profesor de tiempo completo en el Departamento de Educación y Psicología. Universidad Iberoamericana Golfo Centro, Puebla; correo electrónico: mlopezc@uiagc.pue.uia.mx

I. LA INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y SU DESARROLLO INDIFERENCIADO: EL PROBLEMA

Research in teacher education is becoming a burgeoning area of inquiry... the expansion of substantive issues in teacher education, accompanied by methodological advances, has provided an opportunity for researchers in teacher education to explore many new areas [La investigación en formación docente está llegando a ser una nueva área de búsqueda... La expansión de temas sustantivos en la formación de profesores acompañada de avances metodológicos ha provisto una oportunidad para los investigadores para explorar muchas áreas nuevas] (Lee y Yarger, 1996: 14).

La investigación en el campo de la práctica docente, y dentro de ella específicamente la referida a la formación de profesores, es un campo que está experimentando una gran expansión y que a partir de la proliferación de diversos métodos, sobre todo cualitativos, está aportando oportunidades y espacios de exploración muy amplios para los investigadores y teóricos de la educación. En los últimos tiempos están surgiendo muchos tipos de investigación sobre diversos, y muchas veces dispersos temas de interés para los docentes y para los investigadores.¹

Los enfoques cualitativos y narrativos de investigación empírica han empezado a proliferar a partir de los años ochenta con un ritmo acelerado y creciente aceptación en el medio, a pesar de los debates de esta “guerra de paradigmas” (Gage, 1985) o “gran conversación” (Shulman, 1986), en la que se han visto envueltos, por la oposición de investigadores tradicionales basados en el llamado “método científico”, investigadores cuantitativos, quienes traducen el paradigma

¹ “In recent years, research on teacher education increasingly has involved a range of alternative research methods specially with the growing popularity of qualitative and narrative approaches” [En los años recientes la investigación de la formación docente ha involucrado, en forma creciente, una gama de métodos de investigación alternativos, especialmente con el crecimiento de las aproximaciones cualitativas y narrativas] (Lee y Yarger, 1996:15).

de las ciencias naturales al campo de la educación y niegan muchas veces toda posibilidad de conocimiento objetivo que no sea mediante las reglas y procedimientos de este método tradicionalmente aceptado.

De manera que los enfoques cualitativos e interpretativos quizás estén ganando un espacio dentro de la construcción teórica del campo de la educación. El problema de hoy parece no radicar tanto en la discusión entre cualitativistas y cuantitativistas, ni en la pretensión de exclusividad de un método sobre otros posibles enfoques, sino por el contrario en la exagerada proliferación de métodos, técnicas o aproximaciones investigativas en el campo de la docencia que se multiplican, se autonombran, se expanden, ganan adeptos y se constituyen en opciones de búsqueda para los interesados.

El problema actual parece más bien radicar en una dispersión metodológica y teórica y en una carencia de distinción sobre el sustento, la validez, los límites, la ubicación, el estatuto cognoscitivo y las normas de objetividad para que algo pueda ser llamado “investigación” en el campo de la práctica docente o de la formación de docentes con pleno derecho. La proliferación de los enfoques narrativos parece estar, al mismo tiempo que resolviendo la necesidad de devolver al maestro la voz que había perdido como protagonista y generador de conocimiento en el campo, diluyendo prácticamente la frontera entre “investigación de la práctica docente” y “literatura de la práctica docente”. Sin pretender regresar a la hegemonía del enfoque cuantitativista emanado del positivismo, muchos teóricos como Fenstermacher (1994) están clamando ahora por una revisión para establecer, desde estos enfoques cualitativos, normas o exigencias epistemológicas para evitar la dispersión y la confusión, y para construir un campo sólido de conocimiento más allá del campo de lo anecdótico o de la asimilación ecléctica y acrítica de metodologías desde el capricho de cada investigador.²

² *“It is easy to tell a teacher to be an artist, but, teachers who want to know what they should do to reach that height find few answers in rethoric about artistry, intuition and insight”* [Es fácil decir a un maestro que debe ser un artista, pero los maestros que quieren saber lo que ellos deberían hacer para alcanzar esa meta encuentran muy pocas respuestas en la retórica acerca del arte, la intuición y el *insight*] (Gage, 1985: 6).

El problema parece estar también reflejado en este reclamo de Gage, que desde una perspectiva cuantitativista critica los enfoques “retóricos” acerca de la docencia como arte o intuición y exige planteamientos pragmáticos que resuelvan las dudas prácticas de los maestros. Problema sin duda hijo de este tiempo de pragmatismo en el que vive la educación de finales del siglo XX, que al revisar a simple vista los manuales y compendios de investigación de la práctica docente y de investigación en formación de profesores, nos revela que esta gran expansión indiferenciada del campo se está dando en la investigación empírica y si acaso en menor porcentaje en el ámbito interpretativo con el auge de la investigación de tipo etnográfico principalmente, pero que hay una carencia de desarrollo en el campo concreto de la docencia, en los ámbitos de investigación histórica y mucho más en el de la investigación filosófica. El reclamo de Gage es el reclamo social y parece ser la causa de este énfasis casi exclusivo en la investigación empírica: se reclama del investigador resultados “prácticos”, “conexión con la realidad”, propuestas “concretas” —quieren decir, específicas—, relación directa e inmediata con el establecimiento de políticas educativas o programas de formación docente particulares, etc. Todo lo que suene a reflexión, a intentos de fundamentación o justificación desde otras perspectivas, suena a “abstracto”, “utópico”, “desligado de la realidad”, “poco práctico”, o “improductivo”.

Resulta incuestionable la aportación de la investigación empírica en el desarrollo y la paulatina diferenciación hacia la independencia que está teniendo el campo de la educación en la actualidad; resulta también indudable la aportación que este tipo de investigación hace hacia el mejoramiento directo de la práctica docente y de algunas políticas o programas de mejoramiento o formación de docentes. Sin embargo, el problema que estamos planteando es el de la absolutización de este tipo de investigación como la única válida en el campo —ya sea cuantitativa o cualitativa o ambas— y su “pragmatización” en el sentido de pretender que de los datos, muchas veces contradictorios, dispersos, carentes de una reflexión ulterior, se extraigan directamente políticas, métodos, técnicas o recetas para mejorar la educación. El problema es el de ignorar o menospreciar el papel de la interpretación, la historia y la reflexión filosófica como

elementos intermedios del proceso que aportan el discernimiento, la visión holística, el orden y la integración necesarios para extraer lo valioso y desechar lo incidental, para distinguir y aceptar lo que conlleva progreso o desarrollo para la docencia y estar atentos a eliminar lo que promueve la declinación o la involución del campo.³

En la actualidad, buena parte de la crisis de las ciencias humanas y sociales parece estar relacionada con estos reclamos sociales pragmáticos que pretenden absolutizar las visiones prácticas y llevar a los investigadores a trabajar casi en el campo del sentido común —el campo de lo concreto y particular, de lo descriptivo, de la relación de las cosas con nosotros mismos y no de las cosas entre sí—, modificando su perfil hasta acercarlo al de una especie de “asesor de planeación”, generador de “recetas” para el “cómo hacer eficiente”, e ignorando el papel reflexivo, histórico, dialéctico y normativo de la investigación hacia el desarrollo de las disciplinas.

Como afirma Lonergan (1988), las ciencias humanas deben ser no sólo empíricas, sino también y, sobre todo, críticas y normativas. Buscar una perspectiva crítica que ayude a distinguir y a diferenciar para poder integrar y no simplemente juntar eclécticamente, encontrar caminos normativos para ayudar a crecer en autenticidad a eso que llamamos docencia, a eso que se entiende como formación de docentes en el horizonte actual, es la carencia de nuestro tiempo en el área de la investigación de la docencia y de la investigación en el campo de la formación de docentes; ésta es la tarea de la investigación reflexiva que proponemos en este artículo.

¿Qué es lo que entendemos por “investigación reflexiva de la práctica docente”? ¿Cuál sería la relevancia de su aportación y desde qué tipo de objetivos? ¿Cómo explicitaríamos su papel dentro de la compleja variedad de funciones que constituyen el campo de la educación? Esto es, sin duda, algo que debe ir desarrollándose con mayor claridad y profundidad en posteriores trabajos. La pretensión de este artículo es la de abrir el campo de la búsqueda haciendo un

³ “... *human science cannot be merely empirical; it has to be critical; to reach a critical standpoint, it has to be normative*” [... las ciencias humanas no pueden ser meramente empíricas, tienen que ser críticas; y para encontrar un punto de partida crítico deben ser normativas] (Lonergan, 1992: 261).

planteamiento general de toda esta posible visión integral e integradora del proceso educativo y de la noción de investigación reflexiva y su papel dentro de este proceso de operación que puede y debería convertirse en proceso de cooperación entre sus diversos componentes. Por ello, sólo haremos un breve acercamiento preliminar que puede ir planteando el camino para indagaciones posteriores.

II. ESPECIALIZACIONES FUNCIONALES Y CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN: LA VISIÓN INTEGRADORA

Existen muchas variedades o tipos de investigación educativa y, en particular, de investigación de la práctica docente. ¿Cómo entender y ubicar el papel de cada una en una perspectiva integradora que nos brinde una visión general de la construcción del campo de la educación? ¿Cómo solucionar este problema de la absolutización de la investigación empírica y de la “pragmatización” de la investigación de la práctica docente?

Vamos a intentar una correlación entre los distintos tipos de investigación de la práctica docente y las especializaciones funcionales que formula Lonergan (1988) como constitutivas del método teológico y del método de las ciencias humanas en general. Empezaremos solamente recalcando que una especialización funcional no se define por la metodología usada o por los temas que se van a estudiar, sino por la finalidad que persigue; que esta finalidad perseguida se verá en función de los cuatro niveles de conciencia que plantea este autor en su formulación del “método trascendental” (el nivel de la experiencia empírica, el de la comprensión inteligente, el de la reflexión y el juicio crítico y el de la deliberación y decisión responsable) (*ibid.*: cap. 1), y que obviamente la investigación en cualquiera de las especialidades requiere el ejercicio de los cuatro niveles, pero el fin específico que se persigue en cada una de ellas coincide prioritariamente con el de un nivel en particular (datos, comprensión, reflexión crítica, deliberación o decisión) como énfasis operativo.

Lee y Yarger (1996) y Cochran-Smith y Lyttle (1993) señalan diversos tipos de investigación de la práctica docente, específicamente de la formación docente. Todos estos tipos pueden ser agrupados en cuatro grandes apartados:

- investigación empírica (cualitativa o cuantitativa);
- investigación de tipo hermenéutico o interpretativo;
- investigación histórica;
- investigación filosófica.

Dentro de la investigación empírica encontramos investigación cuantitativa del tipo “proceso-producto”, correlacional, experimental, etc., o investigación cualitativa de corte participativo, investigación-acción, de corte narrativo, etc. En el rubro de investigación interpretativa o hermenéutica podemos ubicar el amplio campo de la investigación etnográfica con sus variantes o la investigación filosófica de corte fenomenológico; finalmente, tenemos la investigación histórica y la investigación filosófica de la práctica docente y de la formación docente.

Lonergan (1988) presenta ocho especializaciones funcionales de acuerdo con las finalidades de cada actividad que coinciden con los cuatro niveles de conciencia ya mencionados, de la siguiente manera:

<i>Nivel</i>	<i>Especializaciones</i>	
Nivel de la decisión	Dialéctica	Explicitación de fundamentos
Nivel de reflexión	Historia	Establecimiento de doctrinas
Nivel de comprensión	Interpretación	Sistematización
Nivel de experiencia	Datos	Comunicación

El proceso de construcción teórica del campo educativo supone una visión integradora de las aportaciones que cada elemento puede ir haciendo a esta construcción para hacer realidad el paso de la operación —a veces dispersa y desorientada— a la cooperación regida por un sentido explícito y normas claras.

Esta visión integradora de las aportaciones puede estar constituida a partir del cuadro anterior —“traduciendo” las especialidades funcionales a la educación— si ubicamos la aportación de cada elemento del sistema educativo a la búsqueda de valores componentes de la educación auténtica, de la siguiente manera (la numeración corresponde a las especialidades funcionales. La investigación filosófica o reflexiva se ocupa de dos de ellas):

1) En primer lugar, la aportación de la investigación empírica a partir de esta recuperación de la voz del docente y de esta escucha activa, como recopiladora de datos relevantes y significativos hacia la autenticación progresiva de la educación y hacia la comprensión de sus finalidades genuinas. Aportación de datos cuantitativos y cualitativos según los diferentes “paradigmas” involucrados en esta “gran conversación” (Shulman, 1986), datos que serán más relevantes en cuanto sean más reflejo de la voz del profesor y de los alumnos, producto de la escucha atenta, inteligente, razonable y responsable de lo que sucede en el aula más allá de pretensiones de explicación absoluta o predicción mecanicista.

2) En segundo lugar, la aportación relevante de la investigación de corte *interpretativo* de la práctica docente que, a partir de los datos que se obtienen empíricamente, busca ir develando explícitamente los significados que constituyen esa comunidad que llamamos escuela o universidad con la compleja riqueza de símbolos y la carga afectiva más o menos común que éstos conllevan. Investigación interpretativa que tiene que tratar de aproximarse a “leer” y “entender” los significados profundos del aula, lo que está detrás de esas voces del profesor y los alumnos, y trasciende, por tanto, los enfoques descriptivos y narrativos tan de moda hoy en día.

3) En tercer lugar, la aportación específica de la investigación *histórica* hacia el discernimiento crítico de los elementos de desarrollo y de involución que pudieran ir introyectándose a lo largo del tiempo en la docencia, así como la distinción de los elementos auténticos de la tradición educativa que son la fuente donde se pueden ir descifrando las exigencias permanentes de autenticidad de la docencia. Descubrir críticamente el pasado para entender el presente e ir redescubriendo la trascendencia histórica de la tarea educativa hacia el futuro, añadiendo esa “dimensión de infinito” que conlleva el compromiso en las aulas.

El papel de la investigación histórica sería el de la progresiva respuesta a la pregunta, ¿qué fue lo que realmente pasó?, a partir de la historia vivida y de la historia que se escribe por los historiadores de la educación.

4) y 5) En cuarto lugar, el papel de diferenciación e integración que aporta la investigación filosófica (entendida desde su dimensión de

auténtico trabajo reflexivo, tal como se verá en los siguientes apartados), que debe ir analizando las tensiones *dialécticas* que están presentes en la docencia y que se reflejan en la práctica docente y en la educación en el nivel institucional y social en posiciones (elementos, ideas, creencias, significados y valores que llevan al progreso) y en contraposiciones (elementos, ideas, creencias, significados y valores que llevan a la decadencia), para ser capaz de, a partir de esta distinción de los elementos dialécticos presentes en la docencia actualmente vivida e idealmente buscada en cada contexto específico, explicitar a partir de una visión amplia *los fundamentos* permanentes para una docencia auténticamente humana y humanizante, fundamentos que están siempre en proceso de redescubrimiento.

6) La aportación de los filósofos de la educación y los pedagogos en su trabajo especulativo intelectual que, a partir del discernimiento de las dialécticas y la explicitación de los fundamentos de una educación auténtica, pueden ir elaborando *teorías o doctrinas* pedagógicas que se vayan aproximando limitadamente a esta construcción del campo que se desea para reorientar de manera continua el trabajo educativo práctico.

Las teorías o doctrinas pedagógicas, ubicadas en este marco general integrador, serían un instrumento invaluable, consciente de sus límites explicativos y lejano de caer en la tentación absolutizadora que, como sucede a menudo actualmente, las erige como la única explicación válida sobre lo que es educar o ser docente.

7) La aportación de los diseñadores curriculares y de los directivos de instituciones educativas que, a partir del estudio y análisis crítico de estas doctrinas y teorías pedagógicas y de los datos e interpretaciones que producen la investigación y la vivencia directa de la comunicación en las instituciones educativas, puedan ir *sistemizando* los elementos para introducir, mediante el rediseño continuo de planes de estudio y la instrumentación de estrategias de renovación o reinención institucional, “disparadores” de la dinámica de personalización en el nivel institucional y “áulico”.

8) La aportación de los formadores de docentes y de los docentes en *transformación que comunique* mediante su práctica docente inmersa en la búsqueda permanente y mediante su propio testimonio como símbolos de esa búsqueda, significados y valores auténticamente

humanos y humanizantes a sus alumnos (alumnos en formación o profesores en transformación). La aportación de los académicos dedicados a la difusión en el campo educativo que produzcan artículos, libros, textos o reportes de investigación que sirvan como disparadores de la reflexión profunda en el medio de la educación y en la sociedad en general.⁴

El compromiso cooperativo es con la reeducación, no sólo de los profesores o de los candidatos que ingresan a las escuelas profesionales pretendiendo llegar a ser docentes en el futuro, sino con la de toda la sociedad, acerca de lo que se entiende por educar, lo que se espera de los educadores y lo que cada uno de sus integrantes está dispuesto a hacer para contribuir a esta tarea como padre de familia, como político o economista, como contribuyente y como ciudadano.

Pero este compromiso y esta tarea no pueden cumplirse si, por un lado, la educación está internamente en la dispersión que implica la convergencia de muchas disciplinas apellidadas educativas queriendo orientarla, y en la pérdida de energías que representa el que cada investigador y cada campo de investigación estén trabajando aisladamente y sin la visión de compromiso claro con el todo a partir de la claridad de su aportación específica al campo y, por otra parte, se encuentre externamente en el dilema que implica estar bajo las crecientes y contradictorias demandas de “una sociedad exigente pero desorientada” (Savater, 1997).

Para evitar esta dispersión y afrontar este dilema sería necesario ir explorando, comprendiendo y operativizando esta visión integral e integradora que aportan las especialidades funcionales al campo de la educación.

En el momento que esta visión clarificadora se eche a andar, se difunda y se acepte conscientemente, cada profesor, investigador, directivo, diseñador curricular, formador de docentes o teórico de la educación será más humilde porque empezará a tener la visión de lo que

⁴ “*Researchers are obligated to re-educate the candidates, we currently attract toward a more expansive view of Pedagogy*” [Los investigadores están obligados a reeducar a los candidatos que nosotros cotidianamente atraemos hacia un punto de vista más amplio de la pedagogía] (Ladson-Billings, 1995: 483).

realmente puede hacer y de la ubicación real de su aportación al conjunto, dejando de lado falsas pretensiones mesiánicas o protagónicas; pero al mismo tiempo cada uno de ellos encontrará una manera más efectiva y esperanzada de trabajar, al darse cuenta de que no está solo, sino que es partícipe de esa búsqueda histórica humana de los valores auténticos que constituyen la educación y del valor auténtico que es la educación en sí misma.

Una aportación importante y poco trabajada y por ello poco aceptada en el medio educativo, es la que aquí llamamos investigación reflexiva de la práctica docente y que vamos a tratar de explicitar como propuesta central de este artículo, propuesta que, repetimos, es una invitación a ir abriendo este espacio nuevo en el campo de la investigación de la práctica docente.

III. LA INVESTIGACIÓN REFLEXIVA DE LA PRÁCTICA DOCENTE: UNA PROPUESTA

A. Noción

Justification is not... simply a matter of minimal necessity. It is rather, a matter of desirability, and a thing may be desirable not because it is something we could not do without, but because it transforms and enhances the quality of what we do and how we live [La justificación no es... simplemente un asunto de mínima necesidad. Es, mejor dicho, un problema de aspiraciones, y una cosa puede ser deseada no porque sea algo de lo que no puede prescindirse, sino porque transforma y amplía la calidad de lo que hacemos y de la forma en que vivimos] (Floden, 1990: 46).

Es indudable que la justificación de un campo o de un tipo de investigación no puede estar ligada sólo al asunto de su necesidad práctica. La justificación de toda investigación, la necesidad de toda disciplina —sobre todo en el campo de las ciencias humanas— trasciende lo meramente pragmático y tiene que ver con lo deseable en el sentido de lo que se busca como posible elemento de transformación y me-

joramiento de la calidad de lo que hacemos y de nuestra forma de vida. En ningún otro terreno como en el de la educación es más evidente esta afirmación: la justificación de la educación como función social y como disciplina de las ciencias humanas no es un asunto simplemente de una necesidad práctica o de que la sociedad no pudiera funcionar o reproducir sus estructuras sin ella, sino un tema que tiene que ver con lo deseable humanamente hablando, es decir, con el descubrimiento progresivo de valores que vayan aportando luces para el desarrollo de personas más humanas y para la construcción de una sociedad más justa y más libre.

Éste es el terreno sobre el que se asienta la necesidad de una investigación reflexiva en el campo de la práctica docente y sobre el cual se debe construir la noción que la defina. Este tipo de investigación tiene que ser una búsqueda que, explicitando, desarrollando y apropiando con creciente autenticidad las operaciones constitutivas de la búsqueda humana (descritas en el método trascendental), mediante el ejercicio acorde con sus exigencias normativas (atención, inteligencia, razonabilidad y responsabilidad), y a partir de la reflexión sobre los datos que aportan la investigación empírica, la investigación interpretativa y la investigación histórica de la docencia, sea capaz de establecer las dialécticas —posiciones y contraposiciones—⁵ implícitas en las diversas etapas de su desarrollo concreto. A partir de allí deberá ir descubriendo y afirmando, acumulativa y progresivamente, los fundamentos transculturales y transhistóricos que componen una genuina práctica docente hacia la búsqueda de una *educación personalizante*, aportando luces para el discernimiento de las doctrinas o teorías pedagógicas que vayan surgiendo o construyéndose, y para la posterior sistematización adecuada y pertinente, y comunicación eficiente y significativa en las aulas, con la finalidad de ir haciendo realidad la contribución de la educación basada en la *praxis* al desarrollo de la humanidad en la historia y la colaboración teórica hacia una cada vez más profunda y completa comprensión de

⁵ En esta perspectiva se llama posición a toda experiencia, comprensión, juicio o decisión que promueva el genuino desarrollo de la educación y contraposición a todo aquello que bloquee este desarrollo.

lo que significa educar para el logro, siempre en construcción, de este objetivo.⁶

En este sentido, la investigación reflexiva de la práctica docente puede identificarse más con el campo de lo que tradicionalmente se llama “investigación básica”, porque no está orientada hacia la solución de problemas prácticos o la respuesta de preguntas relacionadas directamente con el cómo hacer en un contexto particular, sino que se ocupa de la reflexión amplia y sistemática hacia la comprensión acumulativa y progresiva de la realidad educativa concreta, es decir, “bajo todos sus aspectos y en todas sus formas” (Loneragan, 1988: 41). Por esta característica de concreción, la investigación a la que nos estamos refiriendo se puede distinguir de lo que se llama comúnmente investigación básica puesto que no persigue la construcción o verificación de teorías, sino la reflexión del proceso de desarrollo del campo educativo en toda su complejidad, incluyendo el discernimiento crítico de las teorías.⁷

La investigación reflexiva parte de la recuperación y el trabajo sistemático de esta capacidad espontánea derivada del “irrestringido y espontáneo deseo de conocer y elegir bien” (Doorley, 1996) que poseen todas las personas y que los lleva a hacer preguntas filosóficas del tipo: ¿qué es lo bueno o lo mejor en este caso?, ¿cómo llega uno a conocer esto?, ¿qué significa aquello? y pretende ejercitar continuamente esta capacidad haciendo preguntas a la realidad educativa, sobre todo, las preguntas para la deliberación propias de su espe-

⁶ “Traditionally there has been a distinction between basic and applied research. Basic research is conceived as building and testing theories or constructs in basic disciplines, whereas applied research is directed toward answering practical questions about real life problems... In teacher education research, the role of theory is often secondary, if it is existent at all” [Tradicionalmente ha habido una distinción entre investigación básica y aplicada. La investigación básica es concebida como construcción y prueba de teorías o constructos en disciplinas básicas, mientras que la investigación aplicada está dirigida a responder preguntas prácticas sobre problemas de la vida real. En la investigación de la formación docente el papel de la teoría es a menudo secundario, si es que existe...] (Lee y Yarger, 1996: 17).

⁷ “... all people ask philosophical questions like, what is the good for this?, how do you know?, what do you mean? All people practice philosophical inquiry until they have reached some clarity or are overtaken by the need to act” [... toda la gente hace preguntas filosóficas como: ¿qué es lo bueno para esto?, ¿cómo lo sabes?, ¿qué significa? Toda la gente practica la indagación filosófica hasta que alcanza alguna claridad o es sobrepasada por la necesidad de actuar] (Floden, 1990: 44).

cialización funcional en el campo, preguntas acerca de los valores, los conflictos de valores, las implicaciones éticas, las posiciones y contraposiciones existenciales, los significados, los símbolos, la comunidad de significados o los conflictos derivados de la dispersión de significados y sus implicaciones afectivas, etcétera.

La pretensión de este tipo de investigación es el ejercicio sistemático, inteligente, razonable y responsable de estas preguntas desde la perspectiva de desarrollo de la libertad vertical, es decir, desde la trascendencia de los criterios del propio horizonte y en la búsqueda de un cada vez mejor horizonte para una educación cada vez más auténtica.

Para hacer una formulación sintética final de la noción de este tipo de investigación que estoy presentando, destacaría esta afirmación de Avilés, de quien estoy tomando el término “investigación reflexiva” para nombrarla:

Se trata de una investigación reflexiva, la cual consiste en objetivar lo que sucede en el proceso de auto-conciencia, en las diversas modalidades de especialización de la misma actividad consciente.

Este método de investigación es totalmente *sui géneris* y no se puede reducir ni equiparar a investigaciones empíricas ordinarias, cuantitativas o cualitativas (s/f: 5-6).

B. Objetivos

Does the vital practical job of teaching, however, require knowing educational theory or educational research? Wilson maintains that this depends on whether such knowledge... helps teachers to be more educated [¿El trabajo vital práctico de enseñar, requiere, sin embargo, conocimiento de teorías educativas o investigación educativa? Wilson sostiene que esto depende de si ese conocimiento... ayuda a los maestros a ser más educados] (Floden, 1990: 45).

¿Para qué se necesita construir un campo disciplinar independiente y sólido en la educación? ¿Para qué hacer investigación educativa y específicamente investigación de la práctica docente? ¿Cuál es el objetivo central de la investigación reflexiva de la práctica docente?

Aunque se trata de preguntas diversas y que tendrían que explorarse por separado y a fondo, es posible, sin embargo, tomando las tres preguntas en un contexto de *educación humanista* y buscando una respuesta sintética, decir que en los tres casos el objetivo debe ser la transformación docente para una *educación personalizante* de los estudiantes.

Porque en efecto, la investigación en educación —y muy concretamente la investigación de la práctica docente— sea cual fuere su tipo y aportación, debe ocuparse de que se vaya comprendiendo y viviendo más profundamente el proceso por el cual los profesores se transforman intelectual y moralmente y deciden insertarse en la búsqueda personal, colectiva e histórica de educación auténtica.

¿Cuál es el objetivo específico de una *investigación reflexiva de la práctica docente* más allá de este objetivo general amplio?

La *investigación reflexiva de la práctica docente* debe ocuparse de la deliberación para el descubrimiento y el discernimiento de los valores que componen una praxis docente personalizante, a partir de la objetivación de las exigencias de la actividad consciente intencional humana y contando con los datos que emanan de la investigación empírica, de la investigación interpretativa y de la investigación histórica, por un lado, y por otro de los procesos comunicativos en el aula, la comunicación de los formadores de docentes a los maestros, la sistematización expresada en los currículos y programas de innovación institucional o de formación de profesores vigentes, las doctrinas o teorías expresadas por los pensadores y teóricos de la educación que están en el debate entre maestros, grupos e instituciones en cada contexto concreto.

Como afirma Avilés (s/f: 6): “su índole peculiar estriba en el modo como logra tal objetivación: a partir del ejercicio concreto de la misma actividad que objetiva (no desde alguna posterior o previa objeti-

vación o discurso de la misma, cuyo contenido no es inmediatamente experienciable en la misma conciencia)".⁸

Para lograrlo, la investigación reflexiva tiene que estar consciente de que se estará involucrando en un campo en proceso de expansión indiferenciada, en el cual, por citar el ejemplo que ponen Lee y Yarger, los términos referidos al tipo de docente involucrado en los procesos de *transformación*, son usados de manera alternativa y sin distinción precisa o matiz de sus significados. De manera que profesor reflexivo, o buscador clínico, reflexivos prácticos, pensadores críticos, improvisadores, artesanos o solucionadores de problemas, son entendidos como prácticamente lo mismo, con la única distinción de que esto es lo opuesto al profesor tradicional.

Basados en esta realidad, tenemos que plantear que otro objetivo de la investigación reflexiva de la práctica docente es ir contribuyendo a la diferenciación crítica y explícita de las diferentes nociones relacionadas con los docentes o con la docencia, que están siendo descubiertas o creadas por los investigadores o los teóricos en diversos campos de la práctica docente y desde enfoques aproximativos distintos.

Un mayor "control del significado" de los términos, lenguajes, símbolos y prácticas prevalecientes tendrá que ir emergiendo de la progresiva diferenciación del naciente y explosivo campo de la investigación relacionada con la práctica docente desde sus distintos ángulos de preocupación.

⁸ "The example they provided focused on terms to describe those teachers engaged in reflective inquiry, including reflective teachers; adaptive teachers; teachers as action researchers; teachers as applied scientist; teachers as moral craftsmen; teachers as problem solvers; teachers as hypotheses makers; teachers as clinical inquirers; self-teachers; teachers as reflective practitioners, critical thinkers and improvisers. There undoubtedly are different meanings for these terms in someone's mind; yet, unfortunately, they are too often used interchangeably" [El ejemplo que proveen está orientado a describir a aquellos profesores involucrados en indagación reflexiva, incluyendo profesores reflexivos, profesores investigadores de su práctica, profesores como científicos aplicados, profesores que resuelven problemas, profesores como hacedores de hipótesis, practicantes reflexivos, pensadores críticos o improvisadores. Existen indudablemente diferentes significados para esos términos que están ya en la mente de cada quien. Lamentablemente se usan con frecuencia de manera indiferenciada] (Lee y Yarger, 1996: 16).

En este proceso de creciente diferenciación, la *investigación reflexiva de la práctica docente* tendrá que ir aportando una visión integradora de los diversos campos, enfoques y perspectivas, cuya dispersión actual, como señala Bruner (1996), corre el riesgo de convertirse en un “proceso de Balcanización”. Porque indudablemente el ir descubriendo de manera progresiva la heterogeneidad del hecho educativo y la existencia no de una sino de múltiples “culturas docentes locales” y de sus relativas “identidades” con lo que cada una tiene de único y de misterioso e irrepetible, no puede de ninguna forma llevar —como parece ser actualmente a juzgar por los diversos autores-investigadores “de moda” en el campo— a la negación de cualquier posibilidad de convergencias, similitudes o puntos de vista comunes que hacen de la educación un hecho humano visto de manera global. Como afirma Bruner, el costo de la aceptación de las identidades locales no puede ser una “torre de Babel” cultural que niegue toda posibilidad de encuentro. En esta línea, la investigación reflexiva tiene que ir aportando ese “punto de vista superior” que, sin negar la pluralidad y la riqueza de las culturas locales, clarifique los elementos comunes universales, transhistóricos y transculturales que constituyen lo educativo.

Además de contribuir al objetivo de evitar la dispersión salvando la riqueza de la pluralidad, este tipo de investigación tendrá que ir apuntando a evitar también todo intento de “homogeneización tecnocrática” de la educación —como parece ser la tendencia mundial en la cultura neoliberal globalizada— buscando y afirmando al mismo tiempo esa “unidad inmanente” de la búsqueda educativa en cuanto actividad humana y tendiente a humanizar.

La difícil tarea de la investigación reflexiva es, como la de todo elemento orientador que trata de no dejarse arrastrar por lo socialmente aceptado en determinado horizonte, sino de buscar cada vez mejores horizontes para la educación, una tarea de *conciliación e integración en la pluralidad y, al mismo tiempo, de distinción y diferenciación en la unidad*.

En este planteamiento podría sintetizarse el objetivo de la *investigación reflexiva de la práctica docente* que es un puente dinámico normativo del proceso de construcción de la educación como campo disciplinar independiente.

Para cumplir con este objetivo, la investigación reflexiva de la práctica docente tendría que incorporarse a resolver los retos y problemas básicos de la búsqueda de autenticidad educativa en tres niveles, que tal como los formula Avilés en forma general son:

- 1o. Establecer los criterios que permitan discernir la auténtica educación de la no-auténtica.
- 2o. Determinar las condiciones sociales e institucionales necesarias para que pueda darse una auténtica educación del ser humano colectivo e individual; la cual no sólo le ayude a crecer en destrezas o en capacidades de índole natural (cuasi robóticas), sino sobre todo en Auténtico Desarrollo Humano.
- 3o. Establecer los métodos que conduzcan a una transformación cualitativa de las prácticas y contextos establecidos (Avilés, s/f: 2).

C. Alcances y límites

Questions will be raised about who is the knower and the known in teacher knowledge research. Is the knower the researcher, the teacher or both? Is whatever it is that is known only by the researcher, only by the teacher, or by both?, if both teachers and researchers are considered seekers and producers of knowledge, how are they different with respect to the research endeavor? [Las preguntas serán planteadas en torno a quién es el que conoce y qué es lo conocido en la investigación del conocimiento docente. ¿El que conoce es el investigador, el maestro o ambos? ¿Lo que es conocido, es conocido solamente por el investigador, sólo por el maestro o por ambos? Si ambos, maestros e investigadores, son considerados buscadores y productores de conocimiento, ¿cómo son ellos diferentes o en qué radica la diferencia respecto al esfuerzo investigativo?] (Fenstermacher, 1994: 5).

Sin ser investigación empírica sobre el conocimiento docente, la investigación reflexiva de la práctica docente tiene que hacer preguntas a esta investigación para ir contribuyendo a la construcción de

criterios epistemológicos válidos propios del campo y no adoptados de las ciencias que ahora hacen investigación apellidada educativa. Preguntas como las que Fenstermacher hace acerca de quién puede conocer, si es el investigador empírico o interpretativo o el docente o ambos, acerca de qué es lo que vamos a conocer cuando estemos en este proceso —es decir, qué tipo de desconocido es eso que se llama educación— y de las diferencias que existen entre la manera en que conoce el docente y el modo en que conoce el investigador empírico o interpretativo y aún más allá, del modo y requisitos para conocer en la investigación histórica de la docencia y en la misma investigación reflexiva del campo.

A partir de estas preguntas sobre la manera en que se produce el conocimiento en el aula y sus requisitos de logro, así como de quién o de quiénes son los sujetos “conocedores” en este ámbito, se podrán ir desarrollando también las preguntas básicas acerca de los valores que se buscan en el salón de clases, la manera en que se los puede ir descubriendo y operativizando, y las exigencias normativas que debe cumplir todo docente para lograrlo.⁹

Así, progresivamente se irá descubriendo aquello que de manera tradicional se ha llamado conocimiento práctico y se ha atribuido al docente como característica o exigencia esencial para cumplir con su tarea, para ir llegando a la conclusión de que esto es mucho más que un “saber hacer” pragmático, más que un conocimiento técnico, es un constructo colectivo e histórico que se ha ido edificando y se sigue enriqueciendo humanamente o reproduciendo de manera viciada a partir de la mente de los maestros, de sus procesos de pensamiento, de sus propósitos y deseos, de sus planes y de todo lo que constituye la “experiencia vivida” de los docentes históricamente concretos. A partir de este descubrimiento es que se puede ir haciendo una reflexión clarificadora sobre la autenticidad o inautenticidad de ese constructo histórico colectivo que se ha llamado

⁹ *“Practical knowledge in teaching is more than techné, more than knowing how; it is a collective concept focusing on the mental lives of teachers, their thinking ruminations, purposes, planning, desires, and a host of other features that Dewey called ‘lived experience’”* [El conocimiento práctico en docencia es más que *tekné*, más que saber cómo, es un concepto colectivo enfocado a la vida mental de los profesores, sus especulaciones mentales, sus propósitos, sus planes, deseos y un sinnúmero de otras presentaciones que Dewey llamó “experiencia vivida”] (Fenstermacher, 1994: 36).

“inteligencia práctica” y que parece estar mucho más relacionado con lo que de manera más amplia se pudiera llamar “sabiduría humana”.

De modo que sin ser investigación interpretativa en el sentido estricto, la investigación reflexiva debe interpretar estos significados componentes de la “experiencia vivida” expresada en la cultura docente, y sin ser una investigación histórica debe recurrir a la historia para ir encontrando esos elementos integradores en la pluralidad que van constituyendo asintóticamente lo que llamamos educar y lo que se llama práctica docente y formación o *transformación docente*.¹⁰

Este trascender los horizontes teóricos vigentes, este ejercicio inteligente, crítico y deliberativo de la “libertad vertical” es el terreno propio de la investigación reflexiva de la práctica docente. De manera que sus alcances potenciales son tan amplios como ese “irrestricto deseo de conocer y elegir bien” que dinamiza la conciencia intencional humana, tan abiertos e indeterminados en su contenido como puede serlo el ejercicio de la capacidad inteligente, razonable y valorativa del ser humano en su “capacidad de infinito”, en su tendencia espontánea hacia el conocimiento de “todo acerca de todo” (Flanagan, 1997).

En este mismo sentido, los límites de su búsqueda estarán determinados en tres niveles:

- En el nivel potencial, por las probabilidades emergentes reales de ejercicio de esta “libertad vertical” y de esta trascendencia de los horizontes teóricos vigentes en cada contexto determinado, en relación dialéctica con las probabilidades emergentes también reales de “contaminación” o bloqueo de su ejercicio por la existencia de bias¹¹ o prejuicios de tipo individual, dramático, grupal o general.

¹⁰ “No basta pues, con tener conciencia de una problemática realista para que la investigación educativa llegue a trascender los límites social e institucionalmente establecidos. Es indispensable, además, trascender los horizontes teóricos desde los que la necesidad y el deseo de responder a esa problemática construye, elige y decide las prácticas encaminadas para lograrlo” (Avilés, s/f: 2).

¹¹ Para comprender estos tipos de bloqueos o prejuicios véase Lonergan, 1998: caps. 6 y 7. Este autor habla de bias como sinónimo de desviación, perjuicio o autolimitación de la inteligencia que debido a factores de tipo psicológico, personal, grupal, de clase o general de la humanidad en cierto contexto histórico, impiden una adecuada comprensión y afirmación de la realidad a los individuos, los grupos o las sociedades.

- En el nivel actual, por las propias limitaciones del ejercicio inteligente en cuanto humano, que aunque es ilimitado en su deseo de conocimiento es siempre incompleto en sus realizaciones actuales: siempre un “ya y un todavía no” simultáneamente.
- Por último, en su nivel operativo, por la delimitación de su propio campo de acción como investigación reflexiva que la hacen ser “profundamente práctica, renunciando a lo que se piensa que es lo práctico” en cada horizonte (Lonergan, 1992), es decir, por su propia naturaleza que persigue finalidades de análisis transhistórico — aunque enraizado en los procesos históricos—, transcultural —si bien inserto en los avances culturales— y transdisciplinar —aunque sustentado en los avances de las diversas disciplinas, en este caso relacionadas con la práctica docente—, lo que la hace estar en íntima relación con la investigación empírica, interpretativa e histórica y con las doctrinas y teorías, los modelos de sistematización de la práctica docente y los procesos de comunicación que en ella se viven, sin invadir los terrenos especializados de cada uno de estos campos.

D. Método

The philosophical activities of inquiry into human goods, appeals to shared beliefs, conceptual clarification, and establishment of distinctions and category systems are part of all academic fields and every day life. These activities respond to and express the human need for understanding objects, concepts, events, and for realizing ideals [Las actividades de indagación filosófica en torno a los bienes humanos, que apelan a compartir creencias, clarificación conceptual y establecimiento de distinciones y sistemas de categorías, son parte de todos los campos académicos y de la vida diaria. Estas actividades responden a y expresan la necesidad humana de entender objetos, conceptos, eventos, y por realizar ideales] (Floden, 1990: 44).

La base metodológica de este tipo de investigación está en *la estructura dinámica de la conciencia intencional humana*, estudiada acucio-

samente por Lonergan en toda su obra. Es decir, el método básico de la investigación reflexiva de la práctica docente tiene que ver con la recopilación atenta de datos —tanto de la investigación y de la experiencia en el aula como de los datos de la propia conciencia del investigador—, el procesamiento inteligente que lleva a la comprensión de esos datos, la reflexión crítica que hace llegar a afirmaciones sustentadas con certeza o probabilidad, y la deliberación responsable que trata de encontrar progresivamente los valores que componen una práctica docente que se pueda calificar como educativa; los valores que constituyen ese valor en proceso que llamamos educación, como visión integral del proceso educativo, a partir de la objetivación del proceso de autoconciencia en el “ejercicio concreto” de esta misma actividad que se pretende objetivar (Avilés, s/f). Es decir, se trata de un tipo de investigación cuya perspectiva no se encuentra en el campo del sentido común —predominante en la actividad educativa práctica— ni en el de la teoría —predominante en los demás campos de investigación educativa aceptados hasta hoy en el medio académico—, sino en el campo de la interioridad, es decir, en el campo de esta autoconciencia del despliegue de la actividad consciente intencional humana.

Como toda investigación filosófica que busca bienes humanos auténticos, el método de este tipo de investigación reflexiva tiene que apelar al descubrimiento y análisis de las creencias compartidas en cada horizonte educativo, y guiado por el “irrestricto deseo de conocer y elegir bien” (Doorley, 1996) ir respondiendo y expresando de manera limitada pero acumulativa a la necesidad de entender los objetos, conceptos, ideas, eventos y símbolos que componen el proceso educativo y la búsqueda de ideales que ella representa desde una perspectiva trascendental, no determinada por el horizonte educativo socialmente aceptado como válido en cada contexto histórico y cultural particular.¹²

¹² “Because the basis for these convictions (that teachers share) is substantive belief, not logic, philosophers must do what Greene does: evoke shared ideas or images and point out what the reader already seems to see in them. These ideas or images encapsulate, or gesture at, human wisdom and hope”. [Debido a que la base de estas convicciones que los profesores comparten es la creencia sustantiva, no lógica, los filósofos deben hacer lo que Greene hace: evocar las ideas o imágenes compartidas y extraer lo que el lector ya parece ver en ellas. Esas ideas o imágenes encapsulan o prefiguran el deseo y la esperanza humanas] (Floden, 1990: 52).

Debido a que la investigación reflexiva de la práctica docente tiene que ver en gran medida con esos ideales y convicciones compartidas más que con conceptos perfectamente definidos, y puesto que las bases para estas convicciones no responden estrictamente a la lógica, el método para esta investigación está relacionado con lo que la filósofa estadounidense Maxine Green (Cfr. Jaeger, 1988, sección IV) ha ido elaborando en el sentido de basarse en la evocación de ideas e imágenes compartidas por los docentes y tratar de descifrar lo que estas imágenes parecen dar a entender a todos ellos, porque estas imágenes e ideas, cuando son auténticas, reflejan o encierran la sabiduría y esperanza humanas acumuladas en siglos de práctica educativa en las aulas, y cuando no lo son ayudan a descubrir los prejuicios generales que han dado origen a las prácticas decadentes de los docentes para tratar de revertir este “largo ciclo” al que Lonergan hace referencia como factor esencial de descomposición de cualquier cultura o civilización.¹³

Como toda indagación, la investigación reflexiva o la indagación filosófica auténtica parten en ocasiones del reconocimiento de similitudes entre problemas o ideas que han sido explorados o debatidos previamente para tratar de dar luz a problemas actuales, porque muchas veces los problemas que son siempre nuevos e irrepetibles comparten elementos clave de análisis con discusiones o procesos previamente vividos en el mismo o en otro contexto educativo específico, y su análisis puede ir ayudando al planteamiento de alternativas de solución acordes con el problema actual. Por eso, la investigación reflexiva de la práctica docente se apoya en la investigación histórica de la práctica docente para encontrar en algunos de los ele-

¹³ *“Like all inquiry, philosophical inquiry often works by recognizing the similarities between problems or ideas and exploring how previous understandings might shed light on a current question or situation. Particular situations might be new but ways to think them through could be strongly suggested by earlier discussions or texts”* [Como toda indagación, la indagación filosófica trabaja frecuentemente mediante el reconocimiento de similitudes entre los problemas o ideas y la exploración de cómo los entendimientos previos pueden aportar luz a una pregunta o situación. Las situaciones particulares pueden ser nuevas pero las maneras de pensarlas podrían ser fuertemente sugeridas por anteriores textos o discusiones] (Floden, 1990: 43).

mentos problemáticos del pasado y en sus soluciones, inspiración para enfrentar una realidad educativa actual con miras al futuro.¹⁴

Pero a diferencia de otros modos de investigación, es prácticamente imposible— tal como lo dicen Lee y Yarger (1996) en su revisión de la literatura existente en el campo de investigación filosófica de la formación docente—, decir exactamente cuáles son los modos específicos de investigación filosófica de la práctica docente, puesto que esta área no comparte los mismos “métodos” o “técnicas” de la investigación empírica cuanti o cualitativa, y por el hecho de que es un campo tradicionalmente no valorado o estudiado a fondo en la investigación educativa, al grado que como lo mencionan estos autores y Jaeger (1988), no se encuentra incluido en muchos de los textos o compilaciones acerca de la investigación de la práctica docente o de la formación docente. De manera que si la investigación filosófica de la docencia, a la que Green ubica dentro del campo de investigación cualitativa (identificándola casi con los demás tipos cualitativos de investigación empírica), se encuentra en esa situación de poca relevancia, con mayor razón la investigación reflexiva de la práctica docente —que se identifica en muchos rasgos metodológicos con la tradicional investigación filosófica pero se diferencia en su visión más amplia y trascendente del horizonte aceptado, en su perspectiva desde el campo de la interioridad, y además por sus finalidades dialéctica y explicitadora de fundamentos (la investigación filosófica en educación tradicionalmente se ha ubicado en el campo de la elaboración de doctrinas)—, que es un enfoque aún más desconocido y poco valorado en este horizonte de exaltación de lo “práctico”.¹⁵

¹⁴ “Unlike other modes of inquiry, it is difficult to explicate the mode(s) of philosophical inquiry because inquiry in this area does not adhere to the same ‘methods’ and procedures. Philosophical inquiry is not a topic in most readings or text books on educational research” [A diferencia de otros modos de indagación, es difícil explicar los modos de indagación filosófica porque la indagación en esta área no se adhiere a los mismos “métodos” y procedimientos. La indagación filosófica no es un tema en muchas lecturas o libros de texto sobre investigación educativa] (Lee y Yarger, 1996: 30).

¹⁵ “Because of its independence from the data in a research setting, philosophical research is largely free from the constraints residing in the research context” [Debido a su independencia de los datos en un campo de investigación, la investigación filosófica es mucho más libre de los condicionamientos que están en el contexto investigativo] (Lee y Yarger, 1996: 30).

Debido a su independencia de los datos —no quiere decir que trabaje sin datos, sino que su función y su método no consisten en la recopilación empírica directa de los datos y que sus datos básicos provienen directamente del proceso de objetivación del proceso autoconsciente— la investigación reflexiva es mucho más libre que la investigación empírica, la cual se encuentra sujeta a muchas de las restricciones que le impone la propia naturaleza de la recopilación de datos empíricos. Sin embargo, esto exige una mayor atención a las exigencias normativas de la conciencia por parte del investigador, puesto que es mucho más fácil que al no depender de procedimientos estadísticos, instrumentos de observación u otros mecanismos de recopilación o de validación de información, el investigador reflexivo caiga en sus propios bias personales y grupales y en los bias generales que están inmersos en su horizonte, y los resultados de su investigación no sean frutos de la auténtica reflexión y deliberación, sino de la mera especulación intelectual, de la emergencia de “ideas brillantes” pero totalmente “bañadas” por estos prejuicios e intereses particulares, o peor aún del conceptualismo.

La investigación reflexiva trabaja indudablemente con datos, pero sus datos provienen fundamentalmente de la conciencia del investigador, de los resultados e interpretaciones de los investigadores de la docencia, de los escritos de los investigadores históricos de la misma, de los currículos y programas que reflejan los esfuerzos de sistematización presentes y de las doctrinas o teorías que se discuten en ese momento o se discutieron en etapas anteriores de la historia de la educación. A partir de estos datos, y del esfuerzo seriamente realizado en el ejercicio de la libertad vertical acorde a los principios trascendentales, es que este tipo de investigación va generando frutos progresivos que pueden ser verdaderamente auténticos y orientadores.¹⁶

¹⁶ “Because much of philosophical method is a refined version of reasoning that all people do, the philosophical component of a study often goes unnoticed, they are less likely to be critically examined by readers, or improved by writers” [Debido a que mucho del método filosófico es una versión refinada del razonamiento que toda la gente hace, el componente filosófico de un estudio frecuentemente pasa inadvertido, es menos buscado para ser examinado críticamente por los lectores o mejorado por los escritores] (Floden, 1990: 42).

Hay mucha investigación reflexiva inmersa y mezclada en los diversos tipos de investigación, de sistematización, de teorización o de vivencia práctica en las instituciones y en las aulas. Sin embargo, el elemento reflexivo o filosófico está muchas veces oculto tras lo evidente e impactante de los datos, las teorías, los programas o las acciones, porque el método filosófico tiene mucho de lo que la gente hace cuando razona bajo el patrón intelectual de experiencia, porque el método de investigación reflexiva es realmente una forma más refinada o afinada de ejercicio del *método trascendental* bajo el cual todos los seres humanos operamos en nuestras búsquedas cotidianas y en nuestra *Búsqueda Histórica General*, de acuerdo con la tesis básica postulada por Avilés que se construye y comprueba a través de este tipo de investigación y que consiste en que: “el modo propio de auto-estructurarse de la actividad consciente humana es la clave metodológica fundamental de todos los métodos concretos en los que ella se especializa” (s/f: 4).

E. Relevancia de su aportación

Como se mencionaba al ubicar la investigación reflexiva de la práctica docente en el marco general de las especializaciones funcionales (ver esquema al final del documento), las funciones específicas de este tipo de investigación tienen que ver con la dialéctica y con la explicitación de fundamentos de la práctica docente.

Trataremos ahora de ahondar un poco en el sentido de estas dos funciones especializadas de la investigación reflexiva para entender la especificidad y la relevancia de su aportación a la construcción del campo.

1. La investigación reflexiva y su función dialéctica

Educational truths in revolutionary times are also afflicted by antinomies...pairs of large truths, which, hought both may be true, nonetheless contradict each other [Las verdades educativas en los tiempos revolucionarios son además afectadas por antinomias... pares de grandes verdades, las cuales, pensadas, ambas pueden ser verdaderas, no importa que se contradigan entre sí] (Bruner, 1996: 66).

Como ya hemos dicho al igual que todos los demás procesos humanos, la educación está siempre marcada por posiciones encontradas, por antinomias y paradojas, por tensiones dialécticas. Una de las funciones relevantes de la investigación reflexiva de la transformación docente es el análisis crítico y la deliberación libre de estas tensiones dialécticas dentro del proceso de desarrollo de la docencia hacia una *educación humanizante*.¹⁷

Porque la discusión filosófica consiste necesariamente en la develación de estas fuerzas opuestas que muchas veces se encuentran latentes, vestidas de acuerdos superficiales o de aglutinaciones eclécticas. La investigación reflexiva se ubica, como ya hemos planteado, en el nivel de la deliberación, el cuarto nivel de conciencia que tiene, como dice Wisdom, mucho más que ver con la llegada a una toma de decisiones que con la resolución de problemas claramente planteados y que tienen respuestas unívocas.¹⁸

De modo que la investigación reflexiva se ocupa en primera instancia de ir develando estas antinomias en las que, como afirma Bruner (1996), hay que aceptar que dos verdades opuestas pueden ser ambas verdaderas, y que la educación tendrá que ir trabajándolas a la par, o de descubrir la falsedad de estas antinomias y poner en claro que aunque aparentemente éstas son dos verdades opuestas, o sólo una de ellas es verdadera, o ambas son verdaderas pero en realidad no son opuestas sino complementarias, aunque en la práctica las tensiones entre los grupos que las proponen las hagan parecer como totalmente incompatibles.

La dialéctica es una función primordial de la investigación reflexiva y se ocupa de develar las posiciones encontradas que responden a diferencias de fondo. Porque en el desarrollo de la docencia hacia una cada vez más auténtica educación pueden existir o haber existido o llegar a la existencia muchas aparentes diferencias, o diferencias solamente de perspectiva. Pero la investigación reflexiva no se

¹⁷ *"Philosophical discussion is the bringing out of latent opposing forces, like arriving at a decision and not like learning what is behind a closed door or whether $235 \times 6 = 1420$ "* [La discusión filosófica es el sacar a la luz las fuerzas opuestas latentes, como llegar a una decisión y no como aprender qué está detrás de una puerta o que $235 \times 6 = 1420$] (Wisdom, 1969: 181).

¹⁸ "La dialéctica se ocupa de estas diferencias de fondo. Diferencias que no son de mera perspectiva...la causa de estas diferencias de fondo es la diferencia de horizontes y el remedio proporcionado es nada menos que una conversión" (Loneragan, 1988, p. 240).

ocupa de estas aparentes diferencias sino de las diferencias que son producto de horizontes diversos y que requieren una conversión para su solución.¹⁹

Porque la ausencia de apertura intelectual y moral produce prácticas docentes inauténticas y por tanto no orientadas realmente hacia la personalización de los alumnos y hacia la humanización del mundo. De manera que una docencia de este tipo necesariamente debe tener una diferencia de fondo con una docencia que es fruto de una *transformación* docente, que está orientada desde la apertura intelectual y moral hacia la autenticidad que promueve la personalización de los alumnos y la contribución a la humanización del mundo en el que éstos viven. El problema ante este tipo de diferencias de fondo entre la docencia auténtica y la no auténtica es que ambas pueden estar profundamente arraigadas en la conciencia de los docentes: la una de manera estática y rutinaria, la otra de manera abierta y dinámica, pero ambas pueden verse a sí mismas como la única posibilidad de docencia inteligente, razonable y responsable, y ambas pueden ir encontrando justificaciones teóricas que las avalen y que descalifiquen de manera definitiva a la otra parte; la primera quizás demostrará que la segunda es ineficiente, poco competitiva o utópica desde los estándares de una educación tecnocrática y la segunda podrá argumentar una visión parcial y truncada, competitivista y eficientista respecto de la primera.²⁰

¹⁹ "La presencia o ausencia de conversión... engendra horizontes opuestos dialécticamente: mientras las diferencias complementarias o genéticas pueden superarse, las diferencias dialécticas implican un rechazo mutuo. Cada uno considera que el rechazo de sus opuestos es la sola y única actitud inteligente, razonable y responsable; cuando se ha llegado a un grado suficiente de sofisticación, se busca una filosofía o un método que afiance los puntos de vista que se consideran apropiados acerca de lo inteligente, lo razonable y lo responsable" (Lonergan, 1988: 241).

²⁰ "La dialéctica tiene dos niveles. En un nivel superior están los operadores. En un nivel inferior se encuentran reunidos los materiales sobre los cuales hay que operar. Los operadores son dos: desarrollar las posiciones y hacer retroceder las contraposiciones. Las posiciones se identifican con las afirmaciones que son compatibles con la conversión... se las desarrolla integrándolas con datos recientes y con descubrimientos ulteriores. Las contraposiciones son afirmaciones incompatibles con la conversión... se las hace retroceder cuando se eliminan sus elementos incompatibles. Antes de operar sobre los materiales hay que reunirlos, completarlos, reducirlos, clasificarlos y seleccionarlos" (*ibid.*: 243).

La investigación reflexiva de la práctica docente tiene que ir colaborando para hacer efectivos los dos operadores de la dialéctica, es decir, tratar de desarrollar las posiciones —todas las experiencias, ideas, afirmaciones, valores, significados, existencias que son compatibles con la apertura intelectual y moral y llevan por ello al desarrollo genuinamente humano— y buscar que las contraposiciones retrocedan —todas las experiencias, intelecciones, juicios, valores, decisiones y significados que son incompatibles con las exigencias de la conciencia intencional y que por tanto llevan a la declinación—. Para ello deberá reunir los materiales de investigaciones de todos los tipos, completarlos “añadiendo una interpretación y una historia valorativas” (Lonergan, 1988: 243), compararlos tratando de descubrir afinidades y oposiciones, reducirlos encontrando las posiciones y las contraposiciones básicas independientemente de las formulaciones diferentes, clasificarlos tratando de encontrar cuáles de esas posiciones y contraposiciones responden a horizontes dialécticamente opuestos y, por último, seleccionarlos de acuerdo con afinidades y oposiciones elegidas, descartando otras posibilidades de afinidades y oposiciones.

Una vez hecho esto, la investigación reflexiva consistirá en ir objetivando ese método para determinar las posiciones y las contraposiciones y la manera concreta de reforzar las primeras y hacer retroceder las segundas.²¹

²¹ “Analyzing teacher’s descriptions of their collaborations suggests that among the teacher consultants and their partner teachers there are a number of conflicting conceptions which function as constraints or obstacles to teacher-to-teacher collaboration” [Analizar las descripciones de los maestros acerca de sus colaboraciones sugiere que entre los consultores de maestros y sus profesores asociados hay un número de concepciones conflictivas, las cuales funcionan como condicionamientos u obstáculos de la colaboración profesor-profesor] (Lyttle y Fecho, 1991: 15).

2. La investigación reflexiva y su función explicitadora de fundamentos

Two types of work in teacher education seem clearly philosophical. The first is inquiry addressed to normative questions including both specific questions about right and wrong and general questions about the goods teacher education is supposed to advance or its aims...A second type of work is inquiry that critically examines the assumptions and logic of some aspect of teacher education, thought and practice [Dos tipos de trabajo en la formación docente parecen claramente filosóficos. El primero es la indagación acerca de cuestiones normativas, incluyendo preguntas específicas sobre lo que es correcto o incorrecto y preguntas generales acerca de los bienes que la formación docente se supone que incrementará o sus finalidades. Un segundo tipo de trabajo es la indagación que examina críticamente los supuestos y la lógica de algunos aspectos de la formación docente, su pensamiento y acción] (Floden, 1990: 43).

A partir de la explicitación de las principales posiciones y contraposiciones en el campo de la práctica docente, la investigación reflexiva puede ir descubriendo y formulando cada vez más clara y profundamente los fundamentos transhistóricos y transculturales que son los valores constitutivos de una *práctica docente educativa*, y con ello, progresivamente, aproximándose a la respuesta que plantea ese desconocido al que apuntamos y que se llama *educación genuina o personalizante*.²²

²² "Los fundamentos pueden ser concebidos de dos maneras muy diferentes. La manera simple concibe los fundamentos como un conjunto de premisas, de proposiciones, que tienen el carácter de primeras desde un punto de vista lógico. La manera compleja concibe los fundamentos como aquello que tiene el carácter de primero en cualquier conjunto ordenado. Si el conjunto ordenado es de proposiciones, entonces el fundamento estará constituido por aquellas proposiciones que tienen el carácter de primeras desde un punto de vista lógico. Si el conjunto ordenado es una realidad en evolución y desarrollo, entonces el fundamento será el conjunto inmanente y operativo de normas que guían cada paso sucesivo del proceso" (Lonergan, 1988: 263).

Por supuesto que los fundamentos de la práctica docente educativa, los fundamentos que rigen una educación personalizante en el ejercicio de las aulas y que deberán buscarse a través de la transformación docente, no deben ser entendidos del modo simple que señala Lonergan y pensarse como una especie de modernos “diez mandamientos educativos”, que una vez formulados conceptualmente hay que seguir a ciegas y de manera permanente, sin importar los cambios de horizonte que puedan producirse.

Cuando hablamos de fundamentos estamos entendiendo, desde la perspectiva compleja, aquello que tiene el carácter de primero, básico o sustentante de ese conjunto ordenado que llamamos educación. De manera que al ser la educación una realidad en evolución y desarrollo y no sólo un conjunto de preceptos lógicos, la explicitación de fundamentos tiene que ser el trabajo permanente y sistemático orientado hacia el descubrimiento de ese “conjunto inmanente y progresivo de normas que orientan todo el proceso” hacia la humanización progresiva de los estudiantes y del mundo.

De modo que estamos tratando de puntualizar que esta segunda función básica de la investigación reflexiva de la transformación docente es una función dinámica, tanto por el hecho de que las normas de operación nunca se acaban de descubrir en su totalidad, como por la evidente realidad de que la comprensión y formulación de estas normas operativas están en constante cambio conforme cambia el horizonte educativo social e histórico.²³

La explicitación de los fundamentos a partir de la investigación reflexiva de la práctica docente es entonces una tarea dinámica que tiene que ver directamente con el cuarto nivel de conciencia: es decir, es un proceso de deliberación, valoración y decisión del cual se tiene que desprender una postura existencial clara y precisa a partir de

²³ “Los fundamentos tienen, pues, su verdadera raíz en el cuarto nivel de la conciencia —nivel de la deliberación, evaluación y decisión—. Es una decisión acerca de por qué y por quién se está a favor o en contra. Es una decisión iluminada por las múltiples posibilidades manifestadas en la dialéctica. Es una decisión plenamente consciente acerca del propio horizonte, del propio punto de vista, de la propia visión del mundo. Es una decisión que escoge deliberadamente el marco en el que las doctrinas cobrarán sentido, la sistematización se dedicará a su trabajo de conciliación y la comunicación se ejercerá de manera efectiva” (*ibid.*: 262).

la iluminación sobre las posibles visiones encontradas que aportó la dialéctica. Los fundamentos llevan entonces a una decisión sobre el propio horizonte y a escoger el marco educativo en el que todas las doctrinas o teorías pedagógicas cobrarán sentido y podrán ser analizadas, criticadas y asumidas o combatidas; sobre qué tipo de sistematización es válida según si se orienta o no hacia esa posición existencial educativa definida y sobre el tipo de comunicación que tendrá que ejercerse para hacer realidad, gradualmente, la comunidad de significados en torno a esa postura educativa orientada hacia la personalización de los estudiantes y hacia la humanización del mundo.²⁴

La investigación reflexiva de la práctica docente tiene, a partir de esta explicitación de fundamentos, una tarea iluminadora importante puesto que, en efecto, los profesores en proceso de transformación pueden ser atrapados nuevamente por la fuerza avasalladora del horizonte comúnmente aceptado por sus compañeros maestros y por la sociedad en la que vive, dejando de advertir la multiplicidad de horizontes didácticos posibles y siendo incapaz de ejercer su libertad vertical para elegir conscientemente el horizonte que ha descubierto como mejor para su ejercicio docente pleno. De manera que esta investigación puede ir iluminando a cada docente en proceso para reforzar su elección de horizonte didáctico, orientando a los que elaboran las doctrinas y teorías pedagógicas para que sus escritos puedan ir orientando a los docentes hacia este horizonte y evitando la dispersión, orientando a los responsables de los diversos campos de sistematización hacia la creación y operación de programas, planes, currículos, sistemas y estructuras dirigidos hacia ese horizonte que se ha descubierto como el mejor, reorientando los procesos de comunicación en la práctica docente cotidiana hacia este fin, y aun iluminando los procesos de investigación empírica, interpretativa o histórica para ser congruentes con el desarrollo de este horizonte en

²⁴ "... la decisión deliberada acerca del propio horizonte constituye una realización muy importante: porque, en efecto, la mayor parte de la gente se deja arrastrar sólo hacia el horizonte comúnmente aceptado por sus contemporáneos. No advierte la multiplicidad de horizontes: no hace uso de su libertad vertical para pasar del horizonte que ha heredado a otro horizonte que ha descubierto como mejor" (*ibid.*: 262-263).

permanente construcción, más allá de las modas o las determinaciones del horizonte académico vigente.²⁵

La búsqueda filosófica se expande y está desafiando las maneras de ver el mundo de la docencia y de la formación docente a través del establecimiento de distinciones, dice Floden refiriéndose al contexto estadounidense. Es tiempo de que se desarrolle este campo de la investigación reflexiva de la práctica docente, para retar al mundo académico establecido a ver con otra mirada la misma realidad educativa o para ver con otra realidad o perspectiva educativa la misma mirada. El campo educativo en proceso de expansión, independización y diferenciación lo está pidiendo con urgente vehemencia a través de la dispersión de esfuerzos que componen nuestra crisis contemporánea.

IV. CONCLUSIÓN

A partir de un marco integral e integrador sustentado en lo que Lonergan llama “especializaciones funcionales”, se ha presentado en este artículo una visión de las distintas funciones que se desempeñan dentro del proceso de construcción del sistema educativo en un proceso que puede convertir la operación aislada y dispersa en cooperación fructífera y constructiva.

Dentro de este marco se han ubicado los diferentes tipos de investigación de la práctica docente (cuantitativos y cualitativos) que son predominantemente empíricos y que se presentan hasta ahora como los enfoques válidos para entender y transformar la docencia, llevando a este campo a una excesiva “pragmatización” coincidente en el fondo —aunque no siempre en el discurso— con la visión tecnocrática imperante en el modelo llamado “neoliberal” en el que vivimos.

Como alternativa a esta pragmatización del campo y a la absolutización de la investigación empírica, se han mencionado las posibilidades y retos de una auténtica investigación interpretativa y de una

²⁵ “*Philosophical inquiry expands and challenges ways of looking at the world by establishing distinctions*” [La indagación filosófica expande y reta las maneras de ver el mundo mediante el establecimiento de distinciones] (Floden, 1990: 57).

investigación histórica crítica que trascienda la mera recopilación e interpretación de datos y hechos.

El punto central del artículo ha sido la presentación de una noción de investigación reflexiva de la práctica docente, muy necesaria en nuestros días para lograr una progresiva diferenciación e integración de los avances que se van acumulando a partir de la investigación, de la historia, de la comunicación y sistematización y de las teorías, de manera dispersa en nuestro campo educativo.

Las funciones específicas de este nuevo tipo de investigación, del cual se han planteado sus similitudes y diferencias con la investigación filosófica tradicional, tienen que ver con el análisis de las dialécticas que se van desarrollando en los procesos docentes que se van construyendo históricamente y de las dialécticas imperantes en los significados vigentes de lo que es ser docente y lo que es una práctica docente. Tienen que ver también con la progresiva explicitación de los fundamentos transculturales y transhistóricos de una docencia que sea genuinamente educativa.

El desarrollo de este método está relacionado con el proceso de desarrollo humano y más directamente con la operación en el ámbito de la interioridad, es decir, en la relación del sujeto consigo mismo, en cuanto sujeto consciente operando, y en la explicitación progresiva de las operaciones que componen lo que Lonergan llama "el método trascendental".

El desarrollo de este nuevo tipo de investigación dependerá de qué tanto se vaya valorando esta reflexión en un medio en el que se está sobrevalorando lo práctico y rechazando lo que no tiene una aparente aplicación inmediata a lo particular concreto. Dependerá, además, de qué tanto los investigadores de la práctica docente y los mismos docentes que acepten el reto de una transformación intelectual y ética, trasciendan la absolutización de la investigación empírica como la única válida y se comprometan en la búsqueda reflexiva interminable de ese desconocido al que llamamos educar, que es un permanente misterio del que vamos conociendo sólo algunas partes y que tiene una relación íntima y directa con el desarrollo de ese otro gran misterio al que llamamos ser humano o, visto colectivamente, ser humanidad en la historia. La invitación está hecha.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANCONA, A. “La palabra que procede de la universidad”, en *Magistralis*, núm. 1, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1990.

APPLE, M. W. *Cultural politics and education*, Nueva York, Teachers, College Columbia University Press, 1996.

ARISTOTLE. *The Nicomachean ethics*, Oxford, N. Y., Oxford University Press, 1980.

AVILÉS, R. “La investigación educativa hoy”, Tlaxcala, s/f, mimeo.

_____. “Especialidades en la investigación”, en *Diorama educativo*, núm. 1, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1990.

BANNER, J. Y H. Cannon. *The elements of teaching*, New Haven-Londres, Yale University Press, 1997.

BAZDRESCH, J. “¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad?”, en *Cuadernos de reflexión universitaria*, núm. 14, México, Universidad Iberoamericana Santa Fe, 1988.

BLANCO Beledo, R. *Docencia universitaria y desarrollo humano*, México, Alhambra Editorial, 1982.

BORDIEU, P. y J. C. Passeron. *Reproduction in education, society and culture*, Beverly Hills, CA., Sage, 1977.

BOWLES, S. y H. Gintis. *Schooling in capitalist America*, Nueva York, Basic Books, 1976.

BRAIO, F. “Handouts for an introductory workshop on Insight”, Boston, Lonergan Workshop, 1992, mimeo.

BRUNER, J. *The culture of education*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1996.

BYRNE, E. y E. Maziarz. *Human being and being human*, Nueva York, Appleton-Century-Crofts, Meredith co., 1969.

CARLEY, M. "Bernard J. F. Lonergan on teaching", Tesis doctoral en Educación, Graduate School of Education, Harvard University, inédito, 1989.

CLARK, C. y P. Peterson. "Teacher thinking", en M. Wittrock, M. (ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan, 1986.

COCHRAN-SMITH, M. y S. Little. "Research on teaching and teacher research: the issues that divide", en *Educational researcher*, 19 (2), 1990.

_____. *Inside-outside. Teacher research and knowledge*, Nueva York, Teachers College Columbia University Press, 1993.

COCHRAN-SMITH, M. "Color blindness and basket making are not the answers: confronting the dilemmas of race, culture and diversity in teacher education", en *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, otoño, 1995.

CONN, W. *Bernard Conversion. Perspectives on personal and social transformation*, Nueva York, Alba House, 1978.

_____. *Conscience. Development and self-transcendence*, Birmingham, Religious Education Press, 1981.

CROWE, F. *Old things and new. A strategy for education*, Atlanta, GA., Scholars Press, 1985.

_____. *Appropriating the Lonergan idea*, Washington, D.C., The Catholic University of America Press, 1989.

DELANEY, H. "Horizon in Method: implications for education", en *Milton Studies*, núm. 13, primavera, 1984, pp. 95-106.

_____. "The tree of life. A general theory of personal development based on the writings of Bernard Lonergan S.J.", Doctoral dissertation for the National University of Ireland, inédito, 1988.

DEWEY, J. *Democracy and education*, Nueva York, The Free Press, 1916.

DONMOYER, R. "The concept of a knowledge base", en F. Murray (ed.), *The teacher educator's handbook*, San Francisco, CA., Jossey-Bass Publishers, 1996.

DORAN, R. *La teología y las dialécticas de la historia*, México, Universidad Iberoamericana Santa Fe-editorial JUS, 1993.

DOORLEY, M. *The place of the heart in Lonergan's ethics*, Lanham, ML, University Press of America, 1996.

_____. "Resting in reality: reflections on Crowe's complacency and concern", en F. Lawrence (ed.), *Lonergan Workshop*, núm. 13, Boston, MA., Boston College, 1997.

DUCKWORTH, E. y The experienced teachers group. *Teacher to teacher. Learning from each other*, Nueva York, Teachers College Press/Columbia University, 1997.

EDWARDS, D. y N. Mercer. *Common knowledge: the development of understanding in the classroom*, Londres-Nueva York, Methuen Publishing co, 1987.

ELBAZ, F. "Knowledge and discourse: the evolution of research on teacher thinking", en Day, Pope, Denicolo, *Insight into teacher's thinking and practice*, Nueva York, Falmer Press, 1990.

ELMORE, R. "Getting to scale with good educational practice", en *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, primavera, Cambridge, MA., Harvard School of Education, Harvard University, 1996.

FEIMAN Nemser, S. "Learning to teach", en *Handbook of teaching and policy*, Nueva York, Longman, 1983.

_____. "The cultures of teaching", en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan Co., 1986.

FENSTERMACHER, G. "Philosophy of research on teaching: three aspects", en M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York, MacMillan Co., 1986.

_____. "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching", en L. Darling Hammond (ed.), *Review of research in education* (20). Washington, D.C., American Educational Research Association, 1994.

FLANAGAN, J. *Quest for self-knowledge. An essay in Lonergan's philosophy*, Toronto, Toronto University Press, 1997.

FLODEN, R. E. y M. Buchman. "Philosophical inquiry in teacher education", en W. R. Houston; M. Haberman y J. Sikula (eds.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, MacMillan Co., 1990.

FULLAT, O. *Filosofías de la educación*, Paideia, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992.

GAGE, N. L. *Hard gains in soft sciences: the case of pedagogy*, Bloomington, Inglaterra, Center on Evaluation, Development and Research Phi-Delta-Kappa, 1985.

GAGE, N. L. y M. Needles. "Process-product research on teaching: a review of criticisms", en *The Elementary School Journal*, Chicago, Ill, University of Chicago, 1989.

GIROUX, H. "Rethinking the language of schooling", en *Language Arts*, núm. 61, 1984.

_____. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI, 1992.

GORE, J. *The struggle for pedagogies. Critical and feminist discourses as regimes of truth*, Nueva York-Londres, Routledge, 1993.

GOROSTIAGA, Xabier. "La universidad preparando el siglo XXI", en *Magistralis*, núm. 8, Puebla, Universidad Iberoamericana Golfo Centro, 1995.

HANSEN, D. *The call to teach*, Nueva York, Teachers College Press/ Columbia University, 1995.

JACKSON, P. W. *The practice of teaching*, Nueva York, Teachers College Press/ Columbia University, 1986.

JAEGER, R. M. (ed.), *Complementary methods for research in education*, Washington, D.C., American Educational Research Association, 1988.

KOHN, A. *No contest. The case against competition*, Boston-Nueva York, Houghton-Mifflin, 1992.

LADSON-BILLINGS, G. "Toward a theory of culturally relevant pedagogy", en *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, AERA, USA, 1995.

LEE y YARGER, "Modes of inquiry in research on teacher education", en Sikula, J. *et al.*, *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, MacMillan, 1996.

LONERGAN, B. *Método en Teología*, Salamanca, Editorial Sígueme, 1988.

_____. *Insight. A study of human understanding*, Toronto, Toronto University of Toronto Press, 1992.

_____. *Topics in education*, Toronto, University of Toronto Press, 1993.

_____. *Method in Theology*, Toronto, University of Toronto Press, 1994.

_____. *A second collection*, Toronto, University of Toronto Press, 1996a.

_____. *Philosophical and Theological papers 1958-1964*, Toronto, University of Toronto Press, 1996b.

_____. "The notion of structure", en *Method*, vol. 14, núm. 2, otoño, Boston, MA., The Lonergan Institute/Boston College, 1996c.

_____. *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, Salamanca, Ed. Sígueme-UIA, 1998.

LORTIE, D. *School-teacher. A sociological study*, Chicago, Ill, University of Chicago Press, 1975.

LYTLE, S. y R. Fecho. "Meeting strangers in familiar places: teacher collaboration by cross-visitation", en *English education*, 23 (1), febrero de 1991.

MARDONES, J. M. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona, Anthropos, 1991.

NODDINGS, N. *Philosophy of education*, Boulder, Colo., West View Press/Harper Collins, 1995.

ORTEGA y GASSET, J. "Aurora de la razón histórica", s/f, mimeo.

PÉREZ Valera, E. *Filosofía y método de Bernard Lonergan*, México, Universidad Iberoamericana-Editorial JUS, 1995.

REED, R. y T. W. Johnson. *Philosophical documents in education*, Nueva York, Longman, 1996.

SAVATER, F. *El valor de educar*, México, Ariel, 1997.

SHAGOURY, R. y B. Miller. *The art of classroom inquiry. A handbook for teacher-researchers*, Portsmouth, N.H., Heinemann, 1993.

SHAVELSON, R. J. "The basic teaching skill: decision making", en *R y D memorandum*, núm. 104, Stanford, CA., Stanford University, 1973.

SHULMAN, L. "Paradigms in research programs in the study of teaching: a contemporary perspective", en *Handbook of Research on Teaching*, 3a. ed., Nueva York, MacMillan Co., 1986.

_____. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform", en *Harvard Educational Review*, vol. 57, núm. 1, febrero de 1987.

SINGER, T. y T. Revenson. *A Piaget primer. How a child thinks*, Nueva York, A P. Plume Book, 1996.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*, Nueva York, Holmes and Meier, 1975.

TEKIPPE, T. *What is Lonergan up to in Insight?*, Collegeville, Minn, The Liturgical Press, 1996.

WISDOM. *Philosophy and pshychoanalysis*, Berkeley, Ca., University of California Press, 1969.

ZEICHNER, K. y J. Gore. "Teacher socialization", en R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*, Nueva York, MacWilliams Publishing Co., 1990.

ESQUEMA 1
Especializaciones funcionales en educación

