

La investigación educativa en el desarrollo profesional docente

Ana María Zoppi*

Resumen

El artículo presenta las concepciones político-epistemológicas en que se sostiene el trabajo colaborativo de la Red de Investigación Educativa (Redine) de la Provincia de Misiones (Argentina).

Así se explicita, en primer lugar, el carácter principal asignado a los educadores como protagonistas en simultaneidad de las prácticas de enseñanza y de investigación educativa.

Luego se conceptualiza la praxis en tanto articulación dialéctica entre pensamiento y acción como la base de sustentación para la producción de conocimientos pedagógicos.

Finalmente, se formulan algunos supuestos epistemológicos y principios de acción que se promueven y utilizan en el trabajo colectivo hasta ahora desarrollado.

Palabras Clave:

investigación educativa - praxis educativa - desarrollo profesional docente

* Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional de Cuyo, Magister en Antropología Social por la Universidad Nacional de Misiones y Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Categoría I en el Sistema Nacional de Incentivos a los Docentes Investigadores. Profesora Emérita de la Universidad Nacional de Jujuy y de la Universidad Nacional de Misiones.

Integra los comités académicos del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Nordeste; del Doctorado en Ciencias Sociales (UNJu); de la Especialización en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y de la Especialización en Investigación Educativa de la Universidad Nacional de Misiones. Contacto: zoppianamaria8@gmail.com / zoppi@fceqyn.unam.edu.ar.

Introducción

Abordo este capítulo asumiendo la responsabilidad personal de su elaboración, pero enunciando las ideas propuestas desde una voz colectiva.

El «nosotros» de las formulaciones, tiene que ver con el reconocimiento de que éstas se fueron construyendo desde mi participación en muchos espacios diferentes de trabajo colaborativo, en los que fui desplegando fecundas prácticas de enseñanza e investigación, a lo largo de mi biografía de desarrollo profesional docente. Por eso hablo de «nosotros»: de lo que hemos vivido, sentido, construido y disfrutado. Por problemas de espacio, no me referiré aquí a esas situaciones concretas de acciones educativas pensadas y desarrolladas. Sí, en cambio, todo lo que digo es el resultado de los aprendizajes alcanzados.

Acerca del contenido de este trabajo, propongo un recorrido para identificar, en primer lugar, quiénes creemos ser y desde dónde hablamos, para continuar señalando las líneas de horizonte que justifican nuestro posicionamiento y, finalmente, realizar un inventario de orden arbitrario, con algunos de los supuestos y principios de acción que nos han orientado y nos siguen orientando en el camino.

1- ¿Quiénes Somos? ¿Desde Dónde Hablamos?

Los Sujetos de la Enseñanza y de la Investigación Educativa

Para analizar la relación entre investigación educativa y desarrollo profesional docente, considero ineludible comenzar por la identificación de quiénes somos y desde qué lugar de participación social pretendemos plantear nuestras reflexiones y aportes.

Nos será fácil reconocer, seguramente, nuestra condición de maestros o profesores y, por ende, la educación formal como el ámbito de nuestra práctica profesional cotidiana.

A quienes hemos sido formados y nos desempeñamos como tales en la República Argentina, nos resuenan con claridad las voces de una perspectiva sociocultural que, históricamente, se nos ha impuesto y se ha configurado en nosotros como una matriz ideológica que orienta y justifica nuestras acciones y nuestros pensamientos.

En ese contexto, el conocimiento valorizado acerca de la educación se nos presenta como un saber especializado, fuertemente academicista, desarrollado por expertos que analizan nuestras aulas sin estar incluidos en ellas, poseedores de un exhaustivo discurso teórico, a partir del cual derivan recomendaciones técnicas que deberíamos

incorporar en nuestras prácticas de enseñanza. Ellos son, en todo caso, los que conocen la bibliografía más actualizada y, desde ese corpus, pueden mirar la educación con una evidente inclinación a evidenciar sus fallas o su probable incompletud.

Como contraparte, los docentes nos hemos ido acostumbrando a reconocer como natural ese orden, en el cual terminamos siendo consumidores de sugerencias y recursos elaborados «por otros». Aún en nuestras universidades hay quienes investigan lo educativo en otros o «sobre otros», con mucha más seguridad, autoridad y solvencia que las que se destinan para asumir la posibilidad de mirar y pensar las propias prácticas.

Propongo, entonces, que uno de nuestros desafíos hoy es modificar esta situación que nos conduce a la pasividad, a la idealización de cosas que no siempre comprendemos por la superficialidad o por la modalidad hermética con que son presentadas. Pero, sobre todo y no ingenuamente, nos lleva a la desvalorización de nuestra capacidad de pensar y resolver situaciones desde saberes propios, que se nos validaron durante nuestros cursos de formación profesional.

A todo esto, se suma, en el contexto cultural más amplio, la vigencia dominante de una perspectiva técnica, instrumental, estratégica, preocupada sobre todo por la homogeneización y la medición de rendimientos.

Cabe, entonces, considerar desde esta base, preguntas tales como: ¿Qué investigación educativa será la que aporte a nuestros procesos de desarrollo profesional? ¿Realizada desde dónde? ¿Por quiénes? ¿Con qué intereses de conocimiento?

Consideramos, en consecuencia, que la investigación educativa que, a nuestro juicio, nos orienta en la construcción de conocimientos respecto a nuestras propias prácticas como educadores:

a) No es la que se agota en la pretensión de «explicar».

A grandes rasgos, esta intención corresponde legítimamente a lo que muchos autores, (siguiendo la línea de los «intereses constitutivos de saberes» de Habermas) llaman ciencia empírico-analítica, preocupada por obtener y seguir teorías legaliformes del comportamiento social bajo el supuesto de que los enunciados que valen científicamente son los que, entre otros supuestos, resultan independientes de los fines y valores de los individuos.

b) Tampoco es la que se limita a la búsqueda de la «comprensión».

Esta nueva concepción de raíz hermenéutica o interpretativa, nacida en la segunda posguerra, comenzó a dar lugar a todo aquello que el positivismo y el racionalismo habían desestimado: la historia y las ideologías implícitas en el

conocimiento, los valores y los significados sociales en la constitución de las prácticas y, sobre todo, junto a eso, los sujetos, reconocidos en su capacidad cultural de producir saberes acerca de lo social, desde los anclajes de sus propios mundos de la vida.

Aquí debemos reconocer que este auspicioso florecimiento de un modo alternativo de conocimiento es el que dio lugar a la emergencia y desarrollo de las ciencias sociales.

Aun así, en el caso de los saberes requeridos también por una nueva pedagogía, advertimos con Carr y Kemmis, en su *Teoría Crítica de la Enseñanza* (1986) que, en relación con las acciones profesionales de los docentes, este nuevo paradigma ofrece riquísimos aportes para la desnaturalización reflexiva, pero no alcanza a aportar elementos que permitan superar el problema de la disociación teoría práctica en los modos de desempeño.

- c) Al fin, para nosotros, la investigación educativa que necesitamos y propiciamos es la que, a través de la investigación-acción, (que supone y realiza los postulados del «interés emancipatorio» en términos de Habermas) busca intencionalmente y se involucra en la mejora de las prácticas educativas.

Fundamentando esta idea, podemos destacar que, a diferencia de la perspectiva comprensiva o interpretativa, que asume serias restricciones epistemológicas en la preocupación de «no contaminar» la escena de la investigación, la educación se impone en sí misma como una actividad cuyo carácter intencional y utópico es innegable y constitutivo.

La educación «existe» en las prácticas de los educadores. Es y tiene sentido en su propio contexto de producción. Esas acciones de trabajo pedagógico deberían ser, entonces, nuestros objetos de reflexión y de producción de conocimientos «en», «desde» y «para» la educación, respetando, incluso, sus condiciones de inmediatez. Somos los sujetos docentes, actores-autores, los que hoy no nos conformamos (porque no nos sirve hacerlo) con «ser mirados por otros» y queremos reconocer nuestra capacidad para mirarnos y pensarnos a nosotros mismos en las prácticas de enseñanza que, conscientemente, realizamos.

Antes de terminar estas consideraciones acerca de quiénes somos, quiero volver a compartir aquí un texto elaborado por un colega de Jujuy, el profesor José Alberto Ramos, presentado en ocasión de un panel que compartimos.

Frente a la pregunta «¿Quién investiga?» responde:

Hablar de quien investiga es afirmar que todos lo pueden hacer. O, mejor dicho, que cualquiera lo puede hacer. Pero como dice un estudioso del psicoa-

nálisis, no cualquiera es cualquiera. ¿Quién investiga? El que tiene deseo por conocer, el que experimenta curiosidad. Quien puede observar y analizar la realidad sin prejuizar de antemano. Quien desea que algo cambie y, desde su lugar, promueve ese cambio. Quien rompe los sentidos comunes de la rutina de la vida cotidiana. Quien genera conocimientos relacionando la heterogéneo y lo diverso. Quien corre el riesgo de involucrarse con lo investigado y, sin embargo, lo hace. Quien puede escuchar al otro y no lo subestima. Quien comparte un colectivo trabajo en equipo, respetando individualidades. Quien, desde la tolerancia por las diferencias, aprende del otro. Quien retoma todo lo hasta aquí construido y lo perfecciona, pero no lo desestima. Quien se recupera y recupera el ser humano como sujeto protagonista. Quien se considera parte de un conjunto social y puede producir nuevos sentidos con otros sujetos. Quien concibe al hombre como capaz de construir la historia a pesar de los límites y condiciones de nuestra época. Investiga quien es capaz de desafiar las formas estáticas y rígidas de analizar y explicar los fenómenos humanos. Quien es capaz de arribar a conclusiones provisorias y no se rigidiza en posicionamientos inexorables. En definitiva, investiga quien tiene deseos de que solidariamente se construya algo nuevo. Quien tiene deseos, pulsiones de vida, quien ama la vida, En definitiva, cualquiera. Pero ya se dijo al principio: no cualquiera es cualquiera.

2- ¿Qué buscamos? ¿Cuál es nuestro horizonte?

La Praxis como desafío

Admitir que buscamos poner en valor y en acción la dimensión intelectual de nuestro trabajo es, no nos caben dudas, involucrarnos en el camino de nuestro desarrollo profesional como docentes. En este caso, a través de la incorporación de la investigación a nuestro trabajo en y desde las aulas.

Afirmamos con esto que la enseñanza y la investigación pueden constituirse, si así lo deseamos, en las dos caras inescindibles de una misma moneda. A este fin unas cuantas cosas deberían ser, por nosotros, modificadas.

En primer lugar, deberíamos dejar de jugar la carrera por «quien llega antes y con más» que nos impone la lógica acumulativa, competitiva y meritocrática dominante, para buscar, en cambio, la identificación de algunos valores educativos hacia los cuales deseamos, conscientemente, orientar nuestras acciones.

¿Qué queremos, en nuestra futura sociedad deseada? ¿Más solidaridad? ¿Más compromiso social? ¿Más responsabilidad? ¿Más respeto por los demás?, ¿Menos autoritarismo? ¿Menos discriminación? ¿Menos violencia? ¿Más autoestima? ¿Más

trabajo colaborativo? ¿Más argumentación? ¿Más tolerancia? ¿Más involucramiento en la acción? ¿Más democracia? ¿Más participación real?

Si bien todos estos valores cobran sentido en su integralidad, la sociedad contemporánea nos ha acostumbrado a darlos por hechos. En consecuencia, a no trabajarlos con la profesionalidad que deberíamos poner en juego. En ese sentido, debemos reconocerlo, nuestras propuestas curriculares cotidianas siguen más impregnadas de academicismo que de humanismo.

A partir de allí, debemos animarnos a mirar, con la mayor criticidad posible, la propia práctica, a partir de preguntas tales como: ¿Estoy trabajando, realmente, para conseguir esto que creo o «declaro» buscar? Más allá de decir lo que debería hacerse y de sancionar si no se hace, ¿estoy educando en ese sentido? ¿Estoy haciendo lo suficiente para generar otra conciencia y otras conductas en los estudiantes? ¿Ellos advierten en nuestras acciones lo que decimos intentar?

En fin, estas preguntas que pueden parecer simples son las que interpelan nuestro trabajo docente, no sólo desde el lugar de las técnicas y sus resultados, sino desde las dimensiones ética y política de nuestro trabajo profesional. Nosotros también, y muy especialmente, estamos en la sociedad para «construir» derechos. Pero, ¿lo hacemos efectivamente, tanto como lo damos por sabido?

Como respuestas, probablemente advertiremos insatisfacciones, pues podemos llegar a darnos cuenta de nuestras insuficiencias. Pero, frustrantes o gratificantes, terminaremos por reconocer que el lugar de nuestra presencia social son nuestras prácticas docentes.

Así, deberíamos empezar por problematizar la propia práctica, valorarla y entender que lo que hacemos en el aula es lo propiamente educativo y lo que tiene repercusiones sociales. Entonces, reconocer la práctica como acción pedagógica específica de nuestro campo profesional.

Estas son las inquietudes de investigación que, desde la pedagogía, deberíamos formularnos. Estas son las preguntas de la sospecha, las preguntas de la duda, las preguntas de la ciencia, las preguntas esclarecedoras y, finalmente, emancipadoras.

Nuestras preguntas desde una pedagogía crítica deberían ser: ¿Qué estoy haciendo en esta práctica educativa? ¿Qué estoy transmitiendo como mensajes implícitos? ¿Qué podría lograr si la transformo en acción pedagógica intencional, en aras de algún valor o intención ética conscientemente asumida? Esas, me parece, son las preguntas.

Acercarnos a esto sólo será posible si asumimos que, siempre, estamos trabajando para algún futuro. Ahora bien, nos preguntamos, realmente, ¿para qué futuro? Di-

remos, seguramente que queremos un mundo mejor, pero ¿en qué sentido? ¿Ese mundo se nos impondrá sin que nosotros hagamos nada para orientarlo?

Esas preguntas deberían ser formuladas desde la acción, desde el contexto en que estamos profesionalmente trabajando. No se pueden hacer en nombre de otros, por otros, poniéndonos en la cabeza de otros. Hay que apropiarse y hacernos responsables de los sentidos de cada acción.

Aquí volveremos al tema del desarrollo docente para formularnos otra reflexión ¿Es posible hacer esto solos? ¿Vale y alcanza solamente la autorreflexión de cada profesor? Es ya un lugar común, dentro de la perspectiva que estamos propiciando, decir que el trabajo docente debería ser colectivo, participativo, colaborativo. Recordemos las palabras de nuestro maestro Paulo Freire: Los hombres nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo.

El sujeto que reconocerá, analizará, pensará, construirá y reconstruirá su práctica educativa es el sujeto involucrado y comprometido en ella, es quien se asuma como actor y, también, como autor. Pero, dijimos, no el docente individual, atomizado, solitario en un mundo limitado, El nuevo actor social que quisiéramos engendrar y dar a luz es el del «colectivo docente», entendiendo por tal el trabajo colaborativo y reflexivo de «comunidades críticas» en las que sea posible, más allá de la cantidad y rasgos cualitativos de las personas participantes, el «entrecruzamiento» de miradas, lecturas, reflexiones, relaciones, consideraciones, argumentaciones. Alcanzaremos, entonces, la posibilidad de investigar con otros, para recién concretar la expectativa de desarrollar una mirada crítica y constructiva sobre «nos-otros».

Podríamos también pensar dónde están esos otros con los que educamos y nos educamos. Lo habitual es decir que serán nuestros estudiantes, nuestros colegas, las familias, nuestras comunidades escolares. Pero aquí también cabe la necesidad de abrir nuestros horizontes al cuestionarnos:

¿Alcanzan las actuales instituciones, ya constituidas para promover el aislamiento, la competitividad, el control y la desvalorización de las iniciativas locales para promover el desarrollo de una acción docente emancipadora?

Los cauces actuales de las dinámicas sociales parecen indicarnos, en cambio, que se están desarrollando otras formas de articulación que parecen fecundas: los grupos, las redes, las asociaciones que permitan ocupar otras posiciones más horizontales y realizar otros intercambios.

El asunto, entonces, es pensar en las estrategias de socialización profesional alternativas que podríamos desarrollar en las escuelas y más allá de las escuelas. Aquí también se nos plantea el desafío de superar la instalada concepción bancaria de las «capacitaciones» para pensar nuevas modalidades de aprendizaje menos dependientes.

Esas nuevas prácticas de innovación curricular que pensemos y desarrollemos en nuestros proyectos de enseñanza deben ser conocidas, discutidas y validadas en nuestra comunidad de pares para avanzar en su ciclo de producción de conocimientos científicos dentro de nuestro campo pedagógico.

Para nosotros, así será importante empezar por el espacio en que se puedan producir innovaciones y, allí, generar circulación. Vemos en la experiencia que a los docentes nos resulta convincente ver acciones similares en manos de algún colega. Producir intercambios de experiencias de enseñanza es muy potente como referencia para re-pensar lo que hace cada grupo. Lamentablemente, por alguna razón los trabajos docentes no son, en general, comunicados ni publicados en ningún ámbito de legitimación o validación. Parece que fueran entretenimientos que no contienen saber.

Cabría pensar en consecuencia, en la conveniencia de generar más encuentros de intercambio horizontal entre los docentes en aras del buscado desarrollo profesional.

En este horizonte de desafío que estamos desplegando, ya es necesario aclarar que todo esto que hoy nos involucra es lo que llamamos o podemos considerar, como *investigación de la praxis educativa*.

Entendiendo la praxis como la articulación más cabal del pensamiento y la acción. Así, la praxis es la capacidad de «pensar haciendo» y, simultánea y dialécticamente, «hacer pensando» para generar tanto acción consciente y fundamentada como pensamiento «vivido» y contrastado en las vivencias.

Al acercarnos a esta cuestión comparto con Martínez Pineda y Guachetá Gutiérrez (2020) que:

El concepto de praxis, tremendamente complejo, permite a quienes nos desenvolvemos en el campo educativo profundizar en dos relevantes procesos: en primer lugar, la praxis supone la superación de la conciencia ordinaria, ingenua y vinculada al sentido común, por lo tanto, la praxis remite directamente a las preocupaciones por desarrollar procesos de concientización que permitan a los sujetos incrementar los niveles de comprensión de la realidad a ser transformada. En segundo lugar, la praxis, como bien sintetizó Karl Marx en la *Tesis sobre Feuerbach*, no puede restringirse a procesos de interpretación o comprensión de la realidad histórica, sino que requiere necesariamente de procesos de transformación concreta y material de la historia y del mundo, es decir, la praxis implica una estrecha e inseparable relación entre interpretación y transformación de la realidad». (p. 14)

Advertimos, entonces que, articuladas por el eje central de los valores, ya comentado, se erigen dos líneas de trabajo simultáneo igualmente desafiantes, que conducen

al desarrollo, por un lado, del pensamiento crítico y, por otro, de la acción transformadora. Ambos ineludibles e indisociables en esta perspectiva emancipatoria.

El pensamiento crítico, por su parte, no es cualquier cosa: no se trata de ser simples «criticones», ni de contentarse con decir que «reflexionamos», ni de ocupar, frente a otros, posiciones radicales de negacionismo u oposición permanente. No se trata de pertrecharnos en una supuesta condición de intelectuales y, desde allí, hacer un collage con las ideas de autores en boga que trabajan el tema.

Sí se trata de «mirar más allá» para contextualizar y comprender nuestros propios posicionamientos. Se trata de desarrollar un proceso de autoconocimiento colectivo que nos permita reconocer la «zona oscura» en la que arraigan nuestras ideas y supuestos de sentido común. Se trata de hacer uso de categorías conceptuales que nos lleven a entender el lugar diferencial de los sujetos en el orden social establecido. Que nos permitan advertir el sentido de las relaciones sociales que se entablen. Se trata de identificar los condicionamientos ideológicos con los que habitualmente operamos para develarlos y desentrañar las trampas a las que nos conducen.

A su vez, la acción transformadora tampoco es una simple aplicación de nuevas técnicas. Es, en cambio, una nueva práctica autogenerada, participativa, colaborativa, organizada, a través de la cual busquemos, conscientemente, orientarnos para construir una dimensión diferente de subjetividad, acorde con la representación utópica de una sociedad soñada. Es la elaboración y desarrollo deseante de nuevos proyectos que, a escala local, empiecen a abrir otras dimensiones para pensar y hacer un mundo alternativo. Es la irrupción y concreción de los «inéditos viables» de los que Freire nos hablaba.

Tanto desde el pensamiento crítico como desde la acción transformadora (en el sentido en que aquí los hemos definido) se trata de asumir otras concepciones del poder: como capacidad y no sólo como dispositivo de dominación, como ámbito de derecho propio y no sólo de arbitraria imposición. Se trata de asumir el poder para valorar nuestra participación profesional y, desde allí, «empoderar» a los sujetos para que se abran procesos de transformación. Se trata de emanciparnos, en términos de Freire, de liberarnos del opresor que se ha instalado en nuestras subjetividades. Se trata de que los valores que declaramos se expliciten en prácticas reales orientadas intencionalmente a su consecución.

3- A modo de síntesis: ¿Cuáles son los supuestos

epistemológicos y principios de acción

que nos acompañan en el camino de estas realizaciones?

Advertidos como estamos del carácter absolutamente innovador y emergente de esta perspectiva en el campo de las ciencias contemporáneas nos hacemos cargo del desafío de involucrarnos en su desarrollo. Tomando los máximos recaudos que nos impone la honesta inquietud por mantener la máxima vigilancia epistemológica desde la base de las mismas prácticas de innovación e investigación educativas.

Accedemos en este contexto a la formulación de otra idea sustantiva desde lo metodológico: la práctica de producción de conocimientos y acciones que mejor expresa el interés emancipatorio es la que se asienta en lo que hoy estamos denominando «investigación-acción participativa».

Acudiré, para intentar una respuesta en este asunto al trabajo de Zoppi (1995), en donde realiza un estado del arte, en el que consta un relevamiento y recorte de ideas fundamentales de los autores hasta entonces conocidos, ordenadas según sean supuestos epistemológicos, científicos o metodológicos de la investigación-acción educativa.

Sobre esa base sostengo hoy las siguientes ideas:

1. La finalidad de la actividad científica en educación implica su reconocimiento como ciencia de acción práctica, que se valida en su mismo desarrollo crítico.
2. La naturaleza de ese objeto de conocimiento implica su reconocimiento como fenómeno de producción intersubjetiva.
3. La teoría educacional está implícita en los mismos hechos educativos. No hay disociación, sino tensión dialéctica entre la teoría y la práctica.
4. La práctica educativa es un fenómeno institucional y, como tal, tiene una ineludible dimensión política.
5. La práctica educativa, como objeto de conocimiento, no puede escindirse de los sujetos que la construyen y desarrollan desde sus propios sistemas interpretativos: éstos pasan a desarrollar un rol protagónico en la producción colectiva y dinámica de nuevos saberes y haceres críticos.

Siguiendo a Zoppi, (2012) y como consecuencia de asumir nuestro posicionamiento en el interés emancipatorio de conocimiento y de aceptar que, para nosotros, es

la investigación-acción la modalidad de trabajo que nos puede conducir a la producción de saberes pedagógicos no disociados de nuestras prácticas, podemos decir aquí que las condiciones que deberíamos crear son las necesarias para:

1. Adoptar y tomar como punto de partida de nuestras investigaciones las mismas acciones educativas que desarrollamos.
2. Advertir, en ellas, nuestras propias insatisfacciones al analizar su eventual distancia con los valores y principios pedagógicos que creemos necesarios. Para ello, deberíamos definir antes, en el proceso, algunos valores educativos en orden a los cuales orientar tanto la reflexión como la acción.
3. Delimitar, en ese proceso, un ámbito de problematización y acción, construido como tal por sus mismos actores.
4. Esos proyectos de investigación-acción educativa deberían generar saberes sobre los supuestos ideológicos (teóricos y de sentido común) que condicionan la práctica problematizada y reconceptualizada a partir de la búsqueda sistemática de antecedentes y referencias sobre el tema.
5. Desde esa profundización de nuestra conciencia crítica. Podríamos imaginar con otros (colegas, estudiantes, padres) cursos de trabajo alternativos, comprometidos con nuestras concepciones éticas, científicas y políticas.
6. Animarnos a desarrollar esas nuevas prácticas dando cuenta de nuestra capacidad intelectual para producir innovaciones consecuentes con esas concepciones en los ámbitos específicos en los que trabajamos.
7. Mantener la necesaria y permanente vigilancia epistemológica para reconocer nuestras contradicciones y obturaciones ideológicas.
8. Registrar los procesos para analizarlos a la luz de ese distanciamiento. Dar cuenta de manera sistemática del proceso de trabajo pedagógico seguido en el desarrollo de la espiral auto-reflexiva de conocimiento y de acción.
9. Comunicar y discutir entre pares nuestras experiencias para incrementar la objetivación de estas.
10. Revisar sus alcances y logros, buscando distinguir razones y vías que orienten el perfeccionamiento continuo.
11. Aprovechar esas secuencias de reflexión en y desde la acción para trabajar nuestro propio desarrollo profesional junto a la mejora curricular permanente.

12. Por fin, contribuir con todo esto a la construcción y validación del campo de conocimientos que nos pertenece y del que no deseamos emigrar, el de la pedagogía como ciencia crítica de la educación.

Referencias Bibliográficas.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Habermas, J. (1968) *Conocimiento e interés*. Taurus.

Martínez Pineda, M y Guachetá, G. (2020) *Educación para la emancipación*. Clacso.

Zoppi, A. (1995) «Supuestos epistemológicos, científicos y metodológicos de la investigación-acción educativa». En *Revista Cuadernos*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, 5, pp 253-259.

Zoppi, A. (2012) «Lo metodológico en la investigación educativa». En *La Investigación Acción en la Autoformación permanente de profesores*. pp 391-405. EdiUNJu.

