

El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa ¹

The forgetfulness of the investigation-action in the educational advice and the
educational innovation

Jaume Martínez Bonafé

Universidad de Valencia

Correo electrónico: jaume.martinez@uv.es

Resumen

El artículo constituye una reflexión sobre el *contexto de desmovilización* actual en el que los profesionales de la educación admiten un grado de participación muy bajo en las decisiones educativas. Se plantea la investigación sobre la práctica, la *investigación-acción participante* como el camino para construir conocimiento crítico sobre la escuela y por lo tanto como forma y fondo del asesoramiento, la formación y el apoyo al profesorado. El artículo parte del análisis de las condiciones epistemológicas y académicas que impiden un mayor desarrollo de la investigación-acción, defendiendo que el conocimiento ha de constituir para el sujeto una herramienta de emancipación y no de sometimiento. Analiza las condiciones curriculares, de formación docente y cultura profesional así como las condiciones políticas, administrativas y sindicales que han dificultado que la investigación-acción se instale en la praxis profesional de docentes y asesores educativos y en la geografía de nuestro sistema educativo. Plantea la necesidad de revisar esa situación y reorientar la profesión para reconstruir aquellos caminos que permiten la *emancipación de los docentes*. Existe, como vía alternativa a la alienación otra posibilidad: *el deseo militante*, o lo que es lo mismo, asumir y perseguir la responsabilidad de tomar nuestras propias decisiones; *partir de uno mismo*, de su experiencia y reconocer a los otros, pensando la escuela desde la escuela; y *valorar lo colectivo*, lo que se construye en colaboración. Para concluir, el artículo se detiene en el papel relevante para ese fin del asesoramiento, necesariamente imbricado en la formación docente, función de apoyo que toma cuerpo en los *Centros de Profesores* y, de manera privilegiada, en el *movimiento del profesor investigador*.

Palabras clave: Investigación-acción participante, asesoramiento docente, innovación educativa, Centros de Profesores, profesor como investigador.

Abstract:

This article is a reflection on the current *context of demobilisation* in which education professionals accept a very low level of participation in educational decision making. Consideration is given to research into practice, *participatory action research*, as a way to build critical knowledge about schools and therefore as the form and content of advice,

training and support for teachers. The article is based on the analysis of the epistemological and academic conditions that prevent greater development of action research, and defends the idea that knowledge must be a tool of emancipation, not submission. It analyses conditions related to the curriculum, teacher training and professional culture as well as the political, administrative and trade-union conditions that have made it more difficult for action research to take hold in the professional practices of teachers and educational consultants within our educational system. It considers the need to re-examine that situation and redirect the profession towards reconstructing avenues leading to the *emancipation of teachers*.

Key words: Participatory action research, teaching advice, educational innovation, Teacher Centres, teacher as researcher.

* * * * *

1. UNA HIPÓTESIS O PUNTO DE PARTIDA

Hubiera podido suavizar el título y enmarcar el texto en un discurso posibilista con las retóricas habituales sobre la buena idea de un modelo de desarrollo profesional –y de facilitación de ese desarrollo- que es incuestionable desde el punto de vista científico, y que emergió con fuerza en nuestro campo en los años 80 de la mano de investigadores como L. Stenhouse, S. Kemmis, J. Elliott, B. Mc Donald, S. Grundy o J. Rudduck, entre otros. No sería difícil argumentar sobre la buena idea de la investigación-acción, sobre las bondades y conveniencias de esta práctica investigadora y formativa, y sobre lo saludable que pueden resultar para el desarrollo profesional del profesorado y para el asesoramiento como forma de apoyo al trabajo docente y la innovación educativa. Pero lo que me dice mi propia experiencia profesional e investigadora en este campo, y lo que me dicta también mi conciencia, es que hay que hablar de otra manera. Que más allá de los admirables esfuerzos de pequeños colectivos que han podido dar continuidad a aquel discurso emergente que situó en la investigación y problematización del currículo gran parte del desarrollo profesional docente, esta práctica pedagógica –pero también política- no goza de buena salud².

Lo que pretendo, entonces, es proponer una reflexión sobre las ausencias, las insuficiencias, también las emergencias, del proyecto político y pedagógico de la investigación-acción participante como proyecto emblemático de un modelo de formación permanente del profesorado. La hipótesis o punto de partida es que no hacemos investigación-acción en la mayor parte de las prácticas de asesoramiento y desarrollo de la profesión, simplemente porque no necesitamos hacerla. Porque estamos instalados en una racionalidad que desperdicia y da la espalda a esa estrategia de construcción de conocimiento

² El borrador de este artículo nace de mi intervención como ponente invitado en el IV Congreso Internacional sobre Investigación-Acción Participativa. Valladolid, del 18 al 20 de octubre de 2007

profesional que parte del reconocimiento del sujeto y de su capacidad para problematizar su experiencia. Pretendo argumentar sobre las condiciones que son necesarias para hacer investigación/acción: unas de carácter epistemológico y académico; otras curriculares, de formación docente y de cultura profesional; finalmente, otras son políticas, administrativas e incluso sindicales. Finalmente desearía incorporar al discurso del asesoramiento esta competencia profesional de la investigación-acción.

Una hipótesis con un inicio tan aparentemente derrotista tiene que tener un contrapunto en la mirada etnográfica sobre las escuelas y sus maestros y maestras: existe la esperanza de encontrar archipiélagos en medio del naufragio. La posibilidad también de otros saberes emancipatorios entre el profesorado.

2. LAS CONDICIONES EPISTEMOLÓGICAS Y ACADÉMICAS

La primera condición para el acercamiento a la investigación-acción es de carácter epistemológico y pasa por el cuestionamiento radical de una forma racionalidad dominante que fragmenta la mirada y concibe el conocimiento como un tránsito del no conocimiento al conocimiento absoluto.

El punto de partida, para este cuestionamiento o ruptura con la racionalidad hegemónica sería el siguiente:

1. la comprensión de la escuela excede en mucho a la comprensión académica de la escuela. La experiencia social y pedagógica de la educación es mucho más amplia de lo que la tradición académica conoce y considera importante.
2. La comprensión académica de la escuela y el modo en que deviene hegemónica y actúa como forma y relación de poder tiene mucho que ver con este doble desprecio:
 - El desprecio a la historicidad y al carácter localizado/situacional de los problemas sociales y escolares;
 - El desprecio, y por tanto, también el desperdicio, de la experiencia social y subjetiva construida en el interior del campo social de la educación.

1) Para combatir el desperdicio de la experiencia y para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad de poco sirve recurrir a nuevas propuestas o modelos científicos y académicos. En gran medida la propia Academia es la responsable de esa invisibilidad. Es necesario proponer un cambio de racionalidad, un modelo diferente de racionalidad³.

³ Para el desarrollo de todo este epígrafe me ayudó especialmente el estudio de los textos de Boaventura de Sousa Santos (2000; 2005)

La racionalidad occidental ha venido edificándose sobre el privilegio de una forma de conocimiento científico cartesiano y positivista, asentado en las dicotomías: naturaleza/cultura; natural/artificial; mente/materia; vivo/inanimado; observador/observado; subjetivo/objetivo... Y como consecuencia de esta epistemología la pedagogía y la escuela han venido enfrentando éstos y otros pares dicotómicos: niños y programas; prácticas y teorías; maestros e investigadores, conocimiento y experiencia, ...Universidad y Escuela. El mundo de la formación, y de la formación permanente, no escapa a este modelo: se quiso en el mejor de los casos acercar físicamente los centros de asesoramiento y apoyo al lugar de trabajo, cuando no situarlos en el mismo centro de trabajo, sin advertir la ruptura y el distanciamiento epistemológico que anidaba en su seno: el experto llegaba siempre desde la otra orilla.

Aunque en el ámbito de la investigación académica –especialmente en las Tesis Doctorales y Memorias- se ha dado cumplida crítica de este caduco modelo de racionalidad, -recordemos la importante influencia del libro de Carr y Kemmis (1988), en nuestro ámbito académico- lo bien cierto es que no proliferaron iniciativas académicas en la que se haya recurrido a la investigación acción para producir conocimiento científico. En las Facultades de Educación la I/A está mucho más en las preguntas del examen de los estudiantes y mucho menos en las prácticas de los docentes e investigadores.

Sin embargo, aquella forma hegemónica de organizar y defender el valor de la verdad científica sufre en la actualidad una crisis considerable, al menos, por los siguientes motivos:

En primer lugar, porque es una forma privilegiada de conocimiento que ha ido confiriendo privilegios extracognitivos (sociales, económicos, culturales) y lo que originalmente debía contribuir al bienestar de la sociedad ha devenido en amenaza constante a su estabilidad. En segundo lugar, porque el distanciamiento progresivo de la experiencia ha ido desarmando a la razón de todo anclaje en lo cotidiano. En tercer lugar, porque al perder la brújula del progreso y su crítica, parece que el conocimiento navegue constantemente perplejo, sometido a los vaivenes puntuales y caprichosos, sin conciencia cartográfica, en el océano de lo efímero (Bauman, Z. 2001).

De esta situación se resiente también, no podía ser de otra manera, la Universidad y la pedagogía universitaria, que mantiene un considerable distanciamiento de la sociedad y de la escuela. Los discursos asentados en la teoría del capital humano –estudia porque eso te garantiza el provenir- están cuestionados. La autoridad académica de la que se investía el profesor se hunde con la tarima del aula. La fragmentación disciplinar da el salto mortal desde el aburrimiento cotidiano al sinsentido permanente. Para decirlo como Edgar Morin (1999), para amueblar bien la cabeza hoy son necesarios otros saberes, con otra organización y otro sentido. Pero hacer posible esta propuesta requiere iniciar el difícil camino que nos permita escapar, tanto en la escuela como en la universidad, del modelo reduccionista y tecnocrático con el que vienen discutiéndose las reformas educativas y curriculares, que como hace ya tiempo analizó Svi Shapiro (1990), ha vaciado casi por completo el debate sobre el

sentido democrático y social de los saberes de la escuela y los saberes de la formación de maestros. El problema del conocimiento y el modo en que ponemos en relación al sujeto con el conocimiento debería ser un tema nuclear en los debates sobre la transformación y la mejora de la escuela, y una buena teoría de la escuela como esfera pública situaría este debate en otro plano cualitativamente distinto al que se propone en las actuales reformas curriculares y de formación docente.

Hablar de la formación y asesoramiento de profesores, y de la construcción del conocimiento profesional práctico, nos sitúa necesariamente ante el análisis de las formas en que el conocimiento ha de constituir para el sujeto docente una *herramienta de emancipación* y no de sometimiento. En este sentido, me parece necesario un proyecto cultural y profesional antihegemónico, es decir, un proyecto que entienda la cultura pública críticamente alejada de aquella forma privilegiada de conocimiento científico, cartesiano y positivista, y con capacidad para situar en un juego creativo a múltiples agentes o sujetos sociales que hoy, desde espacios de resistencia muy diferentes están interesados en la transformación social –y por tanto también interesados en la transformación de la escuela-. Es en este nuevo contexto de racionalidad donde para mí cobra un especial sentido estratégico la I/A, como trataré de argumentar más adelante.

3. LAS CONDICIONES CURRICULARES, DE FORMACIÓN DOCENTE Y CULTURA PROFESIONAL

Las tres últimas décadas, han producido, sin lugar a dudas, sustanciales cambios en todos los órdenes de la vida social. Algunos constituyen claros avances de progreso, pero otros constituyen todo lo contrario. También ocurrió así en la escuela y en la formación de maestros y en su desarrollo profesional. Como ya he tenido oportunidad de desarrollar en otro lugar (Martínez Bonafé, 1999) el contexto del Estado Español las décadas de los 80 y 90 hicieron visibles iniciativas y esfuerzos para un desarrollo profesional basado en la descentralización, la autonomía y la problematización de la experiencia. Iniciativas institucionales como los Centros de Profesores o iniciativas sociales de base como los Movimientos de Renovación Pedagógica estaban presentes en un debate pedagógico vivo y vivificado también por iniciativas de reforma curricular de las administraciones educativas.

El centro escolar cobró un protagonismo discursivo como no había tenido hasta el momento: tanto las adaptaciones curriculares como la mejora de la práctica se focalizaban en la praxis escolar, despertando iniciativas investigadoras basadas en esta mismo proceso de focalización práxica -*School Improvement issues*-. En esa línea discursiva el profesor no podía concebirse como un simple técnico que aplica un conocimiento experto diseñado externamente, porque se reconocía la complejidad y singularidad de una práctica profesional para la que se requieren marcos de autonomía y estrategias reflexivas muy superiores. Y es en esa necesidad de revisión de la naturaleza de la práctica profesional de la docencia, donde cobran sentido principios y conceptos como los de deliberación, trabajo en cooperación e investigación-

acción. Es en ese contexto discursivo donde cobran interés los libros de Stenhouse o Elliott, o Carr y Kemmis, entre otros. Y en ese mismo contexto discursivo juega un papel importante el llamado asesor como "facilitador" - utilizando el término de John Elliott- de la emergencia del sujeto-profesorado definiendo problemas, decidiendo objetivos y diseñando procesos de trabajo. Es necesario revisar al menos los capítulos V y XV del libro de John Elliott (1990) para comprender la necesidad en este proceso de la emergencia a su vez del sujeto-asesor con voluntad estratégica para problematizar su propia práctica profesional. Elliott lo llamó la *investigación-acción de segundo orden*:

Los agentes facilitadores de la investigación-acción llevada a cabo por los profesores deben mantener una deliberación permanente acerca de su propia práctica y de su relación con la naturaleza de la actividad que tratan de facilitar. Si no se comprometen con esta *investigación-acción de segundo orden*, sucumbirán ante las presiones para que controlen el pensamiento de los profesores, deformando más que facilitando los procesos de la *investigación-acción de primer orden*. (Elliott, 1990, 80)

Pero la situación actual de la formación y el desarrollo profesional es muy diferente a la que se inició en la década de los 80. En primer lugar, hubieron cambios y transformaciones sociales que afectaron directamente a la estabilidad tradicional de la escuela. De pronto, la escuela tuvo que pensar muchas cosas a la vez y tuvo que pensarlas muy rápidamente. Citaré algunos ejemplos: los importantes movimientos migratorios y la búsqueda acelerada por parte de la escuela del reconocimiento multicultural. La rápida y constante evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, que pillaron a la escuela con el pie cambiado y apoyado en los obsoletos libros de texto. La crisis de los valores tradicionales, o de la solidez histórica de algunos valores que habían constituido la base de la tradición social (el estudio, el esfuerzo y el valor del trabajo, la responsabilidad social...) y la consiguiente repercusión en las dinámicas organizativas y relacionales de la vida escolar. La renuncia al discurso utópico con la aparente pérdida de sentido de los proyectos de transformación social, y su repercusión en el desánimo de los agentes de la comunidad escolar con proyectos de cambio para la escuela.

Para el caso que nos ocupa, las tres últimas décadas no pasaron en balde. En primer lugar, las sucesivas reformas curriculares incrementaron la conocida escisión entre el contexto de formulación y el contexto de realización (Lundgren, 1992); a ningún profesor se le ocurre hoy pensar que está protagonizando ningún cambio curricular, simplemente espera a las propuestas de las editoriales del libro de texto. El discurso y las prácticas institucionales de la formación permanente refuerzan la creencia en el expertismo academicista como único fundamento de la práctica profesional, y el olvido radical de la tradición renovadora. La aceptación acrítica de decisiones pactadas entre Administración y sindicatos que incrementaron la división social del trabajo en la escuela, y generalizaron un nefasto modelo de formación consumista basado en la acumulación de certificados de horas de asistencia a cursillos. Y esta división social del trabajo, que es también una división epistemológica, ha incrementado una cultura profesional de la fragmentación de los problemas y

una cierta irresponsabilidad hacia las miradas complejas y de totalidad. Más bien sucede aquel viejo principio de la ausencia de conflicto como criterio o fundamento de la práctica institucional. Y todo ello en el añadido de una población docente que era mayoritariamente joven a finales de los años 70 y ahora está mayoritariamente envejecida.

Me parece, además, que la permanencia hegemónica de aquella racionalidad que despreció la experiencia explica también el desprecio actual, en muchos discursos académicos, al papel que juega el maestro en los procesos de cambio y mejora de la enseñanza. Y esa práctica discursiva incrementa también el distanciamiento del práctico sobre su propia responsabilidad profesional en los procesos de cambio.

Para botón de muestra del panorama que describo y el enfoque hegemónico de la formación no tienen más que echar un vistazo a las reformas de títulos de maestro y de profesores de secundaria. En la LOE la palabra deliberación o investigación-acción no aparecen ni una sola vez, pero sí aparece cooperación: cooperación al desarrollo económico, cooperación entre comunidades autónomas o sistemas educativos europeos. Nunca para hablar de los profesores, de su práctica y su desarrollo profesional. Con ese marco, no podemos pretender verlas luego en el título de Master en Formación del Profesorado de Secundaria, donde tampoco las encontramos ni una sola vez.

4. LAS CONDICIONES POLÍTICAS, ADMINISTRATIVAS Y SINDICALES

La mayor parte de los estudios recientes sobre la sociedad occidental y los modelos de participación política anuncian una considerable crisis de la democracia participativa. Los trabajos de Sennett, Bauman o Sousa de Santos, entre otros, muestran que no hay sujeto democrático. La vida es pura representación en un marco de crisis absoluta de participación social crítica. Regresó con fuerza la ideología del individualismo para reforzar la ideología del reinado absoluto de la mercancía, tal como fue anticipado por los análisis situacionistas hace varias décadas (Debord, 1976)

Con estas condiciones generales, no puede extrañarnos que a ninguna Consejería ni Ministerio se le ocurra construir el desarrollo curricular y el desarrollo profesional con la participación de los profesores. Las últimas consultas de las últimas reformas se hicieron por internet y a plazo fijo. Democracia virtual para aliviar, tal vez, la mala conciencia progresista. Quizá porque el contexto de desmovilización es muy potente, tampoco se escucharon muchas críticas a este modelo de participación blanda.

Por otra parte, el funcionamiento de la Administración del Estado, y las políticas que gobiernan esa administración, tienen una concepción de tiempos y espacios lineal, burocrática y autoritaria. Los plazos de la administración, y sus programas, se corresponden difícilmente con miradas locales, situadas, politemporales, complejas. A nadie le interesan las dificultades de aprendizaje de cuatro alumnos de la última fila del instituto San Tucufato, si ese problema no se puede traducir a un marco general más amplio. Que se aburran tus

alumnos no es un problema, que el aburrimiento generalizado constituya una noticia de prensa, si lo es.

Quiero introducir también la reflexión sobre las políticas sindicales hegemónicas, porque si hay una institución que permanece más anclada en aquel dualismo cartesiano y positivista del que hablamos al principio, esa es a mi modo de ver el actual modelo de funcionamiento de los sindicatos mayoritarios, y por ese carácter mayoritario, presentes en las decisiones del Estado sobre el profesorado y la escuela. El sindicalismo, en sus prácticas, sigue separando el conocimiento de la política, de tal manera que sus reivindicaciones laborales dejan a un lado el problema del conocimiento profesional; cuando esta debería ser una reivindicación básica: el conocimiento es política. La guerra social también se libra en el camino del conocimiento. Y la formación del profesorado se encuentra en una encrucijada en la que por un lado se camina hacia la emancipación, por el otro hacia la alienación.

5. LA ESPERANZA DE ENCONTRAR UN ARCHIPIÉLAGO EN MEDIO DEL NAUFRAGIO (LOS CAMINOS DE LA EMANCIPACIÓN)

Hay otros caminos. No son sólo caminos de futuro porque vienen de antiguo pero se continúan explorando y experimentando ahora mismo. En efecto, es posible una vía alternativa a la alienación, pero caminar por ella requiere una primera condición: la llamaré el *deseo militante*. Con esto me refiero a la voluntad de crear nuestras propias situaciones, de querer tomar nuestras propias decisiones. En la formación docente esto quiere decir que el profesor sabe que su insuficiente formación inicial y la pobreza rutinaria de la práctica debe suplirlas con la búsqueda de otro saber y crea, llamémosle así de entrada, una situación de investigación –una situación que problematiza la práctica y formula preguntas para cuya respuesta se requiere otro proceso de conocimiento- Como se puede imaginar, este es un deseo estrechamente ligado a una búsqueda de identidad –a una redefinición de la identidad colectiva del docente- y por eso mismo debe ser concebido como una práctica política: querer *ser maestro* conquistando espacios profesionales colonizados por la alienación. Liberando la palabra –la palabra de quien tanto habla- para ponerla al servicio de la subjetividad.

Por eso, la segunda condición la podemos llamar, -en el sentido en que lo he visto así nombrado en el feminismo de la diferencia- *partir de sí*. Lo que esto quiere decir en la formación docente para la emancipación es saber cómo se relacionan las particulares vidas profesionales de cada cual con las condiciones generales que regulan las posibilidades y los límites de la profesión. Es reconocernos como sujetos con conocimiento y experiencia, y reconocer así a los otros. Es buscar en lo biográfico y experiencial las referencias y los símbolos de un saber docente disconforme y divergente con la regulación institucional del puesto de trabajo. Una formación profesional de este tipo requiere aquí aprender a leer y a pensar la enseñanza desde dentro de la propia enseñanza. A pensar la escuela desde la escuela. Y esta cuestión encadena una tercera condición: la llamaré *el valor de lo colectivo*. Me refiero aquí a un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano

horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio. Como ya quedó señalado, tanto los que se están formando en las facultades como los maestros en ejercicio –al igual que cualquier otro ciudadano- viven en una orientación vital marcada por el individualismo posesivo que, en términos de un determinado consumo de bienes culturales, es reproducido en las instituciones de formación inicial o permanente. He querido utilizar la metáfora de la horizontalidad para hacer referencia a formas de producción de conocimiento, cultura y política en las que diferentes identidades personales y políticas puedan reconocerse en un proyecto común que entienda la escuela como el espacio social en que ensayar nuevas posibilidades de producción de conocimiento profesional práctico. Como un laboratorio, en este sentido, de profesionalidad en el que se ensayan y se comunican diferentes propuestas cooperativas de formación.

Transformar el espacio social de la escuela en laboratorio de profesionalidad requiere de una siguiente condición que cierra el círculo con la primera, a la que llamaré *investigación-acción participante*. Con esto me refiero a un saber militante y autónomo que nace de un proceso sistemático de investigación y que se somete permanentemente a la prueba de la reflexión crítica y a la acción colectiva. Se rompen con esta condición dos elementos presentes en la tradición formativa del docente: a) por un lado, un saber “militante” que tiene más de adscripción a una bandera pedagógica que a la problematización crítica de la propia práctica –un saber sin investigación, que es decir también, un saber acientífico-; y b) se rompe también con una larga y potente tradición académica que separa al sujeto investigador del objeto investigado, y se reconoce la capacidad –potencia de acción- de todo sujeto social para producir junto a otros un proceso de coinvestigación en el que sujetos diversos, con saberes y experiencias diversos, unidos por una relación ética, gobiernan su propia producción de conocimiento profesional práctico.

6. EL PAPEL DE ASESORAMIENTO EN ESTA ENCRUCIJADA DE LA FORMACIÓN

La idea original de los Centros de Profesores se acercaba a esta propuesta formativa para la emancipación. Los espacios pequeños, la localización territorial cercana al centro de trabajo, la descentralización de los programas, la potenciación de los seminarios y grupos de trabajo, los proyectos colaborativos, las jornadas de intercambio y cooperación, y el fomento del espíritu crítico, eran elementos estratégicos de esta idea global de la formación permanente y su materialización en los CEPs. Mucha de la experiencia de los Movimientos de Renovación Pedagógica se acercó también a esta estrategia formativa. A los primeros se les colonizó para el programa único de la Reforma educativa, perdiendo capacidad de autonomía, una condición necesaria de cualquier programa formativo emancipatorio. El asesoramiento es una mediación necesaria tanto de la institución como de quienes desempeñan esta tarea profesional en los diferentes ámbitos institucionales. Los CEPs –con sus diferentes denominaciones en cada Comunidad Autónoma) pueden seguir teniendo un importante papel estratégico. Sin olvidar a la Inspección y a investigadores y profesionales que en la Universidad desarrollan este tipo de

tareas. En mi opinión, la función de asesoramiento requiere situarse en la encrucijada y abrir un proceso reflexivo sobre el camino a seguir. Hay cuestiones insoslayables que tienen que ver con el modelo educativo, el sentido y los contenidos de la formación, los procedimientos y estrategias más adecuados, y los debates públicos necesarios para re-orientar la brújula tras el camino andado. Profesionalizar la función del asesoramiento por el camino del expertismo no conduce a nada nuevo de lo que no vengamos quejándonos. Creo, por el contrario, que los mismos criterios que utilizamos para la formación del profesorado y la construcción de un saber profesional emancipatorio son los que deberían primar en la formación de quienes dedicarán su tiempo de trabajo a la función de asesoramiento. Con esos mismos criterios deberíamos pensar la regulación de su puesto de trabajo, su selección y evaluación profesional.

En este nuevo marco volvemos al inicio del texto y al origen del problema propuesto. La tradición de la investigación-acción y el capital cultural que ha ido acumulando el llamado *movimiento del profesor investigador* no debería olvidarse por cuanto ha demostrado sobradamente allá donde se ha podido desarrollar que tanto a los agentes facilitadores como al profesorado en ejercicio le ha provisto de una herramienta estratégica fundamental para mantener una deliberación permanente sobre su propia práctica y sobre el sentido y la naturaleza de la actividad que unos facilitan y otros desarrollan.

Referencias Bibliográficas

- Bauman, Zigmunt. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid. Cátedra.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid. Castellote editor.
- Elliott, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
- Martínez Bonafé, Jaume (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral de siglo XXI*. Madrid, Miño y Dávila.
- Montoya Ramos, Milagros (Edit) (2002). *Escuela y Educación ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid, Horas y Horas Edit.
- Morin, Edgar (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao, Desclée de Brouwer
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.
- Shapiro, S. (1990). Educación y Democracia: estructuración de un discurso contrahegemónico del cambio educativo. *Revista de Educación*, 291, enero-abril.
- Sennett, Richard (2003). *La corrosión del carácter: Las consecuencias sociales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.