



HAL
open science

La figura del investigador ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación

Jean-François Marcel, Javier Nunez Moscoso

► To cite this version:

Jean-François Marcel, Javier Nunez Moscoso. La figura del investigador ciudadano: hacia un (re)encuentro con el ethos de la investigación en educación. *Revista Estudios Cooperativos*, 2012, 17 (1 et 2), pp.101-121. hal-01066317

HAL Id: hal-01066317

<https://hal.science/hal-01066317>

Submitted on 19 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA FIGURA DEL INVESTIGADOR CIUDADANO: HACIA UN (RE)ENCUENTRO CON EL *ETHOS* DE LA INVESTIGACION EN EDUCACION

Jean-François MARCEL¹ y Javier NUNEZ MOSCOSO²,
UMR-EFTS "Éducation, Formation, Travail et Savoirs",
ENFA, Université de Toulouse (France)
École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse Auzeville
BP 22687 • 2 route de Narbonne • 31326 Castanet Tolosan Cédex •
jean-francois.marcel@educagri.fr, javier.nunez.m@gmail.com

INTRODUCCION

El ciudadano es la unidad-base del sistema republicano, es decir un elemento que, como una imagen fractal, contiene en forma reducida la configuración del conjunto. Esta noción, arraigada en la historia de la revolución francesa y en su tríptico "Libertad, igualdad, fraternidad", ha servido de base a la "Declaración Universal de los derechos del hombre y del ciudadano".

En relación a la república, el ciudadano está dotado de derechos pero también de deberes. Entre estos deberes, se destaca el compromiso hacia la *civitas*, entendida como el vínculo que une a todo individuo con la sociedad en que vive y que lo lleva a participar de la vida cívica, cultural, religiosa y de otras numerosas manifestaciones concretas de esta profunda unión. Este lazo, que está lejos de ser meramente administrativo, está asentado sobre un *ethos*, experiencia fundamental dadora de sentido para el hombre (Heidegger, 2000).

El presente artículo tiene por objeto analizar cómo el compromiso ciudadano, en tanto fundado en un *ethos* originario, puede ser puesto en relación con la postura de un investigador en educación. Se tratará de instruir la siguiente cuestión: ¿puede un investigador ejercer plenamente sus prerrogativas de ciudadano y al mismo tiempo respetar las exigencias de la elaboración y de la difusión del saber científico? Dicho de otro modo, este texto se ocupará de dibujar, definir y contribuir a teorizar la figura³ de un investigador-ciudadano desde la base de un *ethos* fundador de las prácticas científicas.

Con este objetivo, el artículo desarrollará primeramente las condiciones y las modalidades de elaboración de esta figura. Se probará luego su resistencia ilustrándola en el seno de tres dispositivos donde se ha operado con ella.

¹ Profesor en Ciencias de la educación de la Enseñanza Superior agrícola y Responsable científico de la Escuela Nacional de Formación en Agronomía (ENFA). Director del UMR-EFTS, Université de Toulouse, Francia.

² Doctorante en Ciencias de la educación, Universidad de Toulouse II le Mirail – Pontificia Universidad Católica de Chile.

³ Entendemos una figura como « Aquello que constituye la representación típica de algo, en virtud de una analogía de naturaleza percibida por la mente entre dos elementos, siendo lo representado un elemento más o menos abstracto o un elemento concreto al cual se le atribuye un valor particular» (<http://www.cnrtl.fr/definition/figure>). La traducción es nuestra.

Finalmente, se insistirá en la fragilidad de la figura del investigador-ciudadano y se entregarán algunas pistas susceptibles de protegerla.

1 – EL INVESTIGADOR CIUDADANO: UNA FIGURA POR ELABORAR

La elaboración de la figura del investigador-ciudadano se efectuará en tres fases: primeramente examinaremos las razones que abogan a favor del compromiso del investigador con la *civitas* desde su *ethos* fundador, para luego analizar las condiciones de este compromiso a través de la articulación de investigación e intervención, para finalmente insistir en la contribución sustancial de las exigencias del método científico en la estructuración de esta figura.

1.1 - EL *ETHOS* COMO FUNDADOR DE LAS RAZONES DEL COMPROMISO DEL INVESTIGADOR-CIUDADANO CON LA *CIVITAS*

El compromiso del investigador con la *civitas* no viene dado por valores y convicciones personales: éste reposa en su “casa primera”, es decir el *ethos*. Es Heidegger (2000) quien en su célebre “Carta sobre el humanismo”⁴ reposiciona esta palabra recuperando su sentido originario, a partir del vínculo esencial entre ética y ontología donde existiría un cruce fundamental entre ambas, a pesar de poseer objetos diversos. Dicha relación es ilustrada a través de Heráclito, quien emplea a su vez la figura del sabio que es visitado por curiosos que buscan verlo en acción, es decir verlo filosofar. Sin embargo, éstos al llegar lo encuentran calentándose junto a un horno de pan y, decepcionados, comienzan a retirarse. Frente a ello él responde: también aquí están presentes los dioses. Heidegger lo interpreta como “la estancia (ordinaria) es para el hombre el espacio abierto para la presentación del dios (de lo extraordinario)” (ibíd. Pág. 78).

El autor alemán profundiza esta idea señalando que “el término ética quiere decir que con él se piensa la estancia del hombre, entonces el pensar que piensa la verdad del ser como elemento inicial del hombre en cuanto existente es ya en sí mismo la ética originaria” (idem). En consecuencia, la ética funda la posibilidad concreta para el hombre de *ser* más humano (al modo del *homo humanus* latino que se opone al *homo barbarus*, profundamente relacionado con la *paideia* griega), de reencontrarse con su *humanitas*. La ética nos permite preguntarnos por el sentido de lo humano, donde cabe perfectamente cuestionarse el rol y el sentido de la investigación, lo que ella es (para explicitar su dimensión ontológica) y sus consecuencias en la práctica científica.

⁴ Heidegger envía esta carta a Jean Beaufret en respuesta a sus preguntas sobre el sentido del humanismo luego de las guerras mundiales y sobre la responsabilidad de la cultura occidental en el desastre vivido. El alemán propone una reflexión en torno al objetivo del pensar (y de todas las disciplinas que de él se desprenden), criticando la visión de la técnica (que es solo por su “utilidad”) y posicionando en el centro a la humanidad y el pensar como actividad necesaria. Nosotros hacemos el paralelo con el investigador en educación y la conducción de su pensar (que no debiese ser exclusivamente un pensar “útil”) en relación con la sociedad y, por qué no, de su responsabilidad para con la instrumentalización de la investigación en educación.

Desde una lógica inversa, las prácticas científicas se dan de tal o cual manera porque responden a un *ethos* de la investigación que las funda, cuyo correlato es una postura investigativa de carácter científico, ético y político. En este sentido, el investigador no solo responde a la investigación desde el laboratorio: también (sobre todo) accede a lo “extraordinario” desde su contacto con los actores sociales.

Quisiéramos describir a continuación algunas razones - profundamente conectadas con el *ethos* de la investigación en educación – que podrían orientar las prácticas del investigador-ciudadano

1.1.1 – Razones morales: no abandonar el terreno a la suerte del discurso del “sentido común”

La educación es un campo social que es conocido por todas y todos y que concierne, más o menos directamente, a una mayoría de ciudadanos que son o han sido profesores, alumnos, padres y apoderados, empleadores, etc. Cada uno de ellos, empoderado por un conocimiento intuitivo del sistema escolar (y más ampliamente del hecho educativo), tiene una opinión sobre el funcionamiento actual y sobre los cambios necesarios que se pueden legitimar en el nombre del “sentido común”. Asimismo, quienes toman decisiones en materia de políticas educativas - que dicho sea de paso no escapan a esta misma dinámica -, poseen una fuerte tendencia a justificar sus decisiones a partir de los mismos argumentos de “sentido común”, a pesar de constituir comisiones de expertos para apoyar la toma de decisiones en ciertos cambios. En el caso de Francia, podemos citar dos ejemplos: la defensa del método del silabario para la enseñanza de la lectura y el recurso de la repitencia para luchar contra el fracaso escolar. Los trabajos de investigación que mostraban claramente los importantes límites de estas dos “soluciones” no fueron ni escuchados ni tomados en cuenta.

Por ello, es importante que el investigador en educación se comprometa más fuertemente en los debates ciudadanos, que éste los irrigue con conocimientos sobre el sistema educativo, con elementos científicamente construidos. De este modo, estos argumentos de sentido común podrían ser desbaratados por otros validados por la investigación. La movilización de estos argumentos tomados del campo científico necesitaría, para ser inyectados en el campo social, de una traducción (en el sentido de Callon, 1986) que solo puede ser realizada por un investigador-ciudadano.

1.1.2 – Razones políticas: cuestionar el discurso dominante

El discurso dominante sobre el hecho educativo es un discurso globalizado, profundamente estructurado por el liberalismo triunfante. Con una mirada orquestada por la OCDE⁵, se ve a la escuela bajo el prisma del modelo de la empresa, a partir de la relación costo/beneficio, a pesar de la precaución que se ha tomado de reemplazar la noción de “rendimiento” por “eficacia”. Podríamos

⁵ Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

citar numerosos marcadores de esta orientación: la fuerte autonomía de los establecimientos, la dinámica de “profesionalización” de los profesores (y de reformas a su formación) o la enorme proliferación de los dispositivos de evaluación, tanto hacia los alumnos (donde las pruebas PISA⁶ son la figura más emblemática) como hacia los establecimientos. Consideramos que el punto más significativo de este fenómeno consiste en la responsabilidad revocada: hasta ahora la escuela era responsable de los medios puestos en obra, actualmente se le pide rendir cuentas sobre los resultados (medidos gracias a una enorme batería de evaluaciones⁷) a partir de los cuales serán obtenidos más o menos créditos de funcionamiento⁸.

Desde la perspectiva del *ethos* evocada más arriba, la investigación en educación se debe a sí misma entrar en el debate, mostrar los límites metodológicos de las evaluaciones, los límites teóricos de los modelos establecimiento/resultados de los alumnos, los límites axiológicos de las misiones de la escuela (tal y como éstos son tomados en cuenta por las evaluaciones), etc. Podemos admitir que las modalidades de participación sean diferentes, pero lo crucial es que el investigador encarne la dimensión ciudadana, es decir, que rechace ser instrumentalizado por la política y que cada una de las investigaciones vinculadas a las evaluaciones transversales esté cargada de una particular rigurosidad en torno a los límites de su contribución. Sin duda, estas precauciones no siempre han sido suficientes, como sucede a menudo en los análisis de los resultados de PISA o en los trabajos inspirados en la School Effectiveness Research (Teddie, C., Reynolds, D., 2000).

Esta crítica no se dirige a la evaluación en sí misma sino a la instrumentalización en la perspectiva de prácticas que buscan evaluar para jerarquizar⁹. Tenemos aquí una razón de gran envergadura para la emergencia del investigador-ciudadano.

1.1.3 – Razones identitarias: hacer reconocer su disciplina científica

La educación es un campo social a partir del cual se ha estructurado una disciplina científica: las ciencias de la educación. Dado su origen, esta disciplina moviliza aproximaciones plurales para abordar sus objetos, lo que constituye su riqueza y su especificidad. Resulta importante que esta “especialidad” (aproximación plural del hecho educativo) sea reconocida por los actores

⁶ Programme for International Student Assessment (PISA).

⁷ Por ejemplo, en el caso de Chile, se aplican de modo global cinco pruebas internacionales (CIVED, ICCS, PISA, TIMSS, TERCE) y cuatro nacionales (SIMCE, INICIA, PSU y exámenes de escuelas de medicina).

⁸ Si bien es cierto en el caso latinoamericano pueden existir ciertos matices, la afirmación tiene una potente validez. Para indagar la influencia y el alcance de las investigaciones en torno a la eficacia escolar ver Murillo Torrecilla (2003).

⁹ Podríamos ejemplificar a partir del proyecto del Mineduc (Ministerio de Educación, Chile) que creó “semáforos” para identificar establecimientos educacionales. A partir de una evaluación nacional (SIMCE), se utilizó el color rojo para marcar a un establecimiento con malos resultados, el amarillo para uno con resultados regulares y el verde para otro con buenos resultados. Esto fue entregado a los padres y apoderados bajo la forma de un impreso para ayudarles en la decisión de elegir un colegio para sus hijos.

sociales y políticos (no olvidemos que el desarrollo de las formaciones que proponemos está vinculado a dicho reconocimiento). Ahora bien, esta identificación temática no es evidente por sí misma, ya que el hecho educativo está regularmente implicado, en tanto objeto entre otros, en numerosas disciplinas como la sociología, sicología, economía y, más recientemente, las neuro-ciencias.

Por todo lo anteriormente dicho, es necesario que el investigador en educación se vuelva embajador de su disciplina y ponga en práctica estrategias de comunicación, participación y contribución que la hagan socialmente visible. Es de total incumbencia del investigador-ciudadano defender la utilidad de las ciencias de la educación y trabajar al servicio de su reconocimiento.

1.1.4 – Razones estratégicas: contribuir a la autonomía financiera de nuestros equipos

El actual contexto francés de la investigación en educación se caracteriza por dos elementos correlacionados: el aumento del poder de los procesos de evaluación de las actividades de investigación (donde la creación de la AERES¹⁰ constituye un buen indicador) y las modificaciones de las modalidades de financiamiento (ley LRU¹¹) que reorientan pero que sobretudo reducen las dotaciones de los equipos de investigación. Si la reducción de la dotación es la consecuencia directa de la LRU, la que « invita »¹² a las universidades a ejercer su autonomía aventurándose a buscar por sí mismas una mayor parte de su financiamiento, la reorientación reenvía a la gestión de un financiamiento en reducción permanente.

La investigación en educación (como también en otras disciplinas) se encuentra forzada entre dos lógicas: satisfacer los criterios eminentemente académicos de la AERES para preservar a la vez su parte de dotación ministerial y su imagen científica e involucrarse en la investigación por una finalidad práctica, es decir entrar en el modelo clásico de la oferta y la demanda (llamados a concurso, comandas diversas, etc.) para salvaguardar una autonomía financiera mínima¹³. Luego de encarnar al embajador, el investigador-ciudadano debe igualmente poner en juego estrategias de carácter comercial, es decir sacar beneficio de sus competencias en el seno de un mercado. Si bien es cierto no es nuestro propósito convertir al investigador-ciudadano en un representante del comercio, se debe destacar que no se puede ignorar ni desatender aquella parte de sus preocupaciones y de sus actividades relativa al financiamiento de su equipo, por lo tanto vinculado a investigaciones con finalidades prácticas. Esta constituye una modalidad diferente pero suplementaria de inmersión en el campo social y,

¹⁰ Agencia de Evaluación de la Investigación y de la Enseñanza Superior (AERES), estructura independiente creada en 2006 (<http://www.aeres-evaluation.fr/>).

¹¹ Ley relativa a las Libertades y Responsabilidades de las Universidades (1 de agosto 2007).

¹² Esta invitación, al estar acompañada de una falta de compromiso del estado, posee más bien el carácter de una orden.

¹³ En este contexto, la imagen científica se transforma en un argumento estratégico no despreciable.

al mismo tiempo, la garantía de preservación de una cierta autonomía financiera (y por lo tanto de políticas científicas) del equipo de investigación.

1.1.5 – Razones deontológicas: permitir a nuestros doctorantes preparar una tesis

Una razón más específica se adosa a la precedente. En Ciencias de la educación, el universo de doctorantes era hasta hace un tiempo bastante peculiar puesto que se componía en gran parte por profesionales de la educación y de la formación. Progresivamente, este grupo se redujo y acogemos actualmente numerosos estudiantes en formación inicial quienes, contrariamente a los profesionales, se ven contrariados de embarcarse en un doctorado sin financiamiento, debido a las escasas becas existentes en nuestra disciplina¹⁴. Esta situación se ve complicada en tres diversos niveles: aquel de la necesidad de los doctorantes de recurrir a pequeños trabajos, intensos y mal remunerados, que alteran considerablemente su disponibilidad a la investigación y los hacen subsistir en condiciones extremadamente difíciles, aquel vinculado a la institución que planea prohibir la inscripción a todo doctorante que no cuente con un financiamiento y aquel ligado a las oportunidades que, contrariamente a otras disciplinas, son muy reducidas. Pocas empresas se interesan por las problemáticas de la investigación en educación y los sistemas educativos y de formación no disponen de ningún presupuesto para apoyar una tesis. Por lo tanto, se hace necesario que, a pesar de estas condiciones complejas, la inmersión en el campo social del investigador-ciudadano le permita encontrar o hacer emerger dispositivos de financiamiento para las tesis del equipo. El porvenir del equipo y, de modo más general, de la disciplina depende de ello.

1.2 – LAS CONDICIONES REQUERIDAS: ARTICULAR INVESTIGACION E INTERVENCION SOCIAL

Aunque el *ethos* que funda el compromiso social del investigador en educación es fuerte y las razones para orientar las prácticas investigativas en este sentido sean numerosas, una articulación entre investigación e intervención se hace necesaria. Defendemos la hipótesis de que es posible articular, en el seno de un mismo dispositivo, una esfera investigación (que persigue conocer) y una esfera intervención (que busca transformar o resolver un problema), sin que por tanto se ellas se confundan.

Desde un punto de vista epistemológico, se puede argumentar a favor de esta postura a partir de la noción de “auto-eco-re-organización”, acuñada por el pensamiento complejo (Morin, 2008, vol. 1 y 2). Podemos pensar el proyecto investigativo como un sistema organizado, donde coexisten las esferas de la investigación y de la intervención, cada una de ellas un subsistema que posee

¹⁴ A modo ilustrativo, nuestro equipo acoge alrededor de 30 nuevos doctorantes cada año y solo beneficia de un CDU (Contrato Doctoral Unificado).

tres rasgos característicos: el ser estable, evolutivo y activo. El carácter estable (componente auto-organizacional) les permite conservar una autonomía relativa y pueden conducirse independientemente. Al ser esferas evolutivas (componente eco-organizacional) se alimentan mutuamente y se necesitan (como mostramos de modo transversal en el presente artículo). Finalmente, al ser esferas activas (componente re-organizacional), se modifican internamente de modo permanente.

Un sistema investigativo articulado, dispondría de tiempos y espacios para satisfacer las necesidades y requerimientos específicos de cada esfera, comprendiendo a la vez la necesidad mutua, la modificación permanente y la autonomía relativa de todos los elementos del “sistema-investigación” (Nunez Moscoso, 2012 a).

Desde el punto de vista de las prácticas de la investigación, detallamos a continuación la utilidad concreta de una articulación investigación-intervención.

1.2.1 – Articular para mejorar cada esfera

La articulación de la investigación y de la intervención es benéfica para cada una de las esferas. La investigación enriquece la intervención entregando sus metodologías, poniendo a disposición sus resultados y sus marcos teóricos y ofreciendo un espacio de toma de distancia, permitiendo una visión más global de un problema dado.

De la misma manera, la intervención enriquece la investigación proponiendo sus problemáticas vinculadas a preocupaciones concretas (tanto de problemáticas en curso como aquellas a venir y a elaborar) y permitiendo al saber científico tomar en cuenta el saber « profano » de los actores (según la terminología de Schütz, 1987).

1.2.2 – Articular para reforzar la coherencia

La articulación que proyectamos permitía reforzar la coherencia en dos niveles:

- la coherencia de las actividades del equipo de investigación que evita dispersar las fuerzas entre las intervenciones (para encontrar presupuestos) y las investigaciones (para responder a los criterios de evaluación). Además, se contribuye a especializar al equipo (y su imagen pública) que solo tomaría parte en las intervenciones donde existe un vínculo claro con su propio proyecto científico,
- la coherencia del dispositivo que incluiría una esfera de investigación y una esfera de intervención interdependientes (ya se ha señalado que ambas se enriquecen mutuamente).

1.2.3 – Articular para hacer prueba de nuestra utilidad social

La cuestión de la utilidad social de la investigación requeriría de un amplio desarrollo. En el marco restringido del presente artículo, nos delimitaremos a

destacar que la articulación de la investigación y de la intervención en el seno de un mismo dispositivo permite a la vez:

- preservar una utilidad heurística, es decir contribuir, a través de la investigación, a desarrollar los conocimientos científicos sobre el hecho educativo (sabiendo que esta utilidad está generalmente confinada en la comunidad a un lugar poco visible y poco valorizado socialmente),
- mostrar eficacia social para, a través de la intervención, contribuir a resolver un problema o esclarecer una decisión. Esta contribución, que beneficia de la plusvalía de la investigación, atestigua concretamente de la utilidad social del investigador-ciudadano. Además, el reconocimiento social de la intervención se traduce, casi directamente, en términos de reconocimiento de la utilidad social de la investigación en educación.

1.3 – ASUMIR Y REIVIENDICAR AL INVESTIGADOR

La hipótesis de articular en el seno de un mismo dispositivo una esfera de investigación y otra de intervención, requiere que cada una de dichas esferas preserve una autonomía relativa. Quisiéramos insistir en dos precauciones indispensables para consumación de un dispositivo investigación-intervención.

1.3.1 – Una científicidad intransigente

Con todo lo anteriormente descrito, no es inútil recordar que el punto de referencia del dispositivo solo puede ser la investigación. Es a partir de este referente que se habita el campo social, motivo por el cual se habla de investigador-ciudadano (y no de ciudadano-investigador) lo que grafica la jerarquía en términos de los factores identitarios. Del mismo modo, un dispositivo de investigación-acción solo puede ser programado en torno a un proyecto de investigación. Este proyecto de investigación está anclado en el proyecto científico del equipo y en relación directa con el campo de su especialidad. La proposición de intervención, que constituye la respuesta a la demanda social, está articulada de modo *a priori* en conjunto con este proyecto. Posteriormente, solo puede ser pensada a través de la explicitación de la esfera investigativa, sin disimularla tras la intervención. Esta esfera de investigación, debe ser reivindicada como elemento constitutivo de la identidad del investigador, pero también como una plusvalía para la intervención. Ella debe explicitar claramente los objetivos que se persiguen y las modalidades concretas de transformación que se le imponen al dispositivo para preservar las condiciones de científicidad de la investigación.

1.3.2 – El duelo del militante

Esta científicidad requiere igualmente la realización del duelo de toda postura cercana al militatismo y, este duelo, es extremadamente difícil para un investigador-ciudadano vinculado directamente con el campo social. El duelo del militante significa que no se puede considerar instrumentalizar la investigación,

su imagen, sus métodos y sus resultados al servicio de opciones ideológicas. Esto no quiere decir que el investigador-ciudadano deba abandonar los valores en que cree; éste puede perfectamente rechazar o declinar su participación en ciertos tipos de demanda social (en función de las orientaciones o del funcionamiento de los contratantes). Él puede también, en la esfera de la intervención, efectuar ciertas elecciones en la elaboración de soluciones en el nombre de sus valores. La importancia radica en asumir sus elecciones y que no se presenten opciones axiológicas como conclusiones científicas. El investigador-ciudadano, para salvaguardar su credibilidad, debe distinguir bien (sobre todo en la esfera de la intervención) los aportes del método investigativo y las elecciones que se efectúan sobre la base de otras referencias.

2 – EL INVESTIGADOR-CIUDADANO: UNA FIGURA A TESTEAR

El investigador-ciudadano recurre a la metodología de la investigación-acción que, siguiendo a Berthelot (1996), puede tomar prestadas tres modalidades distintas que corresponden a diferentes tipos de movilización del saber científico. El autor distingue:

- el saber como mediación "directamente movilizado para intervenir en situaciones concretas. El investigador en ciencias sociales, especialista de un dominio disciplinario, está integrado a una dinámica de organización colectiva de trabajo, con la misión de poner sus diversas competencias al servicio de un proyecto global de intervención" (ibíd., pág. 219). El investigador puede aproximarse a la investigación-acción;
- el saber como utilidad, donde "Las ciencias sociales entregan elementos e instrumentos de conocimiento, de apreciación, de diagnóstico, que permiten a los responsables políticos o administrativos tomar sus decisiones" (ibíd., pág. 218). El investigador puede aproximarse al apoyo a la toma de decisión (Bedin, 1999),
- el saber como aval: "El conocimiento es movilizado como argumento y *aval*, en los debates donde la finalidad política transformar en *encrucijada* el sentido que se le debe otorgar a un evento" (ibíd. pág. 216). El investigador puede acercarse a la función crítica de la investigación.

A continuación, procederemos a ilustrar estas tres modalidades empleando dispositivos en curso.

2.1 – LA INVESTIGACION-ACCION EN TORNO A LOS ACTORES DE TERRENO

La primera modalidad concierne la investigación-acción. Sus fases tradicionales¹⁵ pueden ser resumidas del siguiente modo: los actores de terreno reconocen e identifican una dificultad o un problema en su trabajo cotidiano. Posteriormente, ellos alertan a su jerarquía. Esta jerarquía transforma esta demanda en una comanda dirigida a los investigadores. Luego, se realizan

¹⁵ Ver, por ejemplo, Crézé, F. y Liu, M. (2006).

negociaciones (análisis de la comanda, objetivos, medios, etc.) que finalizan en un “contrato” entre investigadores y contratantes. Se sigue una fase de encuentros (y de negociaciones de clarificación) entre los investigadores y los actores. Comienza “verdaderamente” la investigación-acción en la cual el objetivo es la construcción de una solución “para” la acción de los actores.

Esta construcción es “conjunta” en el sentido de que la solución es elaborada, puesta en obra y evaluada por los actores con la idea de las metodologías de la investigación (entregadas por los investigadores).

Finalmente, el dispositivo se cierra con una “rendición de cuentas” de los investigadores a los demandantes, según los términos fijados por el contrato (corrientemente bajo la modalidad de un informe). Paralelamente, los investigadores han efectuado una investigación “sobre” la acción de los actores.

2.1.1 – Una inmersión en el cotidiano de los actores y una postura próxima al acompañamiento

Esta modalidad se caracteriza por una intervención más cercana a los actores y por una inmersión en sus contextos, incluso al nivel de sus preocupaciones. En este marco, el proceso de investigación modela y resguarda una cierta exterioridad a esta intervención. Además, se invierte de rigor teórico y metodológico que le permite “saltar hacia la generalidad” y emanciparse del contexto particular para construir conocimientos más generales.

Aquí, la postura del investigador-ciudadano se construye a partir de un juego de distancias con los actores donde él debe ser simultáneamente “cercano”, para comprender bien sus preocupaciones, sus dificultades y sus recursos, (consiguiendo así acompañarlos en la elaboración de una solución) y “lejano”, como lo requiere tanto el método científico como la mantención de su credibilidad.

2.1.2 – Un ejemplo: la elaboración de un proyecto de “orientación escolar” en un liceo de la enseñanza agrícola

Actualmente, conducimos una investigación-acción en un liceo agrícola. La demanda, relativa a la esfera “intervención”, concierne la elaboración del proyecto de “orientación escolar”¹⁶ de este liceo, a través de un proceso participativo. Aunque en principio se trataba de un apoyo de carácter metodológico, hoy implica aspectos más amplios: elaboración del diagnóstico, jerarquización de los objetos, procedimiento de puesta en obra, dispositivo de evaluación.

La esfera de investigación (que alimenta una tesis doctoral) estudia la elaboración y la puesta en marcha de este proyecto como un proceso de cambio y analiza las modificaciones que éste genera en las prácticas de gestión del

¹⁶ Por “orientación escolar” hacemos referencia a la sección que en las instituciones escolares se ocupa de las normas internas vinculadas a la dinámica del trabajo escolar (disciplina, horarios...). En Latinoamérica recibe diversos nombres, como “Inspección General” en el caso Chileno.

reglamento interno del establecimiento, tanto a nivel de las prácticas de enseñanza (en los cursos) como en las prácticas educativas (en el liceo, incluyendo el internado, comedores, etc.).

2.2 – EL APOYO EN LA TOMA DE DECISION DE LOS DECIDORES

Estos dispositivos son iniciados por una demanda de los decidores. Ellos toman la forma de una experticia (un diagnóstico, una evaluación, etc.), conducida con la metodología de la investigación y produce elementos para alimentar los procesos de decisión.

La esfera “investigación” consistente en la construcción científica de conocimientos, susceptibles de ser más amplios que el objeto de la comanda y estar movilizados para otros fines (tesis, publicaciones) y la esfera “intervención” consistente en una traducción (nuevamente en el sentido de Callon) de los conocimientos científicos en elementos puestos en la perspectiva de una decisión a tomar (apoyo a la decisión). Resulta relevante precisar que el investigador-ciudadano pone a disposición de los decidores elementos científicamente elaborados para esclarecer su decisión siendo la decisión de responsabilidad única del contratante.

2.2.1 – Una toma de distancia de los agentes y una postura cercana a la experticia

Inversamente al caso de la investigación-acción, el investigador-ciudadano se encuentra al comienzo a distancia de los actores (de los dispositivos o de los dominios concernientes) y mucho más cercano de los contratantes quienes son sus únicos interlocutores. Esta postura favorece la fase de traducción (apoyo a la decisión) y es absolutamente compatible con el proceso de investigación. Sin embargo, ella deberá completarse a través de un nuevo juego de toma de distancia, de carácter inverso al precedente. Asimismo, los contratantes deberán tomar distancia para que el apoyo a la decisión no derive hacia una decisión orientada (que el decidor podría luego legitimar “en el nombre de la ciencia”) y los actores deberán ser “introducidos” en un dispositivo que, desde sus inicios, los evacúe o, al menos, los oculte. Esta “introducción” es útil para la investigación (que no puede pensarse sin los actores) y para la intervención, de modo a asegurar la dimensión participativa en la elaboración de una decisión que podría ser posteriormente más aceptada y apropiada.

2.2.2 – Un ejemplo: la creación de un observatorio del trabajo docente

La demanda emergió durante la sesión de los Assises de l'Enseignement Agricole Public (2009)¹⁷. Nuestro equipo de investigación había preparado una

¹⁷ Este organismo se ocupa de tomar decisiones a través de una amplia consulta a los diversos protagonistas de la enseñanza agrícola francesa. Más detalles en <http://assises.educagri.fr/informations-sur-la-demarche.html>

contribución¹⁸ que fue retomada en la medida 46: “crear un observatorio del trabajo docente”.

De modo natural, la puesta en marcha de esta medida fue confiada a nuestra unidad de investigación. La carta de comanda definía al observatorio como un dispositivo perenne de producción de conocimientos sobre el trabajo “cotidiano” de los profesores de la Enseñanza Agrícola, de capitalización de estos conocimientos y de apoyo a la decisión (y a la prospectiva) para la conducción nacional, regional y local del sistema.

Un grupo de trabajo consumió las dos primeras etapas del proceso para la puesta en marcha del observatorio:

- La primera consistió en definir el trabajo docente en los establecimientos de la enseñanza agrícola pública y, sobretodo, elaborar y testear un dispositivo de encuesta pertinente y operatorio para estudiarlo (incluyendo una fase de prueba en todos los centros constitutivos de tres establecimientos).
- La segunda etapa, que actualmente se termina, tiene por objetivo evaluar la capacidad del dispositivo de producir conocimientos pertinentes sobre el trabajo docente en los establecimientos en cuestión, desplegándolo en una muestra representativa compuesta de 12 establecimientos.

A lo largo de esta experiencia, y sobre todo durante la redacción de los informes (para el primero ver Marcel, 2011) y la realización de presentaciones, el proceso fue estructurado a través de tres estrategias:

- una estrategia de clarificación de la postura de apoyo a la toma de decisión. Los procedimientos de investigación (a veces con una gran “marca” investigativa, como la presentación de un marco teórico o de una fase de problematización) permiten construir un discurso y conocimientos científicamente fundados en el trabajo docente, en fuerte ruptura con el discurso intuitivo del sentido común. Por el contrario, la movilización de estos conocimientos en el marco de la decisión política no provienen de este procedimiento (ni de nuestras prerrogativas),
- una estrategia de protección de nuestro proyecto científico, a través de un corpus de elementos empíricos consecuentes y diversificado (cuestionarios, entrevistas, observaciones, documentos) y en parte orientado por nuestros proyectos de investigación, pudiendo alimentar largamente trabajos y publicaciones de los investigadores implicados,
- una estrategia de “instalación” del observatorio a largo plazo, es decir proyectar su puesta en marcha perenne. Recordemos que la “confirmación” de este último aspecto así como también el acuerdo de financiamiento del dispositivo solo será realizada con posterioridad a la restitución de resultados de la segunda fase¹⁹.

¹⁸ Recordemos que el trabajo docente es uno de los temas de investigación importante en el UMR-EFTS, que figura en el nombre mismo: “Educación, Formación, Trabajo y Saberes”.

¹⁹ Coincidiendo con las elecciones presidenciales 2012.

2.2.3 Otro ejemplo: una tesis con el objetivo de incitar el cambio a través de la investigación

A partir de los intereses científicos, políticos y éticos del equipo, hacia mediados del año 2009 surgió un proyecto de tesis doctoral en cotutela internacional entre Francia y Chile. Dicho estudio afronta el análisis del trabajo de profesores de educación técnico-profesional de nivel medio en Chile, abordando el caso de los docentes de especialidades agropecuarias.

Esta investigación – que ya ha alimentado algunas publicaciones (Nunez Moscoso, 2012 a y b) -, se montó a partir del análisis de diversas dimensiones del trabajo docente (actividades de enseñanza, trabajo colectivo, evaluación de los aprendizajes...), desde las cuales se busca identificar las dificultades que emergen en el ejercicio de la profesión docente y, desde ahí, comprender cuáles serían las necesidades formativas²⁰.

La estrategia de “formalización” llevada a cabo fue la siguiente:

- Se elaboró el proyecto investigativo donde se determinaron los aspectos científicos del estudio, cruzando los intereses del tesista (quien se integraba al laboratorio) y los del equipo de investigación,
- Se postuló a un financiamiento del gobierno chileno (BecasChile), buscando no solo asegurar un presupuesto para el desarrollo de la tesis sino además obtener una validación en torno a la pertinencia e importancia de nuestro trabajo. La beca fue acordada por 4 años (2009-2013) y el tesista aceptó las condiciones, entre las cuales destaca el retorno obligatorio al país de origen (Chile) para integrarse al quehacer científico nacional,
- Se tejieron vínculos tanto con el gobierno “de salida” (pacto de la Concertación, presidenta Michelle Bachelet) como con el “de entrada” (pacto Alianza por Chile, presidente Sebastián Piñera), de modo de difundir en permanencia los avances investigativos y generar espacios de intercambio de ideas. Se consideró como un elemento estratégico crucial el conocer la voluntad política en materia de formación de profesores.

Como se puede entrever, este trabajo en pleno desarrollo no se centra solo en la realización de una investigación de carácter fundamental (la elaboración de conocimientos validados por el método científico) sino además se perfila la intervención: la entrega de algunas pistas para la formación de los profesores en cuestión, sin perder de vista la autonomía relativa de ambas esferas. El proyecto, que está fuertemente estructurado por el investigador (en el sentido de que es él quien está al origen del estudio y quien fija el desarrollo teórico, metodológico y los objetivos finales), pretende influir en la evolución de las políticas públicas, desde el apoyo a la toma de decisiones.

²⁰ Importante es destacar que, como sucede en muchos países, en Chile los profesores de enseñanza media técnico-profesional no poseen formación inicial docente, salvo contados casos. Los docentes de especialidades agrícolas son técnicos de nivel medio, superior o ingenieros en agricultura o agronomía. Un gran número ha sido beneficiado con programas de perfeccionamiento docente, siempre desde la perspectiva de la oferta de las universidades e institutos de formación y no desde la demanda de los profesores o del estudio *in situ* de sus necesidades.

2.3 – LA FUNCION CRÍTICA

Esta modalidad consiste en tomar la palabra, dando argumentos científicos, en el marco de un debate social o, más generalmente, durante la puesta en marcha de reformas o de orientaciones políticas, más o menos ligadas a los sistemas educativos. Esta función crítica del investigador-ciudadano que, en Francia, se ha ampliamente debilitado luego de mayo del 68²¹, podría restablecerse pero bajo formas diferentes. En este sentido, la figura del investigador-ciudadano nos parece más apropiada que aquella del intelectual que posee una opinión sobre todo, ya que la primera posee una relación fuerte entre el campo de su intervención y el de la especialidad. Dicho de otro modo, su discurso está legitimado por argumentos científicos.

2.3.1 – Las diferentes funciones de la investigación y una postura de vigilancia

La investigación posee tres funciones principales, la función heurística vinculada a la misión de desarrollar conocimientos científicamente elaborados sobre sus objetos, la función social que hemos ampliamente detallado en este texto y la función crítica que acabamos de abordar.

Defendemos que estas tres funciones se fundan en el *ethos* del investigador-ciudadano y que están, además, fuertemente imbricadas.

La función crítica debe ejercerse en dos niveles complementarios: aquel de las decisiones de la esfera política (programas, reformas, etc.) claro está, pero también en aquel de la comunidad científica, principalmente a la que se pertenece (las ciencias de la educación en nuestro caso). Para esta comunidad, la función crítica debe practicarse a través de las relaciones entre la esfera investigativa y la esfera política, es decir desde la contribución de los investigadores a la toma de decisiones, las estrategias de orientación de sus trabajos para situarlos en la actualidad y conseguir financiamientos, la toma de precauciones en la publicación de los resultados (para evitar que éstos sean empleados más allá de los límites inherentes a sus condiciones de producción), etc. Los vectores del ejercicio de esta función son un tanto diferentes; el artículo científico cuando se apunta en una primera instancia a la comunidad (incluso si algunos cruces son posibles); otras formas de comunicación (nuevamente basados en formas de traducción) cuando se dirige a la esfera política y al debate social. Estas formas de comunicación no son numerosas y no son fáciles de utilizar. En esta dimensión, el investigador-ciudadano tiene mucho que inventar.

El ejercicio de la función crítica incita al investigador-ciudadano a completar con una importante postura de vigilancia. Hemos evocado un primer nivel de vigilancia en la prevención de potenciales derivas en el acompañamiento de la

²¹ Pensamos en grandes intelectuales comprometidos, tales como Jean-Paul Sartre o Michel Foucault.

investigación-acción y en la experticia en torno al apoyo a la toma de decisión. Un segundo nivel, relativo al procedimiento de inmersión en el campo social, refiere a la preservación de la fuerza del vínculo “investigador-ciudadano”. El tercer nivel de vigilancia dice relación fundamentalmente con las ideas y los valores, dimensión de difícil ejercicio en la cual se apuesta a que la inteligencia de la investigación puede y debe, a través del investigador-ciudadano, contribuir al progreso de la humanidad.

2.3.3 – Un ejemplo: un artículo sobre el valor del trabajo docente

Presentamos a continuación el resumen de un artículo (Marcel, 2012 a) proveniente de esta función crítica. El texto se inscribe en una aproximación que considera que desde hace numerosos decenios las políticas educativas, principalmente en Occidente, someten a los sistemas escolares a evoluciones fuertemente marcadas por una lógica liberal: aumento del margen de autonomía, rendición de cuentas, puesta en competición de los establecimientos, etc. Todo funciona como si, progresivamente, la educación se tratada de una mercancía, es decir la instauración del reinado de la visión de costo/beneficio. Ahora bien, en un modelo tal el beneficio es apreciado, bajo metodologías discutibles, a partir de los resultados escolares de los alumnos (en algunas disciplinas escolares). Las evaluaciones PISA constituyen un ejemplo perfecto. Estas estrategias son diseñadas y puestas en marcha por la OCDE, encargada de “promover las políticas que mejoran el bienestar económico y social en todas partes del mundo”²², cuyas directrices consideramos como un importante y reconocido instrumento al servicio de las políticas liberales.

Las transformaciones a las cuales han estado sometidos los sistemas educativos tienen, evidentemente, una repercusión directa en el cuerpo docente, fundamentalmente en términos de la profesionalización de los profesores. En vínculo con ello y por la conjunción de diversas contribuciones (separación de lo profesional y lo personal en la lógica de la profesionalización y de la oposición oficio/profesión, la importancia de los problemas de salud en el trabajo de parte de los profesores, etc.) emergieron preocupaciones relativas al trabajo docente. A partir de ello, la noción de eficacia fue convocada para ocultar la formulación abrupta costo/beneficio - incluso si se trata de la eficacia ya sea de los profesores o de los establecimientos (puesto que el trabajo docente se despliega en estos dos niveles) -, donde la idea de “rendimiento” en términos de los resultados de los alumnos sigue siendo prioritaria.

A partir de esta constatación, el artículo propone una reflexión sobre el valor del trabajo docente. Pensamos que las políticas educativas emanadas e/o impulsadas por la OCDE se esfuerzan por circunscribir este valor a la esfera del beneficio (algunos de los resultados de los alumnos), lo que justificaría la búsqueda de la reducción de costos. En este orden de cosas, parecería legítimo pensar que la investigación en educación constituiría un crisol de resistencia a esta estrategia, mostrando que el valor del trabajo docente no puede ser

²² http://www.oecd.org/pages/0,3417,fr_36734052_36734103_1_1_1_1_1_1,00.html

reducido a la medición de resultados parciales de los estudiantes. Efectivamente, esta visión arbitraria no es significativa. El artículo presenta además las principales corrientes de investigación en educación, en relación más o menos directa con el trabajo docente, es decir los trabajos sobre la eficacia de los profesores y sobre la eficacia de los establecimientos. Se constata que estas investigaciones solo prolongan las elecciones de las políticas educativas de la OCDE, mientras que un procedimiento crítico (desplegado en los niveles metodológico, teórico y axiológico) permitiría revelar sus importantes límites. Finalmente, y a modo de conclusión, se proponen un cierto número de clarificaciones indispensables para que la investigación en educación asuma plenamente sus funciones (social, crítica y heurística) y entregue una contribución consistente a la definición del valor del trabajo docente.

3 – EL INVESTIGADOR-CIUDADANO: UNA FIGURA A PROTEGER

Hemos evocado anteriormente un cierto número de precauciones requeridas para la puesta en marcha de un dispositivo de investigación-intervención. Sin embargo, deseamos precisar sucintamente sus tres dimensiones mayores.

3.1 – LA IMPORTANCIA DE LA COMANDA

La inmersión del investigador-ciudadano en el campo social necesita un marco que posicione, estructure y circunscriba sus investigaciones-intervenciones.

Este marco está constituido por la formalización de la comanda (ver para un desarrollo de este punto Marcel, 2012 b). Esta fase constituye primeramente una interface entre la demanda social - en la mayoría de los casos imprecisa - y la puesta en marcha de la investigación-intervención. Ella se basa en una negociación que permite a la vez, para el investigador-ciudadano, delimitar los logros esperados de la esfera de la intervención y las prerrogativas de cada colaborador implicado, proteger la esfera de la investigación reforzando el vínculo con su proyecto científico, cuestionar el lugar de los actores concernidos por el estudio y de transformarlos en colaboradores desde la recepción de la comanda y precisar las dimensiones materiales (financieras, cronograma, tipos de avances y rendimiento de cuentas que se deben mostrar, etc.), agregando además la dimensión de valorización (articulación con una tesis, publicación de resultados, etc.).

Esta formalización se objetiva bajo la forma de una contractualización que posee un marco, pero que deja lugar para ajustes. En efecto, puede suceder que los contornos de la comanda evolucionen en el curso de la investigación-acción, lo que nos invita a precisar que si bien es cierto la comanda inicial sirve a instalar el marco de la investigación-acción, ésta continúa en elaboración y evolución a lo largo de todo el proceso.

3.2 – LA PUESTA EN MARCHA DE UN ESPACIO SOCIO-CIENTIFICO

La articulación entre investigación e intervención necesita de la puesta en marcha de un procedimiento riguroso en el seno de un dispositivo que nosotros hemos llamado “tercer-espacio socio-científico” (Marcel, 2010). Así, es importante que el investigador logre que ambas esferas (investigación e intervención):

- preserven su autonomía relativa, es decir que sus objetivos diferentes se traduzcan en fases de actividades diferenciadas en el tiempo, el espacio, los actores implicados, el tipo de actividades conducidas, los saberes movilizados, etc.
- se construya un espacio de intercambio y encuentro que, a la inversa del primero, se acerquen las diferencias (objetivos, actores, saberes, etc.). Este espacio socio-científico debe ser un tercer-espacio, es decir un espacio definido por este proyecto y por el obligado “desplazamiento” de cada actor hacia sus otros colaboradores. Asimismo, este dispositivo debe ser claramente identificable desde la formalización misma de la comanda.

3.3 – EL *ETHOS* COMO FUNDACION Y ORIENTACION

Como ya lo hemos indicado, el *ethos* está al origen de toda práctica, en nuestro caso, investigativa. Sin embargo, éste se transforma en una abstracción si no posee una dimensión concreta: de ahí la necesidad de la figura del investigador-ciudadano. Desde su rostro más visible, las orientaciones éticas que guían las prácticas investigativas permiten distinguir lo que es y no posible, los compromisos que son aceptables y los que no lo son.

Los límites, riegos y derivas de la puesta en marcha de proyectos que abarcan las esferas de la investigación y de la intervención, aluden al ejercicio de la ética de investigador (Marcel, 2005), donde se debe estar alerta. Esta actitud de vigilancia nos parece caracterizar al investigador-ciudadano y, como señala Freire (2006), constituye una lucha “y la mejor manera de luchar a favor de ella es de vivirla en nuestra práctica” (pág. 34).

CONCLUSION: EL INVESTIGADOR CIUDADANO, UNA FIGURA A PROMOVER

Para concluir, quisiéramos destacar el carácter progresista (tanto para el nivel colectivo de la *civitas* como para el nivel individual del ciudadano) del investigador-ciudadano, que emana de su *ethos* profundamente conectado al rol social que debe jugar. Sin embargo, en parte por su potencialidad subversiva, esta característica lo expone a las lógicas dominantes, por lo que debe ser protegido.

Dos funciones importantísimas derivan del vínculo *ethos*-investigador-sociedad, que detallamos a continuación.

EL INVESTIGADOR-CIUDADANO COMO VECTOR DE CAMBIO Y DE PROGRESO

El investigador-ciudadano acumula las funciones de mensajero y de intérprete, permitiendo la migración de conocimientos científicos en el campo social, desde la cercanía con los actores y sus preocupaciones. Sin duda éste actúa a la vez como los mitos de Hermes (con sus sandalias aladas) y de Jano (con su llave), irrigando el debate ciudadano con argumentos científicamente elaborados y traducidos.

Además, sus conocimientos no se oponen a aquellos que los actores han construido en sus prácticas, su experiencia o sus estudios, sino que los prolonga, los pone en perspectiva, les da fuerza y vigor. Desde esta perspectiva es que el investigador-ciudadano se convierte en vector de cambio y su figura se cubre de un manto de subversión (sobre todo para el orden establecido). En efecto, este cambio nunca está al servicio de las fuerzas dominantes, solo se guía por el progreso con una cierta dosis de utopía, ésta última entendida del siguiente modo: “ser utópico no significa proponer una concepción pura y simplemente idealista o impracticable sino que implica denunciar y anunciar” (Freire, 1985, pág. 57).

EL INVESTIGADOR-CIUDADANO COMO VECTOR DE EMANCIPACION CIUDADANA

El cambio hacia un progreso idealizado nunca se hace sin los actores sociales ni *a fortiori*. Se hace con ellos, mano a mano y, más precisamente, por ellos. El proceder del investigador-ciudadano no es ni jerárquico ni condescendiente. Este persigue la apropiación de los conocimientos científicos por parte de los actores sociales, su autonomía a través de un proceso de concientización, siempre socialmente anclado, que Freire ha descrito extensamente: en este rol de mediador él contribuye al paso entre una consciencia transitiva (inocente, elemental) a una consciencia crítica (problematizadora, analítica), un contribuyente en el proceso emancipatorio.

Ambos elementos, en parte por su potencialidad subversiva, posicionan al investigador-ciudadano como víctima potencial de las lógicas dominantes y, por ello, lo exponen, lo que amerita una particular atención. Lejos de todo amedrentamiento, debe emerger el rasgo de todo ciudadano emancipado, en particular la capacidad de rebeldía, al menos en el sentido que nos entrega Camus: “¿qué es un hombre rebelde? Un hombre que dice no. Pero si se niega, no renuncia: es además un hombre que dice que sí de su primer movimiento” (1951, pág. 21). Es precisamente esta capacidad de rebeldía la que se conecta con el *ethos* de la investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bedin, V. 1999. Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, p. 89-104.
- Berthelot, J. M. 1996. *Les vertus de l'incertitude*. Paris, PUF.

- Callon, M. 1986. Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année Sociologique*, 36, p. 169-208.
- Camus, A. 1951. *L'homme révolté*, Paris, Gallimard.
- Crézé, F. et Liu M. (Dir.). 2006. *La Recherche Action et les Transformations Sociales*, Paris, L'harmattan.
- Freire, P. 1974. *Pédagogie des opprimés – Conscientisation et révolution*, Paris, Maspéro.
- Freire, P. 1985. *The politics of education. Culture, power and liberation*, Boston, Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P., 2006. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Toulouse, Erès.
- Heidegger, Martin. 2000. *Carta sobre el humanismo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Lenoir, Y. 2008. Paulo Freire : une pédagogie de la conscientisation, critique et émancipatoire, *Raisons, Comparaisons, Éducatives*, 3, p. 207- 234.
- Marcel, J.F. 2005. Questioni etiche dell'insegnamento e della ricerca. *Pedagogia e vita*, 3, pp. 95 – 116.
- Marcel, J.F. 2010. Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27-28, p. 41-64.
- Marcel, J.F. 2011 (Dir). *Le travail enseignant dans les établissements de l'enseignement agricole public. Stabilisation d'un dispositif d'analyse*, Rapport d'étape remis à la DGER en janvier 2011 (sin editar).
- Marcel, J-F. 2012 a. Critical approach to the contribution made by education research to the social construction of the value of teaching work, *Education, Knowledge and Economy*, (pronta aparición).
- Marcel, J-F. 2012 b. Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations*, 8, (pronta aparición).
- Morin, E. 2008. *La méthode*. Paris, Editions du Seuil, vol. 1 y 2.
- Murillo Torrecilla, F. J. 2003. Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE*, 1(1), 1-14.
- Nunez Moscoso, Javier. 2012 a. Fronteras del saber científico: reflexión epistemológica sobre las investigaciones fundamentales y praxeológicas en las ciencias de la educación en torno al trabajo docente. *Redes de conocimiento: génesis de enlaces y modalidades interdisciplinarias de cooperación social y científica*. Paris, EchFrancia, vol. 1, año 4, págs. 13-26.
- Nunez Moscoso, Javier. 2012 b. Enseñanza Técnico-Profesional Agrícola de nivel secundario: un análisis de las principales problemáticas de la formación agropecuaria desde la perspectiva del establecimiento educacional (en revisión).
- Schütz, A., 1987. *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* Paris, Méridiens Klincksieck.
- Teddie, C., Reynolds, D. (Eds), 2000. *The international handbook of school effectiveness research*, London and New-York, Falmer Press.