

EL COMPORTAMIENTO Y EL CAMBIO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS: VÍAS PARA UNA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL CRÍTICA

Gilberto Picón Medina
(UPEL)

RESUMEN

En este artículo se presenta y analiza la metodología que emerge de un proyecto de investigación -"La Universidad va a la Escuela" (LUVE)- con el propósito de considerar su consistencia y su pertinencia onto-epistemológica-axiológica y mostrar, al mismo tiempo, la diversidad de opciones que ofrece al investigador novel. Se define el objeto de investigación y la teoría sobre la acción que le sirve de apoyo inicial; se describen, ilustran y discuten el método y las técnicas de investigación, al igual que la Tecnología Social de Mediación (TSM) que se construye en el proceso de interacción Universidad-Escuela. El análisis muestra cómo han venido integrándose los componentes del proyecto para configurar un tipo de investigación educacional crítica que persigue promover cambios en la cultura de escuelas básicas específicas y, simultáneamente, generalizar la TSM y teorizar sobre el cambio como aprendizaje organizacional. Se señala también el reto que representa para el investigador, la aparición de rupturas paradigmáticas provenientes de una radicalización de la teoría crítica en el contexto de la postmodernidad, de nuevas explicaciones del cambio con base en la termodinámica de los procesos irreversibles y de la revolución de la informática y las telecomunicaciones.

Palabras clave: Escuela Básica; Cambio; Aprendizaje Organizacional; Investigación Educacional Crítica.

Behavior and Change in Educational Organizations: Ways for a Critical Educational Research

ABSTRACT

A methodology that emerges from a research project entitled "The University Goes to School" (LUVE) is described and analyzed in order to consider its onto-epistemological-axiological consistency and relevance and to display the variety of options offered to the novel researcher. The research subject, the theoretical frame of reference, the methods and techniques of research as well as the Mediating Social Technology (TSM) which is built in the interaction process University-Elementary School are defined, described and discussed. The analysis shows how the components of the project are evolving into a type of critical educational research intended to promote changes in the organizational culture of specific elementary schools and, simultaneously, to generalize the TSM and to theorize about the change as an organizational learning. It also suggests the challenge it represents for the researcher, the emerging of paradigmatic breakthroughs coming from the radicalization of the critical theory within the postmodernity context, from new explanations of the change processes based on the thermodynamic of irreversible processes and from the informatic and telecommunication revolution.

Key Words: Elementary School; Change; Organizational Learning; Critical Educational Research

Introducción

Después de más de una década de investigaciones y reflexiones sobre el cambio en las organizaciones educativas, el Equipo de “Aprendizaje Organizacional” (A.O.) de la Universidad “Simón Rodríguez”, decidió avanzar hacia un tipo de investigación que pudiera ofrecer aportes más inmediatos para el mejoramiento de nuestra educación, sin sacrificar su interés por desarrollar competencias para contribuir al avance del conocimiento científico. Surgió así el Proyecto interdisciplinario e interinstitucional denominado “La Universidad va a la Escuela” (LUVE) concebido como una forma novedosa de investigación-acción participativa o investigación educativa crítica, como se definirá más adelante.¹

El propósito del presente artículo es ofrecer una visión general y una justificación de la metodología que ha venido desarrollando el mencionado Equipo, tratando de dar una idea de las opciones que dicha metodología ofrece a los investigadores y tesisistas interesados en el estudio del comportamiento

y el aprendizaje organizacional en diferentes niveles educativos y en ámbitos distintos de la educación.

El artículo ofrece respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Qué se investiga? ¿En qué teorías se apoya inicialmente esta investigación? ¿Cuál es su perspectiva epistemológica y axiológica? ¿Cuál es el método y cuáles las técnicas e instrumentos de investigación que utiliza? ¿En qué consiste la Tecnología Social de Mediación (TSM)? ¿Cómo ha venido funcionando e integrándose esta metodología? ¿Qué retos plantea al investigador el surgimiento de nuevos paradigmas científicos?

¿Qué se investiga?

El área problemática que aborda actualmente el Equipo de A.O. es el comportamiento y el cambio en las organizaciones del sistema educativo venezolano. El término comportamiento incluye una variedad de fenómenos y procesos tales como la toma de decisiones, la comunicación, el conflicto, el liderazgo y otros más que pueden englobarse en la expresión “el factor organizacional”. El cambio,

¹ LUVE es un proyecto de investigación patrocinado por la UNESR, LUZ y la UPEL y cofinanciado por el CONICIT.

por su parte, se concibe como un tipo de aprendizaje organizacional, concepto que puede ser aplicado bien a un actor en tanto **agente** de la organización, a un grupo, a la organización en su conjunto o a ésta inmersa en diversos sistemas supra-organizacionales: la comunidad inmediata, el municipio, la región, la nación, el mundo.

Dentro de estos macro-problemas, el Proyecto LUVE ha sido concebido como una investigación interdisciplinaria destinada a promover, cooperativamente, en unidades escolares específicas, el desarrollo de una cultura organizacional que implique el mejoramiento de la calidad de sus procesos, el incremento de su efectividad social y que permita, al mismo tiempo, el logro de avances teóricos y tecnológicos aplicables a nuestra realidad educativa y social.

Se trata de un proyecto en el cual el investigador se esfuerza por desplegar un comportamiento capaz de promover aprendizajes organizacionales profundos y persistentes en la cultura de la escuela; comportamiento que deviene en una acción intencional definida como una **Tecnología Social de Mediación**(TSM) que va perfec-

cionándose al ser aplicada a situaciones concretas de escuelas específicas y que busca hacerse generalizable con apoyo en el Método Comparativo Continuo y en su Muestreo Teórico (Glaser y Strauss, 1970; Strauss y Corbin, 1997).

En suma, una investigación orientada a convertir las organizaciones escolares en comunidades de actores capaces de aplicar la ética de la investigación social crítica al análisis de los procesos y situaciones de su labor docente; capaces de examinar críticamente la teoría-en-uso de su escuela para detectar inconsistencias, incongruencias y “errores” y diseñar estrategias para avanzar desde la situación presente hacia una **visión compartida** que represente la máxima aspiración colectiva con respecto al cumplimiento de la **misión** de la escuela.

¿En qué teoría se apoya inicialmente la investigación?

De entrada, el Proyecto se apoya en una teoría que tiene antecedentes remotos en el pensamiento de Dewey (1929; 1933) y en K. Lewin (1948; 1951) y más recientes en J. Habermas (1989). Dicho brevemente, esta teoría sostiene que los

actores sociales –sean estos individuos, grupos u organizaciones– “construyen” una teoría para sus acciones intencionales, y que el comportamiento que despliegan responde, por tanto, a esas construcciones, que en las personas son “modelos mentales” formados por sus **creencias, valores, estrategias de acción y supuestos o premisas**, mientras que en las organizaciones son los compromisos colectivos expresados en la misión, los objetivos, las políticas y estrategias que se enuncian como el pensamiento y la intención de sus integrantes (Argyris y Schön, 1978; Argyris, Putnam y McLain, 1987; Senge, 1990).

En la teoría de acción de un actor se pueden distinguir dos dimensiones: una **explícita**, que es la que éste predica o enuncia y que es consistente con su formación intelectual y sus convicciones, y otra **en uso**, que es la que el actor lleva a la práctica y que en momentos conflictivos o dilemáticos puede ser diferente y hasta opuesta a la primera, con el añadido de que sólo en contadas ocasiones el actor se percata de esta incongruencia. Esta teoría en uso puede ser inferida si se observa cuidadosa y sistemáticamente el comportamiento de dicho actor.

Lo anterior tiene importancia para el logro de aprendizajes tanto individuales como grupales, organizacionales y sociales, que son necesarios para poner en práctica los valores y lograr los fines y objetivos que forman parte de las intenciones del actor.

Dentro de esta teoría, el aprendizaje se define como **el proceso de construcción, prueba y reconstrucción de la teoría de acción que gobierna o condiciona el comportamiento de un actor**. Se dan comportamientos que tienden a inhibir o impedir el logro de aprendizajes profundos y persistentes (teoría en uso, Modelo I), mientras que otros, cualitativamente diferentes (teoría en uso, Modelo II), hacen posibles tanto el aprendizaje de nuevas estrategias como el logro de cambios profundos capaces de modificar los valores, principios y creencias del actor.

En el Modelo I, el actor establece unilateralmente las metas; controla unilateralmente la situación, la información y las decisiones; se mantiene en un juego de ganar-perde en su relación con los demás; evita o minimiza la expresión de sentimientos negativos y trata de lograr las metas mediante una

racionalidad a ultranza. Consecuencias de un comportamiento persistente de este tipo son: la generación de razonamientos y comportamientos defensivos, el surgimiento de circuitos inhibidores del aprendizaje y la reducción de la efectividad de la organización.

El Modelo II se caracteriza por el empleo de una información que es validada colectivamente; por decisiones y controles compartidos y por la ausencia de coerción, lo que permite la iniciación de decisiones y actividades por parte de cualquier miembro del grupo y conduce a una “responsabilidad causal”. Las consecuencias que cabe esperar de semejante comportamiento son: la reducción de razonamientos y comportamientos defensivos, el compromiso intrínseco con los roles y las tareas, y un incremento de la efectividad de la organización. Pero lo más importante de este modelo es que permite el desarrollo de una capacidad para lograr tanto aprendizajes instrumentales como aprendizajes profundos que pueden modificar los valores o principios rectores y las normas básicas de la teoría de acción del actor. (Esta teoría se expone con más detalles en Picón M. 1994; 2000)

Perspectiva epistemológica y axiológica.

La experiencia investigativa y las reflexiones grupales han conducido gradualmente a una postura que se define como una perspectiva **humanista, cognitivista, constructivista y crítica.**

Humanista, porque el esfuerzo investigativo se centra en el hombre y en su capacidad para aprender individual y colectivamente; porque las organizaciones se definen como conjuntos de actores o agentes que interactúan de una determinada manera para tratar de lograr fines y objetivos que responden a una visión acordada por lo menos en principio y porque, contrariamente a la afirmación de que “el hombre pasa y las organizaciones quedan”, se sostiene que son “las organizaciones las que aparecen y desaparecen, mientras el hombre permanece”, como lo demuestra la historia pasada y reciente del mundo. **Cognitivista**, porque su concepción del hombre y de sus organizaciones sociales se apoya en el postulado de que las acciones humanas deliberadas están ligadas a un cierto tipo de pensamiento que las gobierna o condiciona: el pensamiento práctico o “teoría de acción”. **Constructivista**, porque

sostiene que el ser humano, en su interacción social, construye y reconstruye el tipo de pensamiento (estructura de conciencia o modelo mental) que utiliza para orientar su comportamiento en las situaciones que la vida le presenta y **Crítica**, porque al estudiar una realidad social -en nuestro caso, una organización-, el investigador no se limita a tratar de explicarla o comprenderla, sino que se esfuerza también por contribuir a modificarla en una dirección consensualmente acordada con los actores involucrados en dicha realidad social.

Desde el punto de vista axiológico, se hace explícita la adhesión a un conjunto de principios que se encuentran en un punto donde confluyen los valores de la ciencia y de la democracia. La primera, como forma, no única, de generar conocimiento; la segunda, como forma de vida, tampoco única, aunque admitida como deseable. Ambas entendidas como procesos perfectibles. Las ideas de verdad, “racionalidad comunicativa” (Habermas, op. cit.), libertad y justicia, así como los rasgos del Modelo II de teoría-en-uso que hasta cierto punto los contiene, se adoptan explícitamente como referentes paradigmáticos, en el sentido

kuhniano y, al mismo tiempo, como la dimensión normativa desde la cual el investigador crítico “...seek alternatives to the status quo that will both illuminate what exists and inform fundamental change...(y busca esto estimulando la) “...critical self-reflection among human agents so that they may more freely choose whether and how to transform their world” (Argyris et al., op. cit. p. 70).

¿Cuál es el método general que se emplea?

El método básico que corresponde a este tipo de investigación es la **exploración de la teoría de acción** del actor -individuo, grupo, organización o sistema social. -Dicha exploración debe entenderse como un intento por reconstruir su teoría en uso, pensamiento tácito o epistemología de la práctica, diferentes denominaciones para la dimensión cognitiva que se asume en la base de toda acción humana. Este método general adopta diferentes modalidades según sea a) el propósito que persiga el investigador y b) la orientación temporal de su investigación.

- a) En relación con el propósito, la teoría de acción de un actor puede ser estudiada, entre

otros, para cualesquiera de los siguientes objetivos:

- Determinar los componentes de su teoría de acción: explícita o en-uso.
- Determinar la consistencia interna de la misma.
- Establecer la congruencia/incongruencia entre la teoría-en-uso y su correspondiente teoría explícita.
- Establecer su grado de aproximación a los Modelos I y II de teoría-en-uso e inferir su potencialidad para el logro de aprendizajes de recorrido simple y de doble recorrido.
- Identificar cambios (aprendizajes) mediante la comparación de diferentes momentos en la teoría en uso del actor.
- Identificar factores asociados a dichos aprendizajes en determinadas circunstancias.
- Fundamentar “intervenciones”/mediaciones destinadas a desarrollar competencias para:
 - Hacer conscientes elementos tácitos de la teoría de acción.
 - Reflexionar colectivamente sobre diversos procesos de interacción y de aprendiza-

jes individuales y colectivos.

- Confrontar teoría explícita con teoría en uso.
 - Detectar inconsistencias en la teoría de acción (explícita o en uso)
 - Detectar incongruencias entre teoría en uso y teoría explícita.
 - Detectar errores en las consecuencias de una acción.
 - Formular y llevar a la práctica estrategias de acción destinadas a generar consecuencias consensualmente acordadas.
- b) Atendiendo a la orientación temporal de la investigación, el método general antes mencionado da lugar a diversas formas de aplicación, según se trate de estudiar: i) acciones o procesos de cambio que hayan tenido lugar en el pasado; ii) acciones o procesos de cambio en pleno desarrollo, o bien, iii) realizar experimentos de campo destinados a contribuir a la generación de cambios acordados con un grupo, organización o sistema (Schön, 1984). Estas grandes vías no son excluyentes sino

más bien complementarias puesto que los cambios son siempre procesos en el devenir histórico de un actor. Así, el investigador puede poner énfasis en una de ellas y apoyarse en las otras.

El Proyecto LUVE ha sido concebido para cubrir las anteriores opciones con el concurso de un considerable número de investigadores y tesis (veinticinco en la actualidad) que, según sus vocaciones o posibilidades, concentran sus esfuerzos investigativos hacia i) el estudio de experimentos o innovaciones educativas realizadas en el pasado reciente; ii) el estudio de experimentos o innovaciones en plena realización y iii) participación en procesos de “mediación” en cualquiera de las escuelas incorporadas a la muestra del Proyecto. (ver Picón et al, 1997) (*)

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

El mencionado método general se apoya fundamentalmente en tres instrumentos que permiten hacer explícita e interpretar la lógica inmersa en la acción de los actores

objetos de investigación, a saber:

Los Modelos I y II, antes definidos, que constituyen tipologías de la teoría de acción del actor. El primero se considera una epistemología descriptiva de los factores que reducen su capacidad para detectar errores, corregirlos y generar información válida. El segundo constituye una epistemología normativa para el contexto de la acción al describir un comportamiento propiciador tanto de aprendizajes instrumentales como profundos. Ambos se toman como referentes teóricos de los cuales es posible derivar hipótesis e interrogantes para orientar las observaciones, análisis e interpretaciones del investigador y, en un plano más cercano a los hechos, apoyar la construcción de instrumentos para la recolección de datos pertinentes.

La Escalera de la Inferencia, instrumento heurístico formado por cuatro peldaños que ofrecen una representación de los pasos mediante los cuales los seres humanos seleccionan e interpretan elementos de sus interacciones para dar sentido a su vida. (Ver

(*)En el presente artículo se aborda específicamente el trabajo de los investigadores del grupo iii

Escenario 2). Como tal, puede cumplir una triple función: a) permite al investigador elevarse desde los datos de un caso concreto hasta los modelos más o menos abstractos que pueden tener el carácter de construcciones falseables; b) establece la conexión entre un conocimiento general o generalizable y un caso particular; y c) permite, a un individuo en particular, reflexionar sobre sus acciones, reconstruir y hacer explícitas las inferencias que él hace a partir de lo que le ocurre en sus interacciones con los demás. Esta última puede utilizarse en combinación con las cuatro etapas del Método Comparativo Continuo (MCC) de Glaser y Strauss, 1970; Strauss y Corbin, 1998 el cual ofrece una amplia gama de modalidades (Glaser y Strauss op. cit., Cap. VI) que van desde la mera contrastación de una teoría, en un extremo, hasta los intentos por generar conocimientos teóricos, en el otro.

Los Mapas, que son representaciones esquemáticas de las estrategias de acción, los valores y las premisas o supuestos de la teoría de acción (explícita o en uso) de un actor. Estas representaciones tienen utilidad para el caso concreto que es modelado, aunque

puede usarse también para trascender ese caso en busca de generalizaciones. Los mapas son entonces representaciones intermedias entre los datos que se elaboran directamente a partir de los hechos de conducta y las abstracciones representadas por los Modelos I y II.

La utilización de estos instrumentos se apoya, a su vez, en diversas técnicas de recolección de datos; algunas, de uso general en las ciencias sociales, como el análisis de documentos (mediante el análisis de contenido o el análisis del discurso), la observación, la observación participante y la entrevista. Otras, más específicas de la “Ciencia de la Acción”, como la entrevista a profundidad, aplicada con apoyo en la Escalera de la Inferencia.

Las inferencias se apoyan en los datos que se obtienen de las acciones, verbalizaciones y resultados de acciones previas de los actores, así como de la interpretación que sobre estos hechos aportan dichos actores a solicitud del investigador. Estos datos pueden organizarse con apoyo en las categorías que suministra la **teoría de acción** y en las que el investigador elabore a partir de los datos empíricos. La

teoría en uso o pensamiento tácito puede representarse en forma de **mapas** susceptibles de ser luego analizados e interpretados a la luz de una teoría crítica-normativa. La validez de estas interpretaciones puede ser reforzada mediante estrategias de **triangulación** (Chadwick, Bahr y Albrecht, 1984) y mediante el expediente de convertir los mapas en algún tipo de instrumento -cuestionarios, escalas de intervalo u otros- para aplicarlos a una selección de “informantes claves” en busca de un mayor apoyo intersubjetivo.

La Tecnología Social de Mediación (TSM).

La TSM es un plan estratégico para la **acción** que, de acuerdo con la postura crítico-constructivista del Proyecto, se inició con un conjunto de pasos suficientemente amplios y flexibles para que el investigador pudiera adaptarlo a las circunstancias de cada escuela. En el estado de desarrollo actual, la TSM puede resumirse en tres grandes momentos, a saber:

Primero, la formulación de una **visión** compartida o futuro deseado para el mejor cumplimiento de la **misión** encomendada a la escuela. Esta visión se construye y recons-

truye en el proceso de “mediación” y tiene el carácter de escenarios modificables en función de las metas intermedias que se van alcanzando y de las reflexiones que permiten enriquecerla.

Segundo, el empleo de esa visión compartida como marco de referencia para **diagnosticar** el presente de la organización escolar de modo que se pueda establecer la distancia o discrepancia entre el estado actual de la escuela, incluyendo el comportamiento de los actores y los rasgos y cualidades incorporados a la visión.

Tercero, el diseño de **estrategias de acción** para avanzar desde la situación presente definida por el diagnóstico, hacia la visión compartida. Este momento implica la definición de áreas problemáticas y de las fortalezas; la identificación de líderes; la formación de grupos de trabajo alrededor de dichas áreas y el inicio de un proceso de **indagación** (investigación) que habrá de conducir a la definición y jerarquización de los problemas primordiales y al diseño de las acciones para abordarlos. El proceso de indagación es la oportunidad para satisfacer los intereses, expectativas y necesidades de los actores -alumnos, docentes, di-

rectivos, padres y otros miembros de la comunidad- y para promover en ellos competencias y actitudes para la investigación (Picón M., 2000).

Reflexiones sobre la metodología de investigación

El Proyecto LUVE es, sin lugar a dudas, un proyecto **complejo**. Su complejidad se deriva no tanto de sus dimensiones, como de la complejidad intrínseca de la acción humana (Wagensberg, 1994) y, por supuesto, de la adopción de una perspectiva onto-epistemológica que, como se detalla más adelante, se distancia de los criterios de racionalidad, objetividad y verdad del positivismo lógico y se ubica en una postura de interacción dialéctico-crítica con respecto al objeto de investigación. En lo que sigue se insistirá en el marco general de esta perspectiva y en las exigencias y puntos de apoyo que la misma plantea y ofrece al investigador.

Como punto de partida, se adoptaron los postulados de la denominada “Ciencia de la Acción” (Argyris, Putnam y McLain, 1987), la cual se inspira en la teoría de los intereses constitutivos de Habermas (1989), quien distingue tres ti-

pos de ciencias: a) las **ciencias empírico-analíticas**, orientadas hacia la generación de teorías hipotético-deductivas que describen regularidades en las variables, buscan establecer relaciones causales entre variables independientes y dependientes y sirven a intereses “técnicos-instrumentales”; b) las **ciencias histórico-hermenéuticas**, que tienen como foco de atención la acción comunicativa, utilizan como metodología la interpretación de textos y la comprensión de los significados y sirven a un interés “práctico” que se guía por normas consensuales y, finalmente, c) las **ciencias sociales críticas**, que trascienden la mera descripción de regularidades empíricas y la interpretación de significados, para servir a un interés “emancipatorio” mediante la crítica de las realidades sociales existentes, desde la perspectiva de lo que “pudiera ser.” (Ewert, 1991)

Estos tres enfoques no se conciben como posiciones mutuamente excluyentes. Lo que se critica es el empleo de cualquiera de ellos como vía única para generar conocimiento válido (Habermas, 1989; Carr y Kemmis, 1988; Ewert, 1991; García C., 1993): las ciencias sociales críticas incluyen elementos de los dos primeros enfo-

ques, aunque los trascienden a ambos, puesto que implican una reflexión mediante la cual los hombres pueden transformar sus estados de conciencia y actuar sobre el mundo para intentar su transformación. “La teoría crítica...(es una) herramienta intelectual con la que replantear las relaciones entre hombre y naturaleza para que la eficacia de las mismas aumente las posibilidades individuales y expanda el espacio de libertad” (García C., op. cit.)

En la estrategia resultante pueden distinguirse tres características principales:

- Constituye un intento por refutar empíricamente proposiciones que son organizadas en una teoría.
- Maneja un conocimiento susceptible de ser implementado por los actores en el propio contexto de su acción.
- Trata de generar alternativas para el **status quo**, que puedan no sólo arrojar luz sobre lo que existe, sino también propiciar cambios fundamentales basados en valores libremente escogidos por los actores sociales.

Entre esta nueva estrategia y el positivismo lógico pueden señalarse las siguientes semejanzas y diferencias:

- a) Se toma del positivismo lógico el carácter de sistemas hipotético-deductivos empíricamente contrastables pero se rechaza el requisito de apoyarse en las “regularidades de los eventos”, porque se postula que los seres humanos asignan significados a dichos eventos y a su comportamiento y orientan sus acciones de acuerdo con estos significados, los cuales no pueden ser reducidos a regularidades.
- b) Se trabaja con un conocimiento que puede ser implementado en el contexto de la acción, sin aceptar la separación entre investigación básica e investigación aplicada, característica del positivismo lógico y que implica una separación entre teoría y práctica. Se intenta así, producir un conocimiento útil para fundamentar acciones en situaciones concretas y, a la vez, para someterlo a prueba y tratar de producir teorías generales.
- c) La búsqueda de alternativas para el **status quo** con base en

valores libremente escogidos por los actores, contrasta abiertamente con el positivismo lógico, según el cual los valores del investigador deben ser drásticamente separados de los valores de la ciencia. El cuestionamiento de la realidad presente desde la perspectiva de una teoría normativa se justifica con el criterio de la crítica interna, mediante la cual los actores se sumergen en procesos de reflexión con el propósito de cambiar la realidad presente (Argyris, Putnam y McLain, 1987).

Según el criterio de la crítica interna, los seres humanos no sólo adquieren creencias, sino también las formas de criticarlas... y decidir qué deben considerar aceptable y qué inaceptable. Geuss sostiene que los agentes a quienes va dirigida la teoría crítica son los jueces finales de su validez. Es decir, que ésta solo se confirmaría si los agentes están de acuerdo en que su perspectiva del mundo es “reflexivamente inaceptable para ellos” (Op. cit. , p. 74).

La realización de una investigación que contemple la opción de cambiar el status quo demanda que el investigador tenga modelos representativos del mismo, así como

modelos de un universo diferente que pueda ser usado para generar un proceso dialéctico. Este proceso habrá de permitir que, en alguna forma, se generen y sometan a prueba proposiciones relacionadas con 1) los factores que constituyen el sostén del status quo; 2) los factores relacionados con el esfuerzo por cambiar ese status quo y avanzar hacia alternativas emancipadoras; 3) Los factores que se requieren en una intervención para que las mencionadas alternativas puedan ser sometidas a prueba; y 4) la metodología de investigación que hará posible generar cambios y, simultáneamente, producir un conocimiento capaz de mantener su validez frente a rigurosas pruebas de refutabilidad (R. Geuss en Argyris et al., 1987).

En el marco de esta perspectiva, de una estrategia interdisciplinaria con pretensiones transdisciplinarias y del **método** antes señalado, el investigador dispone de una amplia gama de **métodos**, técnicas e instrumentos provenientes de la sociología, la psicología social, la sociología de la educación, la teoría de las organizaciones y otras disciplinas afines.

Así, un investigador/tesista podría hacer **observación participante**; **entrevistar** a los actores para co-

nocer sus percepciones, opiniones e interpretaciones; aplicar **encuestas**; realizar **análisis de documentos** (Ver Escenario 1); realizar **entrevistas a profundidad** para develar la epistemología de la praxis de los actores y organizar sus datos con la ayuda de la **escalera de la inferencia** (Ver Escenario 2). Todo esto le permite elaborar **mapas** del comportamiento organizacional de la escuela los cuales podrá luego analizar a la luz de la **teoría normativa** para extraer conclusiones de un mayor nivel de abstracción. El **MCC** le permite hacer comparaciones con eventos de otras escuelas de la “muestra” LUVE y de otras no incluídas en dicha muestra, así como contrastaciones con antecedentes proporcionados por investigaciones previas (por ejemplo) Inciarte, Sánchez, Torres, Inciarte, 1998; Picón, 1994; 1998; Alarcón, Inciarte, Torres, Sánchez, Inciarte, 1998; Meza, Fernández, 1998). Eventualmente podrá introducir un ejercicio de la **Columna de la Izquierda**, pequeño experimento, delicado por su carácter intrusivo, que exige un entrenamiento especial sobre todo en su modalidad de ejercicio de reflexión colectiva.

ESCENARIO # 1

Amanda y Becky, dos estudiantes de postgrado, llegan a su Escuela minutos antes del inicio de actividades. Los alumnos han comenzado a reunirse en el patio. Comienzan a llegar también los maestros. Saludan aquí y allá, y son saludadas con familiaridad. Uno de los docentes invita a Becky a ver la cartelera del Proyecto LUVE. Se puede leer en ella la convocatoria para un Taller sobre la “Enseñanza de la Lengua”. Otra, para un Grupo de Trabajo sobre “Relaciones con la Comunidad”. Se aprecia, también, un gráfico en colores donde sobresale la **visión** de la escuela, un resumen del **diagnóstico**, las **acciones** acordadas para el plan, los nombres de los encargados de cada una de ellas y un cronograma de ejecución. Mientras Becky lee la cartelera, Amanda observa los rituales del inicio de labores cotidianas. Al igual que su compañera, ella tiene una lista de observaciones que debe realizar en esta visita de tres días consecutivos: casos de impuntualidad en los docentes; la marcha de los grupos de trabajo; actividades de aula... y de acciones por ejecutar: discutir un PPA con el docente de 6º. Gdo.; recoger el cuestionario sobre la **autonomía**, entregado por la tesista Elsa, y otras más. “Demasiado para sólo tres días”, piensa, mientras se acuerda que tiene pendiente una consulta de la maestra de 4º. Gdo sobre la evaluación cualitativa.

Después del primer día de trabajo, Amanda y Becky regresan a la casa donde se alojan - la casa de la Secretaria de la escuela- y trabajan dos horas más. Oyen sus grabaciones, toman notas, revisan memos de visitas anteriores...todo con cierta prisa pues a las 7 vendrán a buscarlas para ir a cenar en casa del Presidente de la Asociación Civil. Saben que allí se plantearán los conflictos existentes entre la escuela y la comunidad, conflictos que si no se resuelven podrán dar al traste con muchos de los sueños incluidos en la **visión compartida**.

ESCENARIO # 2

En la reunión del Núcleo Regional estaban presentes la Coordinadora y diez tesisistas. Después del informe general de la Coordinadora y de los informes de los tesisistas/mediadores sobre la última visita a su escuela, se planteó la conveniencia de una ejercitación más profunda sobre la elaboración de categorías a partir de los incidentes vividos en la escuela.

- Estoy un tanto confundido. No me siento seguro a la hora de decidir qué instrumento utilizar en mi proyecto.

- Sugiero que discutamos la duda más común que entiendo que es el uso de la Escalera de la Inferencia y que la consideremos en su relación con los otros instrumentos.

-De acuerdo. Vamos a comenzar por recordar este ABC (Proyecta una lámina que muestra la Escalera de la Inferencia) En el primer peldaño se ubican los datos directa o cuasi-directa-

mente observables. En el segundo, los significados que los actores asignan a sus acciones y a los eventos en general. En el tercero, las interpretaciones del investigador. Y en el cuarto, las teorías que el investigador utiliza como marco de referencia para hacer sus interpretaciones.

- Eso lo sabemos de sobra.

- Seguro, pero no se trata sólo de saberlo, sino de saber aplicarlo. Ese es el punto. ¿Podrías ilustrar con un ejemplo concreto?

- Por supuesto. Permítanme recordar su aplicación en el caso de las filtraciones referido por nuestro colega Luis. Las filtraciones son un hecho en su escuela. La información de que éstas se habían mantenido intocadas por cerca de diez años, es un dato muy importante. Todo esto se ubica en el primer peldaño. Cuando Luis pregunta si alguien en la escuela se ha planteado las filtraciones como un problema o ha intentado eliminarlas a lo largo de esos años, está buscando lo que este hecho significa para los actores.

Aquí está funcionando en el segundo peldaño de la escalera. Con un conjunto de preguntas Luis llega a la conclusión de que los miembros de la escuela se habían acostumbrado a convivir con las filtraciones. Que éstas eran para ellos parte del paisaje del patio interior de la escuela y no representaba ningún problema o algo que debiera ser corregido. Esta interpretación de Luis corresponde al 3er. Peldaño, al igual que la interpretación

más abstracta de que la teoría de acción de la escuela no contemplaba ni el concepto ni el valor **mantenimiento**. Otra interpretación más importante es que la internalización de este concepto/valor representa un aprendizaje de doble recorrido y que este tipo de aprendizaje demanda del mediador una acción concordante con el Modelo II de teoría -en-uso. Vale decir, que las acciones que promueva deberán responder a los rasgos de dicho Modelo II. ¿Recuerdan lo que hizo Luis para abordar el problema de las filtraciones? -Promovió una acción colectiva en la que participaron el Presidente de la Asoc. Civil, el Director, dos maestros, alumnos de los grados superiores, un representante conocedor de plomería y tres obreros de la Alcaldía. La acción realizada se relacionó con dos PPA diferentes y dio lugar a un Taller de reflexión colectiva...

Para simplificar, digamos que en el 4º peldaño está el referente teórico que Luis empleó para hacer sus interpretaciones y promover las acciones que condujeron a la solución del problema: Modelos I y II de t. en u.; aprendizaje de recorrido simple y de doble recorrido.

- ¿...y la relación de la E. de I. con los demás métodos e instrumentos?

- Veamos qué otros métodos utilizó Luis : observación, observación participante, entrevista, entrevista a profundidad (en el Taller de Re-

flexión). Utilizó también el análisis de documentos: revisión de actas del Consejo Docente y de la Asoc. Civil en busca de datos relacionados con el mantenimiento de la escuela. Empleó los modelos de teoría de la acción como referente normativo para interpretar comportamientos...

Dentro de esta gama de posibilidades, el investigador puede plantearse una estrategia inductiva, una deductiva, o una secuencia de ambas siguiendo los modelos sugeridos por Bagozzi y Phillips (1982), Bateson (1972) y Argyris, McLain y Putnam (1987). La Escalera de la Inferencia, por ejemplo, puede utilizarse para someter a prueba (contrastar) los modelos de teoría-en-uso o cualquier otra elaboración teórica sobre el comportamiento humano (deducción) e, igualmente, para inferir la teoría- en- uso de determinado actor y tratar de generar teorías sustantivas (mapas) a partir de la observación de su comportamiento (inducción). Igual podría hacer con los pasos del MCC de Glaser y Strauss. El trabajo en equipo facilita el uso combinado de las dos estrategias porque brinda la posibilidad de un trabajo complementario y del intercambio sistemático de información. En el desarrollo del Proyecto, los **talle-**

res para el entrenamiento de **mediadores y de tesistas** se han venido convirtiendo en eficaces instrumentos de investigación (Ver Escenario 3).

ESCENARIO # 3

En una sesión del “Taller Permanente” para tesistas de doctorado, el facilitador entrega un material escrito a cada uno de los doce participantes. El material contiene diferentes definiciones de **teoría**:

...a scientific theory is a system of concepts, hypotheses, and observations all related among themselves in a meaningful way (Bagozzi y Phillips, 1982; p. 461)

For only when theorists begin to develop abstract principles and analytical models about invariant and timeless properties of the social universe can sociology hope to cumulate knowledge about human action, interaction, and organization (J. H. Turner, 1985; p. 29)

... a set of logically interrelated assumptions from which empirically testable hypotheses are derived (Merton; 1964, p. 66)

La característica distintiva del espacio cognitivo de la teoría es que los conceptos que lo conforman son “...pure theoretical statements that

consist of abstract entities and processes, e.g., ‘norms’, ‘actors’, ‘interaction’, ‘cooperation’, ‘competition’. These abstract elements are of a non-historical nature; they stand outside of historical time” (Spencer, 1982; p. 126)

This theory in sociology is a strategy for handling data in research, providing modes of conceptualization for describing and explaining. The theory should provide clear enough categories and hypotheses so that crucial ones can be verified in present and future research; they must be clear enough to be readily operationalized in quantitative studies when these are appropriate... The theory must also be readily understandable to sociologists of any viewpoint, to students and to significant laymen. (Glaser y Strauss, 1970; p. 3)

Se plantea una discusión general con base en la siguiente interrogante: ¿Cuál de estas concepciones de **teoría** -o qué combinación de ellas- se ajusta mejor a la perspectiva onto-epistemológica adoptada por LUVE?

Después de media hora de discusión se acordó que cada proyectista debería decidir, tomando estas definiciones a título de ilustración, la que considere más apropiada para su problema de investigación y para su interpretación de la perspectiva paradigmática del Proyecto LUVE .

Se decidió, entonces, que para continuar el Taller, ellos se organizarían en grupos de a tres, atendiendo al criterio de afinidad de sus proyectos, para ejercitar esta decisión. Al cabo de una hora, los cuatro relatores presentaron los resultados ante el grupo en pleno, en el cual se discutió y arribó a recomendaciones de carácter general.

El investigador/mediador LUVE tiene, entonces, a su disposición la amplia variedad de enfoques, técnicas e instrumentos desarrollados por las ciencias sociales, más los específicos de la “Ciencia de la Acción”, de entre los cuales podrá seleccionar aquellos que considere más apropiados para su particular investigación, compatibles con los postulados científicos y los principios rectores en los cuales se apoya el Proyecto LUVE.

En cualquier caso, el investigador /mediador se esfuerza por cubrir el espectro: **descripción, análisis, interpretación, acción, reflexión colectiva sobre la acción, meta-reflexión y teorización.** Esta secuencia, que no es lineal, se concibe como ciclos que configuran el proceso de una investigación-acción crítica, vale decir, una investigación que persigue generar conocimientos para fundamentar acciones transformadoras de la

realidad que se estudia. Dicho espectro brinda al investigador múltiples opciones para satisfacer sus inclinaciones y preferencias, sin descuidar el principio de “rigor científico y pertinencia social”.

En el Proyecto LUVE, la TSM es la forma que adopta la acción dentro del concepto de la investigación educacional crítica. Dicha TSM, como quedó dicho, consiste en un conjunto de momentos o etapas que tienen el carácter de un desarrollo tecnológico en el sentido de que la TSM está en permanente reformulación con base en los resultados que se obtienen en sucesivas aplicaciones, en diferentes escuelas. Conviene destacar el carácter social de la misma por cuanto, en algunos círculos, el término tecnología se asocia todavía exclusivamente al uso de aparatos. La TSM del Proyecto LUVE, constituye una forma de estructurar el pensamiento práctico y las acciones e interacciones de los miembros de un colectivo para perseguir metas y fines consensualmente incorporados a una visión de futuro.

Un aspecto central en la TSM es la relación entre la **Visión** y el **Diagnóstico.** Se trata de una relación dialéctica concebida como

una serie de revisiones y ajustes que habrán de surgir de las acciones y reflexiones colectivas que caracterizan el proceso de su aplicación. La idea de construir esta relación dialéctica se ve reforzada por la teoría y por la investigación empírica propia y ajena. Kurt Lewin elaboró el concepto de “tensión psicológica” (Marrow, 1969) que resulta apropiado para definir la dinámica que debe resultar si se tiene éxito en el proceso: el interés del colectivo por lograr las metas que lo aproximen a la visión compartida. Wagensberg (1994), por su parte, nos habla de la utopía como idea necesaria para que el presente vibre: “La utopía **tensa** (subrayado nuestro) desde el futuro, un ahora amarrado en el pasado”. Nuestra **visión** puede considerarse una utopía a un nivel más operacional, pero no por eso menos ligada a lo trascendente. Argyris (en Senge, 1990) plantea la utilización de la visión compartida como marco de referencia para evaluar y “monitorear” nuestros comportamientos, y así saber si ellos nos aproximan o nos alejan de la visión. Resultados provisionales de la mediación en las escuelas de la muestra LUVE coinciden con estos conceptos y estrategias y condujeron a uno de los primeros cambios introducidos en la T.S.M., al invertir la secuencia inicial de

diagnóstico, luego visión, por visión, luego diagnóstico, seguidos por un continuo proceso de confrontación y ajuste de ambos componentes de la T.S.M (Picón G. y Sánchez G., C.,1998).

Uno de los pasos cruciales de la TSM es el proceso denominado **indagación**, en la cual los actores, agrupados según sus intereses, profundizan el estudio de un determinado problema en busca de su solución; el esfuerzo del mediador se concentra en promover en los actores el desarrollo de competencias para la investigación-acción y para el aprender a aprender. Es el momento para satisfacer las necesidades, intereses y expectativas del docente como persona y como profesional; para su formación o actualización en servicio. Aquí, el mediador debe acudir, casi siempre, a un **facilitador**, que no es otro que un especialista en un área programática del curriculum o en algunos de los temas que surgen en el complejo mundo de la educación en nuestra época. Por ejemplo, educación rural, de fronteras, ecología, drogas, nutrición, salud.

¿Qué retos plantea al investigador la emergencia de nuevos paradigmas?

El investigador LUVE opera desde

una plataforma interdisciplinaria que combina postulados y métodos de varias disciplinas sociales: sociología, psicología social, antropología, sociología de la educación y otras. Se ubica, además, en la perspectiva de una ciencia social crítica que representa un avance con respecto a los paradigmas lógico-positivista e histórico-hermenéutico. Sin embargo, en el momento actual existen planteamientos que permiten avizorar cambios profundos -rupturas- en los paradigmas científicos en todas las áreas del saber; posturas más radicales en relación con los postulados de la ciencia tradicional e intentos por lograr explicaciones e interpretaciones capaces de englobar fenómenos y procesos que hoy se ubican en diferentes ciencias: física, química, biología, sociología y otras.

A título ilustrativo, se presentan a continuación dos planteamientos que apuntan en la dirección indicada: a) una caracterización de la investigación-acción en el contexto de una teoría social crítica postmoderna (Kincheloe, en McLaren y Gianelli, 1995) y b) la utilización de la termodinámica de los procesos irreversibles para plantear una nueva explicación del cambio (Wagensberg, 1994).

A) La crítica postmoderna sostiene que

“...lo que un investigador ‘ve’ es moldeado por su particular visión del mundo, por sus valores, perspectivas políticas...por su definición de inteligencia y otros factores. Su investigación, por tanto, no puede ser neutral, porque él debe escoger las reglas que guiarán su investigación.” (Kincheloe en McLaren y Gianelli, 1995, p. 75).

Ser crítico es asumir que los seres humanos son agentes activos y que sus análisis reflexivos y su conocimiento del mundo los conduce a la acción. La investigación-acción es una lógica extensión de la teoría crítica al proporcionar un instrumento para que el ser humano se observe a sí mismo (Ibid., p.75)

El núcleo de la investigación-acción crítica envuelve la participación colectiva de los actores en el ciclo de acción y reflexión que ella inicia. Este ciclo no produce un conjunto de reglas y regulaciones precisas para la acción que se promueve. La investigación-acción crítica postmoderna proporciona más bien un marco provisional de principios alrededor de los cuales

la acción puede ser analizada y discutida... “teachers who engage in critical action research are never certain of the exact path of action they will take as a result of their inquiry” (Ibid., p. 76)

Sobre la base de estas argumentaciones, Kincheloe propone los siguientes requisitos para una investigación educacional crítica:

1) La investigación-acción crítica rechaza las nociones cartesianas-newtonianas de racionalidad, objetividad y verdad. Asume que los métodos y los temas de investigación social tienen siempre un carácter político. 2) El investigador crítico de la acción tiene conciencia de sus propios compromisos axiológicos, de los valores de los otros actores sociales y de los que son promovidos por la cultura dominante. En otras palabras, que una de sus principales preocupaciones es la develación de la relación entre los valores personales y las prácticas sociales. 3) Los investigadores críticos de la acción están conscientes del carácter de construcción social que tiene la conciencia profesional del docente. 4) El investigador crítico de la acción intenta poner al descubierto aquellos aspectos del orden social dominante que debilitan sus es-

fuerzos por lograr objetivos emancipatorios. 5) La investigación-acción crítica se concibe siempre en relación con las prácticas sociales. Ella existe para promover el mejoramiento de esas prácticas (op. cit. p 74).

B) Wagensberg (1994), al hablar sobre la **utopía**, afirma que ésta asegura una situación de no-equilibrio que es, como mínimo, parte de la esencia de todo sistema vivo. “ La utopía se refiere claramente a un sistema vivo (hombre o conjunto de hombres), que como tal es un sistema abierto, en interacción con su entorno, y su evolución es producto de los cambios en tales interacciones.” La termodinámica del equilibrio se ocupa de aquellos sistemas que intercambian **masa y energía**, mientras que la teoría de la comunicación se ocupa de los sistemas que intercambian **información**. “ Desafortunadamente, no existe todavía una teoría que reúna ambas descripciones, pero sí hay ciertos rasgos comunes y generales que podemos acercar a la idea de utopía” (pp.144-145) De la termodinámica de los procesos irreversibles Wagensberg toma dos conceptos que aplica al cambio en los sistemas abiertos: **la adaptación y la autoorganización**. La primera es el proceso por el cual

un sistema se somete a las condiciones que el ambiente le impone. Este proceso da como resultado un estado estacionario pues es constante en el tiempo mientras lo sean las condiciones del entorno. Cualquier fluctuación desaparece antes de trascender. Sin embargo, este proceso no puede mantenerse indefinidamente, pues la imposición de condiciones cada vez más violentas provoca el advenimiento de la **catástrofe** o fin de la capacidad de adaptación.

... el sistema se organiza internamente rebelándose contra las condiciones del entorno...lo que...llamamos **evolución** sería adaptación (a ciertas ligaduras), y **revolución** sería autoorganización (contra cierto valor crítico de tales ligaduras). Luchar por una utopía es la adaptación a una idea; y la emergencia de una nueva utopía (la propuesta de una nueva idea) es la autoorganización que surge detrás de la catástrofe... La crisis productora de una nueva utopía -la catástrofe- resultará sin duda como consecuencia de una tensión insostenible entre el sistema y el

resto del mundo... (pp. 145-146).

Este tipo de propuestas plantean al investigador la necesidad de mantenerse con mente abierta hacia esas posibles rupturas. En el caso del investigador LUVE, esta necesidad se convierte en una obligación ineludible, puesto que él mismo es un promotor del cambio y se ubica, además en una postura constructivista. El Proyecto LUVE, por contar con tesis de doctorado que están llamados a profundizar un área del conocimiento y a ubicarse en las fronteras del mismo, tiene la posibilidad de recibir importantes contribuciones provenientes de sus proyectos académicos que, aunque constituyen esfuerzos individuales, se cumplen en el contexto de un compromiso colectivo.

CONCLUSIONES

Sin olvidar que nos encontramos a medio camino en un proyecto de largo alcance, se adelantan las siguientes conclusiones sobre la metodología presentada y analizada en este artículo:

- El mediador de LUVE es un investigador de la acción educa-

tiva que busca simultáneamente a) promover cambios, consensualmente acordados, en la cultura de una escuela en particular y b) ayudar a construir una TSM teórica y empíricamente validada.

- En tanto investigador, se apoya en una perspectiva onto-epistemológica humanista, cognitivo-constructivista y crítica que le brinda un amplio margen de libertad para ejercitar sus inclinaciones intelectuales, su creatividad y su vocación de servicio.
- Dentro de esa perspectiva, el investigador dispone de una amplia gama de métodos, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos. Su libertad para seleccionar de entre esta variedad metodológica sólo tiene como límites la exigencia de asegurarse su compatibilidad onto-epistemológica o de fundamentar su cuestionamiento con una argumentación “públicamente validada”, y la de buscar un equilibrio entre el “rigor científico y la pertinencia social” de su acción investigativa.
- La aplicación de esta combinación de métodos en diferentes escenarios organizacionales y por diferentes investigadores, así como las reflexiones grupales sobre estas experiencias, apunta hacia una nueva modalidad de investigación educativa crítica. Esta construcción es por lo pronto una estimulante posibilidad que requiere todavía un esfuerzo sostenido y en equipo .
- Desde el punto de vista teórico, el foco del proyecto está constituido por la teoría-en-uso de los actores en tanto episteme de su praxis educativa. Cuando el actor es la escuela en su conjunto, la teoría-en-uso es equiparable a la cultura escolar.
- El mediador LUVE se esfuerza por comportarse según los principios de la teoría crítico-normativa y registra, con la cooperación de otros observadores, la forma como su actuación es percibida por los demás actores. Se esfuerza igualmente por registrar eventuales cambios en su propia teoría-en-uso.
- Tanto la teoría de apoyo como la metodología de investiga-

ción del Proyecto LUVE, sin dejar de responder a los postulados onto-epistemológicos previamente adoptados, se mantiene, al igual que los demás componentes del Proyecto, en constante revisión y reelaboración. Se aspira que, a la postre, estas revisiones arrojen resultados tan importantes como la TSM que se persigue.

- LUVE promueve una interacción dialógica entre la investigación-docencia-extensión-universitarias y unidades escolares específicas buscando establecer entre ambas una “espiral virtuosa” que pueda traducirse en beneficios para ambas instituciones, para el sistema educativo y para la sociedad en general.
- Esta interacción dialógica implica mantener un diseño siempre abierto, en una constante exploración/promoción de cambios tanto en el mundo empírico -la realidad de nuestras escuelas inmersas en sus entornos sociales y culturales- como en el mundo de las ideas -la aparición de nuevos paradigmas científicos y el avance de las nuevas tecnologías in-

formáticas y comunicacionales-, teniendo como telón de fondo, los cambiantes escenarios socio-económicos y políticos mundiales que gravitan sobre los ámbitos nacionales, regionales y locales.

Referencias

- Alarcón, R; Inciarte, A; Torres, M; Sánchez, E; Inciarte, N. y Matheus, M. (1998). *Diferencia entre la Teoría y la Práctica en una Organización Educativa. Estudio de Caso*. Ponencia ASOVAC XLVIII Convención Anual. Maracaibo - Venezuela.
- Argyris, Ch., y Schön, D. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Ca.: Addison – Wesley.
- Argyris, Ch., Putnam, R. y McLain, C. (1987); *Action Science*. Sn. Francisco, Ca.: Joseey – Bass.
- Bagozzi, R.P. y Phillips, L. (1982). Representing and Testing Organizational Theories: A Holistic Construal. *Administrative Science Quarterly*. 27: 459-489.

- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Ediciones Martín Roca.
- Chadwick, B; Bahr, H. y Albrecht, S. (1984). *Social Science Research Methods*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. New York: Minton, Balch.
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Lewington, Mass.: Heath
- Ewert, G. D. (1991). Habermas and Education: A Comprehensive overview of the Influence of Habermas in Educational Research, en *Review of Educational Research*. Vol 61, 3, 340-368.
- García, C. (1993). Acción Pedagógica y Acción Comunicativa. Reflexiones a partir de Textos de J. Habermas. *Revista de Educación*. N° 302. Madrid.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1970). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Pub. Co.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Argentina: Taurus.
- Inciarte, A; Sánchez, E; Torres, M y Inciarte, N. (1998). *Diagnóstico Escolar: Una Herramienta para el Cambio*. Ponencia presentada en la XLVIII Convención Anual de Asovac, Maracaibo.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1951). *Frontiers in Group Dynamics Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Marrow, A. J. (1969). *The Practical Theorist*. New York: Basic Books.
- McLaren, P. y Giarelli, J. (1995) (Editores) *Critical Theory and Educational Research*. Albany, N.Y.: State University Press.
- Merton, R. R. (1964). *Teoría y Es-*

- estructuras Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meza, C. y Fernández, C. de. (1998). *La Cultura Organizacional en la Escuela Básica Venezolana*. Ponencia presentada en la VIII Convención Anual de ASOVAC, Maracaibo.
- Picón M, G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad*. Caracas: Fedupel.
- Picón M, G.; Fernández M.; Inciarte, A. y Magro, M. (1997). *La Universidad va a la Escuela*” (LUVE) (Mimeo). Caracas: Universidad “Simón Rodríguez”.
- Picón M, G; (2000). Un Enfoque Holístico para la Formación de un Docente Investigador. *Investigación y Postgrado, Vol 15, N° 2*.
- Picón M, G.; y Sánchez, G. C. (1998). Proceso de Interacción Universidad - Escuela. Caso Escuela Concentrada N° 11. Ponencia presentada en XIII Seminario Nacional de Investigación Educativa ASOVAC, Barquisimeto.
- Schôn, D. (1984). *Organizational Learning. Beyond Method*. Beverly Hills, Ca.: SAGE Publications.
- Senge, P. (1990). *The fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Spencer, M. E. (1982). *The Ontologies of Social Science. Philosophy of Social Science*, N° 12.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1997). *Grounded Theory in Practice*. Ca.: SAGE Publications.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Technics and Procedures for Developing Grounded Theory*. Ca.: SAGE Publications.
- Turner, S. (1985). *Secrecy and Democracy*. Boston: Houghton Mifflin.

Wagensberg, J. (1994). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona (España): Tusquet editores.