

JOHN DEWEY Y LA RELEVANCIA DEL TRABAJO ESCOLAR EN INVESTIGACIÓN DEL PROFESORADO”,

Francisco Beltrán Llavador ¹

Los conocimientos son formas cristalizadas de las respuestas con que, individual o colectivamente, la humanidad ha hecho frente a los sucesivos desafíos planteados por sus relaciones con el mundo, natural o social (esta aproximación, no siendo original, tampoco puede atribuirse a un solo autor, sino que tendría que ver con el materialismo filosófico común a corrientes marxistas y pragmatistas). Pero como situaciones similares no demandan respuestas idénticas sino que, por el contrario, éstas se inscriben en un amplio rango, la generación de conocimientos es permanente: cada nueva relación se registra en términos diferentes, haciendo que emerjan respuestas originales que pueden pasar a la categoría de conocimientos sociales, tras codificarse y circular cobrando valor de uso o de cambio.

Los conocimientos, pues, se producen, distribuyen y valoran, vuelven a producirse y distribuirse, etc. según el valor acordado; o bien se valoran según la cantidad producida o los circuitos de su distribución, etc. En definitiva, están sometidos a un doble circuito que hace de la educación institucional un mecanismo sofisticado de circulación de los conocimientos que resulta en una distribución diferencial que, como la estructura social, selecciona los conocimientos según su valor de cambio –y no de uso. Esta afirmación, de sentido literalmente anticapitalista, advierte ya contra la esencialidad de lo comprendido bajo el término escuela.

La investigación no es, pues, sino un proceso de producción de conocimientos, inscrito en un ciclo junto a su circulación y valoración. Una de las principales implicaciones de la institucionalización de ese proceso es que la articulación de sus códigos ha de ser lo

¹ Profesor de la Universitat de València (España) Francisco.Beltran@uv.es

bastante resistente como para enfrentar una defensa argumental. Una exigencia que me he permitido traducir como demanda de racionalidad lógica y razonabilidad epistemológica.

Los efectos de la circulación de los conocimientos se extienden más allá de los directamente implicados; si llamamos 'campo' al espacio social en que se inscribe todo ese conjunto de efectos, directos o colaterales, su alcance definirá unos 'límites' o, si los efectos se refieren a las personas afectadas, un 'público'. Efectos variables, según las circunstancias, se corresponderán con diferentes límites y constituirán diferentes públicos.

En cualquier caso, siempre se encuentran, al menos, tres categorías según estén referidas a su dimensión teórica (la naturaleza de los conocimientos), política (decisiones en el orden institucional básico) y práctica (incremento, mejora, adaptación, etc.) La afirmación 'siempre se encuentran al menos tres', precave contra la pretensión de adjudicar exclusividad a cualquiera de ellas. Del resultado de indagar en las relaciones entre ellas, emergen los enunciados y discursos a los que se demanda racionalidad y razonabilidad. Según la primera, la producción habrá de sustentar la coherencia entre formulaciones teóricas, decisiones políticas y realizaciones prácticas; la segunda, las expondrá y defenderá frente a la crítica pública.

La racionalización, que subsume las dos demandas anteriores, es el intento de dar cuenta de las acciones a través de la construcción de explicaciones lógicas (racionalidad o coherencia interna, que pretende explicar los fenómenos bajo generalizaciones empíricas), o a través de justificaciones epistemológicas (razonabilidad o coherencia externa que, desde el dominio de lo ideológico, apela a modos que, dada la multiplicidad de 'razones' –en sentido coloquial-, a veces la hacen difícilmente compatibles con la anterior). Hay, en consecuencia, lógicas muy poco razonables y razones muy poco 'racionales'.

Para cualquiera de los dos casos se requieren leyes de composición u operaciones (sean lógica, sintácticas, emocionales, etc.)

También los enunciados académicos, las reglas estructurantes de cada disciplina, se codifican según principios contingentes. Los códigos limitan las posibilidades enunciativas y de la acción al acotar las posibilidades de lo pensable, decible o factible. Instalarse en los límites disciplinares permite construir nuevas categorías con que salir del bucle de recursividad de las cerradas lógicas institucionales.

A lo largo del tiempo se han elaborado distintos intentos de racionalización escolar que destacaban unos u otros elementos dando lugar a diferentes 'tradiciones' y parcelando el campo en funciones diferenciales; de tal modo que, cuanto mayor el ámbito de racionalización y más dilatados los límites del campo, más amplio el marco de comprensión y superior el número de elementos articulables.

Si bien nuestro habitual bagaje teórico puede llegar a dificultar incluso el planteamiento de problemas de política o práctica educativa, las inmersiones en las dinámicas institucionales cotidianas, que la investigación posibilita, permiten observar el proceso continuo de despliegue y repliegue, contracción y dilatación, de la realidad social, económica, política, etc. Por nombrar los lugares donde ello se muestra, he recurrido a acepciones particularizadas de estructura, referida a normas y disposiciones de base jurídica, y cultura, que contextualiza las situaciones anteriores. Ambas constituyen los movimientos de sístole y diástole de las relaciones que conforman el hecho institucional.

Pero, como la racionalización incorpora criterios implícitos de sus agentes, tanto como de sus públicos, lo que otorga licitud y valor a las acciones educativas es su aceptación por parte de éstos. Teniendo en cuenta que varían según épocas y contextos sociales de referencia, algunas actividades no lo consiguen. De ahí que el conjunto de mis trabajos proponga una racionalización sin pretensiones de generar aceptación universal –que negaría la existencia de 'públicos'-; pero que, a cambio, acepte la pluralidad y variedad de explicaciones racionales siempre que su valor objetivo se subordine a sus consecuencias prácticas para esos diferentes públicos, entre

los cuales encuentro perfectamente lícito decantarme por los más desfavorecidos. Esta posición 'instrumentalista' desplaza el foco de mis análisis y explicaciones a las relaciones sociales.

Tomar la institución escolar como texto, permite descubrir cómo los códigos a través de los cuales ésta opera contendrán las posibilidades de su propia transformación si se articulan en una 'gramática interna' que permita compartir su lectura, interpretación y traducción a situaciones prácticas. La codificación abierta del texto institucional posibilita interpretaciones plurales, derivadas del conocimiento personal, teórico y práctico de los actores, a la vez que de su historia social que, tramada a la de la institución, se materializa en acciones orientadas a su transformación. Esa articulación, traducida en criterios de selección, orden y distribución, regula la efectividad de los discursos y prácticas institucionales a los que subyacen las reglas que en uno de mis primeros trabajos denominé 'determinaciones', y cuya capacidad reguladora busca legitimarse afirmándose sobre un soporte normativo de carácter jurídico.

Todo lo señalado me permite enfatizar, de mis investigaciones:

a) que su clave no se encuentra en la homogeneidad, sino en la diversidad de las facetas encaradas; no en las soluciones, sino en los problemas de los que derivan y que plantean;

b) que la producción universitaria del conocimiento tiene implicaciones no desdeñables desde la justicia social.

Destaco así diferentes categorías de análisis de mi práctica educativa, que abarcarían múltiples instancias y niveles. La clave para la integración de estos aspectos se encuentra en la relación, que en cada momento establecí mediante la investigación, entre las dimensiones políticas y prácticas.

De las muchas cuestiones que pueden plantearse en torno a la dimensión práctica, mis contribuciones han procurado enfatizar que se trata de un proceso complejo, articulado en fases distintas aunque no necesariamente lineales. En razón de ello amplí mis posiciones teóricas en el campo desde la perspectiva micropolítica, en sus dimensiones estructural y cultural, cuyas hipótesis, cuando

las consideré insuficientes, intenté perfilar mediante la definición y aplicación analítica de una dimensión macropolítica del contexto institucional conexas a la anterior. Ello también me permitió formular una serie de estrategias investigadoras, progresivamente centradas en las relaciones institucionales, plasmadas en las implicaciones sociopolíticas entre ámbitos 'educativos' culturales e institucionales.

Partir de la dimensión práctica del trabajo docente, me permite destacar los aspectos relacionales sin ocultar las reglas y bases normativas de su desarrollo. Desde un punto de vista postestructural, situaría su interés para mí en la producción de efectos derivados de combinar relaciones. Entre las consecuencias de solapar niveles de decisión política y la dimensión laboral, destacaré la construcción del modelo de análisis que he venido desarrollando y consolidando a lo largo de diferentes momentos y trabajos (y al que volveré más adelante).

Trato de traer a primer plano un contexto institucional en que el profesorado universitario, contemplado desde una perspectiva histórica, ha pasado de considerarse productor de conocimientos por vía de la investigación, a un énfasis desmedido en la gestión, para finalizar en una mera 'acreditación' de relatos de vida de los alumnos, en su sentido más lato.

En cualquier caso, el problema central estriba, a mi parecer, en interpretar el orden actual de las relaciones entre los distintos elementos escolares. Por ejemplo, las diferentes variables del continuo entre principios, procedimientos y metas permiten elaborar proyectos curriculares que, al explicitar sus criterios de relevancia, transparenten la racionalidad en que se inscriben. Sin embargo, una extendida vulgarización evade declarar los códigos o principios bajo los que opera la selección de sus procedimientos, por lo que, además de no constituirse en guía para la acción educativa, se sustraen a la deliberación pública.

La construcción e interpretación de la tarea escolar por medio de proyectos, nos enfrenta a la organización de contenidos y

experiencias de aprendizaje, a complementar los problemas clásicos de la 'arquitectura del saber' revelando los códigos de distribución y valoración de los conocimientos sociales. Los problemas de esa organización siguen siendo, en el fondo, como los que Dewey señalara: hacer posible la selección de experiencias a través de las cuales atribuir significados a la realidad de que formamos parte.

Estas cuestiones me retornan a prácticas simbólicas mediadas, que hacen converger los requerimientos institucionales, con lo cual el asunto excede lo personal, porque han de explicitarse los contextos y criterios desde los que se definen las unidades de análisis y la legitimidad de su justificación teórica.

Los saberes docentes, generales o específicos, están predeterminados por las creencias con que se accede a la formación, fruto de largos años de socialización escolar y de una poderosa experiencia vicaria. Tomar las tareas investigadoras como punto biográfico nodal permite mostrar la estructura mínima de un curso vital que resumo en tres grandes categorías: producción de conocimientos, procesos de su distribución y valoración (con frecuencia implícita, pero cuya codificación y peculiar 'sintaxis' se corresponde al modo de producción de cada época y lugar: capitalismo oligárquico, productivo, especulativo, financiero, etc.).

El aspecto relacional permite 'razonar' sobre desde una dimensión ideológica, con sus contradicciones y dilemas propios, que el dominio de cualquier racionalidad formal tiende a ocultar. Razonar que hace posible, además de cierta calidez, la apertura a universos cuyo orden sea más sincrónico que casual y más holístico que local.

Volviendo a la investigación, al plantearla como una totalidad de acción y sentido, no puedo desligarla de su compromiso ético en realizar contribuciones de carácter público-político. Que forme parte de la responsabilidad del docente universitario, no implica su dedicación exclusiva a problemas y objetos que se presumen específicos del área. Lo que traduzco explicitando los ejes de mis investigacio-

nes: 1- desde la descripción de apariencias y percepciones hasta el análisis de experiencias; 2- desde el contenido histórico hasta las posiciones estructurales y 3- desde la integración en formulación de teorías hasta la mera presentación de hechos empíricos.

Mi propia opción epistemológica, materialista, iniciada en el marxismo para, a través del instrumentalismo deweyano, derivar en una conversación de aquél con el pragmatismo contemporáneo, plantea el conocer como un género de interacción que, al incorporar ya aspectos valorativos, trata de elaborar juicios razonables sobre la práctica y enfrentarlos públicamente. Investigar así permite someter la relevancia de las acciones a criterios de atribución de valor como producción de conocimientos (validez epistémica), distribución y uso (validez política).

El principio básico de partida es que los conocimientos profesionales emergen del trabajo docente, si bien frente a su naturalización hay que dotarlos del rigor lógico, epistemológico y político que incrementa el desarrollo del profesorado hasta que asuma exponerse a deliberación pública.

En mi itinerario investigador están contenidos los que considero principios justificativos de mis planteamientos actuales; sin embargo, el significado de los datos que apporto se encuentra en claves diferentes. Por ello no los expondré según categorías de actividades sino bajo aquéllas, conceptuales, que he ido construyendo a través de las diferentes facetas de mis tareas académicas y actividades sociales. Esas categorías vienen dictadas por las relaciones entre Currículum, Organización Escolar y Profesorado; las relaciones entre la teoría, la política y la práctica; las relaciones entre el Estado, la Economía y la Sociedad Civil, estas últimas como el marco más amplio donde se inscriben las anteriores. Insisto en el carácter relacional de esas categorías, pues ninguna de mis actuaciones se ciñe estrictamente a una u otra; en los cruces y solapamientos entre ellas es donde se encuentran las claves para su comprensión. Es posible que esto se deba a mi experiencia como docente en el nivel primario, donde

los problemas a afrontar nunca se presentan con la desnudez de su apariencia académica.

Uno de los datos más significativos para entender mis posiciones en y frente a la investigación educativa es haber sido maestro de enseñanza primaria, desde 1972 hasta 1984; los últimos seis años como director escolar de un centro rural. Durante esos años aprendí lo que era el trabajo colaborativo y la necesidad de vincularlo con el pueblo, con colegas de otros centros y con trabajadores de distintos ámbitos laborales. La escuela salió a la calle, se vació para dejó entrar en ella, literalmente, al pueblo; entre sus habitantes, adultos, niños y jóvenes, se creó un sentimiento de compromiso hacia una escuela que había pasado a ser el centro de activo de la vida de esa pequeña comunidad. Hasta el conserje, cuya memoria evoco ahora, se sentía orgulloso del puesto que ocupaba. Quiero aprovechar para rendir desde aquí un pequeño homenaje a todos aquellos que me permitieron hacer realidad sueños pedagógicos y me acompañaron en su desarrollo. Desde entonces me resulta difícil pensar en cuestiones pedagógicas sin que se me hagan presentes rostros e historias que actúan como cedazo devolviéndome el tan necesario sentido común, a menudo empeñado en camuflarse tras discursos académicos.

Los problemas que enfrentamos en nuestra vida y trabajo son los que nos llevan a revisar nuestros viejos marcos conceptuales y abrirnos a nuevos espacios de comprensión y acción. A algunos de los múltiples problemas que yo encontré en mi práctica docente di respuestas que resultaban insuficientes para abordar nuevos problemas que iban emergiendo. Por esta razón, la producción de un investigador, al igual que su itinerario vital, pueden parecer erráticos al observador externo que carezca de los necesarios criterios de interpretación. Mis estudios posteriores no me ofrecieron las soluciones buscadas; pero ampliaron mis marcos de comprensión. Entonces decidí focalizar más esos estudios realizando mi primera investigación 'formal' que acabaría siendo mi tesis doctoral. Yo tenía

definida la naturaleza del problema que quería estudiar, aunque todavía no sus límites; a partir de ahí aprendí que esa es una de las tareas más arduas, pero sin duda la más importante, de cualquier investigación. En mi caso se resumía en lo siguiente: La Ley General de Educación, por entonces vigente en la España del tardofranquismo, había significado un cambio considerable en las prácticas docentes; no obstante ello bastantes profesores remitían sus actuaciones a viejos hábitos, aunque también había conocido a otros que ya antes se regían por principios que sólo después quedarían sancionados por la Ley. Así pues, ¿por qué cambia lo que cambia y por qué no cambia lo que no cambia? ¿Cuáles son los factores que cristalizan determinadas prácticas profesionales en modos tan perdurables? A medida que iba estudiando el entorno de la elaboración, aprobación e implantación de esa Ley descubría elementos que me llevaban un poco más atrás hasta que fijé el punto de retroceso en una especie de punto cero determinado por el primer gobierno de Franco, en 1937, en medio de la guerra civil que desató el golpe fascista. Pero otros elementos me desplazaban también, colateral y sincrónicamente, hacia ámbitos cuya influencia en las concreciones curriculares yo no podía sospechar tan decisiva.

Mi investigación, que me llevó a terrenos propios de la Sociología del Currículo, mostraba que las decisiones referidas al currículum, ya fuera en el nivel práctico como en el político, estaban presididas por el cruce y la influencia mutua de otras agencias que aparentemente nada tenían que ver con el mundo escolar. Lo más relevante no era ejemplificar los cambios curriculares ocurridos en el periodo previo a la Ley, sino elaborar un modelo de determinaciones de la política curricular, que permitiera enriquecer sucesivos análisis. Este modelo consistió finalmente en emplazar los aspectos sometidos a análisis en el cruce de dos ejes que recorren, el uno los niveles de las decisiones curriculares, desde la política hasta las prácticas pasando por la administración; el otro se refiere a los momentos o ámbitos a los que esas decisiones vienen referidas, relativos a

principios, procedimientos o metas. Entre unos y otros se localizan instancias de determinación curricular, explicando los límites de las decisiones y por tanto, las variaciones entre las adoptadas en el nivel político y las implementadas en la práctica. Una adaptación editorial de esta investigación, que incorporaba algunas modificaciones y mejoras del modelo, así como una breve proyección a la reciente Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, sería mi primera publicación, en 1991, bajo el título de *Política y Reformas Curriculares* y se convirtió en precedente y referencia de trabajos posteriores que analizarían específicamente esta otra ley.

El modelo elaborado había saltado los marcos escolares estrictos al mostrar la influencia en las prácticas de los niveles político y administrativo. Al mismo tiempo situaba a las prácticas docentes entre las explicaciones políticas y las teóricas, en tanto había tenido que recurrir a categorías conceptuales que iban más allá de las meramente disciplinares propias del campo. Sin embargo, la solución encontrada cancelaba sólo parcialmente el problema original. En ella no había hecho lugar para las cuestiones de orden organizativo que ahora comenzaban a preocuparme: ¿pueden disociarse las decisiones curriculares y las prácticas docentes de los contextos organizativos escolares en los que éstas han de implementarse? ¿Cuáles son las relaciones existentes entre las dimensiones curricular y organizativa? ¿Cuál es el papel de la formación docente, su socialización profesional y su autonomía? Estos nuevos problemas dieron lugar a toda una serie de intentos indagatorios emprendidos junto a la colaboración de compañeros del departamento a quienes, quizá desde otros ángulos, preocupaban cuestiones afines. Esos intentos se desarrollaron en distintos frentes que se fueron plasmando a lo largo de los años en publicaciones, investigaciones, presentaciones públicas y proyecciones docentes.

Consideramos que la acción prioritaria había de ser elaborar una guía que ayudara a los estudiantes a realizar atinadamente sus primeras indagaciones en el medio escolar; de ahí salió la elaboración, junto al profesor San Martín, de una pequeña *Guía de análisis*

organizativo. Más allá del valor objetivo de esta publicación, que en estos momentos consideramos menor, la obra se viene reimprimiendo año tras año a demanda de los estudiantes, que siguen considerándola un soporte básico para sus primeras aproximaciones a las instituciones escolares (pero sus autores reconocemos que exige ya una actualización -que la editorial posterga).

Posteriores investigaciones en el campo de la educación compensatoria, de Personas Adultas y de instrumentos de autoevaluación institucional (por citar algunas) me llevaron a recapitular en un segundo modelo, complementario del anterior, y referido en este caso a las relaciones entre las dimensiones macro, meso y micropolíticas en las que se inscribe siempre cualquier fenómeno escolar debido a la condición institucional de los procesos educativos escolares. Planteé también el valor de lo simbólico y metafórico para acceder a la comprensión de los niveles más profundos de las manifestaciones organizativas (entendidas éstas en sentido amplio, es decir, como todas aquellas que se cumplían en el medio organizado de lo escolar). Sin embargo, ello coincidió con la puesta en marcha de la experimentación de la que sería Reforma educativa española de 1990, bajo el gobierno socialista, y postergué su formalización y publicación porque durante ese tiempo nuestras investigaciones e intervenciones con los docentes se vincularon a demostrar el valor de los diferentes aspectos sometidos a transformación.

Política, instituciones y prácticas docentes, en sus diferentes concreciones y mediaciones, se han convertido desde entonces en los anclajes de toda mi producción, así como de nuestra proyección pública, puesto que desde primeros de los noventa constituimos un grupo de investigación, bajo el nombre de "Currículo, Recursos e Instituciones Educativas", que inscribimos en la Universidad de Valencia y del que soy desde entonces coordinador. Frutos del trabajo de este grupo han sido incursiones indagatorias en los cruces de las dimensiones antes señaladas. Así, la que se centró en la cultura democrática en los centros escolares, exploraba las

relaciones entre el currículum y la organización escolar con la vertebración de la sociedad civil y su proyección política; la referida a la dirección escolar perseguía mostrar las relaciones entre los niveles administrativos y prácticos, a la vez que tomaba como sujetos a los profesores en sus implicaciones como agentes organizativos; el seguimiento de la experimentación e implantación de la reforma permitía mostrar el modo en el que al presente se materializaban las determinaciones políticas sobre las prácticas docentes; las que tomaron como objeto la evaluación lo hacían emplazándose en el cruce entre lo curricular y lo organizativo o bien situando a los profesores, con sus actitudes y creencias en el centro de los análisis. Las últimas investigaciones realizadas o en curso, en las que he participado o dirigido continúan inscritas en el cruce entre la organización, el currículum y el profesorado (recursos tecnológicos), las relaciones entre sociedad, organización, currículum y profesorado (desarrollo sostenible y ESO) y una interdisciplinar en la que se trata de analizar el impacto de las controversias públicas en los modos de afrontar los conflictos escolares. Un aspecto que siempre hemos procurado mantener es el tratamiento relacional y, en la medida de lo posible, la interdisciplinariedad, conseguida mediante la incorporación puntual a cada organización de colaboradores o investigadores de otros campos disciplinares o laborales (desde sociólogos, psicólogos o comunicadores hasta maestros, asesores, inspectores o docentes de otras universidades).

En ocho del total de diecisiete investigaciones concedidas en convocatorias competitivas, incluyendo la que está en curso de realización, he figurado como investigador principal; asimismo he sido responsable de diversos contratos de investigación con empresas y/o administraciones; he dirigido otras diecinueve investigaciones dentro del programa de doctorado departamental (una de ellas cuyo trabajo de campo se realizó en una reserva indígena brasileña, requirió un permiso especial otorgado por el gobierno de aquel país), formado a cinco becarios de investigación –de los cuales dos son actualmente

profesores del Departamento-; desde el año 1996 he dirigido siete tesis doctorales, todas ellas con la máxima calificación (y cuatro más están inscritas y en curso de realización), más una codirigida y defendida en la Universidad de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil). También he dirigido una tesis de maestría en Argentina, donde otras dos están, igualmente, inscritas y en curso de realización. De aquellas personas a quienes dirigí sus tesis, todas ellas son, en la actualidad, docentes universitarios, ya sea a tiempo completo o como asociados, en universidades españolas como en Latinoamérica.

Pero las investigaciones no se plantean, desde mi punto de vista, sólo para confirmar modelos o teorías preexistentes, sino para poner a prueba hipótesis que desafían esos marcos explicativos. Esta vertiente, en mi caso, se pone de manifiesto en especial en las investigaciones que he dirigido y dirijo, como elaboraciones de tesis doctorales. Así, la primera que dirigí, estaba relacionada con la Educación de Personas Adultas. Mi interés por este ámbito nace también de la época de magisterio primario y se acrecentó durante el periodo en que asesoré el programa específico de la Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana. La posibilidad de explorar las condiciones teóricas y políticas y de diseñar las prácticas correspondientes, conducentes a la elaboración de un currículum específico para la Educación de Personas Adultas se llevó a cabo mediante la tesis doctoral, que obtuvo por unanimidad la máxima calificación y fue editada posteriormente como libro. Una segunda investigación dirigida por mí y orientada a la obtención del grado de doctor fue desarrollada por un becario de investigación del departamento, actualmente profesor titular del mismo. En esta oportunidad el objeto era la construcción de los procesos de subjetivación docente y respondía, dicho muy esquemáticamente, a la pregunta por las condiciones objetivas del ejercicio de la docencia que conducen a los profesores a definirse a sí mismos en unos u otros modos a lo largo de su vida profesional. También esta tesis obtuvo la máxima calificación por unanimidad y también se ha traducido ya en forma de

dos libros. La tercera investigación conducente a tesis está referida a las determinaciones que sobre la práctica curricular y organizativa ejerce una instancia, relativamente reciente entre nosotros en el seno de los centros, cual es la del psicopedagogo. La relación se extiende hasta siete tesis doctorales defendidas.

En el presente sigo dirigiendo los trabajos de otros dos becarios del programa de Formación de Personal Docente e Investigador adscritos a proyectos de investigación propios y al Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus trabajos se refieren en un caso a la indagación sobre la calidad como una práctica discursiva y en el otro a las traducciones escolares de las nuevas formas de organización del trabajo. También está depositada y pendiente de defensa una tesis de maestría que ha llevado a cabo, bajo mi dirección, una profesora de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), relativa a las transformaciones del concepto de lo público operadas en el discurso y las prácticas escolares de su país. Desde el año 1995 he dirigido además 10 trabajos de investigación con equivalencia de tesina todos los cuales han obtenido también la máxima calificación. Todas estas actividades investigadoras, en número superior a 50, se han difundido a en casi un centenar de publicaciones en diferentes medios.

Una segunda línea apreciable entre mis intereses, que representa un ámbito de investigación totalmente distinto al de campo, es la referida a los trabajos del filósofo John Dewey, a cuyo estudio y difusión me he estado dedicando de manera muy especial desde hace casi veinte años. Mis indagaciones sobre este autor, concretadas hasta el momento en el curso de doctorado que vengo impartiendo desde hace varios años en la Universidad de Valencia y en distintas ediciones de cursos de Maestría o Doctorado de otras universidades nacionales y extranjeras, me han llevado a cambiar ligeramente el foco de mis intereses teóricos dándoles mayor coherencia con mi itinerario anterior. Si mis preocupaciones estaban situadas en las relaciones entre teoría, política y prácti-

ca, currículum y profesorado, etc. ¿quién más y mejor que Dewey había ya realizado su particular síntesis al respecto? Pero ha sido la ardua tarea de revisar pausadamente la casi totalidad de los 37 volúmenes de su obra completa en edición en lengua inglesa, la que ha supuesto para mí mayor fuente de sorpresa, primero, goce e inspiración, después. Con el estudio de Dewey inauguré toda una nueva serie de trabajos referidos especialmente a la naturaleza político-pública del hecho escolar y a las implicaciones de la formación del profesorado (mediante la investigación, la reflexión y la colaboración) en la modificación de las prácticas docentes hacia la construcción de una democracia plena. Claro que he tenido que ir actualizando algunas de sus categorías teóricas a la luz de la filosofía política contemporánea y en ese sentido han ido algunas de las tesis y trabajos de investigación dirigidos; ello hace que me sienta modestamente satisfecho de mis publicaciones sobre este pensador, aunque puedan considerarse menores.

Una tercera y actual línea de investigación, que no excluye las anteriores sino que se deriva y busca integrarse en ellas, dentro de su especificidad, tiene por objeto la construcción de la identidad escolar de los sujetos y responde, dicho muy esquemáticamente, a la pregunta por las condiciones objetivas del ejercicio de la docencia que conducen a profesorado y estudiantes a re-definir sus identidades laborales, actuales o futuras, en función de las transformaciones operadas por la organización de los diferentes sectores productivos. Tres de estos trabajos parciales han visto ya su publicación en revistas argentinas, brasileñas y chilenas y un cuarto se halla en vías de publicación por otra universidad, nuevamente argentina.

Quisiera creer que han sido mis humildes contribuciones al campo las que en su momento fueron estableciendo puentes con estos otros países iberoamericanos; pero soy consciente de la influencia que pueden haber jugado otros factores, algunos de ellos seguramente azarosos. Participar como docente en diversas ediciones de los cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y

la Organización de Estados Iberoamericanos para la formación de Administradores de la Educación de países latinoamericanos me dio la oportunidad de acceder a otra dimensión de los problemas educativos, a la vez que ir poniendo a prueba y contrastando públicamente mis propias categorías y modelos de análisis frente a un cualificado sector profesional (dado el rango político-administrativo y el nivel académico de los participantes). En cualquier caso los, desde hace unos catorce años, frecuentes viajes, contactos, intervenciones y colaboraciones con varios de aquellos países, en especial Argentina, pero también México y Brasil, me condujeron a desarrollar una nueva vertiente de mis trabajos en la que, conectando con las reflexiones teóricas deudoras de Dewey a las que ya me he referido, he tratado de destacar la dimensión pública del hecho escolar, en un intento más concreto de ilustrar las relaciones existentes entre las perspectivas micro y macropolíticas.

La última de mis colaboraciones en instituciones internacionales fue la realización junto al grupo de investigación de una investigación auspiciada por la OEI y en la que también participaron equipos de México, Brasil y Argentina. Una síntesis de todos los trabajos se publicó como VITAR, A., ZIBAS, D., FERRETTI, C. y TARTUCE, G.L. (orgs.): *Gestão de Inovações no Ensino Medio*. Organização dos Estados Ibero-Americanos (O.E.I.), Fundação Carlos Chagas, Liber Livro Editora Ltda. Brasília (Brasil), 2006, siendo la edición completa de la investigación que yo coordiné publicada como BELTRÁN LLAVADOR, F. (coord.): *La gestión escolar de los cambios del currículum en la Enseñanza Secundaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila 2006.

En una dimensión más local –que me permite mayor acercamiento a niveles más prácticos de la enseñanza fui miembro fundador de la Asociación ‘Laboratorio de Estudios e Iniciativas Pedagógicas’ que comenzó su andadura a finales de los años noventa para albergar trabajos colectivos emprendidos por un primer seminario permanente en el que confluíamos trabajadores

de diferentes ámbitos y áreas de especialidad para analizar cuestiones relativas a la dimensión pública y ciudadana y que plasmó sus acciones en algunos cursos impartidos colectivamente y en textos que se publicaron a discreción individual de sus autores. Pertenezco también a la sección valenciana del Forum Europeo de Administradores de la Educación y al Grupo de Investigación en Psicoanálisis y Educación, del Seminario del Campo Freudiano en Valencia, adscrito a la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

Es inevitable retornar a un orden cronológico para dar fugazmente cuenta de la última investigación en curso, de la que soy Investigador Principal. Trata de establecer los tipos de relación (si la hubiere) entre las controversias públicas y la resolución de conflictos escolares. El supuesto de partida es que la enseñanza de la ciudadanía puede realizarse, más adecuadamente que mediante su tratamiento 'disciplinar (aunque sin excluir éste), partiendo de los conflictos sociales existentes allá donde esté emplazado cada centro, ya sean de ámbito escolar o social y transformándolos en controversias públicas, es decir, proporcionar desde la acción escolar una vía deliberativa para su encauzamiento. En eso, y no en otra cosa, consiste, en definitiva, la formación de una ciudadanía democrática.

Recebido em 20/3/2007

Aceito em 20/4/2007