

De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores

From the Individual to the Structural. Participatory Action Research as an Educational Strategy for Personal and Social Change in a Juvenile Offenders' Centre

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-102

María del Pilar Sepúlveda-Ruiz

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Málaga, España.*

Ignacio Calderón-Almendros

*Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Málaga, España.*

Francisco Javier Torres-Moya

CIMI San Francisco de Asís. Torremolinos, Málaga, España.

Resumen

En este artículo mostramos algunos hallazgos sobre la formación de profesionales como agentes de cambio en un centro de menores infractores. Para ello, nos hemos valido de la investigación-acción participativa, una herramienta educativa que pretende que la comunidad participe en el análisis de la realidad, en la definición de los problemas y en su solución construyendo democráticamente propuestas de mejora. En el proceso de investigación, 40 profesionales, atendiendo a las dimensiones personal, relacional y estructural, han categorizado y analizado la información que ellos mismos habían generado durante dos años de debate semanal sobre los problemas del centro. Gracias a esta dinámica, los profesionales han podido localizar la estructura en sus pensamientos y actuaciones, lo cual posibilita una toma de posturas crítica; se han visto obligados a mirarse a sí mismos, a redefinir su identi-

dad profesional; y han abierto un espacio comunicativo en el que se pueden problematizar e investigar los consensos y disensos, lo que los ha capacitado para vencer sus miedos y afrontar la realidad educativa colectivamente. A pesar de las dificultades, la experiencia muestra la capacidad de la IAP para cuestionar la realidad, crear respuestas históricamente situadas a preguntas educativas fundamentales, construir teorías adecuadas para generar cambios en la realidad educativa y diseñar y experimentar vías de mejora construidas con procesos educativos éticamente dirigidos. Los análisis han explicitado la unidad de lo social y lo individual, la interdependencia de los diferentes niveles y la necesidad de atenderlos a todos para generar cambios consistentes desde una perspectiva crítica. Estos cambios deben afectar a la estructura de las relaciones sociales, a la cultura institucional y a las identidades personales y colectivas, y tratar de mantener un equilibrio entre las emociones de los participantes y las transformaciones políticas. Deben ser cambios que respondan a cuestiones fundamentales sobre lo que hacemos y lo que necesita la realidad educativa de los menores infractores.

Palabras clave: investigación-acción participativa, identidad profesional, apoderamiento personal, pensamiento crítico, desarrollo profesional.

Abstract

This article shares some findings on training professionals as agents of change in a juvenile offenders' centre. Participatory action research (PAR) was used, an educational tool that strives to engage the community in analysing real conditions, defining problems and solving them by democratically constructing proposals for improvement. In the research process, forty professionals classified and analysed the personal, relational and structural aspects of the information that they themselves generated over two years of weekly discussions of the centre's problems. Thanks to this initiative, professionals were able to locate the structure in their thoughts and actions, which enabled them to look critically at themselves, reconceptualising their professional identity. The professionals opened a space for communication in which agreements and disagreements could be defined, discussed and researched; this equipped them to overcome their fears and take a collective stance toward their real situation as educators. Despite the difficulties, the experience shows PAR's capacity to open up communication areas in which reality is questioned, historically situated responses can be created in response to fundamental questions in education, sound theories can be constructed to generate changes and methods of improvement built on educational processes steered by ethics can be designed and tested. Analysis explains the unity of social elements with individual elements, the interdependence of the different levels and the need to deal with all levels in order to generate consistent changes from a critical perspective. These changes must affect the structure of social relations, the institutional culture and

both personal and collective identities, endeavouring to maintain a balance between the participants' feelings and policy transformations. They must answer fundamental questions about what we do and what the educational reality of juvenile offenders really needs.

Key words: participatory action research, professional identity, personal empowerment, critical thinking, career development.

Introducción

Este artículo trata de mostrar el proceso de (de)construcción de la realidad del Centro de Intervención con Menores Infractores San Francisco de Asís (Málaga) desde la experiencia de sus trabajadores mediante su participación en una investigación-acción participativa (IAP) cuyo foco es «Transformar la calidad educativa y el contexto social, político y cultural del centro»¹. El primer ciclo, en el que nos centramos en este artículo, se ha dedicado a la formación de los profesionales como agentes de cambio y ha intentado favorecer el análisis de sus experiencias para construir un diagnóstico participativo que explique la realidad vivida y sus problemáticas. De este modo, los profesionales han innovado y han avanzado para autogestionar y producir conocimiento, tal como expresamos en un trabajo previo (Sepúlveda, Calderón, Ruíz y Beltrán, 2008).

En estas páginas reflejaremos de qué modo participar en esta innovación cuestiona las relaciones de poder y favorece la capacitación individual y colectiva del grupo para afrontar el presente y el futuro. Para ello, realizaremos una introducción teórica, contextualizaremos la investigación y profundizaremos en el modo en que los participantes han ido analizando y reconstruyendo su conocimiento profesional en tres grandes niveles: el estructural, el relacional y el personal. Por último, trataremos de exponer algunas de las conclusiones extraídas de la experiencia, así

¹) Esta producción parte del trabajo desarrollado por el Grupo de Investigación-Acción Participativa San Francisco de Asís, que está compuesto por los siguientes investigadores: Botella, J. M.; Caballero, M. D.; Carrillo, J. L.; Civantos, C.; Díez, J. M.; Flores, E.; Fuertes, R.; González, M. J.; García, L.; Madueño, C.; Marín, M. J.; Mesa, R.; Muñoz, D.; Muñoz, J. E.; Sánchez, A. M. y Torres, F. J. Y por los siguientes facilitadores: Beltrán, R.; Calderón, I.; Caparrós, E.; Ruiz, C.; Sepúlveda, M. P. y Touilae, H. La evaluación externa ha sido llevada a cabo por Herrera, D. y Ocaña, C. La investigación ha sido parcialmente financiada por la Fundación SM. Para más información sobre el proyecto puede consultarse la web del grupo de investigación: <http://www.iapsanfranciscocodeasis.info>.

como las dificultades encontradas y las potencialidades de la IAP para desarrollar un conocimiento más amplio de la compleja realidad educativa que favorezca su transformación.

Fundamentación teórica

La investigación-acción es una forma de investigación colectiva y autorreflexiva (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 5) que sigue un modelo en espiral (Kemmis y McTaggart, 2000): identificación de un problema, recogida sistemática de datos, reflexión personal y profesional, análisis de los datos recogidos, desarrollo de acciones basadas en los datos y revisión del problema original. Esta metodología de investigación tiene que cumplir, según Altrichter et ál. (2002, p. 131), seis grandes características. Debe ser:

- crítica, ya que además de mejorar su práctica, los participantes deben ser agentes de cambio personal y social;
- reflexiva, puesto que analizan y desarrollan conceptos y teorías sobre sus experiencias;
- responsable, al dirigir los avances a la mejora de lo público;
- autoevaluada;
- participativa, al contribuir a la igualdad de la investigación;
- y colaborativa, por realizarse desde las personas afectadas por el problema.

En este sentido, la investigación-acción se orienta a la transformación positiva de la realidad mediante la intervención sistemática y reflexiva llevada a cabo por los propios involucrados (López y Lacueva, 2007, p. 582). Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas autoconstruidas influyen más en la realidad que las externas, la transforman y hacen crecer a la institución educativa gracias a la formación que emana del proceso (Escudero, 1987; Carr, 1989; Santana Vega y Feliciano García, 2006). Todo ello nos hace coincidir con James (2006, p. 525) en que el componente añadido de la participación convierte la investigación-acción en una potente herramienta para el desarrollo profesional.

Y lo es porque la IAP promueve el aprendizaje analítico de los profesionales sobre sus propias prácticas, fomenta las relaciones entre los educadores y los for-

madores universitarios y hace que los profesionales contribuyan a la formación de los demás educadores, tres metas concretas para que los primeros construyan competencias (Sáez, 2009). Sin embargo, la mejora en la formación es insuficiente para cualificar una institución educativa. Por tanto, resulta imprescindible modificar las condiciones psicosociales y materiales del ejercicio profesional (Lopes, Pereira, Sousa, Carolino y Tormenta, 2007, 153).

Para ello, la IAP puede desempeñar un papel catalizador, ya que –según Brydon-Miller y Maguire (2009)– la investigación es una forma de contrato político porque hace un examen crítico del poder y los privilegios y por la importancia que asigna a las relaciones colaborativas como marco de prácticas más efectivas.

Sin embargo, esto no resulta fácil. En una época en la que, según Kemmis (2006, p. 459) buena parte de la investigación-acción no aspira a tener una mirada crítica (transformadora), la investigación participativa nos permite ver cuáles son el alcance y las dificultades de proyectos cuyo principal valor pedagógico es la participación y que se enfrentan a dicho examen (Pérez-Gómez, Sola, Soto y Murillo, 2009).

En efecto, el trabajo colaborativo y la participación pueden constituirse en la mayor herramienta que proporciona la IAP. Sin ellos es fácil caer en la precaución de no encontrar «verdades incómodas» y evitar investigar algunos de los temas más esenciales relativos a la educación y a nuestras sociedades actuales (Kemmis, 2006, p. 474).

Con este cometido, la IAP crítica en educación debe apoyarse en tres pilares fundamentales (Kemmis, 2006, p. 471): debe adentrarse en problemas educativos importantes con la intención de provocar el bien personal y social; debe emprenderse con las comunidades en las que se encuentra y para ellas; y debe explorar temas sociales de interés que generan conflictos, contradicciones e incertidumbres, así como cuestiones sobre la práctica educativa para aprender de sus consecuencias y provocar un cambio que afecte a las prácticas individuales de los profesionales, a la acción colectiva y a todos los concernidos y sirva para transformar los campos sociales, culturales y económicos colectivamente contruidos que forman, estructuran y apoyan las prácticas existentes.

Por ello, la IAP crítica en educación debe facilitar a los profesionales un análisis de índole compleja, en el que tengan cabida los diferentes agentes que influyen en la realidad de sus trabajos. Este análisis va desde el nivel macro al micro, ya que en ambos existen fuerzas que afectan poderosamente a las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Esposito y Evans, 2007, p. 232). Tal como expresan diversos autores, el cambio en una de estas esferas no sucede sin hacer referencia a los contextos individual, organizativo y sistémico en los que se sitúa (Hargreaves y Fullan, 1992; Grindle, 1997;

Carney, Bista y Agergaard, 2007). La IAP implica un cambio voluntario individual y colectivo, de la cultura de los grupos, de las instituciones y de las sociedades a través de un trabajo colegiado unido por un tema de interés común (McTaggart, 1997).

De no enfocar los cambios en estos tres niveles de manera simultánea, centrándose en transformar las relaciones y las personas, los participantes corren el riesgo de convertirse como profesionales en agentes de la estructura legal y social más amplia, y por ende, de lo que Althusser (1988) denominaba los aparatos ideológicos y represivos del Estado, ahora muy mediatizados por el mercado (Martínez, 2006). Sin embargo, problematizar nuestras funciones, actos, pensamientos y emociones significa dar un paso decisivo para convertirnos en intelectuales críticos (Giroux, 1988). De esta forma, la actuación de unos implica a los otros, en tanto que en cada cambio razonado y reflexionado se obliga al otro a tomar postura y a que se reconozca en sus acciones. En estos espacios generados por la IAP ocurre el acto comunicativo en que nos encontramos unos con otros (Habermas, 1984, 2003) sin superar, borrar o negar de manera alguna la subjetividad de cada uno (Kemmis, 2006, p. 466). En la acción comunicativa, nos mantenemos juntos por el debate y la conversación. Un proyecto de investigación-acción puede entenderse así como la apertura de un espacio comunicativo (Habermas, 1987, 1996; Kemmis y McTaggart, 2005; Kemmis, 2006) en el que los acuerdos y desacuerdos pueden ser problematizados y explorados abiertamente; en el que los participantes afrontan los conflictos sociocognitivos generados por sus diferentes puntos de vista (Gavilán, 2009, p. 139).

En estos espacios, los participantes van ejercitando su libertad comunicativa y desarrollando el sentido de la solidaridad tratando de equilibrar las dimensiones intelectual y emocional que toda innovación conlleva (Elmore, 1995; Evans, 1997). Los procesos de cambio personales están plagados de emociones, a pesar de haber constituido una dimensión invisible de los procesos de aprendizaje (Rustin, 2003; Meyer, Ashburner y Holman, 2006). Por ello, y siguiendo a Meyer (2006, p. 490), ser cuidadosos es tan importante como hacerse críticos: los investigadores en acción necesitan estar tan atentos a los componentes emocionales de su trabajo como a las influencias del contexto.

Por tanto, al prestar atención a las cuestiones estructurales mediante la investigación-acción emancipadora, corremos el peligro de desestimar los componentes emocionales, comúnmente descuidados. La calidad de la investigación-acción depende, pues, de mantener un equilibrio entre ambos componentes (Meyer et ál., 2006, p. 493).

El potencial educativo y emancipador de la IAP surge cuando se conjuga la transformación de la realidad en los niveles estructural, relacional y personal con la

conexión entre lo intelectual y lo emocional, entre el análisis crítico y las emociones de los participantes, ya que los afectados construyen la investigación de su propia situación social mediante una participación que transforma las relaciones de poder y permite por ello el cambio (Goff, Gregg y May, 2001). En este sentido, la IAP es una herramienta eficaz no solo para desarrollar análisis acordes con una realidad compleja, sino para enfocar la teoría que se genera a partir de dicha realidad.

Metodología

Contexto, agentes y origen de la IAP

La investigación se desarrolla en el único centro público de reforma de menores de Andalucía y fue iniciada a mediados de 2004 después de que dos educadores del centro lo hubiesen solicitado y se hubiesen puesto en contacto con la Universidad de Málaga. El foco de estudio emergió de dos trabajos previos de estos promotores en su centro; primero se suscitó un intenso debate que, finalmente, se concretó en una propuesta inicial para discutir y negociar primero con el equipo directivo y después con la comunidad educativa del centro. Tras el análisis, se propuso la IAP como metodología apropiada para los intereses demandados, lo cual se aceptó por unanimidad en los demás niveles de la negociación. Se entendió que la IAP pretende la participación de toda la comunidad para analizar la realidad y transformarla y que, con ella, se definen los problemas entre todos y se construyen de forma democrática las propuestas de mejora. Como consecuencia, el cambio lo iba a generar y asumir el colectivo implicado², lo cual resultaba crucial, dado el difícil proceso que el centro

⁽²⁾ El CIMI San Francisco de Asís cuenta con una plantilla de unos 100 trabajadores, de los cuales 16 forman parte del grupo motor de la IAP (encargado inicialmente de dinamizar la innovación) junto con seis facilitadores externos. Buena parte de la plantilla participó al menos mediante entrevistas, con lo que se contó con sus interpretaciones para el segundo ciclo. Otro grupo más reducido acudió a las sesiones de trabajo de manera intermitente, sin tener una vinculación constante con la investigación. El grupo de investigación-acción participativa implicado ha sido un colectivo heterogéneo, conformado por investigadores internos (monitores, educadores, administrador, equipo directivo y personal de servicio doméstico) y facilitadores (mediador cultural y profesores, becarios y colaboradores de la Universidad de Málaga). Todo ello porque el grupo entendía que todos los agentes en un momento u otro intervienen en la acción educativa.

había pasado (una posible privatización) y las tensiones sociales que esas condiciones habían generado.

[E]stamos siempre con un pie en el cuello, con la amenaza de la privatización (Educador 19, Acta 21-12-04).

Yo [...] siempre he escuchado lo de privatizar y se ha amenazado al grupo siempre con eso (Monitor 14, Acta 12-01-05).

Dadas las mencionadas condiciones, el trabajo se inició desde dos perspectivas complementarias: la educativa y la laboral. De esta negociación en cascada, fundamental para cualquier proceso colaborativo (Magyar y Mayer 1998, p. 471), emanó provisionalmente el grupo motor de la IAP y comenzó un intenso trabajo.

Diseño y evolución de la investigación

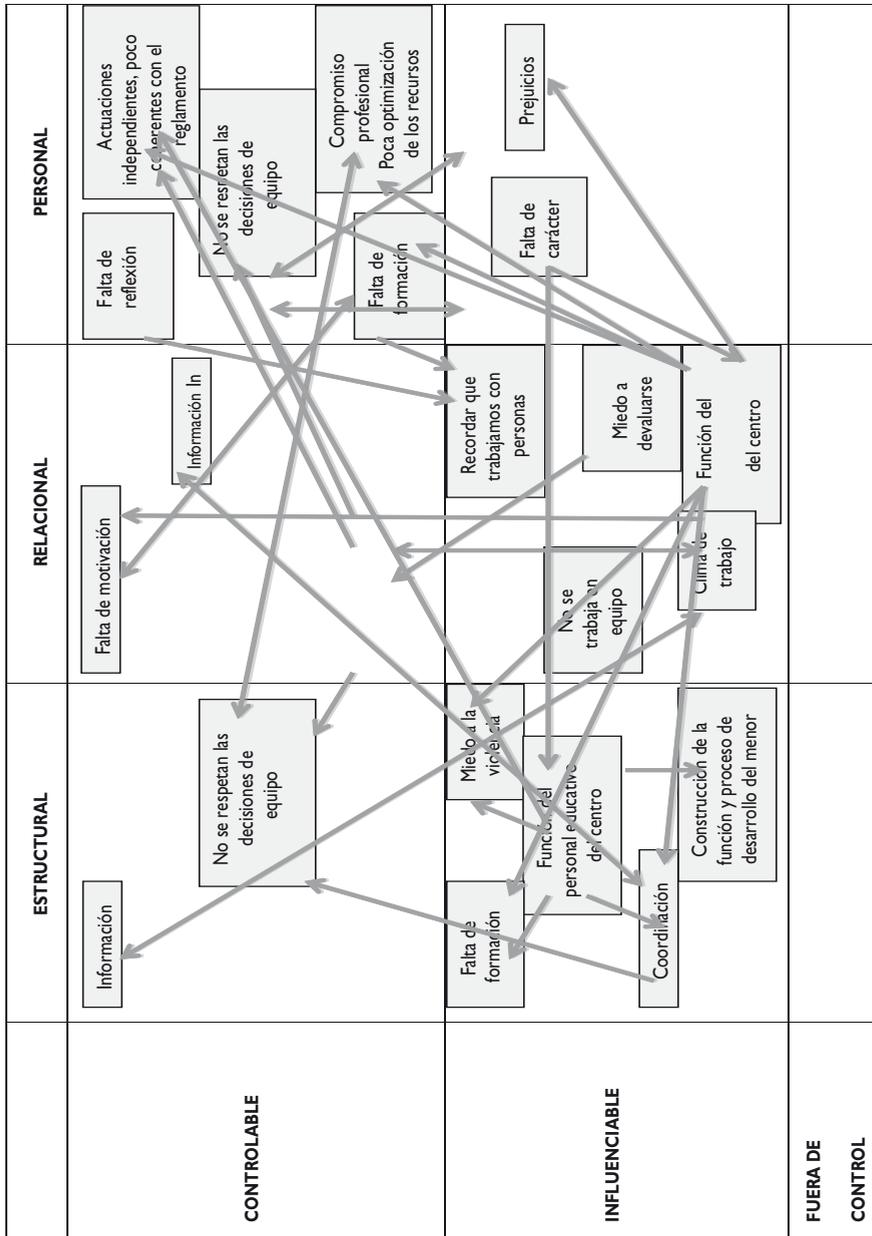
Después de la solicitud y la negociación, se constituyó el Grupo IAP (GIAP) y se inició el trabajo con la fase de preinvestigación, que se encaminaba a detectar el foco de estudio a través de herramientas participativas que propiciaron el análisis y la categorización de la información emergida de las sesiones. De esta fase brotaron las principales problemáticas detectadas, con sus relaciones entre sí de causa o consecuencia, de las que nacieron tres proyectos:

- El proyecto general del proceso de investigación, enfocado a «Transformar la calidad educativa y el contexto social, político y cultural del centro». Aquí se muestra la finalidad general de todo el proceso de investigación-acción, a la que irían encaminados los diferentes ciclos.
- El primer ciclo, que pretendía impulsar la «Formación de profesionales para transformar el contexto social, político y cultural del centro». Intentaba mejorar, a través de la elaboración de un diagnóstico participativo, la formación de los profesionales y su conocimiento de la realidad de la institución, así como crear consenso en el grupo motor para afrontar posteriormente un proceso en el que involucrar a la totalidad del centro y a otras instancias relacionadas con él.
- El segundo ciclo de la IAP, cuyo foco era «Trabajar en equipo desde un proyecto de centro compartido que defina su planteamiento pedagógico» y que afrontó serias dificultades que más tarde explicaremos.

La IAP se ha sustentado en un amplio y diverso conjunto de fuentes: actas de sesiones de discusión del grupo motor, talleres para el diseño de estrategias de recogida de datos y construcción de análisis e informes de investigación, lluvias de ideas, fotografías, vídeos, mapeos, entrevistas (más de un centenar individuales y grupales a personas de dentro y fuera del centro con influencia en él, la mayoría semiestructuradas con guiones consensuados en asamblea), reuniones con responsables políticos, análisis DAFO, proyectos diseñados de forma participativa, visitas a centros, informes sectoriales, evaluaciones internas y externas, sitio web, etc.

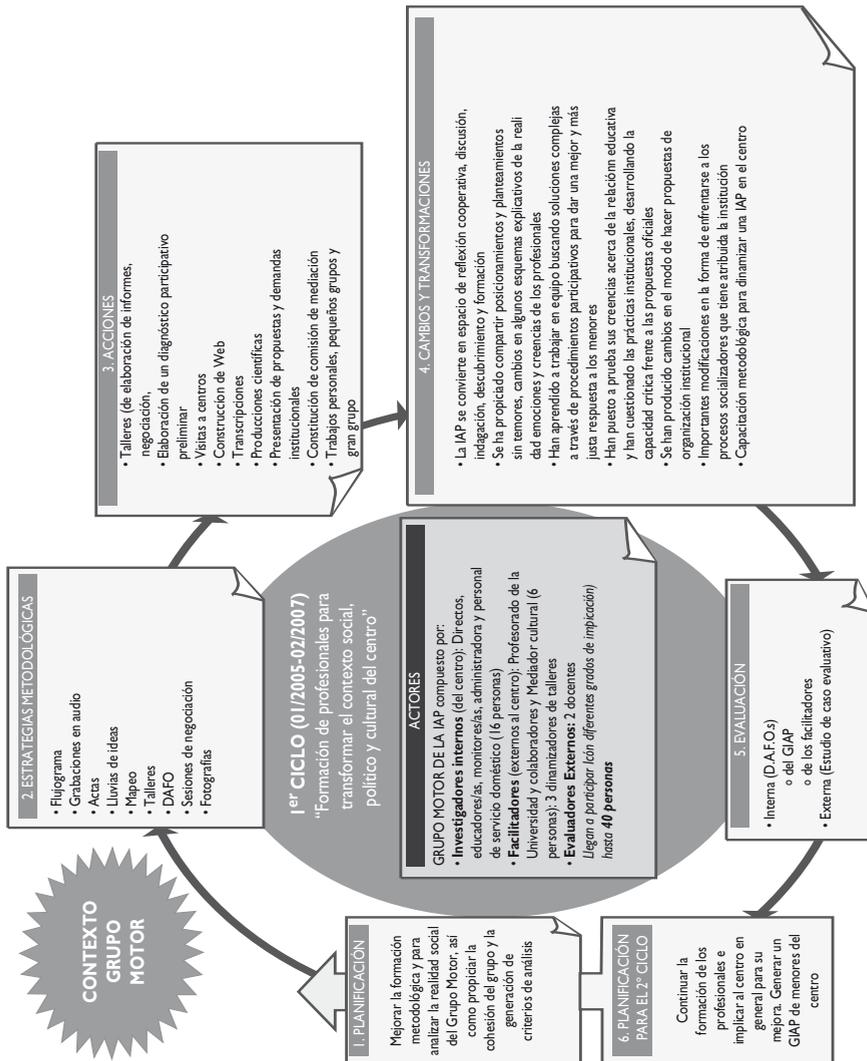
El primer ciclo tuvo que afrontar uno de los citados nudos críticos, la formación de los profesionales, a través del análisis de la información que ellos mismos habían generado durante dos años de reuniones semanales de dos horas de debate abierto, que se grababan y posteriormente se transcribían en actas. Estos datos se dinamizaron con la técnica del flujograma (Figura 1). La construcción de estas actas contó con la participación de unas 35 personas y se sustentaba en el trabajo personal de cada uno de los miembros del grupo motor, como los diarios de los investigadores. Una vez generada y recogida esta información, el colectivo tomaba el cuerpo de datos generado por ellos como la principal fuente sobre la que construir el diagnóstico consensuado del grupo motor acerca del centro, antes de pasar a realizar otro diagnóstico participativo más amplio en el que se implicase toda la población afectada por la institución. Así, los profesionales pasaban a categorizar y analizar lo que ellos mismos habían manifestado en los meses iniciales de forma libre. Por otra parte, el grupo se organizaba en comisiones de trabajo sectorial (dedicadas a ahondar en las ideas desarrolladas por el grupo, al que se las devolvían para consensuarlas) y comisiones de dinamización (mediación, economía, seguimiento, etc.), que agilizaban el trabajo y optimizaban las posibilidades de un grupo tan numeroso. Además, se iban elaborando propuestas de acción que iban consensuándose a lo largo del tiempo.

FIGURA I. Flujoograma realizado por los participantes. En él pueden observarse los problemas situados dentro de dos ejes y las relaciones causales entre ellos (flechas)



En este ciclo han intervenido 40 profesionales. En la Figura II se detallan la planificación, las estrategias metodológicas usadas, las acciones llevadas a cabo y las transformaciones logradas en este primer ciclo, tal como se expresa en el Informe del Primer Ciclo de la IAP y en las evaluaciones interna y externa. Como fruto de todo ello, se recurrió a una nueva planificación para llevar a cabo el segundo ciclo.

FIGURA II. Esquema del 1.º ciclo de la IAP



Con todo este proceso se ha tratado de indagar en la realidad de los profesionales, en sus relaciones y en la institución para formar a los educadores como agentes de cambio.

Nuestra intención es analizar lo ocurrido, evaluarlo y diseñar a partir de ello una relación satisfactoria y efectiva entre ambos, de manera que el grupo de profesionales tenga la oportunidad de construir una identidad colectiva con la Consejería de Justicia y la Administración pública a la que pertenece. Pero para ello, es necesario revisar las condiciones actuales en las que se desarrolla la experiencia del personal educativo del centro. Entendiéndolo desde una perspectiva educativa, las transformaciones individuales deben ir acompañadas de modificaciones en el contexto, y este sería nuestro propósito (Informe del Primer Ciclo de la IAP, 2007, p. 100).

Análisis e interpretación de los resultados

El caso que aquí se describe y analiza constituye un estudio intensivo de la praxis realizada en un espacio y tiempo concretos con unos agentes que interactúan. Como es un estudio de caso, no se pretende que sus hallazgos sean generalizables. Sin embargo, en los análisis que se presentan hay cuestiones adecuadas para proporcionar categorías válidas y útiles, o bien para formular hipótesis por contrastar (Ander-Egg, 2003).

Analizar colectivamente nuestras palabras y acciones para advertir el fondo de la vida en el centro

Esta IAP ha abarcado, desde sus inicios, el análisis de la realidad del centro en varios niveles. Ejemplo de ello es la primera dinámica puesta en marcha: el flujograma, una técnica participativa a través de la cual establecer focos de acción. En él se muestran las problemáticas halladas y las relaciones que se establecen entre ellas. Como decimos, no se trata solo de que los participantes son quienes detectan los problemas, sino que ellos mismos los clasifican en dos ejes: (a) estructurales, relacionales o individuales; y (b) controlables, influenciables o fuera de control.

Estas dos coordenadas muestran tanto la naturaleza del problema como la capacidad del grupo para afrontarlo con éxito. La primera trata de generar un nivel de análisis que a menudo se obvia en las situaciones cotidianas, en las que los profesionales nos vemos tan insertos que nos resulta extremadamente difícil desligarnos de la responsabilidad sobre la realidad, a pesar de que muchos de los factores no dependen directamente de nosotros. La segunda es un modo de concretar las disquisiciones realizadas y de enfocarlas a la práctica: no todos los problemas son modificables por nosotros en la actualidad, por lo que su clasificación ayuda a disponer las acciones que se van emprender en función de la capacidad del colectivo.

Localizar la estructura en los pensamientos y actuaciones como estrategia para la transformación. El carácter macropolítico de la IAP

Los problemas estructurales se refieren a las cuestiones que vienen impuestas desde niveles alejados de la realidad del centro: los profesionales no definen los delitos, ni las medidas impuestas a los chicos, ni el carácter de los centros, ni tantas otras cuestiones que condicionan sobremedida su actuación profesional. Sin embargo, esta realidad no implica que nos tengamos que quedar de brazos cruzados ante los dictámenes de instancias superiores: la IAP trata de implicar a los agentes que tienen responsabilidad en estas cuestiones, además de tener presente que si se modifican las prácticas se pueden generar cambios políticos más amplios. Por ejemplo, componer estrategias de trabajo que, sin sobrepasar los límites de la ley, den un valor más relevante a los procesos educativos que a los punitivos puede desembocar en un cambio en la naturaleza de los centros. Se trata, pues, de un análisis y de un trabajo más enfocados a los cambios estructurales, el aspecto más macropolítico del trabajo de la IAP. En este sentido hay que destacar los acercamientos del GIAP a la Delegación Provincial de Justicia y a la Dirección General de Reforma Juvenil para concienciar sobre la necesidad de impulsar la innovación educativa desde el espacio público en lo relativo a menores infractores. Todo ello tiene un especial valor para el proyecto, puesto que, en nuestro caso, quienes lo solicitaron y el grupo motor han sido profesionales del centro desprovistos de influencia inicial en los contextos políticos. Además, la financiación ha ocupado un lugar secundario en la acción desarrollada, porque se entendía que la libertad de pensamiento y acción –la «independencia política»– era una de sus mayores fortalezas (Evaluación Interna, 2007). De esta manera, la IAP no se ha doblegado ante las condiciones impuestas por la estructura y con ello ha mostrado

una postura crítica ante condiciones que primaban procesos y prácticas institucionalizadas sobre procesos educativos que potencian el desarrollo del conocimiento, los valores y las habilidades de los individuos y los colectivos, así como sus capacidades para autoexpresarse, autodesarrollarse y autodeterminarse (Kemmis, 2006).

Este es un sitio donde puedo luchar contra los gigantes, que siempre cuesta mucho trabajo, y aquí me he sentido bien, y voy a luchar contra esos gigantes, que yo solo no puedo (Monitor 14, audio de la sesión del 8-11-06).

Una mirada hacia adentro. La reconstrucción de la identidad profesional del educador

Los cambios no pueden sucederse sin un necesario análisis personal. Las actitudes, valores, creencias, formación, etc. de los profesionales facilitan, limitan o impiden el cambio de la realidad del centro. Por ello, no se puede pensar en cambios más amplios si no se comienza por un cambio de cada persona en el contexto de la institución. El modo en que los profesionales interactúan con los chavales es reflejo de los miedos, creencias, razonamientos, estereotipos, etc. Por eso, es fundamental comenzar por el análisis de los factores que los llevan a actuar del modo en que lo hacen. Las experiencias previas, la configuración de la identidad personal y profesional, la plasmación de los papeles en el centro, entre otros factores, condicionan enormemente el desarrollo profesional de cada persona y el proceso educativo que es capaz de poner en marcha. En este ámbito, la formación inicial y permanente del personal muestra sus debilidades y fortalezas; se hace patente la desconexión entre lo aprendido a lo largo de los procesos de formación y lo ejercitado en el contexto práctico del centro. El análisis de los factores individuales favorece la conexión entre lo que se aprende fuera de la institución y lo que se aprende dentro, puesto que la IAP se muestra como un proceso de deliberación continua entre las realidades cotidianas que viven los profesionales y de generación teórica a partir de las mismas. Por tanto, los aprendizajes que se producen parten de la experiencia previa de los profesionales (y así, a través del conflicto cognitivo, se modifican los esquemas que han elaborado con anterioridad), cuentan con una motivación intrínseca al aprendizaje (al no estar condicionados por la expedición de títulos u otros incentivos de carácter externo) y sirven para afrontar con mayor garantía de éxito la realidad futura. Se trata, pues, de un proceso de generación de aprendizajes significativos y relevantes que se transforman en praxis.

Yo no estaba educando, daba pinceladas, pero sí que con la IAP lo que me ha quedado muy claro es que lo que hacíamos era socializar. No transformábamos. Lo que hacíamos era domesticar. Intentábamos llevar al chaval a nuestro código sin entender su propia realidad (Educador 10, Entrevista EE, p. 9).

Los procesos personales de cambio se han ido sucediendo a lo largo del trabajo de la IAP. La mayor muestra de ello no puede ser otra que el cambio de actitud, que garantiza un auténtico cambio conceptual de los esquemas previos. Cuando un profesional *dice*, significa que ha aprendido algo, pero ese aprendizaje puede venir por vías diferentes: se pueden construir significados a través de procesos memorísticos, por ejemplo, que no tienen por qué modificar necesariamente los esquemas previos, sino que los aprendizajes vulgares y empíricos pueden continuar intactos a pesar de manejarse otros conceptos que se podrían poner en marcha en determinados contextos. En este sentido, Verger i Planells (2007, p. 642) advierte que determinadas dinámicas de investigación-acción corren el riesgo de convertirse en un *talking shop* poco orientado a la práctica y a la acción política. Sin embargo, cuando un profesional *hace*, muestra una modificación de los esquemas cognitivos previos, redefine su concepto acerca de la realidad de una forma tan significativa que implica el cambio en la actuación. En este sentido, *hacer* muestra mucho más que *decir*; pone de manifiesto un aprendizaje comprometido con la acción.

Educador 14 dice «algo muy serio» con su trabajo: «Yo para hacer bien mi trabajo con esto, tengo que olvidar todo lo de atrás, porque mientras no lo olvide voy a seguir juzgando a este, a este y al otro». Todos le dan la razón, y Educador 19 le dice: «Has andado un millón de kilómetros. Ya tienes que ser tú mismo y decidir lo que quieres» (Acta 23-11-04).

Mediados por las emociones para el cambio individual

Como no podría ser de otro modo, los procesos personales de cambio están plagados de emociones que condicionan los cambios cognitivos, al facilitarlos o dificultarlos. Desarrollar un cambio personal en un contexto institucional supone poner en juego el papel que actualmente desarrollamos, la imagen que los demás han generado de nosotros, nuestra relación con los compañeros y con los chicos, etc. Poner en marcha, por ejemplo, procesos de participación a escala inmediata significa actuar de un modo diferente con los demás, favorecer la influencia de otros en lo que hasta enton-

ces era una decisión individual. Se trata, pues, de modificaciones que, si son significativas y relevantes, deben afectar no solo a la actuación en el contexto del centro, sino a nuestra vida diaria. Todo ello está inevitablemente trufado de una carga afectiva y emocional muy poderosa y suelen ser cambios difíciles e incómodos, pero resultan cruciales para la investigación-acción crítica, ya que nos sensibilizan frente al poder, la diferencia y la justicia social (Esposito y Evans, 2007, p. 231).

El hecho de que salgan los sentimientos para mí ha sido una prueba palpable de que se estaba llegando a la gente, es decir, de que se estaba provocando aprendizaje relevante porque la gente estaba poniéndose en juego allí (Facilitador 2, Entrevista EE, pp. 43-44).

Todas las sesiones suponían un punto de inflexión en el que las personas decidían despreverse de las corazas que hasta el momento les servían para desenvolverse en la institución -que, a la vez, debilitaban el poder del contexto para condicionar sus vidas y sus actitudes frente al trabajo educativo-. En esta praxis, la autonomía individual conseguía tornarse en emancipación colectiva, algo definitorio según Carr y Kemmis (1986) a la hora de hablar de investigación-acción crítica.

También son las cualidades de una persona, porque si tú tienes mucho complejo de que tú no sirves para nada, tú no eres capaz de decirle a un grupo: «Yo esto no sé hacerlo, yo necesito ayuda». Eso crea un individualismo, porque ¿qué haces? Encerrarte en tu propio caparazón y que nadie te vea cómo eres e intentar sobrevivir [...] copiando lo que hace el otro [...], no intentando saber realmente para qué sirves tú o para qué tienes tú habilidad y explotarlo. [...] Yo creo que eso si es dificultoso y hace que trabajemos de forma muy individual porque tenemos miedo de que nos conozcan (Educadora 10, Acta 29-03-05).

Diferentes participantes pusieron de manifiesto la evolución de las sesiones y el logro del grupo para generar un contexto en el que las personas podían desembarazarse del miedo que la institución rentabilizaba y mostrar de una manera más autónoma sus identidades y sentimientos en el contexto del centro. A pesar de ello, no se puede subestimar la influencia de este, que creó muchas dificultades durante el proceso, que se vio a menudo ralentizado: por una parte, el contexto institucional había ejercido una fuerte presión en los participantes en el pasado; por otra, en el pre-

sente se revolvía para tratar de desestabilizar al GIAP; y por otra, el contexto creaba incertidumbre sobre el futuro, los puestos de trabajo, las relaciones...

Los trabajadores teníamos necesidad de soltar eso que teníamos dentro. Eso ha provocado que nos hayamos extendido quizás demasiado y que no hayamos ido muchas veces al grano. Muchas veces por necesidad de soltar nuestra propia angustia, que era de la misma situación laboral que estábamos viviendo o que habíamos vivido en el pasado (Monitor 1, Entrevista EE, p. 16).

Transformar las relaciones del centro. El carácter micropolítico de la intervención educativa

En lo expuesto hasta aquí está muy presente la relación entre lo individual y lo estructural. La división en estas tres categorías de análisis que hemos elegido es, como decíamos, una simplificación de la realidad. Sin embargo, esta clasificación ayuda al análisis pormenorizado de cada tema. Así, la dimensión relacional muestra cómo los problemas anteriores tienen un punto de unión en las relaciones sociales que se generan en el centro y en el contexto más amplio. Actuamos de una manera u otra dependiendo de las disposiciones estructurales, de la misma forma que estas disposiciones se materializan en las relaciones que se establecen en el centro y, en general, en el contexto institucional. Por esta razón, es en este nivel donde se hacen más visibles las dificultades y limitaciones de un proceso de estas características, al ponerse de manifiesto que el profesional, cuando redefine la función social de su trabajo, entra en conflicto con una estructura que trata de conservar el control y de «homogeneizar el grupo» (Nueva directora, audio de la sesión de 25-10-06).

Yo en el grupo [en el GIAP] [...] quiero estar como supervisora del grupo. Como responsable... (Nueva directora, audio de la sesión de 25-10-2006).

Hoy soy firme [...]. Esa es mi responsabilidad: decidir. Y hoy tengo que decidir que nada que sea ajeno a mis planteamientos de trabajo puede entrar en este momento (Nueva directora, audio de la sesión de 08-11-2006).

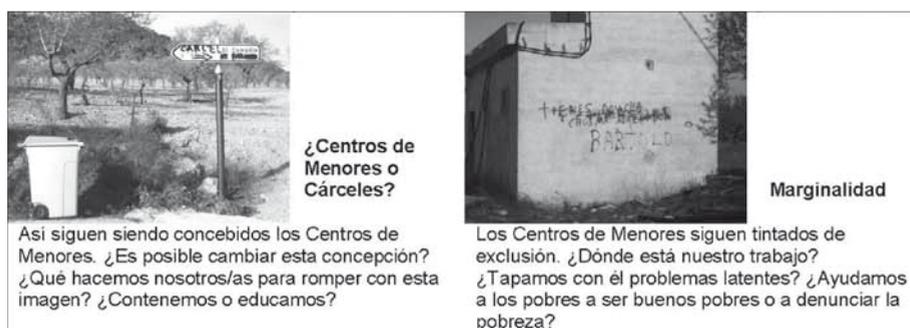
En este espacio, los profesionales han sido capaces –cada uno en su momento y en función de su maduración personal y del desarrollo del colectivo del GIAP– de vencer miedos y fantasmas aun a riesgo de encontrarse con reticencias especialmente

dañinas, tanto por su implicación laboral como por la exposición de sus condiciones reales.

Miedo a la integridad personal: son momentos aislados, pero hay personas que no lo pueden controlar. Es un problema que puede eliminarse cuando unos apoyan a otros. El miedo a la integridad estaría relacionado, por tanto, con el trabajo en grupo (Educadores 9, 10 y 19, Monitores 14 y 16, Acta 16-11-04).

De esta forma, gracias al poder de la participación, la IAP resistió a una posible privatización (reunión con la delegada provincial de Justicia y Administración pública, agosto de 2005), y se adentró en 'verdades' que no eran bienvenidas por la Administración, como ocurrió cuando la IAP expresó en su web unos dilemas basados en fotografías de lugares circundantes a centros de menores andaluces. La Administración trató de censurarlas, pero el GIAP resistió gracias a que la página estaba alojada en un dominio personal, aun a riesgo de perder una financiación pública que nunca llegó.

FIGURA III. 'Verdades' como dilemas. Fotografías realizadas por el giap en los alrededores de centros de menores infractores: la primera muestra una señal en la que han cambiado el nombre de un centro por la palabra «cárcel»; la segunda muestra la frase: «Tienes mucha chusma alrededor»



Fuente: <http://personal.auna.com/calderon1/> (consultado el 13/05/2010).

Después, hay problemas también por parte de la Administración porque ves que es un proyecto que no interesa, porque es un proyecto [...] que pue-

de emancipar y que puede cuestionar el statu quo establecido, o el poder establecido [...], ya se llame dirección, delegación o sindicato (Facilitadora 1, Entrevista EE, p. 54).

Como decíamos, las emociones desempeñan en este espacio un papel decisivo, que hay que tratar de forma pormenorizada, tal como se propuso desde la IAP: había que generar nuevos espacios comunicativos en los que los participantes pudieran mostrar los conflictos que les impedían progresar, las dificultades encontradas en el camino de su desarrollo profesional crítico.

[...] Consideraban que el cambio únicamente era posible si existía una implicación emocional, ya que la expresión de sus sentimientos les permitiría un mayor crecimiento personal que repercutiría positivamente en el grupo (Informe de Evaluación Externa, 2007, p. 60).

Este nivel relacional representa la perspectiva micropolítica de la IAP. De esta manera se trata de dar coherencia a las demandas macropolíticas y a las evoluciones psicológicas personales. La micropolítica hace referencia a cómo en los centros educativos las influencias interpersonales, el compromiso y las negociaciones informales y tácitas llegan a ser más importantes incluso que las disposiciones oficiales y desvelan el «lado oscuro» de la organización. Desde esta perspectiva, las tensiones internas y los conflictos muestran el modo en que la institución se define a sí misma y la educación que fomenta (Ball, 1987).

Entender los conflictos en este marco implica reconocer la importancia que estos tienen en el cometido que la institución desarrolla. Se define lo que es educativo y lo que no, las funciones que se encaminan a ello y las que se alejan decididamente de dicha pretensión. De ahí la relevancia de traer los conflictos institucionales a una reflexión colectiva en la que los participantes los detecten, identifiquen, detallen, analicen y respondan. Definirse como colectivo, como personas dentro de él y como miembros de una comunidad más amplia facilita que ellos mismos dirijan las actuaciones que se desarrollen de forma consciente y colegiada, sin dejarse llevar por las directrices estructurales ni por las imposiciones de la cultura institucional. Pero ello no mitiga la dificultad que conlleva cuestionar el modo de trabajar las relaciones de poder de la institución.

... en muchas ocasiones [...] la gente, cuando tiene un conflicto acude a la IAP en lugar de acudir directamente a la dirección [...] o [...] al sindicato. Llega a la IAP, entra y dice: «Esto quiero que se grabe», y expone su conflicto. Por una parte, se está diciendo: «Me parece un grupo confiable»; por otra parte, se está diciendo: «Me parece un buen grupo para que gestione»; y, por otra parte, se está diciendo: «Se va a hacer una lectura que entiendo que va a ser más justa» [...]. Sin tener nada por escrito se ha constituido como un grupo consolidado de investigación y yo entiendo que de gestión (Facilitador 2, Entrevista EE, 37).

Conclusiones

Todos estos análisis tienden a explicitar la unidad de lo social y lo individual, la interdependencia de los diferentes niveles y la necesidad de atenderlos a todos para generar cambios consistentes desde una perspectiva crítica. Estos cambios, a la vez, deben afectar a la estructura de las relaciones sociales, a la cultura institucional (y social) y a las identidades personales y colectivas. Además, deben basarse en la participación para poder invertir las relaciones de poder -la capacidad de influir en la realidad- y generar un modelo más democrático de gestión y construcción del conocimiento. A través de la IAP los investigadores se forman a sí mismos, apoyan a los otros en sus esfuerzos de cambio a partir de las necesidades detectadas y trabajan juntos en el diseño y desarrollo de un proyecto para cambiar las instituciones y la sociedad. Se trata, por tanto, de una articulación de las biografías (la identidad personal) con la construcción de la historia (la cultura del grupo) (McTaggart, 1997).

Como hemos visto, esta empresa encuentra muchas dificultades. Una de ellas es la complejidad del análisis emprendido, ya que centrarse en los cambios en uno de los niveles (estructura, relaciones o persona), como a menudo ocurre al favorecer cambios micropolíticos, implica aceptar normas y órdenes sociales que pueden ir en contra de nuestros principios y de los propósitos educativos que pretendemos conseguir. Si los aceptamos o los obviamos estaríamos instalándonos en ellos, sin modificar en esencia aquello a lo que, en teoría, nos estamos resistiendo (Giroux, 1983).

Además de las dificultades debidas a la complejidad de la realidad social, procesos participativos como el expuesto se encuentran con piedras en el camino. Si los cambios personales y relacionales son difíciles, los estructurales son espinosos, ya que

la propia participación pone de manifiesto las carencias de las normas y reglas institucionales, sociales y culturales más amplias. De alguna manera, el mero hecho de mostrar la fuerza de la participación hace que se desarrollen tensiones que tienden a desestabilizarla, cuestionarla y eliminarla para devolver la situación al orden previo.

Una IAP como la presentada en estas páginas tiene la capacidad de abrir espacios comunicativos en los que el cuestionamiento de la realidad es una condición, que muestran cómo podría ser y que favorecen la experimentación de nuevas fórmulas educativas para provocar conscientemente un cambio emancipador. Este cambio se apoya en el conocimiento generado por el colectivo, que libera a los participantes de las trabas provocadas por la propia estructura. Es un cambio que debe partir de uno mismo, cuando se toma conciencia del modo en que actúan cognitivamente y emocionalmente los modelos educativos en nosotros, incidiendo en nuestro grado de autonomía personal, en el ejercicio de la responsabilidad y en nuestra libertad para tomar decisiones. La transformación de estas dos dimensiones –la cognitiva y la emocional, usualmente divorciadas en las instituciones educativas– genera aristas irrenunciables en lo tocante a la modificación de las realidades, pero de gran complejidad social y personal. La reflexión crítica a partir de la investigación con miras a generar acciones provoca en las personas incertidumbres, inseguridades, miedos, etc. No se trata de aprender teoría. Ni siquiera de construir teoría educativa. Lo realmente difícil es saber que se está creando teoría para ponerla en práctica, que se está analizando la realidad con el compromiso de transformarla, que estamos revisando nuestras creencias, certezas y caminos andados para adentrarnos en terrenos por descubrir.

Este proceso profundiza incisivamente en la reconstrucción de nuestra identidad profesional, pero necesita apoyarse a la vez en la modificación de las redes relacionales que nos sustentan y en la transformación de las estructuras que mantienen la realidad educativa actual, y en concreto la de los menores infractores. Por una parte, es necesario crear una unión para poder compartir las inseguridades de las que hablábamos y generar entre todos proyectos comunes que avalen nuestro avance. Es decir, es necesario poder apoyarse en los demás participantes de la IAP porque, fuera, las tensiones están garantizadas: con los compañeros porque, al cuestionar nuestras propias prácticas y modificarlas, estamos cuestionando el trabajo de los demás; y con las estructuras porque con los análisis y las propuestas de intervención se desvela el lado oscuro de la organización y de instituciones como los centros de menores infractores. Ahora bien, más allá de la repercusión que haya tenido este proceso en la democratización y humanización de las estructuras y las relaciones, la IAP ha provocado una emancipación profesional del educador como agente político.

Para conseguir una educación emancipadora capaz de generar libertad de pensamiento y acción, para construir un espacio de trabajo enriquecedor tanto para los profesionales como para los menores, necesitamos indagar críticamente en las tensiones, contradicciones y conflictos existentes entre las demandas institucionales y lo que entendemos que es educativo, y responder a cuestiones fundamentales sobre lo que hacemos y lo que deberíamos hacer. Por ello, recuperamos ahora preguntas que nos hicimos durante el desarrollo de la investigación: ¿qué tipo de procesos educativos estamos ofertando?, ¿cómo mejorar la situación para que nos permita trabajar en otras circunstancias? Solo respondiendo a estas preguntas podremos encontrar respuestas históricamente situadas a una pregunta fundamental: ¿para qué educar? Y la respuesta a esta cuestión la rescatamos de una de las conclusiones que los participantes consensuaron para finalizar el primer ciclo de la investigación (Informe del Primer Ciclo de la IAP, 2007, p. 164):

Es ese proceso con que se pretende transformar para emancipar, liberar y dotar de conciencia a la persona para que sea capaz de tomar posiciones en su contexto y en su vida desde el protagonismo y la libertad. En ese proceso se debe definir la identidad en ese querer ser para que todo el proceso educativo (nuestro quehacer) vaya encaminado a dejar ser [...], donde el reconocimiento y la aceptación sean las emociones que transmitamos en todo momento; de ahí que educar también es vivir en la creencia de que lo que hacemos es tomar parte en este asunto de la persona, tomar parte de la justicia social para construir política, cultural y socialmente un ciudadano y ciudadana nuevos y que estos construyan desde un proyecto compartido una sociedad de todos y para todos.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R. y Zuber-Skerritt, O. (2002). The Concept of Action Research. *The Learning Organization*, 9 (3/4), 125-131.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV: Técnicas para la recolección de datos e información*. Buenos Aires: Lumen.

- Ball, S. (1987). *The Micro-politics of the School: Towards a Theory of School Organization*. London & New York: Methuen.
- Brydon-Miller, M. y Maguire, P. (2009). Participatory Action Research: Contributions to the Development of Practitioner Inquiry in Education. *Educational Action Research*, 17 (1), 79-93.
- Carney, S., Bista, M. y Agergaard, J. (2007). 'Empowering' the 'Local' through Education? Exploring Community Managed Schooling in Nepal. *Oxford Review of Education*, 33 (5), 611-628.
- Carr, W. (1989). ¿Puede ser científica la investigación educativa? *Investigación en la Escuela*, 7, 37-44.
- y Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Elmore, R. (1995). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1-26.
- Escudero, J. (1987). La investigación acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Espósito, J. y Evans-Winters, V. (2007). Contextualizing Critical Action Research: Lessons from Urban Educators. *Educational Action Research*, 15 (2), 221-237.
- Evans, R. (1997). *The Human Side of School Change: Reform, Resistance, and the Real-Life Problems of Innovations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Nadal, A. (2003). ¿Qué futuro profesional le espera al educador social en el marco de las nuevas perspectivas laborales? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 10, 321-345.
- Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto cognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 131-148.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53 (3), 257-293.
- (1988). *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport (Connecticut); London: Bergin & Garvey.
- Goff, S., Gregg, J. y May, K. (2001). Participatory Action Research: Change Management in the 'No Go' Zone. En S. Sankaran, B. Dick, R. Passfield y P. Swepson (Eds.), *Effective Change Management using Action Learning and Action Research* (67-74). Lismore: Southern Cross University Press.

- Grindle, M. (Ed.). (1997). *Getting Good Government: Capacity Building in the Public Sectors of Developing Countries*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Habermas, J. (1984). *Theory of Communicative Action, Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*. Boston: Beacon.
- (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity: Twelve Lectures*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- (1996). *Between Facts and Norms*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press.
- (2003). *The Future of Human Nature*. Cambridge: Polity.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (1992). Introduction. En A. HARGREAVES y M. FULLAN (Eds.), *Understanding Teacher Development* (1-19). London: Cassell.
- James, E. A. (2006). A Study of Participatory Action Research as Professional Development for Educators in Areas of Educational Disadvantage. *Educational Action Research*, 14 (4), 525-533.
- Kemmis, S. (2006). Participatory Action Research and the Public Sphere. *Educational Action Research*, 14 (4), 459-476.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- (2000). Participatory Action Research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (567-606). Thousand Oaks (California): Sage Publications.
- Lopes, A., Pereira, F., Sousa, C., Carolino, A. M. y Tormenta, R. (2007). Currículos de formación inicial, identidades profesionales de base y trayectoria profesional. *Revista Española de Pedagogía*, 236, 139-156.
- López, A. M. y Lacueva, A. (2007): Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Magyar, A. y Mayer, M. (1998). Multi-Level Negotiations in Constructing an Action Research: a Case Study on the Explicit Negotiations between Facilitators and Practitioners. *Educational Action Research*, 6 (3), 471-491.
- Martínez Reguera, E. (2006). *Cuando los políticos mecen la cuna*. Madrid: Editorial Popular.
- McTaggart, R. (Ed.) (1997). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. New York: State University of New York Press.
- Meyer, J., Ashburner, C. y Holman, C. (2006). Becoming Connected, Being Caring. *Educational Action Research*, 14 (4), 477-496.

- Perez-Gómez, A. I., Sola, M., Soto, E. y Murillo, F. (2009). The Impact of Action Research in Spanish Schools in the post-Franco Era. En S. NOFFKE y B. SOMEKH (Eds.), *The Sage Handbook of Educational Action Research* (481-494). London: Sage.
- Rustin, M. (2003). Learning about Emotions: the Tavistock Approach. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health*, 6 (3), 187-208.
- Sáez Carreras, J. (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 9-20.
- Santana Vega, L. E. y Feliciano García, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- Sepúlveda, M. P., Calderón, I., Ruiz, C. y Beltrán, R. (2008). La investigación acción participativa: una estrategia de formación para transformar la realidad en un centro de reforma juvenil. *Investigación en la Escuela*, 65, 101-112.
- Somekh, B. y Thaler, M. (1997). Contradictions of Management Theory, Organisational Cultures and the Self. *Educational Action Research*, 5 (1), 141-160.
- Verger Planells, A. (2007). Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, 343, 623-645.

Dirección de contacto: María del Pilar Sepúlveda Ruiz. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n; 29071 Málaga, España. E-mail: mdsepulveda@uma.es