

Contenido

PALABRAS EN VOZ ALTA	
<i>Editorial</i>	3
Ruth Catalina Perales Ponce	
Lázaro Uc Mas	
VOCES SABIAS	
<i>Hacia la definición de la teoría educativa: posibilidades desde la hermenéutica</i>	8
Lya E. Sañudo Guerra	
<i>¿Tener o Ser? en la tarea educativa.</i>	
<i>Un análisis desde la teoría psicoanalítica de Erich Fromm</i>	23
Alicia Colina Escalante	
<i>El profesor: entre el deber y la interpretación</i>	29
Juan Manuel Piña Osorio	
PALABRAS VIVAS	
<i>Problemáticas para la producción teórica: las nuevas demandas emanadas de la Epistemología y la Teoría Social</i>	38
José Antonio Ramírez Díaz	
<i>La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla</i>	48
José Luis Martínez Rosas	
<i>La transposición didáctica</i>	62
Manuel Cacho Alfaro	
<i>Teoría e investigación educativa: Posibilidades de y para el seminario de investigación formativa</i>	70
Fabio Fuentes Navarro	
<i>El debate académico y la argumentación como estrategias de formación docente. Experiencia desde la teoría de la educación a la práctica en ambientes a distancia</i>	83
María Soledad Ramírez Montoya	
Lorena Piña Gómez	
PALABRAS ACENTUADAS	
<i>Los nuevos significados del cambio en la educación. Fullan, Michael</i>	96
Martha Vergara Fregoso	
<i>Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. Perspectivas Nacional y Regionales</i>	99
De Alba, Alicia	
María Marcela González Arenas	
PALABRAS PREGONERAS	103
PALABRAS DE LOS LECTORES	104

Consejo Directivo

Lya E. Sañudo Guerra
María del Socorro García Flores
Ruth C. Perales Ponce
Martha Vergara Fregoso
Ofelia Morales Ortiz
Luis Jesús Ibarra Manríquez
Fernando Rivas Rivas

Comité Editorial

Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas
María Guadalupe García Alcaraz
Alberto Ibarra García
Luis Javier Estrada González
Luis Sarmiento Galván
José Lino Martínez Martínez
María Arcelia López Álvarez
María Marcela González Arenas
Rosamary Selene Lara Villanueva
María Teresa Fregoso Haro
Juan Manuel Sánchez Ocampo
Olivia Mireles Vargas
Nieves Blanco García (España)
Javier Barquín Ruiz (España)

Participan en este número

Lya E. Sañudo Guerra
Alicia Colina Escalante
Juan Manuel Piña Osorio
José Antonio Ramírez Díaz
José Luis Martínez Rosas
Manuel Cacho Alfaro
Fabio Fuentes Navarro
María Soledad Ramírez Montoya
Lorena Piña Gómez
Martha Vergara Fregoso
María Marcela González Arenas

Editores

Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación. En este número contamos con arbitraje internacional.

Suscripciones

Correspondencia
revista@redposgrados.org.mx

Diseño

Ediciones de la Noche
Madero 687
Guadalajara, Jalisco.
edicionesdelanoche@gmail.com

Fotografía:

Pablo Luengas
naund@mac.com



INSTITUCIONES MIEMBROS DE LA RED



Estado de Jalisco

Centro de Estudios de Posgrado
Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
Secretaría de Educación Jalisco
Universidad La Salle Guadalajara
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 141 Guadalajara

Estado de Colima

Universidad de Colima

Estado de Guanajuato

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato
Instituto Superior de Estudios Pedagógicos del Estado de Guanajuato
Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 111 Guanajuato, Guanajuato
Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado
Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato
Centro de Actualización del Magisterio Guanajuato
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 112 Celaya, Guanajuato

Estado de Nayarit

Universidad Autónoma de Nayarit

Estado de Hidalgo

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Universidad La Salle Pachuca

Estado de Nuevo León

Tecnológico de Monterrey, Universidad Virtual
Universidad Regiomontana
Universidad Autónoma de Nuevo León

Estado de Sinaloa

Universidad Autónoma de Sinaloa

Estado de Veracruz

Universidad Pedagógica Veracruzana

Revista *Red* es una publicación semestral de la Red de Posgrados en Educación, ac, con domicilio en Regina 1766, Guadalajara, Jalisco, México. Tel. (0133) 38 24 88 28. www.redposgrados.org.mx.
Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.

Editorial

Uno de los aspectos que más ha suscitado la crítica en el campo educativo es la siempre problemática relación entre teoría y práctica educativa. Los docentes frente a grupo no dejan de sostener que la producción teórica está muy alejada de lo que acontece real y cotidianamente en las aulas; los administradores de la educación crean proyectos y programas educativos sosteniendo fielmente determinados cánones teóricos; numerosos investigadores y estudiosos de la educación comparten sus hallazgos y producciones entre sus pares apilando textos en los estantes de las bibliotecas más actualizadas sobre el tema. Algunos intentan dialogar con la gruesa masa de docentes que día a día concretan en sus tareas cotidianas eso que llamamos educación; otros más se preocupan porque los administradores tomen en cuenta los recientes hallazgos de la investigación educativa; y en este conjunto abigarrado de actores y sujetos educativos todavía hay quienes al oír el concepto “teoría de la educación”, fruncen las cejas ante el temor de estar ante un discurso más o menos grandilocuente sobre el deber ser de la educación.

Parafraseando a Galileo, podemos decir que, a pesar de todo, necesitamos teorizar sobre la educación. En efecto, a pesar de que docentes frente a grupo, administradores educativos e incluso investigadores esbozan sin esfuerzo una sonrisa irónica al escuchar “teoría de la educación”, hoy como siempre, se impone la tarea de construir o de contribuir a la construcción de andamiajes teóricos para explicar, comprender y transformar ese escurridizo fenómeno llamado educación. Hoy, la sociedad del conocimiento nos replantea el reto de la construcción teórica sobre lo educativo, y podemos optar entre acudir a las respuestas construidas en otros contextos o asumir el riesgo siempre incierto de construir nuevas respuestas.

Tal vez por estas mismas circunstancias narradas es que se torna prioritario hablar sobre teoría de la educación. Teoría que explique esta distancia con la práctica, con los administradores, con el círculo cerrado de algunos investigadores y el trabajo infructuoso de los menos. O tal vez no es teoría lo que urge, sino la disposición y el ánimo de emprender la difícil tarea de aprender a teorizar, esto es, de pensar sobre lo educativo para construir

conceptos y categorías que angosten las distancias y coadyuven al encuentro de dos mundos aparentemente divorciados.

Y aunque no se construyan nuevos conceptos y categorías, el sólo acto de reflexionar nos lleva a la resignificación de nociones de alto impacto en la tarea cotidiana de educar. El ejercicio reflexivo es en sí mismo loable, y si además es capaz de proporcionar nuevos significados o de abrir nuevos caminos de reflexión conjunta, o de plantear dudas que provoquen, o de retar al intelecto del maestro y de nuestros lectores, es doblemente loable.

En este número tenemos el agrado de entregar una serie de artículos que, estamos seguros, proporcionan elementos para variados gustos teóricos y que esperamos provoquen la reflexión, la discusión, el debate argumentado y además la comunicación entre los autores y sus lectores. Por ello, nos congratulamos en abrir un espacio que denominamos justamente *Palabras de los lectores*, donde nos sentiremos recompensados con sus agudas observaciones, críticas y sugerencias, tanto al contenido como a la forma de esta revista, que esperamos la hagan suya muy pronto.

En este tenor, en el apartado de *Voces sabias* tenemos las palabras de los que saben y nos comparten tres artículos desde diferentes posturas teóricas: la hermenéutica, la psicoanalítica y la sociología comprensiva.

“Hacia la definición de la teoría educativa. Posibilidades desde la hermenéutica”, ensayo de Lya E. Sañudo Guerra, nos coloca frente a una propuesta de suyo provocadora para enfrentar el debate histórico sobre si podemos pensar en “Ciencias de la Educación” o “Ciencia de la Educación”, en su desarrollo abre la posibilidad de que la educación se convierta en una ciencia en sí misma para lo cual sugiere el método hermenéutico como la mediación necesaria para lograrlo.

Alicia Colina Escalante se pregunta “¿Tener o Ser? en la tarea educativa. Un análisis desde la teoría psicoanalítica de Erich Fromm”. Compara dos tipos de estructura de carácter social basados en el “Tener” y en el “Ser” que determinan las experiencias cotidianas tanto en el aprendizaje y la comunicación, como en la lectura y el ejercicio de la autoridad así como en las relaciones en el ambiente escolar, conminando al lector a la reflexión obligada de desarrollar el Ser en este mundo del Tener.

El texto de Juan Manuel Piña Osorio, “El profesor: entre el deber y la interpretación”, señala la existencia de dos grandes tradiciones sobre el estudio de los docentes: los estudios centrados en el deber ético y profesional, y los centrados en el contexto macro social en el que desarrolla su labor docente. Ante ello plantea el estudio del docente en una faceta más, la referida a la subjetividad del sí mismo, a los sentidos y significados del propio docente. Tras revisar varias corrientes psicológicas, deriva algunas cuestiones útiles para estudiar al docente.

Los académicos de la Red, en *Palabras vivas*, comparten sus preocupaciones teóricas desde variadas temáticas, entre ellos:

Antonio Ramírez Díaz plantea en su ensayo “Problemáticas para la producción teórica: las nuevas demandas emanadas de la epistemología y la teoría social”, un tema interesante y complejo: los nuevos requerimientos

de investigación y de producción teórica, aborda el problema de la subjetividad del investigador y sus implicaciones en los procesos que desarrolla. Parte de las formas de producción teórica en las ciencias en general, para luego enfocarse en las sociales, de las cuales señala tres núcleos sustanciales: su naturaleza, el recorte de su objeto de estudio y las formas de desarrollo de la teoría y de la investigación.

Así, el autor muestra que en las investigaciones sobre educación resulta imprescindible considerar las cuestiones que la subjetividad suscita para efectos de profesionalizar la labor docente o la de producir cocimiento sobre lo educativo.

José Luis Martínez Rosas, en su artículo: “La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla”, se propone hacer explícitas las implicaciones de orden lógico, epistemológico, práctico y teleológico a través de un análisis de los constitutivos de la práctica educativa como componentes categoriales que hacen posible la estructura epistemológica del concepto. Distingue tres grados de complejidad analítica, donde desarrolla conceptos y categorías claramente transdisciplinarias. Desde una perspectiva multirreferencial, construye y propone una *cadena interpretativa* de cuatro niveles conceptuales que permiten erigir y articular este esfuerzo intelectual de la práctica y proyectarlo en una red categorial, “red conceptual compleja” que puede ayudar a dar cuenta del objeto de investigación, permitiendo y sustentando teóricamente la intervención transformadora de la práctica.

En el ensayo “La transposición didáctica” de Manuel Cacho Alfaro, encontramos, desde una visión epistemológica, cómo se explica el alejamiento de los distintos saberes que nacen en las comunidades científicas (saber erudito), de cómo se adaptan éstos a los contenidos y programas oficiales de enseñanza en distintas disciplinas del conocimiento (saber enseñado), así como el tratamiento que se le da a estos saberes durante la enseñanza por parte de los profesores (saber a enseñar) y por último, cómo todo este proceso de transformación va tendiendo sentido en el aprendizaje de los alumnos (saber-alumno).

Fabio Fuentes Navarro nos comparte en su artículo “Teoría e investigación educativa: posibilidades de y para el Seminario de Investigación Formativa” la experiencia vivida en la elaboración del estado del conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación de la década 1992-2002 y las aportaciones del Seminario de Investigación Formativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana para la construcción de la teoría e investigación educativa en la institución.

María Soledad Ramírez y Lorena Piña Gómez, en su artículo “El debate académico y la argumentación como estrategia de formación docente: experiencias desde la teoría de la educación a la práctica en ambientes a distancia”, comparten una experiencia práctica de la formación de docentes a distancia en el nivel de posgrado, cuya estrategia principal para el desarrollo del pensamiento crítico está fundamentada en el debate académico escrito, analizan también el concepto de formación y dejan sembrada la re-

flexión que en materia de formación de profesores lo principal es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores.

En *Palabras acentuadas* Martha Vergara Fregoso reseña el libro *Los nuevos significados del cambio en la educación*, y comenta que el propósito del autor está centrado en aclarar la complejidad del cambio educativo, sus consecuencias y los roles de los principales participantes, sin dejar de lado, en un marco global, el papel del gobierno en dicho cambio e invita a lector a conocer el trabajo planteado por Michael Fullan.

Cierra esta sección María Marcela González Arenas, quien reseña el estado del conocimiento *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, invitándonos de una forma breve y precisa a la lectura obligada de esta obra tan importante para el desarrollo de la teoría de la educación en el país.

En nuestras *Palabras pregoneras* anunciamos el incipiente recorrido que nuestra revista inicia, para acercarnos a los otros, ustedes, con la esperanza de recorrer juntos el camino que se inicia. Por ello mismo se incluye la oferta educativa de algunos posgrados de nuestra Red.

Finalmente, la invitación siempre abierta para hacer uso de nuestro espacio dedicado a los lectores con el ánimo de no quedar en el anticuado monólogo que obstruye y en aras de hacer más intrincada y extensa, una red de dialogantes.

Los editores

Ruth C. Perales Ponce
Lázaro Uc Mas



[7]

Enero-Junio de 2005

RED

Hacia la definición de la teoría educativa: posibilidades desde la hermenéutica

Lya Sañudo Guerra¹

Se describe la investigación descriptiva que se realiza de manera usual en educación, y a partir de ahí se argumenta la necesidad y la posibilidad de construir una teoría educativa. Para esto se propone un método hermenéutico como la mediación más potente. Algunas de las preguntas planteadas son: ¿Es posible teorizar desde la investigación y construir conceptualmente un objeto educativo? ¿Es posible hacer teoría educativa? Y si es así, ¿qué tipo de conocimiento produce? El objetivo del ensayo es ir entendiendo cómo responder estas cuestiones y contribuir a la construcción de una propuesta metodológica que permita la constitución de la teoría educativa, desde la educación misma.

Palabras clave: Teoría educativa, hermenéutica, educación, epistemología, semiótica.

Introducción

Los métodos como el etnográfico, el clínico, la entrevista, la observación y la auto-observación hasta ahora han sido muy útiles para realizar investigación cualitativa de los fenómenos en educación. Por su naturaleza, tienen limitaciones que segmentan y sesgan la indagación, sin embargo, cada uno constituye una mediación pertinente a un objeto determinado o una perspectiva concreta que permite al sujeto que investiga acercarse y recuperar intencionadamente algunos observables de la totalidad² educativa a la que se dirige. Es decir, cada uno de ellos media entre el sujeto y un objeto delimitado y la recuperación de la experiencia empírica permite construir un *corpus*³ que se analizará para generar el conocimiento requerido.

1. Secretaría Ejecutiva de la Red de Posgrados en Educación, AC. Correo electrónico: lyasa54@yahoo.com.mx.
2. De acuerdo con Zemelman (1992), es una estructura pertinente para comprender y organizar hechos aislados, delimitando campos de observación de la realidad. Este autor la define como una articulación dinámica y compleja de los procesos reales caracterizados por sus propios dinamismos, ritmos temporales y despliegues espaciales y que puede concretarse en recortes del desarrollo histórico. Implica reconocer posibles opciones de teorización, aunque no permanece en esos límites porque depende de las interrelaciones internas del mismo.
3. Para Ricoeur (1987) el *corpus* es una expresión lingüística de una realidad mediada por un instrumento que intencionadamente se dirige hacia ella para recuperar algunos observables. El objeto de conocimiento hermenéutico está en el *corpus* y no en “la realidad”.

Lo que produce esta articulación *sujeto-medio-objeto* es un texto que describe el comportamiento de las relaciones que se indagan. Sin embargo, si se requiere producir algo más que la simple descripción o lograr un mayor grado de abstracción que el obtenido, por lo general, en los resultados, cualquiera de estos métodos no es suficientemente potente para lograrlo. Ese *algo más*, se refiere a qué hacer con el texto descriptivo que se obtuvo del *corpus* en los diversos acercamientos metodológicos a lo largo de la investigación.

El proceso de investigación implica una serie de operaciones epistemológicas que finalmente producen descripciones útiles que permiten la comprensión de la totalidad educativa. Los fenómenos educativos constituyen en términos de Zemelman (1992), una totalidad (A) que está conformada de campos de observables⁴ con una lógica interna que define sus relaciones. El sujeto que investiga parte de una prenoción teórica que cognitivamente le provee de lo necesario para recortar de la totalidad aquellos observables que quiere indagar (B). Esta prenoción opera como un concepto ordenador que “recorta y ordena” aquellos observables de la totalidad educativa. Es obvio mencionar que entre más preciso y claro sea el concepto ordenador, mayor posibilidad tiene el investigador de tomar las decisiones metodológicas pertinentes. Así, se selecciona el método (C) que va a recuperar y a registrar “congelando” en tiempo y espacio esos observables.

Como resultado del trabajo de campo se obtienen una serie de evidencias que muestran, en términos lingüísticos, lo que se observó y/o lo que se escuchó. En muchas ocasiones el investigador realiza registros electrónicos de audio y/o video, además de contar con sus

notas personales. Estas grabaciones de observaciones o entrevistas se transcriben y se complementan con las notas de campo para constituir el *corpus* (D). Las transcripciones se convierten en evidencias contextualizadas con sentido y profundidad, de manera que sean comprensibles en cualquier situación.

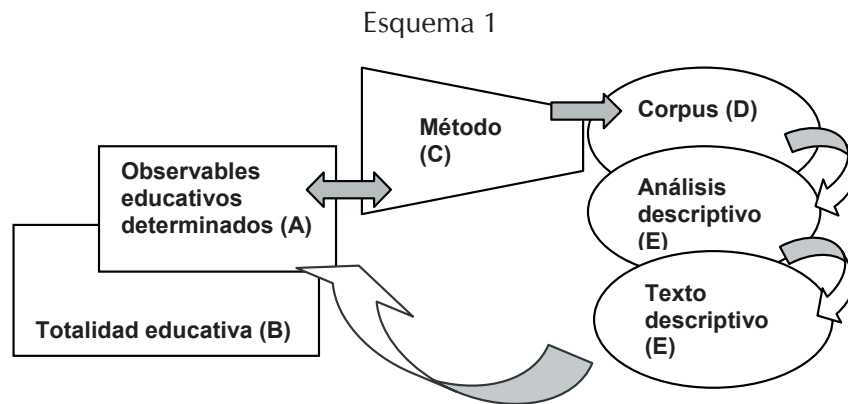
El texto generado en el *corpus* es apenas el material para el análisis propiamente dicho, aunque algunos autores (Huberman y Miles, 1997) consideran la constitución del *corpus* como un primer análisis utilizando matrices de orden, ya que lo primero que se realiza es ordenar el material *en bruto* que surge de manera directa del instrumento en el trabajo de campo.

El análisis del *corpus* (E) se realiza utilizando categorías o conceptos ordenadores prefigurados (deductivo), o éstas se construyen de la racionalidad misma del *corpus* (inductivo), o se hace un análisis de tipo recursivo y dialógico donde se cuenta con una categoría inicial y se construye alrededor de ella para establecer subcategorías, secuencias, partes, procesos, entre otros, desde la racionalidad misma de la totalidad. Este último es el más frecuente en la investigación educativa.

Cualquiera que sea el análisis que se realice, lo que se persigue es “desmontar” las evidencias de una lógica secuencial y “montarlas” en otra que tenga que ver con la intención de la investigación y que por lo general responde a una racionalidad categorial. El hecho de ir dando cuenta de las afirmaciones, los hallazgos y sus relaciones de una manera comprensible produce un texto descriptivo, de primer o segundo nivel según sea el texto derivado directamente de cada *corpus* o el texto que da cuenta de los resultados finales. Como se observa en el esquema 1, este proceso puede realizarse de manera cíclica con un nivel de complejidad en el análisis y el texto cada vez mayor, ya que el sentido se acumula logrando construir significados cada vez más profundos.

Hasta aquí se describe la investigación que se hace cotidianamente. Este ensayo intenta ir más allá, es decir argumentar la necesidad y la

4. Constituyen campos de observación que, según Zemelman (1992), sirven de base a una posible teorización. Implican un acercamiento abierto al contexto y cumplen la función de delimitar objetos posibles de ser construidos.



posibilidad de construir una teoría educativa a partir de la educación misma. Para esto, se propone un método hermenéutico como la mediación suficientemente potente para lograr el objetivo.

Algunas de las preguntas pertinentes en la hermenéutica son, por ejemplo: ¿Qué tipo de sentido teórico es posible asignarle a un grupo de observables recuperados por medio de un instrumento concreto? ¿Cómo ese sentido puede constituir dialógicamente un significado, que puede ser materia prima para acuñar un nuevo concepto o una relación conceptual? ¿Es posible, igualmente, comprender las relaciones entre cada uno de esos significados y construir una red conceptual que ayude a desentrañar teóricamente el objeto de investigación? ¿Es viable establecer criterios de meta-análisis, donde las categorías analíticas sean construidas de unas más simples? ¿Es posible teorizar desde la investigación y construir conceptualmente un objeto educativo?

Finalmente, desde la investigación educativa ¿es posible hacer teoría? Y si es así, ¿qué tipo de conocimiento produce? En términos de Carr (1996), ¿la investigación educativa produce conocimiento práctico?

Se ha escrito este ensayo con el objetivo de ir entendiendo cómo responder estas cuestiones. El propósito es contribuir a la construcción de una propuesta metodológica que permita la constitución de la teoría educativa desde la educación misma.

La posibilidad de una teoría educativa

Por ser un área del conocimiento muy poco explorada y todavía en ciernes, la educación genera una serie de discusiones acerca de su existencia como una ciencia o como la conjunción de una serie de ciencias que convergen en un objeto común. Las discusiones sobre si podemos pensar en “Ciencias de la Educación” o “Ciencia de la Educación” pueden consultarse desde las reflexiones de Mialaret en 1976, y otros. Este ensayo se inscribe en la posibilidad de que la educación se convierta en una ciencia en sí misma, y en cómo se constituyen los procesos de sistematización y teorización que permitan lograr ese cometido.

En primer lugar, puede ser considerada una *ciencia* de la educación, ya que trata de elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica de esta actividad. *En segundo lugar*, se trata de una *ciencia de la educación* lo que significa que investiga una actividad práctica, conscientemente desarrollada, que sólo puede identificarse y entenderse con referencia al significado que tiene para quien la practica (Carr, 1996: 112). En consecuencia, la investigación educativa es “interpretativa”, en el sentido que sus teorías se basan en las perspectivas de la práctica educativa, en el sentido más amplio, y “científica”, es decir que proporciona una visión alternativa y coherente de las interpretaciones que empleen los profesionales.

En este sentido, existen esfuerzos consistentes para construir una teoría educativa, entre los que están los trabajos de Carr (1996), Kemmis (1996), Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996). Aunque estos autores coinciden de manera tangencial en la comprensión de los eventos educativos, comparten que el objeto de conocimiento en educación es la práctica educativa. Específicamente Carr (1996) hace énfasis en que la unidad funcional de la Ciencia de la Educación es la práctica educativa y que al convertirla en un objeto de indagación científica, produce conocimiento práctico. En esta lógica, la práctica educativa, puede definirse como “una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales” (Carr, 1996: 64). La investigación pertinente a esta área del conocimiento debe responder a las condiciones específicas que constituyen el proceso educativo. Lo anterior implica que tanto los métodos para indagar como para teorizar sobre este objeto deben ser pertinentes a la naturaleza de *lo educativo*.

La relación teoría-práctica en educación tiene una función diferente a otros ámbitos teóricos, se comprenden como dos manifestaciones de un mismo fenómeno; en educación la práctica viene primero y la teoría después como producto de la reflexión y, a su vez, la práctica se hace más consciente de sí misma a través de la teoría.

Los métodos de investigación mencionados al inicio de este apartado no son los únicos, pero sí los más utilizados para indagar la práctica. Han probado ser especialmente útiles para recuperar los observables que constituyen lo educativo y, a partir de ahí, uno de los métodos útiles para la teorización educativa es la hermenéutica. Este método permite la interpretación y la construcción teórica a partir del *corpus* o del texto generado del acercamiento

empírico. Su objeto de estudio es el significado del texto o del *corpus*. Una alternativa que ponga a los educadores en el camino de ir comprendiendo y conociendo a la educación desde la educación misma y, a mayor plazo, construir una teoría educativa, puede surgir de la hermenéutica.

La hermenéutica para investigar en educación

El supuesto fundamental explicitado en este ensayo se inscribe en la idea de Van Manem (2003: 22) de que: “La investigación en el campo de la educación basada en las ciencias humanas y que se lleva a cabo por educadores, debe ser guiada por normas pedagógicas”. Es decir, en los términos de este trabajo, la investigación educativa debe partir y generar conocimiento educativo desde la educación misma. La primera argumentación del uso metodológico de la hermenéutica para la teorización en la educación se encuentra, precisamente, en el tipo de construcción epistemológica propia del conocimiento educativo, que considera a la educación como un cuerpo teórico comprensivo, útil, de naturaleza práctica, donde las acciones de los agentes son interpretables.

La epistemología contemporánea constituye un campo de investigación que, debido a su naturaleza, es fundamentalmente interdisciplinario: considera todas las formas de conocimiento. En este sentido, podemos definir la epistemología, en una primera aproximación, como “el estudio de la constitución de los conocimientos válidos” (Piaget, 1986: 15), sin olvidar que el término “constitución” abarca tanto las condiciones de acceso a ese conocimiento, como las que lo constituyen. El plural atribuido a la palabra “conocimientos” indica que las condiciones son diferentes para los diversos tipos de conocimiento, ya que comprender cómo es posible la sociología no explica cómo es posible la educación, y viceversa.

El acceso en la constitución de los conocimientos es un proceso histórico y concierne en

forma directa a la epistemología. Se pregunta si un concepto es el objeto de una construcción, apoyada en la operación cognoscitiva del sujeto, o es un simple descubrimiento que implica su existencia previa al conocimiento del sujeto. En otras palabras, la epistemología requiere establecer si el conocimiento se limita al registro de datos organizados independientes de él, o si el sujeto interviene de una manera activa del conocimiento y en la organización de los objetos.

En el caso de la teoría educativa, ésta se encuentra constituida por la sistematización de las interpretaciones válidas de los hechos intencionados realizados para posibilitar la formación de los sujetos. Lo que se produce es un conocimiento práctico (Carr, 1996) que se desarrolla históricamente de acuerdo a la relación cognoscitiva del sujeto y el objeto en su contexto. Dado que el conocimiento educativo está en relación directa con las condiciones históricas de los sujetos que hacen educación, es necesario entender que el conocimiento en educación nunca está concluido.

Con este marco se puede definir la epistemología, en una segunda aproximación, “como el estudio del pasaje de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados” (Piaget, 1986: 16). El conocimiento educativo, entonces, está constituido por conocimientos válidos, pero no está jamás acabado, por que las ciencias tal y como se presentan no han alcanzado una estado definitivo.

De acuerdo a lo anterior, las tres nociones que intervienen en el análisis del conocimiento son: el objeto, el sujeto y las estructuras lógicas que median entre ambos. En lo referente al objeto, en educación lo constituyen los fenómenos educativos, fundamentalmente las prácticas y los significados de los procesos formativos. En cuanto al sujeto que está frente a ese objeto determinado, es el que indaga y que describe e interpreta las manifestaciones del objeto. La estructura lógica está constituida por la sistematización de esas descripciones

e interpretaciones en textos de conocimiento útil, que son, en principio, elaborados a partir del *corpus* que produce el uso de un método y, cuando menos, un instrumento para comprender al objeto.

De acuerdo a Piaget (1986), esta área del conocimiento queda clasificada como paracientífica, ya que intenta alcanzar un modo de conocimiento distinto al científico (es decir, propio de las ciencias naturales), en oposición a éste y no ya como su prolongación. La epistemología que interesa en este trabajo busca conformar una ciencia mas, para esto, de acuerdo a Piaget (1986), es necesario que se determine su objeto de conocimiento y su propio método. Aunque estas reflexiones tienen su origen en la argumentación para establecer los fundamentos epistemológicos del método genético propio de los estudios de este investigador, seguramente servirán para entender las exigencias teóricas de una Ciencia de la Educación.

Este planteamiento encuentra sus raíces en la fenomenología, y la idea central de esta epistemología es que la esencia es inseparable del fenómeno o de los hechos, y en el plano trascendental existe una interacción entre el sujeto y el objeto. La fenomenología es el estudio del mundo tal y como lo experimentamos inmediatamente, de todo lo que se encuentre en la conciencia de un modo pre-reflexivo (no como reflexionamos o conceptualizamos), describe la estructura de los significados tal como se viven (Piaget, 1986). La fenomenología describe la forma en que cada individuo se orienta hacia la experiencia vivida y, como complemento, la hermenéutica refiere cómo cada individuo interpreta los “textos de la vida”, por lo que la investigación educativa fenomenológica construye el carácter reflexivo que proporciona la práctica propia de la educación (Van Manem, 2003).

La fenomenología hermenéutica puede ser, entonces, un método para la constitución de una teoría educativa. De acuerdo a Bengoa (1992: 111), “la fenomenología y la herme-

néutica tienen una relación de pertenencia o inclusión mutua” porque la fenomenología es la base imprescindible de la hermenéutica y la fenomenología es constitutivamente hermenéutica.

Desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos. Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo (Van Manem, 2003: 23).

Tal y como se ha establecido hasta ahora, la fenomenología es una descripción de la experiencia vivida, y el significado de la descripción fenomenológica de la experiencia reside en el método hermenéutico. Aunque la descripción es una forma de interpretación, el objeto al cual se refiere es la experiencia (a través de la observación o de la entrevista); en cambio, en la hermenéutica o la interpretación propiamente dicha, el referente es un texto, es decir, una descripción.

Entendida la educación como constituida por acciones humanas interpretables, implica que para indagarla primero se requiere describir las situaciones, las acciones, la práctica, a través de instrumentos propios de cada objeto, posteriormente la hermenéutica es uno de los medios válidos para teorizar partiendo de los significados del texto descriptivo.

La hermenéutica, de acuerdo a Gadamer (2001: 228), “como teoría filosófica, concierne a la totalidad de nuestro acceso al mundo. Pues es el modelo del lenguaje y su forma de realización —o sea, el diálogo— quien soporta no sólo el entendimiento entre los hombres, sino también el entendimiento de las cosas de que consta nuestro mundo”. Es decir que, en concordancia con Eco (1992), el pensamiento hermenéutico transforma todo el teatro del mundo en un fenómeno lingüístico. Es el lenguaje el que permite comprender y conocer el

mundo y referirse a él a través del diálogo y la discusión, ya “que no hay mejor crítico de los propios prejuicios que la discusión sobre problemas reales” (Gadamer, 2001: 228).

Las anteriores descripciones permiten prefigurar el proceso de interacción epistemológica que puede identificarse en un proceso interpretativo, el mismo que a veces es claro en las construcciones teóricas piagetianas. El investigador interactúa con un *corpus* —en el caso del hermeneuta, el texto— que es su objeto de conocimiento, este primer acercamiento produce un desequilibrio que no permite comprender de inmediato el sentido de lo que se “lee”. Posteriormente, a través de análisis diversos, se construye una estructura cognoscitiva que permite interpretar el fenómeno y que, en una dinámica recursiva y dialógica, logra una estructura más compleja cada vez hasta tener el significado o un sistema de significados del texto, que pueden ser más acabados pero no definitivos.

Así, el objeto de la hermenéutica está constituido por signos y símbolos lingüísticos. Se conoce al mundo interno y externo, y se conocen los semejantes a través del lenguaje, mediante el diálogo se refiere la comprensión de su hacer y pensar. La intención de la hermenéutica es entender el sentido que se encuentra en el lenguaje, fundamentalmente el lenguaje escrito y a través de él cualquier modo de manifestación educativa. Mediante el lenguaje se exploran los significados implícitos en las acciones, el lenguaje crea y describe el mundo de la vida intersubjetiva, se recopilan significados.

¿Por qué los textos? En el proceso descrito en la introducción se muestra que la relación *sujeto-mediación-objeto* tiene como resultado la producción de textos, ya sea a partir del *corpus* o del texto descriptivo de primer o segundo nivel producto del análisis del mismo *corpus*. Por otro lado, el lenguaje posibilita la reflexión textual, es decir la posibilidad de reflexionar sobre un evento educativo después de que ha tenido lugar. No es posible reflexionar

de manera sistemática y rigurosa en el mismo momento que se observa o se entrevista, pero el texto permite “congelar” las acciones para, posteriormente, reflexionar sobre ellas y desentrañarlas a través de procedimientos analíticos (cuadro 1). Dilthey (1978a) sostiene que no sólo los textos escritos, sino toda expresión de la vida humana es objeto natural de la interpretación hermenéutica; y de igual manera, Eco (1992) hace propuestas acerca de entender el sentido a través de signos visuales, como el dibujo o la arquitectura. Sin embargo, para este trabajo se concentrarán las reflexiones en el lenguaje escrito, especialmente en los textos.

La investigación fenomenológica hermenéutica es fundamentalmente una actividad referida a la escritura y, a través de cualquier instrumento válido y confiable utilizado en la investigación educativa, se tiene la manifestación o la descripción de un fenómeno educativo plasmado en un texto. La hermenéutica, para este trabajo, es el método que indaga el sentido profundo de los fenómenos o prácticas educativas evidenciadas en esos textos que son producto de los instrumentos que recuperan los observables en la totalidad educativa. Dado que la intención de la hermenéutica es la interpretación de los textos para la búsqueda y acumulación del sentido, son los textos

donde se encuentran las manifestaciones de los sujetos en procesos educativos los que se convierten en su objeto de estudio.

El texto derivado del *corpus* es descriptivo y a partir de esas descripciones se interpretan los significados o sistema de significados. Estos dos ámbitos se corresponden, el descriptivo a la fenomenología y el interpretativo a la hermenéutica, y ambos dan cuenta de dos niveles cualitativos de indagación de la totalidad educativa, uno en el plano descriptivo y otro, complejo e interpretativo. Y pueden ser del mismo fenómeno. De manera compatible, Ortí (2000) escribe acerca de diversos niveles de la realidad que comprometen al investigador a tomar una postura, decisiones e instrumentos metodológicos pertinentes al objeto de investigación y a la profundidad que se establezca el alcance del estudio. Una adaptación de su propuesta (esquema 2) puede ayudar a comprender esta doble (o triple) “realidad”.

Una investigación puede dirigirse a la indagación de los eventos susceptibles de ser medidos y observados en directo, ello implica un objeto de investigación cuantificable y una amplia muestra en el cuidado de la representatividad. Ésta es una investigación descriptiva cuantitativa y se orienta a la R1. En el siguiente nivel, R2, las preguntas de investigación

Esquema 2

Niveles de realidad	Grado de accesibilidad	Objeto de investigación	Metodología (Métodos)	Análisis de datos
Realidad 1. Campos de los hechos. R1		Los hechos y eventos mensurables y observables.	Explicaciones descriptivas y experimentales. Cuantitativa.	Estadísticos de datos, frecuencias y regularidades. Establecimiento de relaciones.
Realidad 2. Campo del texto. R2		Descripción de fenómenos, significados y acciones de los actores.	Comprensión significativa de los sistemas de significaciones. Cualitativa. Métodos descriptivos y de intervención.	Matrices de orden, categoriales, secuenciales, relaciones causales, etcétera. Análisis y producción de significados y articulación de significados.
Realidad 3. Campo del sentido manifiesto o implícito. R3		Interpretación del sentido y significado profundo. Construcciones simbólicas.	Cualitativa. Métodos interpretativos hermenéuticos.	Construcción del sentido profundo. Matrices hermenéuticas de relaciones teóricas, redes conceptuales.

pueden ir dirigidas a recuperar prácticas, acciones, interacciones, significados (creencias, supuestos, saberes, etc.) que son constructos no observables en directo, sino a través de evidencias y que requieren una indagación descriptiva cualitativa; puede ser un grupo reducido de personas o situaciones con un mayor nivel de profundización. La fenomenología, en este caso, describe la experiencia tal y como se vive, debe entenderse desde su misma lógica y como parte de la situación concreta, es decir de la práctica educativa. En el caso del R3, el objeto es la significación profunda y la determinación del sentido. Es el nivel donde el uso de la hermenéutica procede, su objeto son los textos generados en el trabajo de la R2. Requiere menos amplitud en el número de los sujetos o situaciones de investigación, pero el nivel de profundidad es mayor.

No se trata de poner un nivel de realidad frente al otro en el sentido de las discusiones metodológicas tradicionales, sino de comprender que son diferentes maneras de acercarse a una realidad dependiendo de la intención de la indagación, de la naturaleza del objeto de estudio y de los conceptos ordenadores utilizados. La investigación descriptiva puede ser cuantitativa (R1) o cualitativa (R2). En consecuencia, lo anterior determina las decisiones metodológicas, el tipo de análisis de datos y los criterios de confiabilidad y validez. En esta lógica es posible hacer estudios de R1, estudios juntos de R1 y R2, y también de R1, R2 y R3 en una misma investigación; igualmente, se pueden hacer estudios sólo de R2. Pero no es posible realizar investigaciones de R3 sin que antes medie R2, ya que este nivel es el insumo para la investigación de mayor profundidad.

La hermenéutica no es nueva en la investigación educativa. Aunque poco tratada, es usada por Erickson y retomada por Gil Flores (1994), quien menciona que las concepciones características de este método:

[...] parten del supuesto de que la realidad social es subjetiva, múltiple, cambiante, resultado

de una construcción de los sujetos participantes mediante la interacción con otros miembros de la sociedad, y se interesan, en general, por comprender e interpretar la realidad tal y como se entiende por los propios participantes (Gil Flores, 1994: 65).

Por esto, de un modo amplio, Martínez (1989) afirma que el propósito de la hermenéutica es descubrir el significado de lo educativo, interpretar lo mejor posible las palabras, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte (1989). En este sentido, el horizonte hermenéutico se constituye de las estructuras que expresan los hechos, su campo son los significados y a partir de éstos, los conceptos y sus relaciones.

Para efectos del presente ensayo, se toman en cuenta especialmente algunas de las reflexiones de Dilthey, Gadamer y Ricoeur, como las dedicadas a la construcción de propuestas epistemológicas y metodológicas de tipo hermenéutico, y además se consideran algunas reflexiones que aportan Eco, Morin y Piaget. Así, se pueden encontrar a lo largo del texto ideas que se consideraran claves para lograr una primera e incipiente propuesta de trabajo para caminar hacia una teorización educativa interpretativa a partir de las condiciones específicas de la educación como área del conocimiento.

El proceso de la construcción hermenéutica del conocimiento educativo

La hermenéutica es el método de investigación que proporciona la posibilidad de interpretar símbolos en campos de significación compleja. Esta vía vincula la teoría y la práctica—fundamental para la teorización educativa a partir de la investigación— por medio de la reflexión, porque “únicamente la problemática de la reflexión puede venir en ayuda de un texto o un conjunto de signos susceptibles de ser considerados como texto” (Ricoeur, 1987: 49).

Uno de los procedimientos hermenéuticos a seguir desde la práctica educativa hasta la construcción de significados teóricos responde al *círculo hermenéutico* de Dilthey, que es un movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de cada parte al todo, y de éste otra vez a las partes, en términos de Morin (1984), en un proceso dialógico, recursivo y hologramático, de modo que cada movimiento aumenta el nivel y la calidad de la comprensión.

La interpretación, para Schleiermacher y Dilthey, significa la comprensión de cualquier texto que tenga un sentido. Esta comprensión tiene que ver con entender la interpretación como una forma de hacer evidente el sentido oculto de un símbolo (Ricoeur, 1987) y requiere un distanciamiento que implique supuestos teóricos, que pueden ser lingüísticos, culturales, históricos, psicológicos, etc. Por otro lado, la comprensión es la manera por la cual se conoce una interioridad partiendo de signos externos sensibles y, según Dilthey (1978b), se inicia en los intereses de la vida práctica, que corresponderían a los niveles R1 y R2, y que son analizados de manera directa y por analogía.

Tal es el caso de situaciones concretas como la indagación intencionada del trabajo en un aula, en la que en un espacio concreto y en un lapso determinado suceden fenómenos educativos de naturaleza distinta. Ahí se encuentran el proceso individual interno de cada uno de los agentes, las acciones, la práctica, la interacción verbal y no verbal entre ellos, el manejo y lógica del contenido de trabajo, los productos de la sesión, las intenciones explícitas e implícitas de los agentes y del programa, las normas disciplinarias, los condicionantes institucionales y las organizaciones sociales, entre otros. Estos fenómenos se pueden observar, recuperar o registrar con mediaciones metodológicas pertinentes como la observación o la entrevista, que en su versión escrita y ampliada se convierten en el *corpus*. Así, la materia prima en un proceso hermenéutico es un texto que tenga sentido.

El *corpus* se constituye a partir de la recuperación intencionada de conjuntos de observables (específicamente educativos) que, como dice Dilthey, se “colocan” juntos por una conexión teórica previa. Estos observables mediados por un instrumento pasan a ser expresiones verbales. Dichas manifestaciones pueden considerarse dentro de las “manifestaciones de vida” de Dilthey (1978b:199) que son “no sólo las expresiones que signifiquen algo, sino también aquellas, que sin tal propósito, nos hace comprensible algo espiritual por su expresión”.

Por muy diversas que puedan ser las manifestaciones sensibles, poseen características comunes y regularidades que, como materia analizable y con sentido, constituyen unidades de significado. La inducción es una de las operaciones más utilizadas para identificar estas regularidades de los fenómenos sensibles, especialmente en el análisis cualitativo de datos, y sobre todo cuando intentamos comprender y eventualmente transformar los fenómenos educativos en un nivel R2. La inducción se realiza sobre la base de una conexión entre dos o más evidencias empíricas o entre ellas y conceptos ordenadores. Estas conexiones representan una estructura teórica propia del área del conocimiento, es una conexión real pero individual y, por lo tanto, subjetiva. El análisis utilizado es de tipo descriptivo con matrices de orden y de categorización, donde se construyen unidades de significado independientes (Miles y Huberman, 1994).

La hermenéutica de Ricoeur desentraña el sentido del *corpus* construyendo la lógica del símbolo. El sentido está contenido en la lógica del texto y está definido por el relato de la estructura (que implica relaciones) del texto, también es el conjunto de signos que organizan el texto (Ricoeur, 1987). Se accede al relato desde un marco que explicita su lógica de interpretación porque ésta “se refiere a una estructura intencional de segundo grado que supone que se ha constituido un primer sentido” (Ricoeur, 1987: 15). La interpretación

busca la estructura común en los elementos expresados, sistematiza y teoriza aquello que conforma el *corpus*.

El símbolo se construye a partir de desentrañar el sentido del texto y es una expresión lingüística de doble sentido que requiere de una interpretación. Expresa el carácter no inmediato de la aprehensión de la realidad. Un símbolo son “las expresiones de doble o múltiple sentido cuya lectura semántica es correlativa al trabajo de interpretación que hace explícito su segundo sentido o sus sentidos múltiples” (Ricoeur, 1987: 15).

Esta comprensión fenomenológica hace accesibles los elementos para la reconstrucción y, posteriormente, las formas de la comprensión superior permiten conocer las conexiones de cada parte con el todo, mediante operaciones que implican la identificación de relaciones entre dos o más unidades de significado.

A partir de los significados y las relaciones que se vayan constituyendo, se establece una estructura que responde a la lógica interna del mismo texto, y en última instancia, de las manifestaciones del fenómeno que se quiere comprender. La estructura permite entender la totalidad y la coherencia de los diversos elementos en función de su finalidad. El fenómeno empieza a comprenderse y las redes comienzan a desplegarse, implicando a todos los niveles de complejidad y diferentes mani-

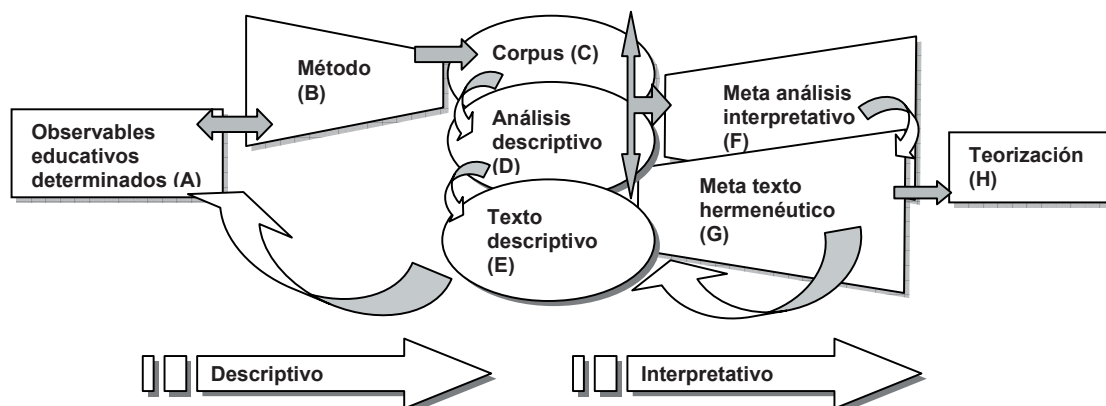
festaciones o contextos que, de acuerdo a la finalidad, pueden ser interpretados como una totalidad.

Para construir las redes de significado se utilizan las formas de comprensión superior, es decir métodos lógicos como la inducción, al análisis, la comparación y la deducción a través de matrices de análisis interpretativo o meta análisis; igualmente, no se dejan de lado las diferencias derivadas de su forma particular dentro del campo empírico. En este sentido, Ricoeur (1995) hace hincapié en la importancia del contexto social, ya que entiende los casos singulares en el todo social, el análisis estructural articula en su justo peso la influencia del ambiente en la determinación de la acción humana. Ésta debe ser “objetivada” como objeto de conocimiento sin perder sus características y riqueza de significado.

La comprensión de la totalidad implica la interpretación de cada unidad de significado —convertida, metodológicamente en una categoría de análisis— en función de sus relaciones conceptuales, posibilitando que se construya con un nivel de abstracción mayor y, en la progresión y acumulación de sentido, una teorización expresada en meta textos.

El doble proceso planteado, descriptivo-interpretativo, se muestra en el esquema 3 (basado en el esquema 1, que representa la fase descriptiva).

Esquema 3



Como se representa gráficamente, en la investigación educativa el texto descriptivo (E) se realiza a partir del resultado del análisis (D) de un *corpus* (C) constituido por la recuperación de observables (A) a través de un método particular (B). Todo esto es la fase descriptiva del proceso, que produce un texto con un sentido elemental determinado, que es la materia prima de la fase hermenéutica propiamente dicha. El texto que despliega la relación de conceptos (estructura de símbolos), o de otra manera, red de significados (teorización H), es el producto de la conjunción de uno o varios meta textos (G) que a su vez son producto de sus correspondientes meta análisis (F). El material analizable, en un segundo nivel de sentido, son las descripciones producidas en la fase descriptiva. Este proceso se desarrolla de manera recursiva, hologramática y dialógica.

Como se ha argumentado a lo largo de este trabajo, la hermenéutica es un modo de hacer investigación. Es un modo eminentemente cualitativo dentro de la epistemología comprensiva y se dirige hacia la indagación de significados en un texto, para intentar un proceso de teorización del conocimiento educativo. Hasta ahora se han descrito los procesos más generales, enseguida se exponen ideas más operativas con la intención de acercar lo expuesto a la práctica de la investigación.

La parte operativa de la interpretación considera que se ha constituido un *corpus* a partir de la recuperación en texto de una totalidad concreta de una realidad educativa, y esta representación de las manifestaciones educativas es susceptible de múltiples interpretaciones. Como menciona Ricoeur (1978), no se trata de aceptar que los términos sean polisémicos sino que su interpretación depende del lector, “se trata del sentido del texto, y precisamente en tanto es independiente de la intención del autor(es) es un sistema mudo de signos [que] puede ser construido de diversas maneras” (Ricoeur, 1978: 46-47). Aun aceptando en un sentido amplio que esto sea válido, es importante considerar las reflexio-

nes de Eco (1990), quien puntualiza que la interpretación no puede ser arbitraria, sino que necesariamente debe validarse en el sentido y lógica interna del texto o de los observables de la totalidad de donde se recuperó.⁵ En este proceso, cualquier descripción se recoge a través de una experiencia vivida y, al mismo tiempo, evoca tal experiencia; es validada y válida a su vez la experiencia vivida. A esto se le llama “círculo validador de la investigación” (Van Manem, 2003). Sugiere al investigador, un cuidado riguroso, regresar al *corpus* durante todo el proceso y especialmente cada vez que se construya un significado para constatar que lo construido se encuentre dentro de la lógica empírica original.

Por otro lado, el parámetro de la interpretación es el sentido de los mismos significados, ya que sólo tienen un campo limitado de posibilidades. Un significado, entonces, sólo puede referirse a ese campo de posibilidades y no a otro. Si el investigador está indagando acerca de la calidad del aprendizaje del estudiante en una institución y su circunstancia determinada, no sería válido que interprete las estrategias docentes, cuando menos no de manera directa con ese *corpus*.

Finalmente, la diversidad del sentido no estriba en él mismo, sino en la lectura teórica e intencionada que se haga. Por ejemplo, en un registro de observación en donde se recuperan las evidencias de aprendizaje (en sentido amplio) de los alumnos en una situación de aula, es posible que las evidencias que se recortan del *corpus* difieran y, por supuesto, la interpretación también. ¿De qué depende? Pues de que se entienda “aprendizaje” de diferentes maneras: como construcción de significa-

5. Evidentemente, no se trata de la validación de objetividad de la epistemología positivista, sino de la construcción dialéctica que requiere el significado de un texto; sin que exista un referente en la acción y su sentido, la interpretación puede, si falta rigor, perder la intención de la investigación. Para profundizar en el tema, véase: Eco, Umberto, *Los límites de la interpretación*, Lumen, México, 1990.

dos, como apropiación de contenidos o como aprendizaje significativo. Posiblemente, se segmenten del texto de la observación evidencias más o menos similares, pero, ciertamente, la interpretación va a diferir: un segmento que evidencie una característica de aprendizaje significativo, no necesariamente implica construcción cognoscitiva. Según Dilthey (1978a), la diversidad del sentido puede resolverse verificando de manera intersubjetiva el sentido construido para lograr gradualmente la verdad por aproximaciones sucesivas.

A partir de algunos de los trabajos de Ricoeur (1976, 1987 y 1995) y Martínez (1989), se pueden distinguir una serie de acciones posibles que apoyan el trabajo interpretativo del investigador:

- Iniciar el trabajo reflexivo a partir de un supuesto flexible y en construcción de acuerdo al avance de la investigación.
- Desarrollar empatía con el actor, intentar comprender su marco interno de referencia, entender lo más cercanamente posible el fenómeno, con toda su complejidad, en su contexto cultural e histórico.
- Establecer los elementos conceptuales como “conceptos puente” necesarios para empezar a trabajar y resignificarlos en una interacción recursiva.
- Preguntar qué sentido constituye un significado razonable, en el sentido de una “buena” configuración.
- Distinguir las relaciones posibles entre los conceptos que se van construyendo, que permiten transformar los supuestos y las afirmaciones hasta ahora elaboradas.
- Diseñar una siguiente mediación que permita acceder a la realidad acotada a partir de una intención más clara y focalizada cada vez.
- Construir la lógica de las relaciones de los símbolos interpretados de manera progresiva.
- Toda comprensión debe ser mejor que la anterior, lo que implica progresión dialéctica, acumulación del sentido. La inter-

pretación debe ser razonable y con una comprensión de mayor profundidad que la que puede permitir el sentido común.

- El texto debe comprenderse desde su interior y desde su lógica, entender lo que dice y el sentido en que es usado. El significado construido y articulado es —y permanece en— el fenómeno mismo.
- Contrastar la interpretación en construcción de las partes con el significado global del texto (o evidencia) como un todo, y posiblemente, con otra información complementaria o equivalente. Esto permitirá resultados razonables, consistentes, coherentes y sin disonancias cognoscitivas.
- El interprete articula el sentido que intencionadamente construye en el texto de manera que sea relevante para su propia investigación o para la comunidad a la que está dirigida.

Establecidos los criterios anteriores, es posible rescatar del desprestigio una operación cognoscitiva humana muy productiva: la intuición. A través de ella el investigador se acerca de diversas maneras al objeto de conocimiento y empieza a intuir ese sentido; igualmente, a partir de repetidas “lecturas” del *corpus* empieza a entender lo que ahí, en su interior, sucede. Cada vez que se produzcan estos posibles acercamientos, es necesario desde la parte regresar al todo y viceversa, como primer momento de elaboración. Las primeras decisiones, preguntas y supuestos de los que puede partir el intérprete para realizar un análisis más sistemático y formal tal vez surjan de manera muy espontánea.

Tanto los primeros hallazgos “rupestres” y sus características, como los supuestos construidos hasta aquí, pueden ayudar a establecer los criterios para empezar a segmentar el *corpus* para ir desentrañando el sentido al interior del texto. ¿Qué segmentos son significativos por su reiteración? ¿Cuáles de ellos lo son por lo que representan en la lógica del texto sin importar su aparición recurrente? ¿Qué se pue-

de construir en los diferentes eventos de los segmentos de manera inductiva? ¿Es posible hacer las primeras afirmaciones? Este puede ser un primer análisis elemental o categorial que permite ordenar y clasificar el contenido, para ello es útil utilizar matrices de orden y categoriales en la fase descriptiva (Huberman y Miles, 1994).

Agotado un primer ciclo de análisis elemental, es posible establecer las regularidades, las concordancias y diferencias, las correlaciones, etc. entre los elementos. ¿Cómo se comportan cada uno de ellos en relación con los demás? ¿Cuáles son los tipos de relación que se pueden identificar? ¿Qué tipo de relaciones se pueden establecer entre las categorías (unidades de significado)? ¿Aporta a la construcción del significado el establecimiento de esas relaciones? ¿Es posible aventurar las primeras redes de significado? ¿Es posible establecer afirmaciones que impliquen la comprensión del sentido de los elementos y de las relaciones entre ellos? En este punto, regresar tanto al paso anterior como al *corpus* inicial permite revisar lo producido en relación con la lógica del todo. En esta segunda fase, interpretativa, en las diferentes construcciones donde se acumula el sentido, el investigador cuenta con los diversos modos de ordenar los significados y hacer evidentes las relaciones a través de gráficos y matrices de relaciones cruzadas, temporales, o en redes propuestas por Huberman y Miles (1994).

Cuando el investigador se aproxima a un fenómeno de estudio, tiene alguna idea provisional de su red de significados como un todo; al ser examinadas las partes, el significado de algunas de ellas se hace parcialmente claro, y esa claridad puede aumentar al relacionar unas partes con otras y con el todo. Este proceso puede llevar a una reevaluación del significado del todo que, a su vez, lleve a una nueva comprensión de los componentes.

Así, éste es un proceso de un constante “ir y venir”, donde nada está acabado o plenamente seguro, donde la incertidumbre forma

parte del trabajo diario, donde, al fin, los constructos que se produzcan tendrán una vigencia relativa. Sin embargo, todas estas consideraciones son propias de la vida humana y, por tanto, una ciencia constituida fundamentalmente de la comprensión de las acciones humanas puede responder de manera más cercana y familiar a las preguntas propias de su naturaleza, preguntas acerca del ser humano siempre inacabado.

Finalmente, cualquier investigador que decida incursionar por este tan poco claro camino podrá tener la extraordinaria experiencia de descubrir y compartir formas nuevas de acercarse al campo educativo. No es fácil tratar de construir de manera rigurosa un campo teórico nuevo, y menos lo es cuando la manera en que se propone hacerlo está en proceso también.

Reflexiones finales

No es posible concluir cuando apenas se ha empezado un camino, pero sí es viable cerrar este texto con una serie de reflexiones para el lector(a) y sobre todo para la autora. Reiterando la idea de que en la investigación educativa se requiere ir más allá de la descripción desarticulada, se derivan las siguientes reflexiones:

Primera. Aunque el ensayo intenta ir a ese “más allá”, es decir argumentar la necesidad y la posibilidad de construir una teoría educativa a partir de la educación misma, se requiere la discusión, la colaboración de los colegas en procesos de sistematización y teorización para constituir, a partir de este campo de posibilidades, una realidad.

Segunda. Para este trabajo, la hermenéutica es el método que indaga el sentido profundo de los fenómenos o prácticas educativas evidenciadas en los textos que son producto de los instrumentos que recuperan los observables en la totalidad educativa. Es un modo eminentemente cualitativo de hacer investigación educativa dentro de la epistemología comprensiva, y se dirige hacia la indagación de significados en un texto para

intentar un proceso de teorización del conocimiento educativo. De acuerdo a esto, ¿puede la hermenéutica llegar a constituirse como un metamétodo para la teorización?

Tercera. Lo anterior implica que tanto los métodos para indagar como para teorizar sobre este objeto, deben ser pertinentes a la naturaleza de *lo educativo*. Se considera a la educación como un cuerpo teórico comprensivo, útil y de naturaleza práctica. Esto compromete a que, igual que otras formas de investigar, el proceso y el resultado deben necesariamente incluir el compromiso ético de la mejora educativa, en su concepto más amplio y neutro. Es decir, ¿qué condiciones deberá tener este cuerpo teórico para que, además de aportar a la posible Ciencia de la Educación, sea un conocimiento práctico, útil, cercano tanto al práctico, al diseñador de políticas, como al tomador de decisiones?

Reflexión final. No es fácil incursionar en un camino poco transitado, es seguro que los primeros intentos deberán ser retomados y reconstruidos con el apoyo y la ayuda de la discusión que puedan generar. Y así pasará con este texto en un lapso muy breve, si se quiere realmente llegar a la meta.

Referencias bibliográficas

- Bengoia Ruiz de Azúa, Javier (1992) *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la filosofía contemporánea*, Barcelona, Herder.
- Bruner, Jerome (1988) *Realidad y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Calvo y Ávila (1991) *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*, Barcelona, Anthropos.
- Carr, Wilfred (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- Delgado y Gutiérrez (coords.) (1995) *Método y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis Psicología.
- Dilthey, Wilhelm (1998) “El mundo histórico (hermenéutica)”, en Jarquín, M. Euterpe (comp.) *La verdad desde sí mismo. Tres paradigmas en la investigación cualitativa*, México, FCE, capítulo X.
- (1998) “El mundo histórico (la comprensión de otras personas y sus manifestaciones de vida)”, en Jarquín, M., Euterpe (comp.) *La verdad desde sí mismo. Tres paradigmas en la investigación cualitativa*, México, FCE, capítulo XI.
- Eco, Umberto (1992) *Los límites de la interpretación*, México, Lumen.
- Gadamer, H. G. (1977) *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, t. I y II.
- Gil Flores, Javier (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez (1996) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Kemmis, Stephen (1996) “La teoría de la práctica educativa”, en Carr, W., *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata, pp. 17-38.
- Lieberman, A. y L. Miller (2003) *La indagación como base de formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro.
- Mardones, J. M. (1988) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Fontamara.
- Martínez, Miguel (1989) “El método hermenéutico-dialéctico”, en *Comportamiento humano. Nuevos métodos en investigación*, México, Trilias, pp. 117-166.
- Mialaret, Gastón (1976) *Nueva pedagogía científica*, México, Planeta, pp. 112.
- Miles, M. B. y A. M. Huberman (1994) *Qualitative Data Analysis*, EU, Sage Publications.
- Morin, Edgar (1984) *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.
- Ortí, Alfonso (1995) “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”, en J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.) *Métodos y técnicas cualitativas en investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis Psicología, pp. 85-95.

- Ortiz-Osés, Andrés, H. G. Gadamer et al. (2001) *Diccionario de hermenéutica* Bilbao, Universidad de Deusto.
- Piaget, Jean (1988) *Naturaleza y métodos de la epistemología*, México, Paidós, tomo 1.
- Ricoeur, Paul et al. (1976) *Exégesis y hermenéutica*, Madrid, Cristiandad.
- Ricoeur, Paul (1987) *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (1995) *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente del sentido*, México, Siglo XXI-UIA.
- Trías, E. (1994) *Hermenéutica y mística* (segundo libro en *La edad del espíritu*), Barcelona, Destino.
- Van Manen, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*, Barcelona, Idea Books.
- Vattimo, Gianni (1991) *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós.
- Zemelman, Hugo (1992) *Los horizontes de la razón. El uso crítico de la teoría I*, Barcelona-México, Anthropos-El Colegio de México.



¿*Tener* o *Ser*?, en la tarea educativa

Un análisis desde la teoría psicoanalítica de Erich Fromm

Alicia Colina Escalante¹

Creo posible la realización de un mundo en que el hombre pueda “ser” mucho aunque “tenga” poco.

Erich Fromm

Tomando como herramienta de pensamiento la teoría del carácter social de Erich Fromm, se expone un análisis sobre cómo dos orientaciones de carácter, que son estructuradas y a su vez estructuran los modos de existencia basados en el *Tener* y en el *Ser*, definen las experiencias cotidianas tanto en el aprendizaje como en la comunicación, la lectura, el ejercicio de la autoridad y las relaciones en el ambiente escolar.

Palabras clave: Erich Fromm, carácter social, *Tener*, *Ser*, teoría psicoanalítica.

La teoría psicoanalítica de Erich Fromm es poco conocida entre los académicos y, por lo tanto, pocas veces es usada como herramienta de pensamiento para el análisis de la problemática educativa. Este trabajo tiene como objetivo mostrar, a través de un somero análisis, cómo la teoría del carácter social de Fromm nos permite abordar y comprender la manera en que la estructura del carácter orienta y determina la forma de pensar, sentir y actuar en las tareas y experiencias cotidianas de la vida escolar en general.

La teoría marxista y el psicoanálisis son, sin duda, las precursoras del análisis social contemporáneo. La aportación más importante al análisis social se dio a partir de la audacia de unir estas dos teorías creando así un nuevo paradigma científico. Este nuevo paradigma nació en Alemania a comienzos de la década de 1930 cuando el Instituto de Investigación Social de Frankfurt, a través de la obra de Eri-

1. Doctora en Educación, psicoanalista y psicóloga clínica, Centro Universitario Hispano Mexicano (www.cuhm.mx). Correo electrónico: aliciac@cuhm.mx.

ch Fromm, introduce el psicoanálisis en su teoría crítica neomarxista (Jay, 1974: 155).

A pesar de haber sido uno de sus fundadores, Fromm deja el Instituto de Investigación Social de Frankfurt debido a que su interés en el carácter social y cultural de la psique propone modificaciones al planteamiento psicoanalítico freudiano, en las cuales rechaza la teoría de la libido y el complejo de Edipo. Estas modificaciones no son aceptadas por la mayoría de los miembros del Instituto de Investigación Social de Frankfurt, por lo que se separa de éste e inicia el desarrollo de un nuevo paradigma psicoanalítico (Funk, 1999: 72).

Fromm fue un intelectual preocupado por la cultura de su entorno y desde sus primeras aportaciones se distancia de toda sociología que no intentara identificar lo social en el individuo socializado, así como del psicoanálisis que concibiera lo psíquico sólo como una dinámica evolutiva inserta en las pulsiones, en vez de entenderlo en su contexto social (Funk, 1999: 68).

Fromm pensaba que² las premisas teóricas de Marx y Freud no se excluían, pero que existían diferencias fundamentales en ellas. El estudio de las coincidencias y diferencias entre las teorías de Marx y Freud lleva a Fromm a desarrollar su concepto de “carácter social” el cual describe como: “el núcleo de la estructura de carácter que es compartida por la mayoría de los miembros de una misma cultura” (Fromm, 1976: 101).

El carácter social interioriza las necesidades externas, enfocando de este modo la energía humana hacia las tareas requeridas por un sistema económico y social determinado. Las necesidades interiorizadas forman parte de la estructura del carácter de cada individuo, favoreciendo conductas que resultan al mismo

tiempo psicológicamente satisfactorias y de utilidad práctica desde el punto de vista del éxito material. De ahí que, mientras una sociedad siga ofreciendo simultáneamente esas dos satisfacciones, psicológica y éxito material, se da una situación en la que las fuerzas psicológicas están cimentando la estructura social.

Las instituciones educativas, al ser parte de la estructura social, son mecanismos de transmisión, sostenimiento y estimulación de ciertas orientaciones de carácter que se desarrollan como una adaptación a las condiciones económicas, sociales y culturales comunes al grupo de individuos que laboran en ellas.

Estas orientaciones de carácter, a su vez, forman y permiten el sostenimiento y la existencia de dichas instituciones. De tal modo que una forma de acercamiento a la comprensión de la dinámica interna y los problemas de una institución educativa es el identificar qué orientaciones de carácter social están favoreciendo y si dichas orientaciones son las convenientes para el desarrollo productivo de la institución y de los individuos que la conforman, incluyendo a los docentes y alumnos.

A través de su obra, Fromm llevó a cabo el análisis de los orígenes y consecuencias de varias de las orientaciones del carácter social que él identificó en la sociedad contemporánea. De este modo, nos ha permitido conocer las características de orientaciones o tendencias del carácter como: receptiva, explotadora, mercantil, acumulativa, productiva o biofílica, entre otras.

Hoy en día, la organización económica en nuestro país pugna por alcanzar, como medida de éxito, la producción a gran escala y el consumo de masas; de ahí que los individuos que necesita esta sociedad para subsistir y alcanzar dichas metas sean grandes consumidores cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos.

Sabedores de que las instituciones educativas, a través de todos sus niveles de comunicación y formación, favorecen la formación del carácter social que permitirá el éxito y el

2. En el libro *Beyond the Chains of illusion* (1962, Nueva York, Pocket Books); en español se publicó por primera vez en 1964, con el título *Más allá de las cadenas de la ilusión* (México, Herrero Hermanos).

mantenimiento o el cambio de las estructuras sociales económicas y políticas en el país, hemos decidido realizar un pequeño análisis sobre dos de las tendencias del carácter social que Fromm expuso (1991, 1993) en algunos de sus libros. Me refiero a los modos de existencia basados en el *Tener* y en el *Ser* y sus implicaciones en el ámbito educativo, ya que dichas tendencias y su desarrollo son determinantes en la forma de percibir el éxito académico.

Tener, señala Fromm (1993), es una expresión engañosamente sencilla ya que todo ser humano tiene algo y en cierto modo resulta imposible vivir sin tener algo. Sin embargo, hay un momento que en el desarrollo de una sociedad el *Tener* se convierte en una tendencia del carácter individual y social que lleva a los individuos a un modo de existencia y a una forma determinada de pensar, sentir y percibir su entorno.

Fromm nos explica (1993: 40) que con *Ser* y *Tener* se refiere a “dos tipos distintos de orientación ante el yo y ante el mundo, a dos tipos distintos de estructura de carácter cuyo predominio respectivo determina la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona”.

La obra de Fromm frecuentemente ha sido malinterpretada, se cree que él perseguía en su discurso una orientación al no-tener, una forma de ideal ascético. No es así. Muy probablemente la razón de dichas interpretaciones equívocas se encuentre en la falta de profundización en el tema y en no percibir sus aclaraciones sobre las dos orientaciones del *Tener*: la orientada a la posesión y la orientada al *Ser*.

Analizaremos cómo estos dos tipos de estructura de carácter determinan las experiencias cotidianas tanto en el aprendizaje como en la comunicación, la lectura y el ejercicio de la autoridad y las relaciones en el ambiente escolar.

En el modo de *Tener* orientado a la posesión, el aprendizaje está relacionado con la acumulación de datos y el control de los mismos. Los maestros con una orientación en

esta forma del *Tener* se plantean como objetivo principal que los estudiantes retengan lo aprendido. Los estudiantes, en consecuencia, guardan la información recibida en sus apuntes para más tarde almacenarla en su memoria. Poner atención en clase sólo tiene una meta: retener lo escuchado.

En el modo de *Tener* posesivo el individuo es íntimamente pasivo e improductivo, pero, debido a que se desarrolla en una sociedad donde la concentración de propiedad da poder, la acumulación de conocimiento les da seguridad, aunque el contenido de lo acumulado no pasa nunca a ser parte de su sistema individual de pensamiento.

Aclaremos algo: no es que pensemos que memorizar no sea adecuado para el proceso de aprendizaje, por el contrario, frecuentemente el retener cierta información es indispensable para el aprendizaje. La diferencia está en la forma de recordar que se encuentra en el modo de *Tener* y en el modo de *Ser*. En el modo de *Tener*, recordar es algo puramente mecánico,³ mientras que en el modo de *Ser* se recuerda activamente, es decir, se recuerda a través de la relación de un dato con muchos otros, enlace que se ha logrado a través de la reflexión, del acto productivo del pensar y/o del sentir. De esta manera los individuos aprenden porque están interesados en lo que perciben a través de sus cinco sentidos.

En el modo de *Ser*, el proceso de aprender lleva al individuo a establecer una relación diferente con el mundo escolar. Los estudiantes no asisten a clases sólo como espectadores que “consumen” la información que les proporciona el maestro sino que de antemano han revisado su programa y han pensado sobre los temas que se trataran en clase. Se han ocupado del tema y les interesa. “No son recipientes pasivos de las palabras y las ideas, escuchan oyen, y lo que es más importante, captan

3. Recordemos la manera en que muchos de nosotros aprendimos las tablas de multiplicar, por ejemplo.

y responden de manera productiva y activa” (Fromm, 1993: 45).

Los alumnos cuyas orientaciones de carácter se han estructurado a través del *Tener* llegan a clases para obtener información, su participación suele ser muy escasa porque el aprendizaje lo entienden solo como “dar” la clase o “tomar” la clase; y “dar”, en su dinámica inconsciente, es perder algo ya que la lógica de sus pensamientos parte de conceptos como “intercambio”, “equivalente” y se quejan frecuentemente de haber recibido menos de lo que han dado. De ahí que surjan preguntas como éstas: ¿con cuánto me va a calificar si doy la clase?, ¿por qué no obtuve diez si todo lo dije como está en el libro?

Por otro lado, los estudiantes con un modo de existencia en el *Ser* no sólo adquieren conocimientos sino que, además, se sienten afectados por ellos; la posibilidad de reflexionar sobre los temas abordados en las clases, frecuentemente impacta en el propio desarrollo de su personalidad. Sin embargo, si los estudiantes encuentran en su guía escolar sólo información mecanizada y una exposición vacía, descubren que es preferible no oír y se concentran en sus propios pensamientos.

Es decir, el maestro, el académico cuyo modo de existencia está influido por el modo de *Ser* es un individuo que ofrece material estimulante, dialoga con los estudiantes, reacciona positivamente ante las ideas nuevas e innovadoras y se muestra entusiasmado ante lo que hace porque lo hace con responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento; es guiado por la razón, es decir, se esfuerza por descubrir lo que está detrás de la superficie, en reconocer la esencia de la realidad que le rodea. Este tipo de pensamientos exige relaciones y un sentimiento de identidad profesional que le permite el desarrollo de la productividad (Fromm, 1976: 145).

Las conversaciones o discusiones que se llevan a cabo en un salón de clases también suelen estar determinadas por estos dos modos de existencia. Aquellos que perciben el

mundo a través del modo de *Tener* defienden sus puntos de vista como si fueran sus objetos personales, buscan todos los argumentos necesarios para sostener sus opiniones sobre el tema. Ninguno de ellos espera cambiar de opinión, el hacerlo significaría perder algo. Aun en las conversaciones más triviales intentan impresionar exhibiendo sus “mercancías” y justificando sus errores, nunca “pierden” siempre se “defienden”.

En cambio, los estudiantes y maestros cuyo modo de existencia se centra en *Ser* tienen una vitalidad contagiosa, se entregan plenamente a la conversación y hacen de ella un diálogo en el que no importa quién tenga la razón. En las discusiones están abiertos al cambio de opiniones, exponen sus puntos de vista a través de información documentada en un discurso inteligente y reflexivo, saben reconocer los puntos de vista de otros y si se les convence cambian de opinión, agradeciendo la aclaración sobre lo que pensaban.

En lo que respecta a la lectura, acontece lo mismo que en la conversación. Los individuos que perciben su mundo a través del modo de *Ser* ven en los libros la oportunidad de establecer un diálogo con los autores. Cuestionan al autor y platican con él mientras reflexionan sobre lo que leen. Los individuos que han estructurado su mundo a través del modo de *Tener*, en cambio, “devoran” los textos para estar seguros que leyeron un libro más. Leen para poder repetir los principales pensamientos del autor y suponen que la adquisición cultural que obtengan a través de la lectura será “equivalente” a la adquisición material que podrán recibir en su vida posterior. Frecuentemente y no sólo a nivel primaria, la lectura que llevan a cabo es tan mecánica que la comprensión del texto se nulifica, de ahí que se les dificulte enormemente explicar con sus propias palabras lo leído.

El análisis del ejercicio de la autoridad es otro ejemplo que permite reconocer la diferencia entre el modo de *Ser* y *Tener*. Veamos que significa *Tener* autoridad y *Ser* una auto-

ridad. El maestro, por el solo hecho de serlo, tiene autoridad, misma que es reconocida o designada por la institución escolar en donde labora, sin embargo tal vez no sea una autoridad real para sus alumnos si su identidad está centrada en el *Tener* autoridad y no en el *Ser* una autoridad.

Una de las principales diferencias es que quien ejerce la autoridad a través del modo de *Tener* convierte a esa autoridad en irracional, se basa en la fuerza y en las reglas establecidas. Se opone violentamente al examen de sí mismo, nunca interroga sus motivos personales y siempre responsabiliza a los otros, a la misma institución o a circunstancias externas, de sus propios errores. Piensa en términos jerárquicos y su mismo sistema de valores revela una gran necesidad de poder. Atribuye una importancia exagerada a las reglas y al orden. Cuida lo que tiene, la autoridad, como un bien que se puede perder con cualquier cuestionamiento o duda de su ejercicio de autoridad.

El maestro cuya estructura de carácter está centrada en el modo existencial de *Ser* es una autoridad racional, no tiene que dar órdenes, ni amenazar o sobornar porque su propia personalidad irradia autoridad, es tolerante, anima a debatir y pensar críticamente. Permite que se le critique y acepta sus errores, su autoridad es reconocida por sus alumnos y colegas no sólo por lo que sabe sino por como es. Su rol de guía representa un ejemplo con el que tanto sus alumnos como sus colegas desean identificarse parcial o totalmente.

Sin duda podríamos seguir analizando cómo en el campo de la educación, tanto en lo político como en lo cultural, se hallan y conviven estos dos modos de existencia; sin embar-

go, el propósito de este trabajo no es ése, sino el de invitar a todos aquellos que forman parte del campo de la educación a analizar qué tanto nuestras estructuras de carácter se encuentran adaptándose dinámica e inconscientemente a este mundo de *Tener* en el que vivimos y nos desarrollamos, determinando nuestra forma de pensar, sentir y actuar, provocando que nosotros mismos impidamos la posibilidad de desarrollar lo que potencialmente podríamos *Ser*. Además en qué medida participamos en que el sistema educativo, a través de nosotros los académicos, transmita, sostenga y estimule en los jóvenes estudiantes el modo de existencia cuyo predominio es el *Tener* y no el *Ser*. “Lo que más importa es despertarnos a la realidad de que hay alternativas verdaderas, es decir, posibilidades reales que no son ni lo viejo ni lo ficticiamente contrario” (Fromm, 1998: 63).

Referencias bibliográficas

- Fromm, E. (1976) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*, México, Fondo de Cultura Económica (11ª reimpresión).
- (1991) “Del Tener al Ser, caminos y extravíos de la conciencia”, en *Obra Póstuma*, España, Paidós, vol. 1.
- (1993) *¿Tener o Ser?*, México, Fondo de Cultura Económica (10ª reimpresión).
- (1998) “El humanismo como utopía real, la fe en el hombre”, en *Obra póstuma*, México, Paidós, vol. 7.
- Funk, R. (1999) *Erich Fromm. El amor a la vida. Biografía ilustrada*, España, Paidós.
- Jay, M. (1974) *La imaginación dialéctica, una historia de la escuela de Frankfurt*, España, Taurus.



El profesor: entre el deber y la interpretación

*Juan Manuel Piña Osorio*¹

El propósito de este artículo consiste en destacar el papel de las teorías del sentido como herramientas fundamentales para la aprehensión de los significados que construye el profesor en lo que concierne a su actividad docente. Para cumplir con este objetivo se analizan las principales vertientes que han abordado la tarea del docente o profesor. Posteriormente, se analizan algunas teorías del sentido, éstas como una opción que complementa el estudio de los docentes. Se les denomina así porque su propósito es comprender los múltiples significados que tejen los actores en un escenario histórico particular, sin juzgar si las acciones o los sentidos de las acciones son o no los adecuados con una tarea determinada. La comprensión de los múltiples significados del papel que tiene el contexto histórico en este proceso es el propósito primordial de estas teorías. El reconocimiento de los múltiples sentidos que adquieren las prácticas permite, a su vez, entender que las instituciones de educación están formadas por actores portadores de cultura y que dentro de estos recintos se construyen culturas académicas.

Palabras clave: Perspectivas teóricas, significados, actividad docente.

Introducción

El presente trabajo aborda la importancia de las *perspectivas teóricas del sentido* como herramientas que permiten aprehender los significados de los profesores acerca de su actividad profesional. En el primer apartado se exponen las dos vertientes principales que han centrado su atención en el profesor y su actividad. En la siguiente sección se desarrollan diferentes perspectivas que pueden auxiliar al investigador educativo para adentrarse en el estudio de la actividad docente y sus significados. El documento termina con unas consideraciones generales que son, ante todo, una guía para futuras indagaciones teóricas y empíricas que posibiliten acercarse a la interpretación de esta compleja actividad social.

El profesor y los especialistas

Los profesores han sido el centro de la atención de numerosos investigadores y analistas educativos. Dentro de la vasta producción escrita, se pueden reconocer dos perspectivas principales. Una de ellas destaca y apela al deber ético y profesional del profesor; la segunda hace énfasis en el contexto sociohistórico y

1. Investigador del CESU, UNAM. Correo electrónico: jmpo@servidor.unam.mx.

el impacto de la evaluación en el trabajo académico.

En la primera perspectiva, se espera que el profesor desempeñe numerosas tareas y que cumpla eficientemente las metas institucionales, tales como elevar el prestigio institucional, efectuar cambios curriculares y didácticos, orientar el futuro de la juventud, cumplir con el programa de la materia, realizar innovaciones educativas, alcanzar el vínculo teoría-práctica y docencia-investigación. Pérez (2002) señala que en los últimos años se ha difundido un nuevo lenguaje con nuevos conceptos que se espera que cubran los profesores: comprensión reflexiva, nuevo perfil profesional, competencias profesionales. Torres (1998) apunta otros términos: persona polivalente, agente de cambio, profesor investigador de su propia práctica, intelectual crítico, transformador y comprometido, competente en el dominio de los conocimientos de su especialidad, colaborador en actividades grupales, entre otras. Sin embargo, agrega, esta misión es imposible de alcanzar porque cada propuesta desconoce regiones, países, historia, condiciones laborales y prácticas culturales que inciden en la actividad docente.

La otra perspectiva, por su parte, da la prioridad al contexto social e histórico que envuelve a la actividad docente, en especial la globalización económica y el neoliberalismo. Esta vertiente tiene exponentes diversos, ya que algunos destacan el lado negativo de la evaluación del trabajo académico y, en especial, los programas de estímulos, mientras que otros lo llegan a considerar una práctica que poco a poco se va aceptando, porque ha trastornado los anteriores esquemas de los profesores e investigadores. Sin embargo, ambas perspectivas apuntan que el profesor y todo académico ya no son los mismos de hace 15 ó 20 años, que la identidad académica se ha visto alterada por las nuevas modalidades de evaluación, que las comunidades académicas se han modificado. Los programas de estímulos han propiciado que los profesores sobrevivan

a los estímulos, que muchos simulen su producción; se ha escrito también que estas nuevas prácticas fomentan el individualismo y la competencia desleal porque se apoya al fuerte y se excluye al débil. Se añade que la dinámica académica actual no es exclusiva de México y de América Latina sino de procesos que acontecen en la mayor parte del mundo. Ni son exclusivos del ámbito educativo, porque éstos están concatenados con las formas de trabajo surgidas en la empresa productora de mercancías, de ahí se han expandido a las empresas de servicios y después al sistema educativo, como instancia encargada de formar a los agentes innovadores apegados a estas nuevas reglas. Esta vertiente hace énfasis en el contexto, en la situación histórica, en el modo en que los actores son presionados y sometidos a una nueva dinámica de trabajo.

Ambos enfoques proporcionan algunas de las múltiples facetas de esta compleja actividad: la docencia. Para uno, la voluntad personal, la responsabilidad, el deber, son lo principal, sin importar el contexto. Para otro lo son el contexto, las políticas educativas y la evaluación, sin considerar la subjetividad. Sin negar la solidez e importancia de cada uno de estos ángulos de análisis, es indispensable analizar otra cara del asunto, esto es, interpretar *qué piensa el profesor acerca de sí mismo, de su trabajo, de su trayectoria académica, de sus compañeros, de sus estudiantes*. Es necesario preguntarse ¿qué imágenes tienen los docentes de su trabajo, su antigüedad, sus métodos de enseñanza, etcétera? Conocer e interpretar el *sentido* de las palabras del profesor es el propósito de este artículo. Esto de ninguna manera se opone a la investigación de otras facetas de la realidad docente, sino que es una más que permitirá adentrarse en esa compleja actividad.

Las perspectivas del sentido

En el apartado anterior se indicó que las dos grandes líneas de análisis del profesor, en particular del universitario, han dejado al margen

el estudio de la subjetividad, la cultura y subculturas académicas, los significados compartidos, etc., en otras palabras: lo que el profesor piensa sobre su trabajo, sus compañeros, sus estudiantes, etcétera.

Para Weber, en la vida diaria se realizan acciones y acciones sociales. Las primeras se refieren a las que efectúa la persona de manera espontánea, sin una premeditación: es el caso del individuo que ante la lluvia abre y se coloca el paraguas; el caso de una persona que se introduce en un restaurante y come sus alimentos a las tres de la tarde, o el caso de dos individuos que caminan y tropiezan. En todos estos casos las personas no han premeditado sus acciones, sino sólo las ejecutan mecánicamente. No hay una *intención* hacia el otro, sino sólo una *ejecución de las acciones*.

Las *acciones sociales*, por el contrario, tienen un *sentido* porque se dirigen hacia los *otros*. Hay una *intención*. La persona las diseña tomando en cuenta a otros, porque existe una conexión de las subjetividades grupales. La acción puede ser *corporal* (golpe, saludo, abrazo, guiño), *verbal* (palabras, gritos, insultos) o *material* (automóvil, ropa, aparatos); puede manifestarse en *un hacer* (una propuesta, la compostura o descompostura de un objeto) o en *un omitir* (quien calla cuando conoce la verdad de un acontecimiento, quien decide no manifestarse porque su acción afectará a terceros). Para Weber:

Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (Weber, 2002: 5).

Después de Weber, surgieron diversas teorías de corte interpretativo. Una de ellas es la fenomenología social, encabezada por Alfred

Schütz (1995). Su propósito, al igual que el de Weber, era interpretar el sentido de las acciones y de los actos que efectúan los individuos dentro del mundo de la vida cotidiana. La fenomenología social, como posteriormente la sociología del conocimiento, impulsada por Peter Berger y Thomas Luckmann (1991) en Estados Unidos, son excelentes propuestas para emprender microestudios sociológicos o antropológicos, en donde el sentido se manifiesta tanto en las interacciones como en las palabras expresadas en los pequeños espacios y en todas las actividades de la vida cotidiana. Para los integrantes de un grupo o comunidad, la realidad es producto de una compleja construcción social en donde participan todos los integrantes. Esta realidad no es, necesariamente, la misma para integrantes de otros grupos.

En los últimos años, las teorías interpretativas de corte weberiano, fenomenológico o de la sociología del conocimiento, han ganado terreno en el campo de la investigación social en Latinoamérica, debido a que permiten conocer el mundo social por dentro, esto es, en los microespacios y en las formas de pensamiento de los actores educativos. Por ejemplo, para la investigación de los problemas de administración y de gobierno universitario, Ordorika (2001) señala que hay dos grandes tendencias: una objetiva y otra subjetiva. La segunda, que también denomina cultural, es sumamente importante para comprender las formas de gobierno universitarias. Los autores adscritos a la perspectiva cultural se han consagrado al estudio de las interacciones, los mitos y las creencias de los actores educativos. Este reconocimiento es un gran avance para comprender lo que transcurre dentro de las instituciones educativas del nivel superior. Las instituciones no se forman únicamente por reglamentos, edificios y por el desempeño eficiente de los roles establecidos, sino que los actores tienen un marco de acción para desplegar el papel social, por lo tanto, son interpretados de distintas maneras. Los profesores de un deter-

minado espacio universitario (facultad, escuela, programa) desarrollan su rol de múltiples formas porque éste depende de infinidad de circunstancias, tales como la historia personal, la historia profesional, el tipo de contratación, la antigüedad laboral, etcétera.

Reconocer la cultura académica es un paso para la interpretación del sentido de las acciones y, por ende, la vida dentro de las instituciones del nivel superior. No obstante, se debe indicar que es remoto encontrar en un espacio educativo una sola cultura sino, contrariamente, culturas académicas derivadas de intereses particulares, trayectorias de vida, alianzas, procesos de formación compartidos, etc. Las instituciones educativas de nivel superior se descomponen en programas de licenciatura y posgrado, éstos, a su vez, en licenciaturas o disciplinas. En cada uno de estos espacios educativos se encuentran profesores y estudiantes con intereses académicos particulares. Los miembros de este espacio no tienen los mismos propósitos ni la misma trayectoria, sino que ésta es producto de procesos particulares. Para Moreno (2002: 24):

En este tenor, se plantea que no existe una cultura profesional monolítica en los centros educativos, sino al contrario, se reconoce la existencia de distintas culturas o subculturas profesionales, según las características de quienes las conforman. Aun cuando en la escuela exista una cultura dominante (que puede estar o no formalmente reconocida), no se puede despreciar o ignorar la coexistencia de otras subculturas en el interior de las mismas, lo que explica en parte el conflicto y la lucha de intereses entre sus miembros, y dificulta muchas veces el establecimiento de acuerdos y consensos.

Con base en lo anterior, es posible sostener que no hay una cultura académica monolítica sino que ésta se compone de diversas subculturas, derivadas de la institución, la facultad o el departamento, la profesión, el área, la especialización o el equipo de trabajo o de investigación. Autores europeos han escrito acerca

de esta cualidad de las instituciones de educación superior. Bourdieu (2003), por ejemplo, considera que la producción científica debe entenderse como un campo y en su interior se encuentran competidores que conocen las reglas y que luchan por alcanzar el reconocimiento, incluso el monopolio legítimo dentro de este campo. Imaginemos cualquier espacio educativo como una facultad o departamento y se encontrarán posiciones sobre el quehacer de la investigación. Es de suponer que entre mayor madurez tiene un campo, el mismo proceso lleva a la aparición de otros subcampos, en los cuales se presentará una disputa por alcanzar el reconocimiento. Los integrantes de una escuela de pensamiento, o los impulsores de una propuesta metodológica, o quienes se han consagrado a la defensa de un autor clásico dentro de un campo, o aquellos que se integran para conocer un universo de estudio específico y que trabajan por la búsqueda de ese objetivo común. La lealtad entre colegas es indispensable para enfrentar a los otros competidores. Las reglas explícitas (rigor científico, reglas de publicación, presencia en editoriales de prestigio, etc.) e implícitas (qué investigar, teoría y metodología “adecuada”, cómo impartir la clase, tipo de evaluación, etc.) son reconocidas y aceptadas por los actores que compiten y juegan con base en ellas.

Del planteamiento de Bourdieu se debe destacar que no hay una cultura académica sino culturas académicas derivadas de los actores que se asumen como competidores y como parte de un campo. Se podrá tener identidad con el gran campo, pero también identidades particulares con el equipo y grupo de amigos, que es donde se mantienen los lazos más sólidos, la cercanía cotidiana.

Otra perspectiva interesante es la sostenida por Goodson (2003), quien apunta que el estudio de las historias de vida de los profesores ha sido poco recurrente. Por el contrario, escribe, durante mucho tiempo se consideró al docente como una estadística más. En otro momento, se concentró la atención en el estu-

dante como una víctima del maestro. En consecuencia, este último fue considerado el malo del escenario educativo porque era el encargado de ejercer el poder institucional. Posteriormente, las investigaciones se centraron en sus condiciones laborales, su ritmo de vida y lo agotador de su trabajo. No es sino hasta en los últimos años cuando comienza a reconocerse la perspectiva del actor, específicamente: cómo asumen su trabajo, cómo perciben sus condiciones laborales, cómo se identifican con la institución, etcétera.

Reconocer la narración de vida del profesor permite entender lo que piensa sobre su quehacer diario. Sin embargo —considera este autor—, no es suficiente la narración sino que se requiere interpretar ésta con el escenario social o contexto sociohistórico en el que se mueve el profesor y desde el cual expresa sus puntos de vista. En otras palabras, debe vincularse la narración de la vida profesional y no profesional del profesor, y con la narración de amplio alcance social; en otras palabras, el investigador debe interpretar el discurso del profesor, vinculando su vida (profesional y no profesional) con el contexto.

Sobre esta formulación conviene hacer algunas precisiones. En primer lugar, el autor destaca la vida profesional y la vincula con la vida no profesional, lo propiamente académico con lo no académico. Esto representa un avance importante para la comprensión de la actividad docente, porque en el análisis de la narración el autor no extrae exclusivamente lo profesional sino que se piensa a la persona de manera total. El profesor es una persona que desempeña un rol profesional, pero también un ser humano con diversas inclinaciones. Es padre o madre, esposo o esposa, tiene un grupo de amigos y habita en una determinada zona.

En segundo lugar, ¿cómo entender la vinculación del contexto con la biografía? Frecuentemente se ha asumido que este vínculo se resuelve incorporando dentro de la investigación un apartado donde se indiquen los cambios o procesos sociales ocurridos en un

periodo específico. Este ejercicio, sin duda alguna, describe el contexto histórico, económico o político, pero en él no se encuentra el vínculo entre la biografía y el contexto, entre la historia social y la historia personal. Se describe el contexto, pero no la manera como éste impacta en la vida personal (profesional y no profesional) del profesor.

Por el contrario, un camino más certero para lograr este lazo es la búsqueda de aquellas pistas o indicios expresados en la narración del actor y que hagan referencia a estos cambios o procesos de amplio alcance social. En la narración del actor hay momentos, palabras, frases o indicios que hacen referencia al acontecimiento de amplio alcance social. El actor que narra no nombra, forzosamente, los cambios con la precisión o con el concepto adecuado que emplearía un experto, pero intuye o ha vivido la presión que estos grandes acontecimientos se expresan en su vida cotidiana.

La tarea del investigador consiste en escuchar la narración que es, ante todo, una interpretación que efectúa el actor sobre su vida (interpretación de primera mano). Posteriormente, el investigador rescata el testimonio para emprender una interpretación de segundo grado (o segunda mano), o interpretación de la interpretación. Por ejemplo, en las entrevistas que actualmente se aplican a los profesores de todos los niveles educativos, generalmente aparece el papel ejercido por los programas de estímulos a su trayectoria profesional, de manera que muchos de ellos se han incorporado en diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. No faltan aquéllos que asisten a todo tipo de eventos académicos como foros, seminarios, congresos, simposios, etc. Estos, aparentemente, simples procesos cotidianos proporcionan numerosas pistas para que el investigador intuya, busque, analice e interprete las modalidades en que el gran acontecimiento social (políticas educativas, por ejemplo) se plasma en la vida personal.

Para Goodson:

La intención al emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza. De ese modo, las historias de la acción de los docentes pueden reconectarse con las “historias del contexto”. De allí que las de los profesores, más que celebrar pasivamente la reconstrucción permanente de la enseñanza, podrán servir para desarrollar interpretaciones de la construcción social y política (Goodson, 2003: 740).

Lo antes escrito puede entenderse como la historia personal en el contexto histórico. Esta modalidad de investigación puede ofrecer frutos importantes dentro del campo de la educación, ya que permite entender el pensamiento de los actores inmersos en un escenario histórico amplio. Sólo es necesario indicar un elemento más. Apuntar sobre el contexto histórico no se refiere a todo el contexto o a ese gran mundo que lo mismo se expresa en el Medio Oriente, en el Lejano Oriente o en América Latina. Ese gran mundo se concreta en ámbitos más específicos, esto es, la globalización, por mencionar uno de los tantos procesos de amplio alcance, no llega de igual forma a todos los países del mundo. Una política determinada, por ejemplo, los programas de estímulo, tampoco se asume similarmente en todas las instituciones del país. O imaginemos un plan de estudios para una licenciatura, no es asimilado o interpretado de igual forma en las distintas instituciones de educación superior. Una política, un proceso sociohistórico o una política específica no son leídos de igual manera por todos los agentes de un país o de todo un sistema educativo. El acontecimiento es observado, analizado, instrumentado o modificado con base en la cultura del profesor y del grupo o comunidad a la cual pertenece.

En los textos de los autores citados se asume que los actores educativos son portadores de subjetividad. Sin embargo, ¿qué entiende

cada actor por subjetividad? La experiencia profesional (López, 2002), la cultura profesional (Moreno, 2002), la experiencia de vida (Goodson, 2003), el *hábitus* y el capital cultural (Bourdieu, 2003), la cultura académica (Ordorika, 2001).

Cierre

Independientemente de las variaciones que tiene el concepto de subjetividad en estos autores, se puede sintetizar lo siguiente:

1. La subjetividad y, dentro de ésta la cultura o culturas, es producto de una construcción social, porque se edifica junto con otras personas. El *sentido* se expresa en aquello relevante para el profesor, quien lo manifiesta en su narración. La vida del profesor no es producto individual sino resultado de un complejo proceso social: si se es profesor es porque hay alumnos a quienes transmitirles un saber; se participa en reuniones con colegas, se interactúa con un coordinador o representante de academia. Además, se es una persona con una vida privada que desempeña diversas actividades en distintos espacios durante el día.

2. La aprehensión de la cultura de una comunidad o de un grupo —para nuestro caso, las culturas de los profesores universitarios— requiere de una estrategia metodológica que dé cuenta de la particularidad de la cultura y lo irreplicable de las expresiones humanas. La investigación cultural o interpretativa considera que el *sentido* de una acción efectuada por un individuo es una acción social con sentido porque depende de las normas y valores que establece cada comunidad o grupo. *No hay un mundo humano, sino múltiples mundos*. No hay un modo de vida, sino modos de vida, por lo tanto, no existe un sentido de las acciones, sino innumerables sentidos. La labor del investigador educativo es conocer las diversas manifestaciones de la vida social, las expresiones culturales inherentes a los grupos. Para los propósitos de este documento, conocer, analizar e interpretar la vivencia del profesor ex-

presada en su narración es de suma importancia. La importancia de las opiniones vertidas por los profesores en una entrevista radica en que éstas son la materia prima para acercarse a diversas expresiones que tiene el pensamiento del profesor con respecto a algunos tópicos de la universidad. La entrevista transcrita se convierte en un rico testimonio que da cuenta de sus gustos, malestares y preocupaciones. Los testimonios de los profesores son necesarios para entender lo que ellos sienten sobre su trabajo, sus compañeros, los estudiantes, los trabajadores administrativos, las instalaciones, etcétera.

3. *La interpretación implica la comprensión del sentido* de las acciones que realizan los actores. El sentido no responde exclusivamente a la influencia ejercida por un mecanismo exterior al actor, ni se puede explicar por la vinculación que tienen dos variables, donde una determina a la otra, sino en la aprehensión de las diversas acciones conformadas colectivamente. La subjetividad de los integrantes de un grupo hace referencia a lo simbólico, al significado, a los códigos, a los hábitos, a las tradiciones que forman parte del mundo particular de estas personas. La realidad social de un grupo no se comprende por medio de variables en donde una es la causa y otras son el efecto, sino por la aprehensión del *significado de las interacciones* establecidas dentro de un escenario complejo, porque se encuentra en movimiento permanente. El gran mundo social se compone de una diversidad de mundos particulares. Por lo mismo, no hay un modelo de realidad o de normalidad válido para todas las comunidades y los grupos, sino múltiples expresiones de esto.

4. La interpretación es una estrategia de investigación pertinente para comprender la problemática en el interior de la vida de los grupos. Para emprender esta tarea es necesario reconocer que todo lo que se presenta al ser humano en su vida diaria es una elaboración compleja, resultado de su participación en la construcción de un mundo de significa-

do. Incluso el acto más elemental de la cotidianidad es una *elaboración social* y (elaborado con quienes se establece una relación cara a cara) *cultural* (porque responde a grupos y comunidades con tradiciones específicas) y dentro de un *contexto histórico social*. Todo acto que realiza un actor es resultado de una interpretación. Schütz (1995) escribió que todos los actos humanos y todas las cosas percibidas dentro de la vida cotidiana son más que una simple representación mecánica sensorial, se trata de una compleja abstracción de elementos concretos y sociales. El investigador debe hacer una lectura detallada de las múltiples acciones realizadas por los actores en su escenario inmediato, una lectura de sentido común. Lo anterior indica que el sentido no es la simple materialización, sino una serie de relaciones y significados constitutivos de la vida de un grupo.

5. La lectura de estos autores ofrece una enseñanza importante: en las instituciones educativas participan seres humanos portadores de una cultura o subcultura académica. La cultura es producto social, se construye con los otros y surge de la comunicación que cada persona mantiene con sus cercanos y con las personalidades que conforman un campo. Pero además, la vivencia del profesor es producto de la comunicación que entabla tanto en los espacios escolares como en los no escolares; es resultado de la vida profesional pero también de la no profesional, de la vida privada así como de la pública, pero todo ello enmarcado por el contexto sociohistórico. El discurso del profesor podrá concentrarse en lo profesional, pero ello no indica que no se presenten indicios o detalles que apuntan hacia su particularidad como persona que tiene una vida privada, con sus gustos y sus preferencias. El profesor es una persona particular (Piña, 1998), producto de su trayectoria profesional y no profesional, que ha vivido diversos ciclos vitales y tiene, en consecuencia, orientaciones y preferencias académicas, pedagógicas y políticas. Podrán presentarse diferentes actitudes ante la docencia en profesores solteros y

casados, jóvenes y maduros, quienes inician y quienes están por retirarse, quienes militan en un partido político como quienes se declaran apolíticos, aquéllos que han tenido algún cargo académico administrativo de aquéllos que sólo han impartido docencia, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1991) *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (2003) *Campo de poder, campo intelectual, itinerario de un concepto*, Argentina: Quadrata.
- Geertz, Clifford (1991) *La interpretación de las culturas*, México: Gedisa.
- Goodson, Ivor (2003) "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE-UAM, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758.
- Jiménez, Luz (2003) "La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE-UAM, vol. 8, núm. 19, pp. 603-630.
- Moreno, Tiburcio (2002) "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", en *Perfiles Educativos*, México: CESU-UNAM, vol. XXIV, núm. 95, tercera época, pp. 23-36.
- Ordorika, Imanol (2001) "Aproximaciones teóricas para un análisis de la educación superior", en *Perfiles Educativos*, México: CESU-UNAM, vol. XXIII, núm. 91, tercera época, pp. 77-96.
- Pérez, Juan (2002) "La formación de la comprensión reflexiva", en *Desencuentros: Revista de análisis educativo y social*, México, núm. 4, enero-abril, pp. 21 -34.
- Piña, Juan Manuel (1998) *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*, México: CESU-UNAM- Plaza y Valdés.
- Schutz, Alfred (1995) *El problema de la realidad social*, Argentina: Amorrortu.
- Torres, Rosa María (1998) "Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?", en *Perfiles Educativos*, México: CESU-UNAM, vol. XX, núm. 82, tercera época, pp. 6-21.
- WEBER, Max (2002) *Economía y sociedad*, España: FCE, 2ª reimpression.



Problemáticas para la producción teórica

Las nuevas demandas emanadas de la epistemología y la teoría social

José Antonio Ramírez Díaz¹

Este escrito presenta una panorámica de cómo, a partir de la caída del positivismo, surgen, en epistemología y en teoría social, nuevos núcleos de discusión que necesitan ser considerados por quienes llevan a cabo procesos de investigación.

La emergencia de la subjetividad como entidad objetivada y la imposibilidad empírica de cumplir con las demandas de hacer investigaciones objetivas, metodológicamente rigurosas y lógicamente coherentes, abre la necesidad de replantear la reflexión sobre los requerimientos de las investigaciones para ser aceptadas y reconocidas socialmente.

Palabras clave: Subjetividad, configuración, investigación social, producción de teoría.

Las condiciones para deliberar en torno a la regulación actual de la producción teórica de las ciencias sociales orientan a una revisión de los ejes teóricos y epistemológicos que se vienen definiendo, luego de haber sido rebasados los severos cuestionamientos cimentados sobre su vocación imperial. Restableciéndose aún del desaliento progresivo que restó importancia a su papel protagónico como forma de pensamiento en la sociedad luego de que hizo crisis con la penetración del posmodernismo, los efectos sobre la ciencia han dejado una reflexión pendiente de las nuevas formas de investigar y producir la teoría. A pesar de no haber un interés generalizado sobre el asunto, hay quienes se preocupan por generar un mayor orden en este ámbito y en clarificar los núcleos centrales de la discusión (De la Garza, 2001a; 2001b; Martínez, 2003a, 2003b).

1. Investigador de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) y asesor de la Maestría en Educación. Práctica Educativa (MEPE). Correo electrónico: siganton@hotmail.com. Este texto es parte de una investigación apoyada por el Conacyt, que desarrolla el autor como alumno del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

Con una postura alejada de los dogmas de la modernidad, el intento de producir teoría por medio de procesos investigativos requiere de la cavilación sobre sus condiciones en campos disciplinares específicos, como en el caso de la educación. La reflexión aparece ya no como un elemento que cristalice en una posición fundamentalista de ciencia, sino en una línea de apertura capaz de buscar el consenso por medio de la argumentación sobre la toma de decisiones del sentido que le es dado al proceso investigativo, expuesto públicamente y que plantea pretensiones de validez, ya sea como la verdad de un mundo objetivo que se describe, como rectitud normativa para el mundo social que se interpreta o como veracidad para un mundo subjetivo que se manifiesta (Habermas, 2001; 2002). En esta tarea, la demarcación de la ciencia reducida a lo empírico o a lo metodológico, aparece como una empresa trunca que requiere de la argumentación y la discusión al interior de las comunidades para ser acreditada como tal (Alexander, 1987: 35-38).

La idea central en este texto es la de explorar los que aparentan ser los nuevos requerimientos de investigación y de producción teórica, abordando el tema de la subjetividad del investigador y sus implicaciones en los procesos que desarrolla. Se parte de los cuestionamientos hechos a las formas de producción y a los productos teóricos de las ciencias, para luego hacer una revisión de los principales núcleos de discusión, generados a lo largo del tiempo, en torno a qué y cómo se debe producirla. Finalmente, se procede a ubicar el tema de la subjetividad como elemento implicado en ella.

1. Cuestionamientos a los procesos de investigación y a los productos de la ciencia

Un ensayo del físico, investigador de la Universidad de Nueva York, Alan Sokal² puso en

2. Dictaminado y aprobado en 1996 por *Social Text*, revista de la Universidad de Duke, en Estados Unidos.

entredicho la veracidad de los productos teóricos contemporáneos de la ciencia. En él se afirmaba que la realidad física es una construcción lingüística y social, que el “conocimiento” científico no es objetivo y refleja la ideología y el poder manifiesto en la cultura. Sokal concluye su texto con una serie de afirmaciones que reafirman el carácter emancipatorio y liberador de la ciencia, la necesidad de democratizarla y entender que se encuentra condicionada por el lenguaje con que son formulados los discursos (Sokal, 1996; Sokal y Bricmont, 1999).

El ensayo cobró notoriedad por la posterior afirmación de Sokal, quien declaró que su escrito estaba diseñado como un experimento para evidenciar a:

[...] una corriente intelectual caracterizada por el rechazo más o menos explícito de la tradición racionalista de la Ilustración, por sus elaboraciones teóricas desconectadas de cualquier prueba empírica, y por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una “narración”, un “mito” o una construcción social.

Posteriormente a este suceso, se presentaron debates que polemizaban sobre aspectos éticos y filosóficos de la ciencia.³ Según Sokal, su único objetivo era combatir la moda del discurso posmoderno/postestructuralista/social-constructivista (Sokal y Bricmont, 1999).

En Chalmers (2000) hay una ácida crítica a las tramposas formas, aún vigentes, de llevar a cabo las investigaciones. A través de un caso tomado de la historia de la ciencia, ilustra lo

3. Debido a la negativa de la revista *Social Text* para publicar su artículo aclaratorio bajo la argumentación que no tenía la calidad para su aparición en la revista, Sokal lo hizo en *Dissent* (43 (4), pp. 93-99, otoño de 1996) y en *Philosophy and Literature* (20 (2), pp. 338-346, octubre de 1996). En otros medios se pueden ver las revistas electrónicas como *Ciencia Hoy* (Miguel de Asúa: 1997a, 1997b, 1998), *Prensa Obrera* (Hernán Díaz, 1998), *Antropos Moderno* (Follari, Robert, s/f; Olguín, Sergio, s/f), *El Viejo Topo* (López y Benach, 1999).

azaroso del descubrimiento de la ley de refracción en física, y logra evidenciar cómo, en un territorio en que los investigadores son asumidos como herederos de una tradición llena de objetividad y neutralidad, no toda práctica se rige por estos principios.

El ejemplo que él toma se refiere a la constitución de la ley de refracción,⁴ cuyo origen es ubicado en los estudios de Euclides en el 300 a. de C., pasando por los estudios de Tolomeo en el siglo II d. de C. y su consolidación con los estudios de Harriott en el siglo XVII. Chalmers centra su crítica en las formas asumidas para la producción de la ciencia al comparar la manera en que Tolomeo hizo un arreglo subrepticio en sus experimentos para ajustarlos a una idea preconcebida, afirma que “los científicos modernos son mucho más hábiles que Tolomeo al moldear a la naturaleza”.

Pensado más como un texto que problematiza la dimensión lógica de la ciencia, Nagel (1991) hace un fino cuestionamiento sobre los productos de las ciencias sociales. Asegura que hay una diferencia entre la ciencia y el sentido común. Pensar científicamente es establecer la relación entre elementos de un fenómeno o suceso y tener la claridad de conciencia del límite de la “validez de las creencias o de sus prácticas exitosas”. En su concepción de ciencia hay un extenso desarrollo sobre la teoría, las explicaciones son entendidas como resultado de la capacidad del investigador para poner de manifiesto conexiones entre temas de información variada por medio del uso de modelos lógicos, probabilísticos, funcionales o genéticos. No es sino mediante un elevado proceso de trabajo intelectual y empírico que los investigadores pueden producir las teorías.

Al hacer el abordaje de las instituciones de investigación social, mantiene discrepancia

con la forma en que en ellas se produce la teoría. Para él, ésta no es producto únicamente de la reflexión, sino que se trata de una empresa más elaborada que demanda el trabajo empírico y la necesidad de afrontar las restricciones que su condición plantea: la imposibilidad de controlar los estudios experimentales, la relatividad cultural que impide generar principios universales y el conocimiento que poseen los sujetos investigados sobre los fenómenos.

2. Los núcleos de discusión sobre la producción de la ciencia

Una forma de vincular las críticas anteriores es asumir una concepción positivista de fondo. Como se recordará, el positivismo insiste en la verificabilidad de los conceptos y las proposiciones, en intentar formar teorías hipotético-deductivas y, a partir de ello, formular leyes que tengan como base las observaciones empíricas (Giddens y Turner, 1990: 10-11).

Los principios que fundamentan al positivismo se resumen en lo siguiente: la *verificación* de las proposiciones significativas para determinar su verdad; su énfasis en la *observación*; su oposición a la *metafísica*, por lo que las proposiciones no contrastables y las entidades no observables deben dejarse de lado. En la versión lógica del positivismo se concedió gran importancia al lenguaje y a los significados (Hacking, 1996).

Una multiplicidad de voces de resistencia al positivismo (Bachelard, Foucault, Canguilhem, en Lecourt, 1982), minaron la credibilidad en principios como el de que se pueden hacer observaciones neutrales y el de la canonización de los sistemas de leyes conectadas de forma deductiva. La ciencia pasó a ser entendida como una empresa interpretativa, por lo que el significado, la comunicación y la traducción fueron consideradas relevantes (Giddens y Turner, 1990: 11).

Entendida de esa forma, los límites fijos e impenetrables de la producción científica pasaron a relativizarse (Kuhn, 1992) y a con-

4. La ley de refracción afirma que cuando un rayo de luz pasa de un medio a otro, la razón del seno del ángulo de incidencia con el seno del ángulo de refracción es una constante del par de medios.

formar la ciencia como una empresa humana, falible, en la que hay varios nudos de discusión que se mantienen vigentes. Entre ellos pueden señalarse la preocupación por conocer el papel de la teoría en la recolección de datos, en la interpretación y el análisis; el estatus de la misma, en términos de si representa algo que existe en el mundo, o sólo es una herramienta de razonamiento; el grado de precisión de los términos de la ciencia y su lógica de constitución; la unidad o multiplicidad metodológica de la ciencia; si la ciencia se ubica en los grupos sociales o trasciende el tiempo y el espacio; si existen o no los paradigmas y si representan un modelo de valores y de enseñanza; el papel del lenguaje y del significado en la ciencia que a través de los principios desarrollados por el pragmatismo dota a la teoría de una característica de intermediación entre el sujeto y el mundo (Hacking, 1996).

Este debate concurre en las ciencias sociales y tomó tres grandes temas de reflexión (Giddens y Turner, 1990: 14-19). El primero se centra en dilucidar la naturaleza de las ciencias sociales. Lo que está en discusión son las finalidades a las que ella da lugar y su temática de discusión se glosa en: la elaboración de leyes como resultado de las investigaciones; el acuerdo por medio del diálogo para lograr un consenso sobre dichas leyes empleando a los clásicos; la obligación de generar, constatar y contrastar teorías de forma sistemática; la imposibilidad de hacer generalizaciones atemporales por el carácter pragmático y construido de la interacción; la división del trabajo intelectual en la producción teórica, dado el carácter indexical, contextual y reflexivo de la acción social y si es posible y necesario diferenciar las ciencias sociales y las ciencias naturales.

El segundo asunto versa sobre las precisiones del objeto de estudio de las ciencias sociales. La polémica puede ser agrupada en dos grandes bloques: a) los que se afilian más hacia los procesos “micro” sociales, consideran que con el estudio de la conducta de los individuos es posible señalar que se estudian las institu-

ciones. Toda realidad social es conducta y las instituciones son la suma de esas conductas constitutivas. Las situaciones concretas o el proceso de interacción que pone el énfasis en el habla y la conversación suelen ser el objeto de estudio (Giddens y Turner, 1990: 17-18).

b) Los que estudian procesos “macro” sociales, renovados por el neo-funcionalismo, consideran que el objeto de estudio debe ser el de los sistemas complejos de acciones interrelacionados, intentando segmentar la realidad a través de diferentes niveles (Giddens y Turner, 1990: 18-19). Son relevantes, tanto la estructura y las funciones de los sistemas y subsistemas en sus modos de integración y en sus medios de adaptación. Intentos de mediación vienen dados por quien señala que existe la “dualidad de la estructura”, en que la estructura proporciona normas y recursos a la agencia que reproduce las propiedades estructurales de las instituciones sociales (Giddens, 1990). Es decir el agente se convierte en un medio de reproducción de la estructura, que también se asume como resultado de la conducta cotidiana que llevan a cabo los actores. Habermas (2002) intenta mediar con una teoría social basada en la comunicación con un fondo normativo que rebasa la interacción social.

El tercer núcleo de las polémicas se refiere a las formas en que se desarrolla la teoría social y su empleo en las investigaciones. Se debate si la teoría se debe utilizar para construir un marco conceptual que permita interpretar los casos específicos que cada investigador lleva a cabo, o si requiere de modelos heurísticos o marcos laxos por el alto grado de interpretación (Giddens y Turner, 1990: 19-20).

Se entiende que estos debates al interior de las ciencias sociales muestren la modificación del patrón universalmente aceptado de producir ciencia. Los grandes discursos han sido sustituidos y hay una emergencia de paradigmas que se disputan la legitimidad de sus formas de producción, preocupándose por analizar las situaciones peculiares de las cien-

cias sociales, como son la relación entre los estados mentales del investigador y los de los sujetos investigados, su manejo empírico y la preocupación por dar forma al discurso científico como forma de razonamiento que públicamente expone argumentos para persuadir (Alexander, 1990).

Considerando lo anterior y en la línea de las encomiendas, aparece de manera emergente el campo conceptual de la subjetividad como preocupación del desarrollo de la producción científica, involucrándose en tres procesos específicos:

1. Lo que hace un investigador en lo epistemológico, para entender la relación de la teoría y las nociones de sentido común con las observaciones y el análisis de datos, dada la inviabilidad de lograr el cierre semántico de la teoría, asumido como el viejo impedimento que evitaba mezclar conceptos puros, con nociones y metáforas (De la Garza Toledo, 2001b).
2. Lo que se hace en cuanto a lo metodológico, las formas de resolución que se generan para lograr vaciar lo abstracto de la teoría en las estrategias para recolectar la información del dato empírico (De la Garza Toledo, 2001b).
3. Lo que se hace en el análisis para tomar conciencia de la veracidad de su interpretación en los datos que se generan, de tal manera que no se le impute a los sujetos investigados aquello que es más bien asumido por el investigador (Giddens, 1990).

Los tres puntos anteriores pueden ayudar a entender la implicación del investigador en su trabajo, principalmente por el grado de conocimiento que guarda con ellos, su toma de posición y acciones que desarrolla en su manejo. Al final todo está al arbitrio de la forma en que se defina la subjetividad que, como se verá, es un concepto polisémico que depende de la postura teórica adoptada.

3. La subjetividad en el proceso de investigación

Como actividad intencional y social, en el desarrollo de los procesos de la investigación concurren una serie de factores, como la historia de los sujetos que participan en ella, y se asocian a elementos internos, como motivación, intención, deseos; los momentos sociales e históricos que confluyen en el periodo de investigación; las características, condiciones y apoyos de los grupos en los que labora. A diferencia del pasado, el investigador es visto hoy como inmerso en la cultura y la estructura social en donde su práctica no opera de una manera aséptica dentro de la sociedad. Si la subjetividad es definida como un aparato de dar sentido y de decidir la acción (De la Garza, 2001a), es requisito conocer la influencia de campos no sistémicos o de sistematicidad limitada que dan forma a los significados que se ponen en juego en la producción científica. La inviabilidad de la práctica investigativa como empresa objetiva exhibió que en los significados del investigador se mezclan aspectos cognitivos, valorativos, estéticos, sentimentales, con formas de razonamiento cotidianas o lógico-deductivas. Encontrar propuestas de investigación en que los campos significados manifiestan cierto grado de funcionalidad a pesar de evidenciar contradicciones y discontinuidades en lo teórico, metodológico o analítico, muestra que no hay un sistema (forma coherente de relacionar conceptos y procedimientos a través de una lógica formalizada) en el pensamiento del investigador sino una configuración con campos parcialmente coherentes, polisémicos, con estratos fosilizados y elementos ideológicos (De la Garza Toledo, 2001b), que deberá pasar por la aprobación-desaprobación-corrección de las comunidades de investigación que se encargarán de evaluarlo en:

1. La forma de hacer la representación del objeto de estudio mediante la separación del entorno con el sistema.

2. La relación mantenida entre teoría y lenguaje común para formar sus marcos teóricos y luego relacionarlos cada vez de manera más clara y precisa.

3. El uso del lenguaje teórico que al inicio de las trayectorias de profesionalización suele no ser coherente y puede manifestar la contradicción y el descubrimiento en lo empírico.

4. El tipo de relaciones que se establecen en lo abstracto, lo empírico y en su forma de vinculación a partir del uso de la lógica-formal, la lógica causal, mediante analogías, esquematizaciones, recetas, implicación por inducción, indexicalidad, reflexibilidad, razón mundana, intertextualidad, acreditación de categorías o metáforas (De la Garza Toledo, 2001b).

El concepto central que da forma a estos procesos es el de subjetividad, pero es complejo, y quizá sea mejor entenderlo como subjetividades, dada la gama de campos semánticos que teóricamente se han formado. Desde su primera etapa, correspondiente a la formación conceptual pre-moderna, en que se privilegió la dimensión moral del sujeto, los cambios en su significado se han precipitado. La época moderna subordinó las dimensiones racional y moral a la social y la formuló como una unidad (Martínez Rosas, 2003a). En este periodo, la subjetividad es un concepto opuesto a la objetividad y se refiere a un conjunto de intereses y valores individuales que debe ser reprimido para lograr la neutralidad (Rebecca Bloom, s/f). Esta unidad empieza a resquebrajarse a través del desarrollo de las diferentes disciplinas y se da un posterior socavamiento de la dimensión racional. Con la crisis de la modernidad, la subjetividad se convierte en objeto de análisis y se intenta dar cuenta de la misma. Así, hay una objetivación de la experiencia subjetiva que se liga a la autorreflexión y la posicionalidad, aspectos como raza, clase, género, religión y valores personales son puestos en escena. En el caso de las feministas posmodernas, toman una posición activa de la subjetividad como proceso de producción y transformación dentro de las prácticas socia-

les y discursivas. El “Yo” toma una forma de representación por medio de la narración y es generado a través de las experiencias que se ubican a lo largo de la historia del sujeto (Rebecca Bloom, s/f).

Entre estos periodos se presentó una crisis generalizada de los paradigmas en las ciencias sociales en que emergieron nuevas teorías en torno a la sociedad, como las de la agencia, las de elección racional, las neosistémicas y, junto al posmodernismo, son consideradas en la actualidad como grandes relatos que tienen el aspecto común de incorporar o bien confrontar a las teorías sobre el discurso (De la Garza, 2001a). Son contribuyentes significativos a la revaloración de la subjetividad las corrientes que se afilian a la postura hermenéutica (fenomenología, etnometodología, historicismo, interaccionismo simbólico) que problematizaron el dato como dado para dar cabida al significado del dato como elemento central de la relación entre investigador e investigado, y plantear la comprensión como la forma de dar cuenta del mundo interno del sujeto para asumir que es necesario interpretar tanto el dato del sujeto como la observación. Esta corriente toma aliento con su vinculación a las teorías del discurso que inicialmente se centraron en la relación entre significado y significante para dar paso a una dimensión social del significado (Austin, 1990; Searle, 1983) en la que se visualiza su consenso o imposición por medio del poder (Foucault, en De la Garza, 2001b).

En medio de este reacomodo, en las nuevas corrientes afiliadas al positivismo ya es factible leer en sus escritos una nueva posición que acepta la interpretación del observador como parte inherente del proceso analítico, lo que conlleva la aceptación de la pérdida de objetividad en la investigación, la cual debe ser manejada por modelos teóricos que hagan su tarea más encomiable (Turner, en Giddens y Turner, 1987). En el desarrollo de trabajos empíricos o en ensayos contemporáneos, la subjetividad diversificó su significado, en ocasiones es vista ya no como figura inmutable

sino como producto-productora de las prácticas sociales y discursivas (Rebecca Bloom, s/f). Para Filloux (1996) la subjetividad es un logro de la interacción. El diálogo es el medio que lleva al sujeto al retorno reflexivo sobre sí mismo en su búsqueda del reconocimiento social. También pensada como formada en la interacción, pero en una posición que se vincula a lo estructural-sociológico, Tenti Fanfani (1984) incorpora el concepto de *bábitus*, ya que lo entiende como un sistema que interioriza lo externo en el sujeto y es el determinante de la regulación tanto de prácticas desde el interior del sujeto (sus pensamientos), como en la estructuración de los campos específicos (reglas del juego, instancias y relaciones de fuerza). Zemelman y Valencia (1990) asumen que la subjetividad es un producto de las prácticas sociales y de la potencialidad de los proyectos de acción generadas por el colectivo. Las ideas de historia y de utopía son los constituyentes para “generar una voluntad colectiva y desplegar un poder que le permita construir realidades con una direccionalidad consciente”. Bajo el principio de que el hombre se distingue del animal porque es capaz de generar la transformación de la realidad de manera consciente, Heller (1997) asume la particularidad como constituyente de la subjetividad y la presenta como una forma procesual capaz de transformar la sociedad para superar las determinaciones estructurales y la inconsciencia. Slavok Zizek (en Hernández Zamora, 1994), bajo una perspectiva psicoanalítica, vincula la subjetividad al concepto de identidad. El punto de partida de la identificación no es el sujeto con sus preferencias, sino el orden socio-simbólico con sus modelos sociales legítimos. Los modelos pueden ser ideales de tipo político o religioso, roles sociales, figuras o modelos y pasan por dos tipos de identificación. La identificación simbólica, que es la identificación con el lugar desde el que nos observan, “desde el que nosotros mismos nos miramos de modo que aparecemos agradables, dignos de amor”; y la identificación imaginaria, que es el modelo o

figura que representa su yo ideal, la figura extrema que lo guía en tanto aún no constituye su propia personalidad autónoma. La mirada (identificación simbólica) representa al ideal del yo, el súper-yo y cumple las funciones de vigilancia y seguridad.

Lo más importante de todo esto es que la subjetividad recobra fuerza con base en tres características principales:

1. Se le entiende como un proceso de producción de significados potencialmente analizable en el nivel individual o social.
2. Los significados no se generan localmente por los individuos en interacción sino que se presentan dentro de ciertos límites espaciales y temporales que son vinculados a significados socialmente acumulados que los actores no escogieron (Habermas, en De la Garza, 2003).
3. No es el consenso el que determina el compartir de los significados sino que son las jerarquías sociales y el poder las que aparecen como formas de imponerlo (Foucault, en De la Garza Toledo, 2001b).

La subjetividad se dimensiona, por tanto, como una categoría compleja en que se congregan diferentes posturas sobre la fragmentación del sujeto, la importancia del sujeto en la racionalidad, el discurso y los saberes construidos; el papel en la construcción de la sociedad (Martínez Rosas, 2003a) y su condición de objeto de estudio a través de los significados que permite conocer el papel del poder y la sociedad en su aceptación-imposición (De la Garza Toledo, 2001b).

Desde este entramado de grandes discursos es como empiezan a surgir y a ser reconocidas las nuevas preocupaciones sobre la producción científica que enlaza ya un juego de subjetividades entre investigador e investigado. Aparecen nuevas preguntas para el campo de la epistemología: ¿Cuál es la influencia de la subjetividad del que construye teoría? ¿Cómo sustituir la verificación? ¿Cómo re-

solver el problema del significado de lo teórico a lo común? ¿Cómo influye el sujeto en la propia construcción teórica a través de su práctica? (De la Garza Toledo, 2001b) ¿Cómo se puede asumir que la interpretación que se haga es del sujeto investigado y no del investigador?

Estas preguntas son emergentes en un contexto en reconstrucción. Las determinaciones del pasado sobre cómo hacer ciencia tienden a manifestar una pluralidad en torno a la relación teoría-método-implicación del sujeto investigador-sujeto investigado, que permanecía relegada tras el supuesto de una forma universal de hacer ciencia. La renovación ha traído como consecuencia una búsqueda de conceptos epistemológicos que contrastan con las nociones cerradas del pasado. Así, por ejemplo, la configuración (De la Garza, 2001a; 2001b) es un modo flexible de establecer las posibilidades de relación entre conceptos para definir un objeto (Suppes, en De la Garza Toledo, 2001b). El objeto se concibe en movimiento y permite articular en una teoría conceptos duros con términos de lenguaje común. En la teoría, habría formas débiles de relación entre conceptos que pueden fortalecerse hasta convertirse en una teoría en el sentido canónico del término. La configuración opera como una forma de agrupación tanto entre propiedades del objeto, dimensión conceptual y forma de razonamiento, la resemantización, la rejerarquización entre conceptos, las asimilaciones y el papel de la argumentación como vinculante conceptual son calibrados como elementos propios de la producción teórica (De la Garza, 2001a; 2001b).

De la misma manera que aparecen nuevos conceptos también emergen nuevos problemas para la investigación. Al salir a flote la subjetividad fueron desempolvados aspectos que se asumían como superados y a los cuales no se les concedía gran importancia. En el centro de esto destaca el interés despertado por conocer qué pasa con la incorporación del sujeto, su subjetividad y su acción en la construcción del

conocimiento y revela una compleja zona que se sugiere analizar en los casos en que la investigación es empleada en educación, ya sea para la producción de teoría o como un medio de profesionalizar a los docentes. Resulta difícil pensar que, independientemente de su finalidad, la investigación en educación pueda seguir llevándose a cabo al margen de las discusiones que se han originado en la teoría social y en epistemología especialmente, porque se han venido madurando procesos de profesionalización de actores en este sector, cuyo fin es facilitar que sus participantes cambien positivamente el sentido educativo de sus acciones. Las presiones del contexto que obligan a dar una respuesta práctica a las intervenciones diseñadas para alcanzar esto son formas de movilización de sentido opuesto al propósito que se pretende. Si se entiende el asunto, lo educativo no está en el individuo en formación exclusivamente, sino en la imposición o negociación de los significados que se da en el propio espacio de formación.

Referencias bibliográficas

- Alexander, Jeffrey C. “La centralidad de los clásicos”, en Giddens, Anthony y Jonathan H. Turner (1990) *La teoría social, hoy*, México: Conaculta-Alianza Editorial (col. Los Noventa), pp. 22-81.
- Austin, John L. (1990) *Como hacer cosas con palabras*, España: Paidós Studio.
- Rebecca Bloom, Leslie (s/f) *Auto representaciones y subjetividad. La etnografía feminista posmoderna: historias de vida*, México: CESU-UNAM (Pensamiento universitario, núm. 87).
- Chalmers, Alan F. (1990) *La ciencia y cómo se elabora*, México: Siglo XXI Editores, 4ª edición.
- De la Garza Toledo, Enrique (2001a) “La epistemología crítica y el concepto de configuración”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 63, núm.1, enero-marzo.
- (2001b) “Subjetividad, cultura y estructura”, en *Revista Iztapalapa*, UAM, núm. 50, enero-junio.

- Filloux, Jean-Claude (1996) *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Giddens, Anthony (2001) *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*, Argentina: Amorrortu.
- y Jonathan H. Turner (1990) *La teoría social, hoy*, México: Conaculta-Alianza Editorial (col. Los Noventa).
- Habermas, Jürgen (2001, 5ª edición) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, España: Cátedra (col. Teorema).
- *Teoría de la acción comunicativa. 1. Racionalidad de la acción y racionalización social*, México: Taurus, 2002.
- Hacking, Ian (1983) *Representar e intervenir*, México: Paidós-UNAM, 1996.
- Héller, Ágnes (1997) *Sociología de la vida cotidiana*, España: Ediciones Península.
- Hernández Zamora, Gregorio (1994) *Identidad y educación en consumo cultural y educación. (Adolescentes de Neza)*. Tesis DIE. México: Cinvestav-IPN.
- Kuhn, T. S. (1992, 9ª reimpresión) *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica (col. Breviarios).
- Lecourt, Dominique (1982) *Para una crítica de la epistemología*, México: Siglo XXI Editores.
- Martínez Rosas, José Luis (2003a) *El sujeto y su constitución. Hacia una construcción teórica. Saber y sujeto en formación*. Avance de investigación. Guanajuato: Mepe-Isepeg.
- (2003b) *¿Por qué estudiar la relación sujeto-saber? La relevancia de un problema*. Avance de investigación. Guanajuato: Mepe-Isepeg.
- Nagel, Ernest (1991, 1ª reimpresión) *La estructura de la ciencia. Problemas de la lógica de la investigación científica*, Barcelona: Paidós.
- Searle, John R. (1983) *Intencionalidad: un ensayo de filosofía de la mente*, España: Tecnos.
- Sokal, A. (1996) “Transgressing the Boundaries: Toward a transformative hermeneutics of Quantum Gravity”, en *Social Text*, núm. 46/47, Duke University Press, primavera-verano.
- y Bricmont, J. (1999) *Imposturas Intelectuales*, México: Paidós.
- Tenti Fanfani, Emilio (1984) “La interacción maestro-alumno: Discusión sociológica”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, año XLVI, vol. XLVI, núm. 1, enero-marzo.
- Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia (1990) “Los sujetos sociales, una propuesta de análisis”, en *Acta Sociológica. Los sujetos sociales, una propuesta de análisis*, vol. III, mayo-agosto.



La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla

José Luis Martínez Rosas

El presente artículo aborda la práctica educativa como objeto de estudio. Señala diversas problemáticas al acceder a ella y propone una manera de producir teoría para hacerla inteligible. Lo anterior requiere una perspectiva epistemológica de articulación multi-referencial, ya que la práctica es una categoría que rebasa y atraviesa los límites de las disciplinas constituidas. El proceso de producción de conocimiento incluye el reconocimiento de la práctica como una categoría articuladora de acciones y constitutivos de mayor complejidad. Lo educativo es un componente particular de la práctica educativa. Reconstruirla como totalidad implica integrar elementos teórico-descriptivos y teórico-interpretativos; estos últimos se construyen como una red de conceptos surgidos de diversos contextos teóricos que adquieren un nuevo sentido al articularse entre sí y con los datos particulares.

Palabras clave: Práctica educativa, constitutivos, articulación, teoría.

Palabras introductorias

No sólo la realidad social, que se vislumbra cada vez más compleja e incierta, requiere un pensamiento complejo; también la realidad específicamente educativa y particularmente las prácticas de los sujetos que pretenden educar o educarse requieren un pensar complejo. Este esfuerzo hace patente la necesidad de separar nuestro saber o conocimiento acerca de la práctica educativa, muchas veces sujeto a parámetros propios de las disciplinas y ciencias sociales, de nuestro pensar, es decir del proceso mediante el cual producimos y construimos el conocimiento o la teoría de la práctica educativa. Así que uno de los propósitos de este trabajo consiste en mostrar algunos elementos con los cuales elaborar ese pensar categorial complejo.

El contenido explícito del presente artículo¹ consiste en una tematización de la práctica

1. Texto de trabajo escrito originalmente para el proyecto de investigación sobre "Práctica, cultura docente y aprendizaje de las matemáticas en secundaria" y sometido al análisis del equipo del proyecto, así como de la Comisión de Investigación de la Red de Posgrados en Educación. El

educativa, no como una realidad dada, sino dándose, la cual requiere ser construida teóricamente para hacerla inteligible, ya que no se muestra como simple evidencia a la senso-percepción o al sentido común del sujeto.

La práctica educativa se desarrolla desde un ángulo epistemológico, ya que se discute el problema de cómo producir teoría y construir un andamiaje conceptual, que aunque precario y contingente, permita comprenderla y, en última instancia, otorgue la posibilidad de transformarla. En consecuencia, se proponen diversos elementos con los cuales es posible “mirar” la práctica educativa como una totalidad compleja y desarrollar el proceso metodológico y epistemológico de producción de conocimiento.

Primeramente se aborda el carácter relacional de todo discurso y el papel que juegan en él diversas categorías, con esa base se propone una concepción de la práctica educativa y aquello que la constituye: sus acciones, la educatividad y educabilidad, así como otros constitutivos de mayor complejidad; posteriormente se propone una perspectiva de articulación multirreferencial, de la cual se deriva una cadena interpretativa constituida por una serie significativa o de categorías articuladas en niveles que van de lo macro a lo micro y viceversa, en la cual se fundamenta la construcción de una red conceptual compleja, que proporcione inteligibilidad a la práctica educativa.

El lector no encontrará un camino único, ni una teoría inamovible, acaso herramientas o grandes líneas con las cuales construir su propia ruta y elaborar una configuración intelectual para el caso particular.

1. Breves consideraciones de carácter epistemológico

La necesidad de precisar el sentido con que se utilizan las categorías básicas, como es el caso de la práctica, es sumamente relevante; más cuando se pretende construir un sistema teórico que permita dar cuenta de la práctica educativa como objeto de estudio y como objeto o escenario de innovación, y con todo ello aportar a la constitución teórica, metodológica y epistemológica del campo educativo y de los múltiples objetos, problemas, etcétera, que lo constituyen.

Entre tales categorías básicas encontramos en primer término la de práctica y otras como: práctica social, práctica educativa, praxis; en una segunda instancia encontramos a una multiplicidad de categorías o subcategorías que constituyen a las primeras, y que generalmente son aportadas desde las distintas racionalidades presentes en las ciencias y disciplinas sociales, así como en la filosofía.

Es en esta tesitura que señalamos inicialmente la existencia e importancia del carácter relacional de toda semiosis social, incluido el discurso, sus diversas configuraciones y la cultura en su conjunto, y específicamente los saberes y teorías científicas. Por otra parte indicamos que existen efectos prácticos de tal semiosis y reconocemos el proceso inverso mediante el cual las prácticas afectan los sistemas simbólicos.

En otro orden de ideas y ampliando lo postulado por E. Cassirer (1971), con relación a tres principios bajo los que operan los símbolos: denominar, conceptuar —o conceptualizar— y articular, podemos indicar que un signo e incluso cualquier configuración intelectual tiene diversas funciones:²

2. En estas “funciones” se hace patente la tensión, estudiada por Cassirer, entre las hermenéuticas reductivas (psicoanálisis, etc.) e instaurativas (Kant, diversos idealismos) que polemizan con relación al papel y alcances del signo como producto y productor de la realidad social y subjetiva. Al respecto no nos situamos tajantemente en una posición.

autor es académico de la Maestría en Educación, Práctica Educativa (MEPE), BCENOG, SEG. Correo electrónico: joseluismar444@hotmail.com.

- a) Denominar o nombrar.
- b) Representar, es decir, estar en lugar de y tomar distancia de lo concreto real.
- c) Referir, implicando indirectamente.
- d) Reproducir (sígnicamente) lo nombrado —que incluso puede ser otro signo.
- e) Designar, o sea, actuar sobre el referente articulándose a él.
- f) Articularse a otros signos para dotarse y dotarlos de sentido.
- g) Orientar el pensar racional, incluso el irracional o parcialmente racional.
- h) Orientar la evaluación (de signos, acciones, sujetos, etcétera).
- i) Orientar la acción y la práctica.

Cualquier configuración intelectual puede ser más o menos rigurosa, precisa, congruente y útil, en términos del servicio que preste como orientadora de la práctica y las acciones, e incluso puede integrar diversos tipos de componentes: categorías y subcategorías, conceptos que guardan estrecha relación con datos de procedencia empírica, así como simples nociones —fragmentarias y caóticas— de sentido común. Así mismo, en una cierta arquitectura, pueden identificarse diversos dominios, regiones y subregiones de la configuración, en un entramado similar a una red de múltiples dimensiones. En el seno de la configuración intelectual a la que se hace referencia existen determinaciones internas y externas del significado de un signo, todas ellas de carácter relacional; las de carácter externo le vienen de su lugar-posición en el conjunto del discurso y, por lo tanto, de las otras categorías y conceptos, mientras que las determinaciones internas las aportan las subcategorías. Tal situación requiere de un trabajo cuidadoso, tanto más cuando los signos son aquéllos que cumplen una función de nucleamiento del discurso, es decir, son las categorías centrales de éste.

En el caso de la configuración que es necesario desarrollar, consideramos que tales subcategorías, concebidas como constitutivos o componentes de la categoría de prácti-

ca educativa, tienen varias características que resultan particularmente relevantes y que es necesario puntualizar:

1. Aportan por sí mismos a la definición y constitución de aquella categoría.
2. Las relaciones que se tejen entre las subcategorías sitúan a éstas en una configuración específica o micro-configuración, en una mayor.
3. Tal micro-configuración a su vez determina a cada una y al conjunto.
4. La articulación categorial también aporta una determinada forma de mirar, visualizar, explicar o comprender la práctica concreta.
5. Por esta última condición, viene todo el conjunto a determinar en último caso la forma de investigar e innovar la práctica educativa o alguno de sus componentes.

Con base en lo anterior, puede decirse que existen implicaciones de orden lógico y epistemológico, así como de orden práctico y teleológico de toda articulación de categorías y conceptos.

Con tales antecedentes podemos comenzar a explicitar nuestra visión respecto de tales categorías y subcategorías, a sus límites e interrelaciones.

2. Concepción de la práctica educativa

Teniendo como supuestos y fundamentos epistemológicos la categoría de totalidad concreta y compleja, así como la de praxis, que nos permiten construir un andamiaje teórico acerca de la realidad social y educativa y de las prácticas que, entre otros componentes, constituyen tal realidad, podemos afirmar que toda práctica, como parcela de la realidad social es, en principio, una práctica social. Consecuentemente, la práctica educativa es un tipo específico de práctica social.

Por otra parte, toda práctica social es multidimensional; es decir las prácticas económicas, científicas, administrativas, médicas, religiosas o políticas son todas prácticas socia-

les; sin embargo cada una tiene características específicas que la distingue de las otras, y tal especificidad consiste en la dominancia y visibilidad de una de estas dimensiones y simultáneamente su operación o actuación en un campo social dado. Por ejemplo, una práctica religiosa o una administrativa lo es sin dejar de ser económica o política, sin embargo estas otras dimensiones se mantienen “ocultas” durante el ejercicio de la práctica en cuestión.

En consecuencia, siendo la práctica educativa una práctica social, no sólo es educativa, sino que, debido a su carácter multidimensional, tiene un trasfondo económico, político, ideológico, administrativo, etc., sólo que estas dimensiones no aparecen de manera natural revelándose ante nuestro sentido común, sino que solamente se revela su carácter multidimensional a través de diversos ejercicios de interpretación y análisis. Por estas circunstancias podemos comprender que mientras un sujeto aprende y otro enseña, existen relaciones económicas y de otra índole que se establecen directa o indirectamente entre ellos, ya sea por mediación institucional a través de diversos mecanismos, por ejemplo de tipo administrativo para el pago de inscripciones, mensualidades o salarios; sin embargo, tales acontecimientos no aparecen explícitamente en la práctica educativa.

La especificidad que establece la diferencia entre las acciones y prácticas sociales en general, con relación a las de carácter educativo, es el contenido “educativo” de estas últimas, es decir la realización de “lo educativo” a través de los procesos implicados en las acciones y prácticas, lo cual consiste en que intencionada y efectivamente educan, es decir, la práctica educativa es tal porque produce “lo educativo”, sea esto un proceso, un producto, etc. Al concretar “lo educativo” como tarea y componente principal, toda práctica social adquiere una particularidad que la define como práctica educativa.

Lo educativo, al desplegarse en las prácticas cotidianas contiene al menos dos subdimensio-

nes o aspectos interdependientes: la educatividad y la educabilidad,³ que operan como unidad dialéctica en el momento presente.⁴ La educatividad de la práctica se refiere al grado, forma y tipo de contenido que dotan a una acción, constitutivo o práctica propia del sujeto educador, de su carácter educativo; mientras que la educabilidad es la condición de posibilidad de la educatividad, alude a la permeabilidad o susceptibilidad a la educación, mediante la cual existe receptividad del contenido o proceso educativo. Una vez realizada la práctica, lo educativo, se sedimenta en el sujeto en formación en forma de hábitos, es decir de estructuras y disposiciones en el ámbito de pensamiento, lenguaje, acción e incluso de sentimiento y percepción, y con ello se traslada al futuro.

Con relación a lo anterior, es posible que la acción o práctica a la que nos referimos sea realizada, no por dos sujetos sino por uno solo, es decir, por el propio sujeto que actúa sobre sí mismo para auto-educarse;⁵ en este caso, al tratarse de una acción completamente autónoma (aunque mediada por saberes y, por tanto, por la presencia indirecta en el acto educativo de los sujetos productores de ese saber), podría suponerse que la educatividad de la acción se corresponde completamente con la educabilidad de la misma.

-
3. Lo educativo se encuentra asociado a lo que se considera como educación en los diferentes discursos de la filosofía, las ciencias sociales, la ciencia política, etc., tales como la sociología de Durkheim o Bourdieu o la pedagogía de Freinet o de Freire, etc. Sin embargo sólo es constatable en la práctica concreta y se sedimenta en la formación del sujeto.
 4. En este sentido recordamos, junto a H. Zelman, que toda ciencia social es ciencia del presente. Tal carácter lo hacemos extensivo a la ciencia o disciplina que investiga la práctica educativa. Así mismo, que la realidad social además de su carácter multidimensional, es síntesis de temporalidades diversas, como el pasado y el futuro. En razón de ello, la educatividad y educabilidad, aun cuando son elementos de las prácticas en el presente, expresan el pasado y se proyectan hacia el futuro.
 5. La formación, considerada como auto-formación es el proceso y producto resultante de las acciones y prácticas educativas que se sedimentan en el sujeto y que comprenden una creciente y más profunda auto-educatividad.

Por otra parte, cuando la acción o la práctica es de tipo heterónomo, la educabilidad en muchas ocasiones se manifiesta no sólo como umbral, condición y límite de la potencialidad educativa, sino como resistencia del sujeto en formación; en razón de lo anterior, el sujeto educador requiere conocer las características de la educabilidad del otro, para adecuar la educatividad de su práctica a la educabilidad del sujeto en formación. En estos casos no existe una correspondencia total ni mucho menos automática entre la educatividad de la acción externa del educador y la educabilidad de la práctica del sujeto en formación.

La especificidad educativa de la práctica social, aunque es un componente particular que al constituirse en su característica primordial la define como práctica educativa, es insuficiente para dar cuenta de todo aquello que la constituye como práctica específica; de ahí que sea necesario profundizar en el análisis de todos sus constitutivos, para lo cual es necesario concebirla como una categoría articuladora de ellos.

Se considera que toda práctica social, y en consecuencia la educativa, tiene un carácter multidimensional y que está configurada como una totalidad concreta y compleja, estructurada y constituida por una serie de componentes que tienen diversos grados de complejidad, con direccionalidad y movimiento —a veces contradictorio—, asociado al grado de articulación-desarticulación de sus constitutivos.

El constitutivo elemental de la práctica es la *acción*, lo cual quiere decir que en principio toda práctica social —por ende, la práctica educativa— es una configuración de acciones. Las acciones sociales y particularmente las acciones educativas, se pueden agrupar y organizar en componentes más complejos, es decir, en varios *constitutivos de las prácticas* que poseen niveles de complejidad creciente; un conjunto específico de acciones es considerado como tal por el tipo de articulación que guarden éstas entre sí durante la práctica y por la asignación de significado(s) que se le pueden adicionar.

Las acciones y demás constitutivos en su conjunto constituyen la práctica.

Podemos establecer como componentes o constitutivos de un primer grado de complejidad los siguientes:

- La generación, uso y control del espacio y del tiempo.
- La generación, uso y control del habla o actos de habla.
- La relación entre intención de la acción y resultado de la misma.

En un segundo grado de complejidad, consideramos, junto a M. Bazdresch (2000), que tales constitutivos de la práctica educativa son:

- El contenido u objeto de conocimiento, que puede ser una habilidad, proceso por ejercitar, conocimiento declarativo o condicional, etcétera.
- El proceso que se despliega en diversos planos e incluye las interacciones y operaciones específicas del “aprendizaje”, es decir, el proceso interactivo, el de enseñanza-aprendizaje y el específicamente cognoscitivo.
- La subjetividad de los implicados que es desplegada en-con las acciones.
- La intersubjetividad o comunidad de significados generada.
- El modelo práctico de enseñanza y el de aprendizaje, que desarrollan los diversos sujetos.
- El contexto constituido por los elementos del entorno que se convierten en componentes de la práctica.

Respecto a estos últimos constitutivos, diversas disciplinas y ciencias sociales, entre ellas la pedagogía, han realizado aportaciones fundamentales, en términos de teorías sustantivas o saberes que posibilitan elucidar tales categorías.

Por otra parte, así como toda acción tiene una intencionalidad consciente o inconsciente, todo constitutivo de un primer o segundo grado de complejidad tiene una lógica, es decir, una razón formal que sustenta y, en

un momento dado, justifica la existencia y las características específicas de ese constitutivo, dirigiendo su sentido y desarrollo. De la misma manera, el conjunto de la práctica tiene su sentido en una racionalidad o metalógica, la cual organiza, articula y dota de direccionalidad a los constitutivos de cualquier nivel de complejidad de la misma. Con base en lo anterior podemos considerar tal racionalidad de la práctica educativa como un componente constitutivo de tercer grado de complejidad. Justamente en el análisis de esas lógicas y esa racionalidad, se pueden localizar gradientes de congruencia o incongruencias plenas, entre sí o con relación a los propósitos educativos.

Los constitutivos de mayor grado de complejidad subsumen a los de menor grado de complejidad y por esta razón posibilitan la (re)construcción de la práctica como totalidad cada vez más completa, detallada, precisa y compleja. En consecuencia, la construcción intelectual o teoría de la práctica que se produce en este proceso tiene un mayor grado de potencialidad para el análisis y la comprensión, así como para la transformación de ese objeto epistémico al que llamamos práctica educativa.

Con respecto a los constitutivos de segundo nivel de complejidad, cabe precisar que se les considera como tales debido al tipo de articulación y los significados atribuidos a las acciones; tal atribución de sentido es realizada al considerar que estos constitutivos son categorías relevantes en las prácticas educativas.

Los constitutivos de segundo grado de complejidad no sólo tienen las características anteriores, sino que tienen una carga histórica y discursiva, ya que al mismo tiempo son la aportación principal de las diversas ciencias sociales que permiten explicitar “lo educativo”; dicho en otros términos, son las categorías principales de diversas ciencias o disciplinas sociales, pero traducidas al campo de la práctica educativa.

Como un intento de encontrar las raíces de estos constitutivos, podemos escudriñar su gé-

nesis y remontarnos a las diversas disciplinas y ciencias sociales. Así podemos considerar que:

1. La categoría de contenido procede del desarrollo de la pedagogía, principalmente del campo curricular, y se refiere a los conocimientos que aportan los campos disciplinarios y las ciencias.
2. Mientras que la categoría de proceso también procede del campo pedagógico, pero particularmente de la didáctica e incluye aportaciones de la psicología de la cognición, originariamente a través de teorías del aprendizaje, así como de la psicología social.
3. La categoría de subjetividad procede de los desarrollos de la psicología y principalmente de las corrientes psicodinámicas.
4. La categoría de intersubjetividad procede de la filosofía, la psicología social y la psicología social, principalmente.
5. La categoría de modelo es una traducción de los estudios culturales, aunque rescata aportaciones de la didáctica.
6. Mientras que la categoría de contexto es una síntesis de las dimensiones políticas, sociológicas, e incluso económicas, que intervienen como componentes de la práctica.

En este orden de ideas cabe realizar varias consideraciones: por una parte, reconocer que las categorías de práctica y de acción atraviesan y rebasan los límites de los campos disciplinarios establecidos por las ciencias sociales, por lo que se les puede considerar como categorías transdisciplinarias o metadisciplinarias; por tales razones requieren para su abordaje de enfoques y perspectivas que rebasen los límites disciplinarios e interdisciplinarios, es decir, requieren de esfuerzos que podemos denominar como multirreferenciales y específicamente de articulación. En ese sentido su construcción reclama de epistemologías, teorías y metodologías no disciplinarias, ni interdisciplinarias.

Por otra parte y con relación a lo anterior, interesa establecer que el análisis y la re-cons-

trucción interpretativa de las acciones de una práctica puede incorporar y articular categorías centrales y aportaciones diversas desde las disciplinas o ciencias sociales, ya que consideramos que cada una de las teorías —sociales y educativas— son contextos de significado en los cuales se pueden situar o articular las acciones, las secuencias de acciones o las prácticas en su conjunto.

Con relación a lo anterior, cabe considerar que pueden ser sumamente diferenciadas y hasta divergentes las maneras de atribuir sentido a las acciones de una práctica. Tan es así, que de hecho se pueden atribuir significados desde cada uno de los sistemas o esquemas intelectivos de todos los sujetos participantes directamente en las acciones, e incluso por los no participantes:

- Como productores de las mismas.
- Como afectados por ellas.
- Como observadores directos.
- Como observadores indirectos.
- Como intérpretes de ellas, incluso en una época distinta a los sucesos ocurridos.

Sin embargo, podemos distinguir diversos tipos de esquemas intelectivos o de pensamiento/conocimiento:⁶

1. El discurso ordinario o de sentido común, que desarrolla un sujeto social típico o medio en un espacio sociocultural dado (inmerso en una determinada semiosis, formación y configuración discursiva).

2. Los saberes específicos que juegan o están presentes en un campo dado y que son un tipo específico de discurso, quizá más certero, especializado, etcétera.

3. La teoría de carácter científico.⁷

6. En este punto todavía no es necesaria la distinción entre el conocer y el pensar, entre los parámetros del conocimiento socialmente válido y el pensar epistémico, tal y como lo plantea Hugo Zemelman.

7. Este posicionamiento, aunque se distancia de la concepción positivista y neopositivista de ciencia, recupera las categorías de teoría y de ciencia como una condición necesaria para establecer la diferencia con los diversos tipos de sabe-

Una serie de acciones y por lo tanto una práctica, pueden ser interpretadas desde-con alguno(s) de estos tres tipos de sistemas intelectivos. Así por ejemplo:

- a) Un alumno en un salón de clases puede atribuir un cierto significado o interpretar desde su esquema de pensamiento una serie de acciones del profesor o de un compañero; si esto lo hace desde su sentido común, del mismo carácter será el significado que él atribuye a las acciones.
- b) Un profesor mínimamente formado en los saberes de la didáctica puede interpretar esas acciones dentro de las prescripciones pedagógicas y encontrarle sentido y justificación a su realización.
- c) Sobre las mismas acciones un observador directo puede realizar otro acto de atribución de significado, pero desde una teoría sociológica, por ejemplo usando la teoría de Max Weber, y con base en ello nombrarlas, clasificarlas, etc. e incluso interpretar el sentido de todo el curso de acción hasta un término dado, y con ello establecer el carácter de la práctica y sus posibles consecuencias.

Desde nuestro punto de vista, no sólo el sentido común, sino particularmente cada una de las ciencias sociales y cada una de las diversas teorías que constituyen a estas ciencias como campos de significación potencial o como conjunto de significantes “flotantes”, pueden constituirse como sistemas de atribución de

res que imperan, por ejemplo en el mundo de la producción industrial o artesanal, así como en las diversas profesiones. De hecho, al realizar una práctica productiva o profesional se hace uso de tales saberes, pero no sólo de ellos, sino del discurso de sentido común, así como de elementos teóricos. La medida en que se integran, relacionan, etc. estos ingredientes en las prácticas cotidianas, es una cuestión todavía por investigar y que resulta muy relevante para establecer la eficacia de la práctica educativa a largo plazo, y desde luego es igualmente relevante indagar cómo se interrelacionan en las prácticas cotidianas del salón de clase, las cuales tienen asignado socialmente el propósito de “elevar” la cualidad de los esquemas de pensamiento, mediante el currículo oficial.

significado cuando un sujeto los usa y opera con ellos para interpretar las acciones y para orientarlas en consecuencia. Considerando lo antedicho, es posible sostener que existen tantas formas de mirar o concebir las prácticas sociales y la práctica educativa, como conocimientos o teorías sociales y educativas haya.

3. Multirreferencialidad, articulación y uso de teoría en el análisis de la práctica educativa

Con relación a este tópico cabe precisar que respecto a las categorías de práctica y acción educativa puede acontecer, y de hecho acontece, una situación similar a la existente en el caso del estudio de los sujetos sociales y educativos. En las aportaciones teóricas sobre los sujetos y sobre las prácticas podemos identificar diversas tensiones y problemáticas como las siguientes:

1. La concepción de los sujetos y, en nuestro caso, de las prácticas sin los contextos que las determinan o condicionan. Tal situación se corrige desde el planteamiento que estamos proponiendo en cuanto a los constitutivos de un segundo nivel de complejidad, ya que se incluye al contexto. Diversas corrientes y posicionamientos teóricos inducen a esta perspectiva, por ejemplo: la fenomenología —incluida la fenomenología social—, el existencialismo y el interaccionismo simbólico.

2. La concepción de que los sujetos y las prácticas están totalmente determinados por diversas estructuras o sistemas, etc. En este caso se pueden situar posiciones o enfoques más deterministas o irracionalistas, como el estructuralismo, las teorías de sistemas o el postestructuralismo e incluso el marxismo de corte positivista.

3. Adicionalmente, encontramos la concepción de que las prácticas y las acciones sociales y educativas están subsumidas en otras categorías, tales como las de “representación”, “discurso”, etc., lo cual contribuye a la anulación de la práctica y de las acciones como

constitutivos de la realidad educativa.

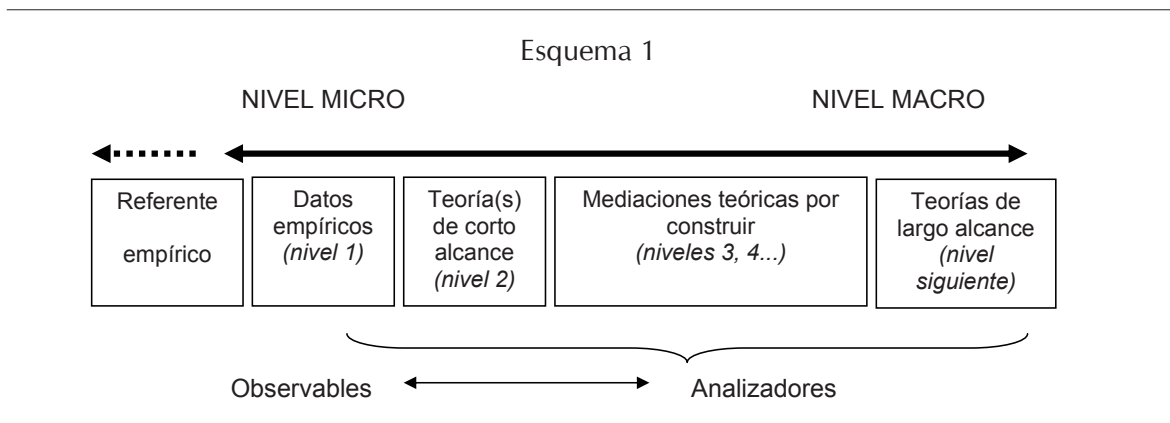
Con relación a los enfoques antecedentes, que en ocasiones se muestran como excluyentes o antagónicos, debemos considerar que es necesario trabajar bajo una *perspectiva de multirreferencialidad y articulación categorial*, para producir un nuevo entramado teórico-conceptual que permita proporcionar inteligibilidad al conjunto de datos de procedencia empírica; se trata de generar una urdimbre en la cual se puedan insertar categorías como las de práctica y acción educativa, enseñanza, aprendizaje y cultura, entre otras.

Consideramos que existen dos grandes tipos de enfoques multirreferenciales:

- Por una parte los ínter, multi o pluridisciplinarios, que no rebasan la fragmentación disciplinaria, sino que se sitúan en la lógica de las ciencias positivas y de la concepción fragmentaria de la realidad social, natural y subjetiva.
- Por otra parte los enfoques de articulación categorial, metodológica y conceptual, que reconocen la fragmentación disciplinaria como un hecho histórico, pero se sitúan ante el horizonte de superación de tal fragmentación, desde puntos de partida distintos, consistentes éstos en diversos supuestos epistemológicos entre los que se incluyen las categorías de totalidad, configuración, círculo hermenéutico, etc., a partir de las cuales se fundamenta el trabajo intelectual.

La perspectiva de articulación y multirreferencialidad no implica suma, yuxtaposición, ni eclecticismo en la integración de categorías, conceptos y elementos metodológicos, sino la producción de una construcción estable de intelecciones ordenadas y jerarquizadas congruentemente; se trata pues de un entramado metodológico, conceptual y categorial nuevo, que retoma significantes y significados ya existentes en diversas aportaciones, pero las reconstruye en un sistema coherente.

Realizar un esfuerzo intelectual con las características anteriores implica necesaria-



mente desarrollar un proceso metodológico por medio del cual se haga posible articular los diversos niveles, ya sea mediante procedimientos de orden inductivo o deductivo, es decir, en *niveles* que van de lo macro a lo micro y viceversa, en el ámbito de la teoría. La articulación entre diversos niveles sólo puede realizarse mediante la articulación de categorías y conceptos ubicados en tales niveles por los significados que contengan y por el conjunto de objetos que sean sus referentes.

En consecuencia, cabe diferenciar diversos tipos de teoría de acuerdo con el conjunto de datos construidos a partir de los referentes empíricos o como “fenómenos” de la realidad que se pretenden explicar o comprender y a los que se considera como parte de los objetos epistémicos de una determinada disciplina, ciencia, etc. Con base en lo anterior, cabe identificar los siguientes niveles que se muestran en el esquema 1.

Un ejemplo de *articulación conceptual* lo encontramos en un ensayo de Elsie Rockwell (1994), en el cual se pretenden articular las teorías de la reproducción y la resistencia cultural, traducidas a los espacios educativos, con las evidencias encontradas en el aula, categorizadas desde un enfoque sociolingüístico.

En el caso mencionado es notable cómo las teorías de corto alcance son trabajadas o insertadas en calidad de enlaces o mediaciones conceptuales entre los datos propiamente dichos y la teoría de largo alcance. Un esfuerzo

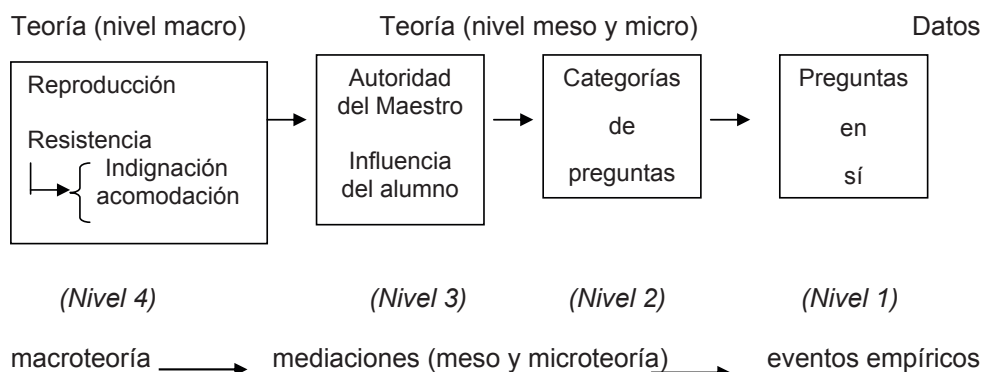
de este tipo proporciona a los diversos conceptos, de procedencia teórico-epistemológica muy diferente, una nueva y mayor potencialidad analítica e interpretativa.

Retomando lo anterior, exponemos a continuación la “radiografía” del orden del discurso, mediante un esquema correspondiente a la *cadena interpretativa* empleada en este trabajo de Elsie Rockwell, misma que contiene diversos contextos de significado, según sus niveles. Cabe agregar que el *método de exposición*⁸ empleado por la autora se construyó de forma “deductiva”, de ahí que el orden con respecto al anterior esquema, sea inverso (véase esquema 2).

Como se puede visualizar, es necesario diferenciar por una parte el nivel de la macro-teoría, donde se encuentran los conceptos de reproducción, resistencia con acomodación o resistencia con indignación, acuñados por autores como: Bourdieu y Passeron (1981), Giroux (1985), entre otros, y por otra parte los diversos niveles intermedios o de meso-teoría donde se encuentran conceptos como el de autoridad del docente y el de influencia de los alumnos, trabajados por F. Erickson (1986), y por último las diversas categorías de preguntas, los turnos en la conversación, eventos denominados como “copiado”, etc. estudiadas por

8. Recuperamos la distinción clásica, usada por C. Marx, entre método de investigación y método de exposición.

Esquema 2



[57]

Enero-Junio de 2005

RED

Mehan (1979), Sacks et al. (1974), Atkinson, (1990), Stubbs (1978), Candela (1989) y otros.

El nivel micro se puede conceptualizar a partir de categorías naturales (de un investigador u observador) o de categorías sociales de los sujetos observados (propias de esquemas intelectivos del sentido común en la vida cotidiana ordinaria o del “particular” en los términos de Agnes Héller, 1970, 1977) e incluso de categorías de procedencia teórica. Es un nivel de micro-teoría.

Esfuerzos como este último centrados en el nivel micro son “clásicos” o muy usuales en los trabajos etnográficos. El enfoque sociolingüístico se sitúa en estos dos últimos niveles, principalmente en el nivel micro, por lo que requiere articularse con teorías del nivel macro, para superar sus límites interpretativos.

4. Implicaciones para el trabajo teórico en un proyecto de investigación

Con esto que arriba se menciona, resulta necesario plantear varias sugerencias: en principio, se propone abordar la problemática por investigar⁹ desde un enfoque de articulación multirreferencial y, consecuentemente, retomar

el esquema de la cadena interpretativa como apoyo referencial del trabajo de investigación, en los ámbitos teórico y metodológico.

Desde el punto de vista de quien escribe, las acciones, la práctica, la enseñanza y el aprendizaje pueden situarse como categorías de nivel medio o meso que, para su debida explicitación y abordaje consistente, requieren articularse con categorías y contextos de significado desarrollados a nivel “macro”, como puede ser el caso de las categorías *cultura*, *sociedad* e incluso *educación*, así como con teorías de nivel micro y con datos cualitativos y cuantitativos de carácter empírico aportados desde la investigación de campo.

Con base en lo anterior, la identificación, selección, uso crítico y articulación de una(s) teoría(s) sobre el “campo” u “objeto” *cultura*, puede ser definitorio del sentido preciso de las categorías de alcance medio y de los datos construidos a partir de los referentes empíricos; en este sentido, estamos enfatizando la vía “deductiva”.

Por otra parte, cabe reconocer que también las “subcategorías” o, para este caso, las mesocategorías *de práctica*, *acción* e incluso *institución escolar*, también llenan de contenido a las categorías “macro”, así como a las micro-categorías y, por tanto, determinan su significado y el sentido con que actúan en sus diversas implicaciones, tanto lógicas como prácticas.

Aunque sugerimos en este caso la vía “deductiva”, reconocemos la posibilidad de la vía

9. Nos referimos a un proyecto de investigación sobre “Cultura y prácticas de enseñanza de las matemáticas en secundaria...” que impulsan varios académicos de Red de Posgrados en Educación.

“inductiva” y, en consecuencia, la sobre-determinación significativa que en este último sentido proporcionan tanto el dato construido como las micro-categorías, sobre las meso y macro-categorías. En este orden de ideas, cabe reconocer la múltiple determinación que cada una de las categorías proporciona a las otras en la red de la que forman parte y de acuerdo con la posición que ocupe en el entramado teórico.

Con base en tales antecedentes, se propone desarrollar, a partir de una red categorial, una *red conceptual compleja* que, realizando un ejercicio analítico, pueda dar cuenta del objeto de investigación, en el entendido que éste contiene elementos teórico-interpretativos o teórico-constructivos, así como elementos teórico-descriptivos. Estos elementos de la red conceptual dan cuenta, en su conjunto, tanto de los aspectos fenoménicos como de los aspectos esenciales del objeto.

Los datos cuantitativos y cualitativos¹⁰ convenientemente articulados se convierten en la parte fundamental o sustantiva de los elementos teórico-descriptivos y proporcionan las “evidencias empíricas” que sustentan cada una de las categorías y permiten transformar éstas en conceptos.¹¹ Por otra parte, la red categorial, considerada en el sentido anterior, es el eje de los componentes teórico-constructivos o teórico-interpretativos y se desarrolla principalmente merced a un trabajo de orden lógico y epistemológico; tal red incluye una o más cadenas interpretativas, mismas que se refieren a sus correspondientes niveles de realidad.

10. Aceptamos la diferenciación entre datos cuantitativos, procedente de métodos estadísticos o experimentales, y datos cualitativos, que provienen del uso de métodos interpretativos y a los que se considera inconmensurables. Así mismo consideramos perfectamente posible que tales métodos y datos se usen juntos o por separado en un determinado proceso investigativo.

11. En este sentido y distanciándonos de la tradición etnográfica, aceptamos la propuesta de los filósofos y epistemólogos de la ex Unión Soviética, para quienes el concepto tiene un referente empírico, mientras la categoría no, por lo que opera en un plano estrictamente formal y con un alto grado de abstracción.

Palabras finales

Una vez definidas las categorías centrales, se hace patente la necesidad de seleccionar las teorías más pertinentes. Los criterios que permiten juzgar la pertinencia de los sistemas conceptuales se refieren a la índole de los conceptos desarrollados en ellos y a su potencialidad analítica, así como al carácter epistemológico de éstos y a la viabilidad de la articulación congruente de sus conceptos en un nuevo entramado de significaciones.

Tal propósito se ve reforzado cuando ampliamos la perspectiva de las teorías de corto alcance, por medio del uso de teorías macro o más amplias y hacemos el intento de superar las tensiones y problemáticas del trabajo teórico para comprender la práctica educativa.

Finalmente de lo que se trata es, por una parte, de construir los datos, y por otra, de hacerlos inteligibles para que finalmente, con tal conocimiento, se posibilite la intervención transformadora; en el entendido que tal intervención necesariamente se caracterice por estar teóricamente sustentada, y en ese sentido, trascienda los límites del mero sentido común y de las prácticas reproductoras y alienadas.

Buscamos situar este esfuerzo en un horizonte que incluye el proceso de producción de conocimiento teórico y visualiza su impacto en la innovación de las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Alba, Alicia de (1991) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México: CESU-UNAM.
- Atkinson (1990) *The ethnographic imagination. Textual constructions of reality*, Nueva York: Routledge. Citado en: Rockwell, Elsie (1994).
- Bazdresch Parada, Miguel (2000) *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, México: Educar-SEJ.
- Bourdieu, Pierre y J. C. Passeron (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, España: Laia.

- Bourdieu, Pierre (1990) "Algunas propiedades de los campos" y "El mercado lingüístico", en *Sociología y cultura*, México: Grijalbo-Conaculta.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992) "Prácticas educativas y sujeto de educación en el discurso marxista", en *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista. Notas sobre reduccionismo de clase y educación*, México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Candela (1989) "La necesidad de entender, explicar y argumentar: los alumnos de primaria en la actividad experimental". Tesis de Maestría. México: DIE-Cinvestav-IPN.
- Campechano, Juan (1997) "Los usos de la teoría en la transformación de la práctica docente", en Campechano Covarrubias et al., *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, México: Uned-Gobierno del Estado de Jalisco.
- (2000) "El profesor como investigador de su práctica docente", en *Revista Práctica Educativa*, Guanajuato, Gto., México: MEPE, septiembre-diciembre, núm. 5.
- Carr, Wilfred (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona: Laertes.
- Cassirer, Ernest (1971) *Filosofía de las formas simbólicas*, México: FCE.
- Durand, Gilbert (1971) *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Erikson, F. (1986) "Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrok, M., *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, España: MEC-Paidós Ibérica.
- Gimeno Sacristán, José (1999) "¿Qué mueve la acción educativa? La racionalidad posible en la posmodernidad y la relación teoría-práctica", en *Poderes inestables en educación*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, México, julio-diciembre, núm. 44.
- Habermas, Jürgen (1990) *Pensamiento postmetafísico*, México: Taurus.
- Héller, Agnes (1970) *Historia y vida cotidiana*, Barcelona: Grijalbo.
- (1997) *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Heritage, John C. (1991) "Etnometodología", en Guidens, Anthony et al., *La teoría social hoy*, México: CNCA-Alianza Editorial.
- Hernández Tejeda, Mario (1998) "El uso del espacio en la comunicación interpersonal. La 'proxémica'", en Guevara M., Javier, (coord.) *Psicología social y entorno*, Puebla, México: UAP.
- Kratochwil, Leopold, *El concepto de educación desde la teoría de la acción*. Fotocopia, s/r, pp. 1-11.
- Mardones, José María y N. Ursúa (1998) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, México: Fontamara,
- Martínez Rosas, José Luis (2002) "Algunas categorías para comprender y transformar la práctica educativa", en *Revista Investigación en el Aula. La Práctica, el Entendimiento y Situaciones Sociales*, Ixtepec, Oaxaca, México: Colectivo Binni Cayale Xpiaani.
- Mehan, Hugh (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Citado en: Rockwell, Elsie (1994).
- Minakata, Alberto (1999) "Reflexiones para una teoría de la acción educativa", en *Renglones*, Guadalajara, Jalisco, México: ITESO, sobretiro de los núms. 23 y 25, junio, año 14.
- Pérez Gómez, A. y Gimeno Sacristán, J. (1988) *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*, Madrid, España: Infancia y aprendizaje.
- Ponce, Víctor (s/f) "La reflexividad de la práctica educativa, los instrumentos de indagación". Texto de la participación en el panel "Teoría e investigación de la práctica educativa". Fotocopia. Guanajuato, Gto, México: MEPE.
- Sañudo et al. (2003) "La investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa", en Piña, Furlan y Sañudo (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: COMIE.
- Ramírez Díaz, José Antonio (s/f) "Lo educativo? ¿de que estamos hablando?", en *Cuaderno de Divulgación*, Guadalajara, Jalisco, México:

Educación Jalisco-SEJ, núm. 21.

Rockwell, Elsie (1994) "Reproducción y resistencia en el aula: la interpretación de la evidencia sociolingüística", en *Construcción social del conocimiento y teorías de la educación*, México: UPN-SEP.

Sacks, T. et al. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", en *Language*, 50, 4. Citado en Rockwell, Elsie (1994).

Shutz, Alfred (1972) "Fundamentos de una teoría de la comprensión intersubjetiva", en *Fenomenología del mundo social, psicología social y sociológica*, Buenos Aires: Paidós.

Stubbs y Delamond (1978) *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona, España: Oikos-Tau.

Tenti Fanfani, Emilio (1983) "El campo de las

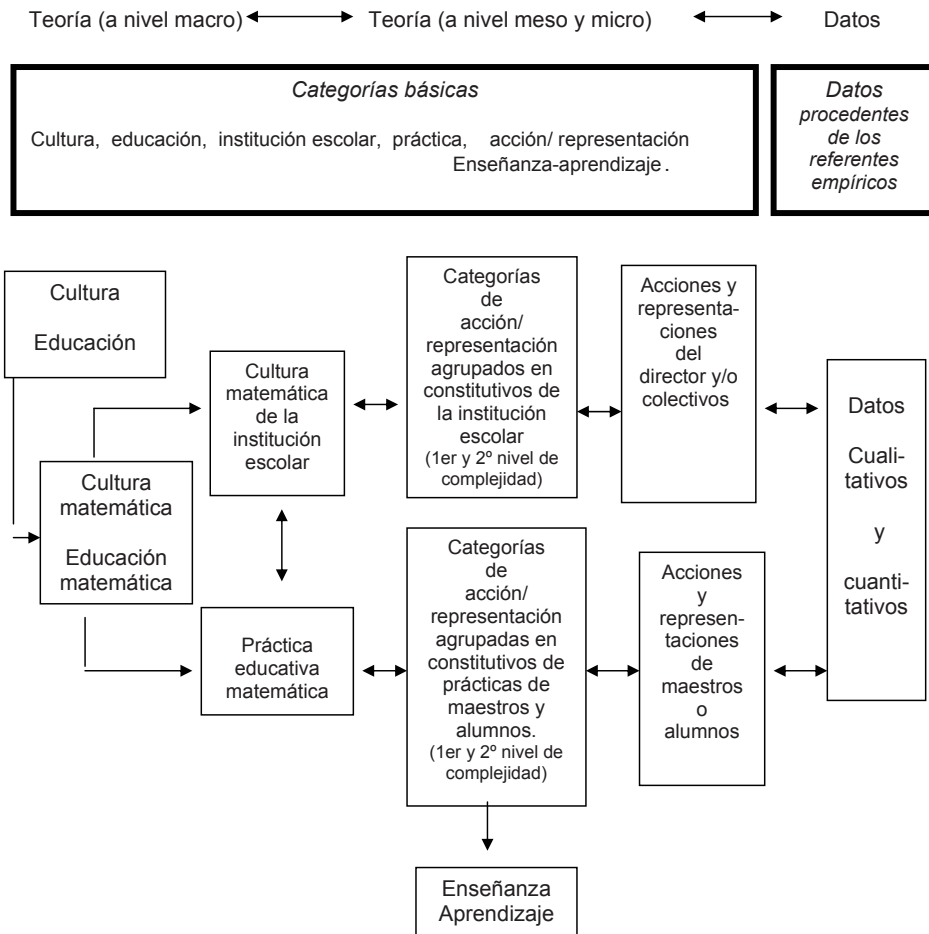
ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis". Ponencia en el Coloquio sobre Investigación Educativa, México. Fotocopia.

Zemelman, Hugo (1977) "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica", en León Vega, Emma y Hugo Zemelman, *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México: Anthropos-CRIM-UNAM.

Anexo

Con base en las ideas vertidas con anterioridad, proponemos una red categorial para un proyecto de investigación en educación matemática que puede representarse por medio de la siguiente configuración:

Anexo





La transposición didáctica

Manuel Cacho Alfaro¹

El presente artículo se refiere al proceso de transformación que experimenta un saber para poder ser enseñado partiendo del saber erudito. Esta serie de transformaciones del saber es estudiada por los didácticos en la teoría denominada Transposición Didáctica. La teoría de la Transposición Didáctica pone en evidencia dos puntos fundamentales: el primero, el problema de la legitimación de un contenido de enseñanza y el segundo, la aparición sistemática de una distancia entre el *Saber Enseñado* y las referencias que lo legitiman. Este distanciamiento es producto de los compromisos que pesan sobre el funcionamiento del sistema de enseñanza.

Palabras claves: Didáctica, transposición didáctica, *Saber Erudito*, *Saber a Enseñar*, *Saber Enseñado*, sistema didáctico, noosfera.

Introducción

Antes de iniciar la reflexión sobre la transposición didáctica, es importante resaltar que ésta tendrá como plataforma la posición teórica establecida por Verret (1975) y Chevallard (1991).

El término “transposición didáctica” corresponde al conjunto de transformaciones que experimenta un saber con la finalidad de ser enseñado, lo cual implica que éste sea reformulado para que pueda ser transferido a un contexto diferente al de su origen. Los objetos del saber son transformados, reformulados, con la finalidad de transponerlos en un contexto diferente de aquél de su origen. El marco conceptual de la transposición deviene didáctico cuando es aplicado a una disciplina de enseñanza.

Verret (1975) utilizó por primera vez el concepto de transposición didáctica para caracterizar la distancia, a veces un abismo, existente entre el funcionamiento erudito del saber y su funcionamiento en la enseñanza.

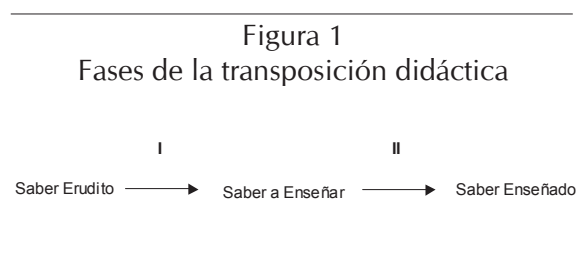
Todo proyecto social de enseñanza y aprendizaje se constituye con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar. Un contenido de

1. Académico de la Unidad 113 León de la Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: manuelcacho@hotmail.com.

saber que haya sido designado como *Saber a Enseñar* sigue desde entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que es lo que le permitirá ser apto para ubicarse entre los objetivos de la enseñanza (Chevallard, 1991).

Las transformaciones del *Saber Erudito* en *Saber a Enseñar* y luego en *Saber Enseñado*, han sido consideradas, desde hace mucho tiempo, de manera teórica en didáctica de las matemáticas. Algunas de estas investigaciones han contribuido a desarrollar este concepto, tales como las realizadas por Chevallard y Johsua (1982), las cuales insisten en tres aspectos importantes: el epistemológico, el sociológico y el psicológico; estos aspectos serán considerados en el desarrollo de este artículo, haciendo énfasis en el aspecto epistemológico del saber.

Desde el punto de vista epistemológico, la transposición didáctica puede representarse gráficamente de la siguiente manera:



Como puede observarse en la figura 1, la primera fase de la transposición didáctica concierne Al paso del *Saber Erudito* al *Saber a Enseñar* y la segunda fase, al paso del *Saber a Enseñar* al *Saber Enseñado*. Estas dos fases interactúan una sobre la otra. La conformación de las mismas muestra la existencia de un distanciamiento entre un saber que podríamos llamar saber de referencia (*Saber Erudito* y cultura de la sociedad), el *Saber a Enseñar* y después el *Saber Enseñado*. El análisis del paso del *Saber a Enseñar* al *Saber Enseñado* debe tomar en cuenta a la vez los programas, los comentarios, los libros de texto (*Saber a Enseñar*), las preparaciones de los cursos y las prácticas efectivas del maestro en la clase (*Saber Enseñado*).

Fases involucradas en el proceso de transposición didáctica. Primera fase: del *Saber Erudito* al *Saber a Enseñar*

a) Origen del *Saber Erudito*

El *Saber Erudito* se genera en el interior de la comunidad científica, o en el caso de la producción artística, en las escuelas de artes. Su característica principal consiste en que va dirigido a un pequeño sector (científicos, humanistas o artistas), posee un lenguaje muy técnico y complejo que le impide ser enseñado. En este caso, el científico realiza dos procesos, el primero denominado “despersonalización”, el cual se produce cuando el investigador suprime lo que se podría llamar la infancia de la investigación: las motivaciones personales o elementos ideológicos, y el segundo llamado “descontextualización”, originado cuando se eliminan las falsas pistas que condujeron a la investigación, se sustraen eventualmente del problema particular que se deseaba resolver y se intenta buscar un contexto más general en el cual el resultado sea valedero. En conclusión, se puede decir que el *Saber Erudito* es aquel que es reconocido como tal por una comunidad científica, pero que no puede ser enseñado en esta forma, por lo que deben presentarse ciertos mecanismos precisos para poder extraerlos del dominio erudito y asegurar su inserción en el discurso didáctico.

b) Intervención del sistema social de enseñanza y el *Saber a Enseñar*

El *Saber Erudito* reconocido por la comunidad científica amerita ciertos mecanismos precisos para extraerlo de este dominio y asegurarle su inserción en el acto de enseñanza. Un sistema social de referencia —reglas culturales imperantes en la sociedad respectiva, supervisores y/o técnicos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, científicos que se interesan en la enseñanza, profesores, todo lo cual denominaremos *noosfera*— se ocupa de selec-

cionar entre los conocimientos históricamente acumulados, aquéllos que tengan pertinencia con formación de los alumnos (saber de referencia), y ubicarlos de una manera estructurada y lógica en los currícula o programas del sistema educativo. Este saber es lo que constituye el *Saber a Enseñar*.

Una vez que esta transformación es realizada, el saber resultante es intrínsecamente diferente de aquel que le sirvió de referencia. Según Johsua y Dupin (1993) su medio epistemológico en particular es diferente, y por ende, la significación de los conceptos que lo estructuran; en otras palabras, para que la enseñanza de un elemento del saber sea posible es necesario que éste pase por ciertas variaciones que lo rendirán apto para ser enseñado. El saber, tal como es enseñado (*Saber Enseñado*) es necesariamente otro que el saber designado como *A enseñar*.

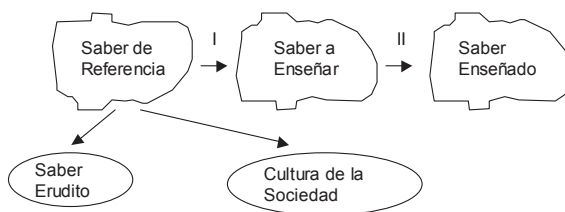
Hay autores tales como Martinand (1989) que consideran que el punto de partida del proceso de transformación de saberes debe extenderse a la cultura de la sociedad, la cual conjuntamente con el *Saber Erudito*, deberá constituir el saber de referencia de este inicio. En efecto, sólo los objetos de saber de referencia socialmente reconocidos, son transpuestos a la enseñanza y la circulación de estos saberes depende de la entidad teórica llamada noosfera.

La noosfera juega un papel preponderante en la primera fase del proceso de transposición didáctica, ya que los cambios de contenido dependen de las decisiones que se tomen aquí. Estas decisiones pueden ser debidas a la percepción de una desactualización de los objetos enseñados, por la influencia de teóricos, o bien por la evolución de la sociedad. Un ejemplo lo constituye la reforma de las matemáticas modernas, la cual no se inició por el cuestionamiento de las características utilizadas por los objetos a enseñar del programa precedente sino por la constatación de algunos investigadores de matemáticas de la inadecuación existente entre el *Saber a Enseñar* y el *Saber Erudito*. La evolución de los contenidos puede también producirse por efectos de un elevado nivel de exigencias o de la diversificación de las finalidades de la enseñanza.

En resumen, la noosfera es el lugar de reencuentro entre el sistema educativo y su entorno social, donde se juzga y se negocia la selección de los objetos a enseñar y donde intervienen numerosos actores con múltiples funciones.

El *Saber a Enseñar* está constituido inicialmente con la escritura de los programas, bajo la presión de los padres y representantes, docentes, textos escritos por profesionales, supervisores del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, personalidades reconocidas en la disciplina sobre la que escriben. Se podría decir que corresponde al *Saber a Saber*. La matriz que se presenta a continuación recoge lo relativo a la primera fase de la transposición:

Figura 2
Los saberes involucrados en el proceso de transposición didáctica



	<i>Saber Erudito</i>	<i>Saber a Enseñar</i>
Creadores y garantes	<ul style="list-style-type: none"> • Investigadores • Científicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisores del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte • Profesores
Legitimación	<ul style="list-style-type: none"> • Sociedad científica • Usuarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Científicos que se interesan en la enseñanza (noosfera) • Usuarios

Segunda fase de la transposición didáctica: del *Saber a Enseñar* al *Saber Enseñado*

a) *El Saber Enseñado*

En cuanto al *Saber Enseñado*, es aquel *Saber a Enseñar* que ha sido adaptado por el profesor según sus propios conocimientos y representación, para ser administrados durante el proceso de enseñanza en la disciplina correspondiente y organizados en el tiempo. Aquí es el profesor quien tiene el rol preponderante, éste debe adaptar a sus propios conocimientos los objetos a enseñar, insertarlos en el saber escolar y organizarlos en el tiempo. En este sentido, Henry (1991) considera que la selección que el profesor haga para una determinada situación de aprendizaje tendrá consecuencias sobre la percepción del saber que los alumnos van a desarrollar y las concepciones que van a formar. Es decir, el profesor está constantemente adaptando el *Saber a Enseñar* (*Saber Escolar*) en *Saber Enseñado*. Este pasaje de la transposición didáctica es realizado cotidianamente por el docente. Pudiera señalarse que este tipo de saber es más autónomo, ya que cada profesor adapta los contenidos programáticos, lo que trae como consecuencia que los programas no sean respetados en su totalidad. Un valioso aporte en este pasaje de la transposición didáctica lo constituye el trabajo realizado por Conne (1981), quien mostró a través de observaciones de clase la distancia existente entre el *Saber a Enseñar* y el *Saber Enseñado*.

El trabajo que de un objeto de *Saber a Enseñar* hace un objeto de enseñanza es lo que Chevallard (1985, 1991, 1992) llama transposición didáctica. Según este autor, los objetos designados como *a enseñar* no pueden en ningún caso analizarse como simplificaciones de objetos más complejos, provenientes de la sociedad erudita; ellos son, por el contrario, el resultado de una preparación didáctica, de una construcción que los hace diferir cualitativamente. Es un trabajo de construcción

del *Saber Enseñado* a partir del *Saber Erudito*. Arsac (1992) lo llama “la infidelidad del *Saber Enseñado* al *Saber Erudito*” (p.11). En otras palabras, hay un cambio de estatus del saber, el cual es reducido, considerando sus orígenes históricos.

Lo señalado anteriormente implica que en esta transformación y reformulación del saber, éste (el saber) pasa por un proceso de despersonalización (Chevallard, 1991; Johsua y Dupin, 1993; Verret, 1975) y descontextualización, ya que tanto los procesos reales que condujeron a la producción del saber como el medio epistemológico donde se originó permanecen ocultos, para poder estructurarlos de una manera lógica y coherente en los programas escolares, en los textos, en la preparación de secuencias de aprendizaje, o bien en la preparación de cursos y prácticas efectivas de los profesores en clase.

En este sentido, Verret (1975) agrega a los procesos señalados anteriormente, el paso también del saber por un proceso de desincretización (traducción del francés *désyncrétisation*) al dividirse la teoría en “saberes parciales” autónomos, que dan lugar a prácticas de aprendizaje especializadas. En efecto, la enseñanza no puede basarse sobre una globalidad teórica, se hace necesario fragmentar el conocimiento en una serie sucesiva de capítulos y lecciones. Es necesaria una presentación de la materia en contenidos, un cuerpo del discurso y un fin que es justamente el *Saber a Enseñar*. En consecuencia, la disociación de la teoría en conceptos reputados, independientes y puestos en relación, parece inherente a todo proyecto didáctico. Un ejemplo de ello lo constituye la estructuración en Física de la teoría del electromagnetismo en saberes parciales tales como: campo magnético, inducción electromagnética y oscilaciones eléctricas.

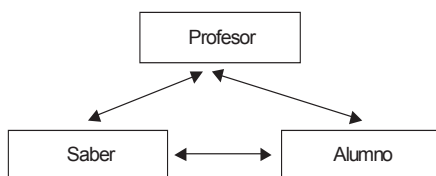
En resumen: la teoría de la transposición didáctica pone en evidencia dos puntos fundamentales: el primero, el problema de la legitimación de un contenido de enseñanza, y el segundo, la aparición sistemática de una dis-

tancia entre el *Saber Enseñado* y las referencias que lo legitiman. Este distanciamiento es producto de los compromisos que pesan sobre el funcionamiento del sistema de enseñanza.

Necesidad de la transposición didáctica

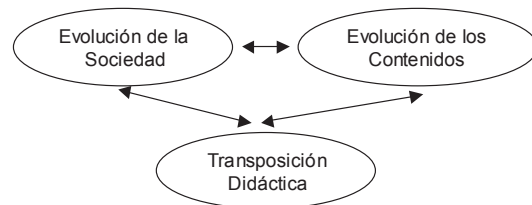
La transposición didáctica es un proceso obligado y necesario, ya que todo saber deberá presentar ciertas deformaciones antes de poder ser enseñado. Al respecto, Chevallard (1991) considera que el funcionamiento didáctico del saber es diferente del funcionamiento erudito (del francés *savant*), ya que éstos a pesar de estar interrelacionados, no son superpuestos. Es decir, señala el autor, existe el sistema didáctico constituido principalmente por los tres subsistemas: profesor, alumno y *Saber Enseñado* que comienza concretamente en el aula de clases y las interacciones entre ellos (figura 3). Existe también el entorno próximo al sistema didáctico, el cual contiene el sistema de enseñanza que reúne el conjunto de sistemas didácticos y presenta un conjunto de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico interviniendo en diversos niveles. En este sentido, para que la enseñanza sea posible es necesario que exista compatibilidad del sistema con el entorno. Esta compatibilidad debe ser realizada sobre planos múltiples y distintos. Por una parte, el *Saber Enseñado* debe ser visto por los eruditos como próximo a su saber, ya que de lo contrario, estaría en peligro la legitimidad de la enseñanza de ese saber, el cual fue aceptado por la comunidad científica. En este caso, se puede decir que el saber está pasando por un proceso como dice Chevallard de “envejecimiento biológico”.

Figura 3. Sistema didáctico



Por otra parte, y al mismo momento, el *Saber Enseñado* debe aparecer como suficientemente alejado del saber banalizado por la sociedad. El *Saber Enseñado* deviene desactualizado en relación con la sociedad. El saber sufre, en términos de Chevallard, de un *envejecimiento moral*.

Figura 4. Necesidad de la transposición didáctica



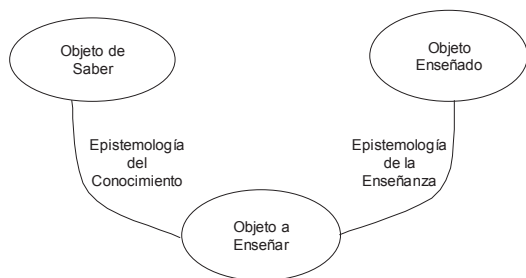
En los dos casos, la utilización del *Saber Enseñado* trae como consecuencia una incompatibilidad del sistema de enseñanza con su entorno. Para reestablecer esta compatibilidad se hace necesario un flujo del saber proveniente del *Saber Erudito*. Un nuevo aporte disminuye la distancia con el *Saber Erudito*, aquél proveniente de los especialistas, y abre una distancia mayor con el utilizado por una fracción de clase social que por su formación tiene conocimiento en la disciplina a enseñar. Es aquí donde comienza el proceso de transposición didáctica.

En resumen, el resultado de esta actividad se traduce como una separación del entorno por una parte y una aproximación de la ciencia erudita por la otra. Sin embargo, para Chevallard (1991) no es esto precisamente el motor que impulsa tal actividad, el verdadero propósito es mejorar la enseñanza y los aprendizajes correspondientes.

La realización de una transposición particular conduce a determinar nuevos objetos de enseñanza que puedan realmente permanecer por un buen tiempo dentro del sistema de enseñanza y los cuales puedan integrarse con aquellos elementos que no fueron modifica-

dos. Pudiera hablarse de una “introducción didáctica del objeto de saber” (Chevallard, 1985, 1991).

Figura 5. Introducción didáctica del objeto de saber



La transposición didáctica y el saber del alumno

El proceso de transposición didáctica no se detiene en el *Saber Enseñado* por el profesor. Chevallard (1991) e investigaciones posteriores han expuesto la necesidad de extender este proceso hasta el “saber del alumno”. Para sustentar este criterio se partirá de dos hipótesis fundamentales, las cuales establecen las relaciones entre un sujeto y un saber.

La primera, focalizada hacia los procesos de recontextualización y repersonalización que efectúa el alumno para poder construir su propio saber. Esto constituye la operación inversa que realiza el investigador para la producción del conocimiento; y la segunda, apoyada en la teoría constructivista del aprendizaje, la cual establece que el sujeto construye sus conocimientos por una interacción activa con sus concepciones o representaciones productos del entorno social.

En relación a la primera se puede indicar que el escenario de aprendizaje ideal es aquél en el que los alumnos son puestos en situación de resolver un problema en el cual el conocimiento propuesto por el enseñante resulta el más adecuado para la solución. En este caso, el conocimiento es recontextualizado, es decir, aparece como solución a un problema particu-

lar en el proceso personal de descubrimiento del alumno: repersonalización. Así, en la construcción del saber del alumno una recontextualización y una repersonalización aparecen, y esto es lo inverso del proceso que realiza el investigador.

Por consiguiente, para que la herramienta descubierta por el alumno en la resolución de un problema determinado se convierta en un objeto de saber, es necesario un nuevo trabajo por parte del mismo: la despersonalización y la descontextualización. En conclusión, el alumno recorre etapas parecidas a aquéllas del investigador, pero en un cuadro creado artificialmente por el docente y con un objetivo diferente, puesto que no se trata en este caso de comunicar su saber. Es por ello que se considera este proceso como una génesis artificial del saber, en relación a la génesis natural histórica.

El estudio preciso de situaciones de clase, de los tipos de problemas y de las condiciones que se le debe imponer al alumno para llegar a esta génesis artificial es el objeto de lo que llamamos “ingeniería didáctica”: el paso de la teoría a la práctica (este aspecto será desarrollado posteriormente en otro artículo). Algunos ejemplos para ilustrar la recontextualización son: en matemáticas una torta dividida en partes (para las fracciones), en química la temperatura y en física el movimiento de ida y vuelta de un móvil (para utilizar los números positivos y negativos).

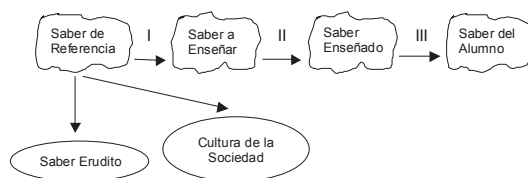
En relación con la segunda hipótesis, se puede decir que este proceso de transposición que realiza el alumno para crear su propio saber lo realiza, además de lo señalado anteriormente, partiendo de sus representaciones o concepciones, las cuales se definen como un contenido estructurado del pensamiento del sujeto concerniente a un fenómeno determinado, o de una clase de fenómenos (Robles, 1997).

Este género de representación inicial constituye indudablemente un obstáculo para la adquisición del conocimiento (Bachelard, 1938); será necesario, entonces, enfrentar el

conocimiento científico con estas representaciones naturales. Pero el problema no es de ninguna manera fácil, ya que numerosos estudios han demostrado la solidez de las mismas, lo cual se evidencia cuando el alumno las utiliza para explicar un fenómeno creando un mecanismo explicativo del mismo, aun cuando éste se aleje del conocimiento real. Estas concepciones son, por lo tanto, generadoras de sentido, dificultando así el proceso de enseñanza. En este caso, el docente no debería negarlas ni buscar a destruirlas, la estrategia debería ser descubrirlas en el proceso enseñanza-aprendizaje y superarlas a través de un mecanismo de co-construcción del conocimiento entre alumno y profesor, y así poder lograr un cambio conceptual en el estudiante, que esté lo más próximo posible del concepto o contenido establecido en el *Saber Enseñado* programado por el profesor.

De lo anteriormente expuesto, en relación con la segunda hipótesis, se puede concluir que el conocimiento del sujeto no se construye por una acumulación sucesiva de ellos —los cuales se podrían considerar como un reflejo de la estructura de los objetos exteriores—, sino, por el contrario, es una creación producto de la interacción de las concepciones o representaciones del sujeto con el *Saber Enseñado* por parte del docente. De allí que podamos establecer que una vez más se produce un nuevo saber “el saber del alumno” el cual de una manera u otra se distancia del *Saber Enseñado*.

Figura 6. La tercera fase de la transposición didáctica



En conclusión, el concepto de transposición didáctica, acuñado bajo el supuesto de su especificidad para la enseñanza de la matemática, ha generalizado su uso para cualquier otra disciplina. Se refiere al tratamiento del contenido, de modo de evitar su “banalización” y asegurar la conservación de los enfoques epistemológicos y metodológicos propios del objeto de enseñanza. Se trata, entonces, de diseñar el manejo del contenido en la instrucción para sostener la buena comunicación entre el conocimiento “erudito” y el conocimiento por enseñar, de modo que vuelva más relevante la enseñanza de las disciplinas.

Si bien tal propuesta conceptual se encuentra con el obstáculo de que no en todos los campos disciplinarios la definición del objeto alcanza fuertes consensos en la comunidad científica, ya es considerada de uso y circulación para la transposición del contenido de las distintas disciplinas. Con ello ha contribuido al desarrollo de la didáctica general, en lo relativo al tratamiento del contenido de la instrucción.

Por último, es importante remarcar la existencia de cuatro tipos de actores involucrados en el proceso de la transposición didáctica: *el investigador*, el cual produce su objeto de estudio, es responsable del rigor y de su validez, y utiliza un lenguaje específico. *El especialista (programas oficiales y textos de estudio)*, quien selecciona los elementos del saber y produce una nueva elaboración “concreta y accesible”. *El docente*, responsable de adaptar la enseñanza, visualiza el saber según su representación y el control que pueda ejercer sobre el mismo; y *el alumno*, quien da sentido al saber.

Referencias bibliográficas

- Arsac, G. (1992) “L’Evolution d’une théorie en didactique: L’exemple de la transposition didactique”, en *Recherche en didactique de mathématiques*, 12 (1).
- Bachelard, G. (1976) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conoci-*

- miento objetivo*, México: Siglo XXI.
- Chevallard, Y. (1991) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires: Aique.
- Chevallard, Y. y M. A. Johsua, (1992) “Un exemple d’analyse de la transposition didactique - La notion de distance”, en *Recherche en didactique des mathématiques*, 3 (2), pp. 157-239.
- Henry, M. (1991) “Une présentation de la didactique en vue de la formation des enseignants”, en *Didactique des Mathématiques*, IREM-Besançon.
- Johsua, S. y J.-J. Dupin (1993) *Introduction à la didactique des science et des mathématiques*, Presses Universitaires de France.
- Martjnand, J. L. (1999) “Pratiques de référence. Transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques”, en *Les Sciences de l’éducation*, núm. 2.
- Perrenoud, Ph. (1999) *Construir competencias en la escuela*, Santiago de Chile: Dolmen Editores.
- Verret, M. (1975) *Le Temps des études*, París: Honoré Champion.



Teoría e investigación educativa

Posibilidades de y para el Seminario de Investigación Formativa

*Fabio Fuentes Navarro*¹

En este artículo se expone la manera en que el equipo de investigación de *Contexto Teórico Internacional (CTI)* —que participó en la elaboración del estado de conocimiento de la década 1992-2002 de *Filosofía, teoría y campo de la educación (FTYCE)*— y el *Seminario de Investigación Formativa (SIF)* de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), se constituyeron como tales a partir de considerar el abordaje de la teoría más allá del uso prescriptivo y normativo de la misma.

Se enuncian algunos planteamientos que argumentan el debilitamiento de las formas modernas en la producción de conocimiento educativo, y de cómo éstos han posibilitado re-pensar, desde otras ópticas, el estatuto y uso de la teoría en el campo de la teoría y filosofía de la educación y de la investigación educativa, dando lugar a lógicas alternativas de trabajo y producción teórica. Se finaliza describiendo las actividades generadas en torno a teoría e investigación educativa.

Palabras clave: Teoría, investigación formativa, uso de la teoría, formación teórica, contexto teórico internacional.

Como apertura: ¿sólo una forma de pensar?

Si bien resulta cierto que uno de los aspectos más característicos de la era decimonónica fue la entronización del conocimiento científico-positivista, en la mayor parte del siglo XX éste se mundializa logrando imponer su lógica para la generación del mismo en casi todos los campos del conocimiento humano: el método científico. Al amparo de la modernidad, como pensamiento, como estado y como corte arbitrario de la temporalidad histórica, la racionalidad técnica no tardó en proclamar la necesidad de un conocimiento socialmente útil que pudiera servir al mejoramiento de la vida humana, y tampoco retrasa su pronunciamiento como la única forma de producir conocimiento y de entender y comprender el mundo.

No obstante, en las últimas décadas del siglo pasado —y en lo que va del presente

1. Jefe del Área de Investigación Educativa de los Estudios de Postgrado de ME y de EIE de la UPV y Coordinador del Seminario de Investigación Formativa. Correo electrónico: fabiofuentesn@hotmail.com.

también—, se ha cuestionado a partir de diferentes ópticas el carácter científico del conocimiento: desde las condiciones en que éste se genera hasta los aspectos de orden político que lo hacen necesariamente útil y aplicable tanto para la explicación de los fenómenos de la naturaleza como para los de la sociedad (incluida la educación). Y aunque la crítica actual al pensamiento moderno no soslaya las aportaciones y beneficios que derivan de la aplicación de la técnica y del uso de la tecnología, si señala al conocimiento científico como *la* “gran verdad” que ha descalificado, invalidado, y a veces obstaculizado, la producción de conocimiento a partir de lógicas alternativas al método científico-positivista.

Algunos aspectos que marcan en la actualidad la producción de conocimiento no escapan a la lógica científico-positivista del siglo XIX, pues todavía hoy —en pleno umbral del siglo XXI— pueden *leerse* improntas de la racionalidad del pensamiento ilustrado en proyectos y reportes de investigación que, por el objeto que estudian, se ubican dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas. Desde esta perspectiva, la forma de hacer investigación educativa y la manera de generar conocimiento también se encuentran circundadas por las implicaciones de la racionalidad técnica y del cientificismo decimonónico, amén de la formación académica de investigadores y de la conformación de grupos de investigación.

Resulta de interés, consecuente a lo anterior, reflexionar si la emergencia de grupos y/o equipos de investigación, con perspectivas distintas al estudio de las ciencias de la naturaleza, tienen posibilidad de consolidarse como tales dentro de la esfera educativa institucional del Estado, tanto como usuarios de la teoría como potenciales productores de la misma; y también si éstos —grupos y equipos de investigación— pueden *estar siendo*² espacios de

formación continua y de interlocución académica —alternativos al currículum formal— en una condición postmoderna,³ en la que la ciencia y tecnología están mostrando como nunca antes su expansión y hegemonía en casi todas las áreas de la actividad del hombre, dejando en los márgenes lo relativo a las ciencias sociales y humanas.

En razón de lo expuesto, el propósito de este trabajo consiste en mostrar cómo el estudio, análisis y reflexión del estatuto y uso de la teoría, ha sido condición de posibilidad para la participación de académicos y estudiantes en el equipo de *Contexto Teórico Internacional* (CTI) del proyecto de investigación para la elaboración del estado de conocimiento de la década 1992-2002 del área temática X, *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTYCE), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), así como para la emergencia, dentro de los Estudios de Postgrado de Maestría en Educación y de Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana, de un espacio de formación continua alternativo al currículo formal, mismo que se ha denominado *Seminario de Investigación Formativa* (SIF). Por tanto, el documento está organizado de la siguiente manera: en la primera parte se aborda la crisis estructural generalizada (CEG) como contexto para repensar el estatuto y uso de la teoría en una condición postmoderna; en la segunda se muestra cómo la teoría puede significarse como condición de posibilidad tanto para la emergencia del grupo de investigación de Contexto Teórico Internacional como del Seminario de Investigación Formativa; y en la tercera, a manera de ¿cierre?, se exponen algunos de los resultados más

2. El *está siendo* refiere a una forma dinámica de concebir los significados de la noción teoría.

3. A. Pérez Gómez distingue a la condición postmoderna como “una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización de la economía de libre mercado, la extensión de las democracias formales como la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de información a todos los rincones de la tierra” (2000: 23).

relevantes que se han gestado en torno al SIF como usuario de la teoría y potencial productor de la misma.

La mirada genealógica desde la que se narra, se elabora a partir de un soporte teórico-analítico que posibilita la construcción de relaciones articulando aportaciones teóricas de diversa procedencia (lingüística, psicoanálisis, sociología, filosofía, pedagogía); esta perspectiva analítica implica admitir premisas articuladas apriorísticamente en torno a la producción y construcción de conocimiento educativo en distintos planos: a) en el epistémico supone distanciarse de perspectivas en las que el mundo empírico es cognoscible sólo por la aprehensión sensible y aproximarse a los enfoques en los que el lenguaje media la intelección del mismo, b) en el conceptual conlleva recuperar aportaciones de teóricos de diversos campos disciplinares cuyos cuestionamientos a la racionalidad técnica han sido condición de posibilidad para el debilitamiento del carácter incuestionable de los fundamentos del pensamiento moderno-occidental (Nietzsche, Hiedegger, Foucault, Laclau, Derrida, Lacan) y para el quebrantamiento de la legitimidad científico-positivista en la producción de conocimiento (Lyotard, Foucault, Bourdieu, Rorty, McLaren, Giroux), y c) en el metodológico implica considerar a los enfoques que conciben al dato empírico como insuficiente en sí mismo para el andamiaje-desmontaje de estructuras significativas en y para la re-construcción del conocimiento derivado de procesos investigativos. De ahí que se recurra al Análisis Político del Discurso Educativo, desde la perspectiva de Buenfil, como una plataforma de intelección de la realidad social y educativa, ya que presenta “la posibilidad de estudiar los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas incluyendo los antagonismos y articulaciones entre quienes quieren esa transformación y quienes no ” (2002: 42), y porque pone el énfasis en las rupturas y en el momento de la

dislocación (Granja, 2001:19) destacando los procesos de tensión, negociación, consenso, hibridación, conflicto y antagonismo que son inherentes a toda práctica social como lo es la educativa y la formación y/o constitución de grupos y equipos de investigación.

Teoría, crisis y horizontes de posibilidad

La realidad educativa, por las condiciones en que se construye, se observa cada vez más compleja y más difícil de entender y, por tanto, con más posibilidades de participar propositiva y activamente en ella. Por un lado, la crisis estructural generalizada, que De Alba caracteriza como una serie de desequilibrios e inestabilidades que afectan las estructuras de casi todos los sistemas⁴ en espacios amplios de tiempo y como posibilitadora de la constitución de nuevas estructuras e identidades (2003: 51-53), se percibe en la actualidad como el estado *normal* en el que las prácticas educativas tienen lugar y en la cual sólo tienen posibilidad de *estar siendo*: se vive en crisis y se actúa en y sobre ella como si la misma no fuese identificada como tal, puesto que forma parte de la cotidianidad. Por otro lado, el derrumbe de las ideologías del siglo pasado (socialismo, capitalismo), como proyectos sociales de amplia cobertura, ha potenciado la desesperanza y la desilusión en el pensamiento ilustrado⁵ y ha facilitado el debilitamiento de la racionalidad como única fuente de validez del conocimiento; pero también ha favorecido la emergencia de nuevas lógicas para conocer, interpretar y transformar la realidad.

Frente a las condiciones actuales del mundo globalizado,⁶ el descrédito social de la edu-

4. Crisis en el sistema político, en el económico, en el educativo, en el ambiental, en el religioso, etcétera.

5. El desarrollo científico y tecnológico no ha resuelto —todavía— los grandes problemas a los que se está enfrentando el hombre contemporáneo: pobreza, deterioro ambiental, hambrunas, etcétera.

6. En este sentido, es preciso señalar que no debe reducirse lo global a lo estrictamente económico, sino a la idea de que

cación —los discursos que circulan en la esfera de opinión pública (Habermas, 1999)— y la desincorporación estatal de las funciones relativas a la misma —a partir de las prácticas políticas y económicas del proyecto neoliberal— son procesos y efectos colaterales que se amplifican sin límite alguno en casi todas las sociedades del orbe. La falta de calidad, la matrícula excesiva, la inadecuada actualización y formación docente, la ausencia de materiales didácticos apropiados y la excesiva burocracia de los sistemas educativos, son algunos de los aspectos que impactan tanto la forma en que se percibe a la educación como la manera en que las prácticas educativas se desarrollan en los diferentes niveles y modalidades.

En esta condición postmoderna, a la que Lyotard define como “el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de los juegos de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del fin del siglo” (1984: 7), el cuestionamiento y reformulación de los fines de la educación se hacen prácticas por demás necesarias para vincular el presente de los estudiantes con cierta visión de futuro en las *sociedades glocales*.⁷ Los actuales contenidos escolares sucumben constantemente ante el creciente predominio de la ciencia y la tecnológica, y parecen caducar ante una realidad social cada vez más informatizada y mediatizada. De manera tal que no es difícil advertir por qué existe una crisis de la institución escolar: ésta es plenamente moderna, y la situación cultural actual ha dejado de serlo. Existe una fuerte inadecuación

de lo escolar a las condiciones culturales específicas del momento, y ello produce una notoria falta de legitimación de lo educativo en su conjunto (Follari, 2001: 59).

En medio de esta crisis, se necesitan, dice Orozco (2004: 43), nuevos lenguajes para leer lo educativo y nuevas formas de intelección de la realidad social. De manera que ante las circunstancias que se presentan como cotidianidad inminente —y ante las que se desean que ocurran— se requieren ópticas distintas para abordar, interpretar e intervenir en el fenómeno de la educación; ópticas que potencien la producción de conocimiento educativo y la formulación de estrategias para el diseño y logro de escenarios alternativos a los tendenciales. La crisis, como estado en el que se *están dando* las circunstancias del presente, *está siendo* condición de posibilidad —si se le reconoce así— en el cuestionamiento, debate y deconstrucción de las “grandes verdades” o “meta-relatos” que sobre educación se imponen como tales:⁸ también en el debilitamiento de los paradigmas que el pensamiento ilustrado legó como formas de producir conocimiento. En este sentido, la crisis estructural generalizada, apunta De Alba, “representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir de diversas formas a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor”, pero ésta también, agrega, “exige nuevas formas de pensar y actuar [...] exige ensayar y poner en práctica nuevos juegos de lenguaje, nuevas formas de vida” (2003: 51 y 53). Es aquí donde la teoría, como herramienta de inteligibilidad y de posibilidad, adquiere un papel relevante para el análisis de la educación y de lo educativo, tanto en la construcción de nuevos saberes como en la formación de investigadores y conformación de equipos y grupos de investigación.

al vivir en un mismo mundo, todos sienten sus efectos. “La globalización tiene algo que ver con la tesis de que todos vivimos ahora en un mismo mundo” (Giddens, 1999: 20).

7. Para efectos de este documento concibo a la noción de *sociedad global* como un espacio comunitario en el que los límites de lo global y lo local son cada vez más difusos y menos claros. Esto primordialmente en razón del múltiple intercambio informacional que producen las comunicaciones globales y las múltiples formas en que son recibidas (consumidas) por los sujetos. Hago este ejercicio recuperando algunas aportaciones del texto de E. González Gaudiano “Globalización y educación ambiental”. Vid. infra González Gaudiano.

8. Por ejemplo, la definición y determinación de los *valores nacionales* en planes y programas educativos puede considerarse como una imposición de las autoridades educativas (SEP) en una comunidad donde se han construido otros valores desde una cosmovisión distinta a la occidental y a partir de los usos y costumbres regionales. Vid. infra López Pérez.

Uso(s) de la teoría para sí misma y para más

Pensar a la teoría como un elemento nodal, tanto para la problematización y construcción del objeto de conocimiento como para el análisis e interpretación de la información empírica y de los resultados en un proceso investigativo, es una de las formas comunes con las cuales se asocia el uso de la misma. No obstante, concebirla como elemento articulador en la constitución de un grupo de investigación y de formación continua, además de ser una forma distinta de conceptualizarla, refiere a cierta dinámica y movilidad de la carga significativa del significante *teoría*, lo cual permite pensar en la imposibilidad de fijar completa, totalmente y para siempre su(s) significado(s); de modo tal que al dotar de otros sentidos al significante (*teoría*), se advierte su calidad de incompleto y su inestabilidad y, por tanto, lo productivo de su ambigüedad significativa y la potencialidad de su análisis. Por ello Granja afirma que en “nuestra actualidad el énfasis puesto sobre el significado de la teoría y sus usos parece desplazarse [por lo que se está presenciando] el robustecimiento de perspectivas que ponen al centro de la función teórica la reflexibilidad sobre sus propios mecanismos” (2003: 25).

Pensar en la teoría como condición de posibilidad en la conformación de un equipo o grupo de investigación y de formación continua, es dejar atrás los viejos reclamos que “proviene tanto de los agentes educativos en formación como de los ya formados, quienes quieren resolver los problemas ‘reales’ de la ‘práctica’ educativa” (Orozco, 2004: 31) argumentando que la teoría es pura acumulación de conceptos sin anclaje alguno en la realidad (ídem). Significa, también, la superación a) del sentido común⁹ como única fuente de

conocimiento; b) de cierta perspectiva epistemológica que subyace al planteamiento de que sólo mediante el método científico se puede producir conocimiento; y c) de la falsa dicotomía teoría/práctica. La potencialidad de la teoría, como condición de posibilidad, alude a múltiples formas de acción, de participación, de lógicas relacionales; implica pensar en un sentido dinámico, responsable y congruente a la actualidad.

La teoría, en el equipo de investigación de *Contexto Teórico Internacional* (CTI) que participó en el proyecto de investigación para la recuperación del Estado de Conocimiento 1992-2002 del área temática X del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *Filosofía, teoría y campo de la educación* (FTYCE), ha sido, además de un aspecto constitutivo del objeto de estudio del proyecto, una condición de posibilidad en la constitución del mismo equipo y de la creación de un espacio de formación continua dentro de los Estudios de Postgrado de Maestría en Educación (ME) y de Especialidad en Investigación Educativa (EIE) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV): el *Seminario de Investigación Formativa* (SIF). Como elemento constitutivo del proyecto de investigación de CTI, la teoría ha tenido un papel central a lo largo de las etapas¹⁰ de la tarea investigativa: como configuración discursiva y como herramienta de intelección. Como configuración discursiva porque ha permitido “construir elementos de diverso soporte material, como un entramado significativo precisamente porque independiente de su materialidad están articulados en torno a alguna significancia” (Buenfil, 2002: 10); de modo tal que la noción teoría ha sido un significante en torno al cual se han tejido otros significantes y significados para la pro-

9. Orozco advierte que “ante condiciones y problemáticas tan complejas se necesita la superación, mediante la investigación, del sentido común o inmediato” (2003: 104).

10. No es pretensión en este espacio ofrecer los pormenores de esta investigación, sino mostrarla más allá de la riqueza de sus hallazgos, esto es como condición de posibilidad en la formación del equipo de investigación y como posibilitadora de un espacio de formación continua.

blematización, definición del objeto de estudio, enunciación del objetivo de investigación, formulación de estrategias metodológicas, etcétera de este proyecto de investigación (véase González Arenas, 2003: 189-236). Como herramienta de intelección porque la teoría ha sido un instrumento tanto para observar con una mirada científica¹¹ a la realidad como para el análisis e interpretación de la información empírica y documental que se ha tenido que procesar y reportar durante el trayecto investigativo. Desde esta perspectiva la teoría no se usa —en la investigación de CTI— de una manera teorícista (Buenfil, citada por Orozco, 2003: 116), es decir como una forma de ajustar la realidad a las prescripciones y conceptos teóricos (uso *estándar* de la teoría),¹² tampoco como “el lenguaje unívoco del deber ser, es decir, como un parámetro que predetermina la orientación de nuestras acciones” (De Alba, 2000: 12), sino más bien el uso de la teoría, aquí, es en el sentido que De la Garza ha denominado como *configuración*, y éste:

[...] corresponde a las relaciones conceptuales construidas desde distintos territorios disciplinarios, pero cuya articulación remite a ángulos de observación para construir planos de análisis y formas de significar los objetos de estudio, los cuales son construidos por los propios sujetos a partir de la lectura de su realidad presente y no desde la perspectiva teórica (2004: 37).

De manera tal que a la teoría se le está considerando como un utensilio del cual el investigador se sirve para construir y establecer relaciones entre él mismo y el objeto que estudia, no como un aspecto estrictamente normativo

al cual deben ajustarse las perspectivas y acciones de la investigación.

Como condición de posibilidad en la constitución del equipo de investigación del proyecto de CTI, la teoría ha desempeñado —hasta el momento— una tarea articuladora fundamentalmente en dos aspectos: a) en el interés de los miembros del equipo por participar de manera crítica y propositiva en la construcción de nuevos horizontes educativos a partir de sus preguntas, reflexiones y saberes; y b) en la búsqueda de alternativas que potencien la creación de espacios de formación continua alternos a la estructura rígida de los currícula de los programas académicos de ME y de EIE de la UPV. En este sentido las características propias del proyecto de investigación para la elaboración del estado de conocimiento del área de *Filosofía, teoría y campo de la educación* definieron, en cierto modo, el perfil y el nivel de responsabilidad de los participantes en la tarea investigativa (De Alba, 2003: 128-131). No obstante, el abordaje de la teoría y filosofía de la educación —como elemento nodal en el objeto de estudio— requirió que los integrantes del equipo de CTI no tan sólo expresaran su deseo de formar parte del grupo de trabajo y su interés por trazar distintos (y nuevos) rumbos de la investigación —amén de la asunción de compromisos con el proyecto—, sino que demandó de los mismos, desde un inicio, cierta formación en el área de la educación y de la investigación y, posteriormente, el estudio y profundización de la temática (FTYCE).

En el año 2000, Alicia de Alba Ceballos, directora del proyecto y coordinadora del equipo base de FTYCE para la década 1992-2002 (2003: 129-130), invitó a Ma. Marcela González Arenas¹³ a participar como responsable del grupo de trabajo de Contexto Internacional. La conformación del equipo de investigación de *Contexto Teórico Internacional*, como

11. La observación con una mirada científica, dice Orozco, “es posible gracias al papel y uso no predictivo de la teoría, sino por la capacidad del investigador que recurre a lógicas y conceptos que le ayudan a construir observables” (2003: 119).

12. El uso estándar de la teoría “es un tipo de uso normativo, predictivo y determinista de la teoría que deja fuera la complejidad, las mediaciones, la historicidad, etcétera, de los fenómenos sociales” (Orozco, 2003: 106)

13. Coordinadora General de los postgrados de ME y de EIE de la UPV.

grupo de trabajo dependiente del equipo base coordinador de FTYCE —según la estructura organizativa formulada para la realización de la tarea indagatoria (ídem)—, tuvo lugar en el año 2001 con personal y estudiantes de la ME y de la EIE,¹⁴ mismos que iniciaron la labor indagatoria en diferentes ámbitos de acción (producciones, programas curriculares, eventos académicos, investigadores y grupos de investigación, etcétera) a partir del Sistema Relacional de Bases de Datos diseñado ex profeso por miembros del equipo base.

Para los integrantes del equipo de CTI resultó de gran trascendencia la participación en una investigación en la que, por sus propósitos y características, involucraba —en la lógica de la *investigación formativa*— tanto a investigadores nacionales con reconocido prestigio en el país y en el extranjero como a teóricos internacionales expertos en el campo de la filosofía y teoría de la educación. No obstante, debe señalarse que el proceso investigativo para la elaboración del estado de conocimiento de la década 1992-2002 de FTYCE se produjo de una *manera distinta* al estado de conocimiento de la década anterior, particularmente porque la mayor parte de la investigación educativa nacional para la recuperación del periodo 1982-1992 fue realizada en el centro del país con muy pocas irradiaciones en los estados (Angulo, 2003).

En razón de lo anterior, una de las principales aportaciones derivadas de la estructuración y organización del trabajo investigativo para la recuperación del estado de conocimiento 1992-2002 de FTYCE (en su primera etapa) —quizá la de mayor relevancia por el reconocimiento de

la seriedad y productividad del trabajo en estados— consistió en la inclusión de académicos e investigadores de distintas entidades federativas. Así, el proyecto de CTI se llevó a cabo —casi en su totalidad— en la ciudad de Xalapa, Veracruz, primordialmente con académicos, personal y estudiantes de la Maestría en Educación y de la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Y aunque el hecho de haber trabajado en “la provincia” y de que “las instituciones del centro del país han realizado, durante la última década, un intenso trabajo en el desarrollo de la temática y han tenido el acierto de convocar a los equipos e investigadores del interior del país” (ídem: 552), parte de la tarea investigativa del equipo de Contexto Internacional —como región— dependió en gran medida de la información generada por los grupos de investigación de FTYCE del centro del país.¹⁵ De modo que, partiendo de la tesis formulada por Angulo, en *Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación en Filosofía, teoría y campo de la educación* (2003: 533-554), en la que concibe al trabajo investigativo de las regiones (provincia y/o entidades federativas) como procesos incipientes y en vías de constitución frente al trabajo consolidado de las instituciones del centro del país que se encuentran avanzando y definiendo tendencias y escuelas (ídem: 553), la viabilidad de la no centralización en la investigación y producción teórica sobre filosofía y teoría de la educación dependerá más de la visión de investigadores y académicos de y en provincia por reconocer y fortalecer, como apunta De Alba:

14. En la primera etapa de la investigación el equipo de CTI estuvo conformado por la maestra María Angelina Mendoza Ortiz y la maestra Yolanda González Hernández (colaboradoras del postgrado), así como por Fabio Fuentes Navarro, Rigoberto Morales Landa, Maribel Valencia López, Ernesto Treviño Monzón, Carmen Mayeli Quiroz, Valentín Córdoba Reyes, Cynthia Delfín Lara, Guadalupe Hernández Benavides, Abigail Camarillo Bautista e Ivette Carmona Fuentes (estudiantes de la ME en aquel entonces).

15. Grupos de trabajo y responsable de los mismos: Producción, doctora Rosa Nidia Buenfil del DIE-CINVESTAV; Eventos académicos, maestra Marcela Gómez Sollano de la FFYL-UNAM; Programas curriculares, maestra Bertha Orozco Fuentes del CESU-UNAM; Contexto nacional-regional, doctora Rita Angulo de la UAG; Contexto Internacional, maestra Ma. Marcela González Arenas de la UPV; Sistematización de la información (Sistema Relacionado de Bases de Datos), maestra Claudia Pontón Ramos del CESU-UNAM; y Análisis genealógico, doctora Alicia de Alba Ceballos del CESU-UNAM.

[...] la importancia de la teoría como un espacio de reactivación de la reflexión crítica, del pensamiento utópico, de la búsqueda de nuevos horizontes en donde la educación y el papel de los sujetos de la educación sean reconocidos en sus decisiones y valores (2000: 11).

Obedecerá también a la búsqueda de opciones que potencien y favorezcan la creación y consolidación de espacios de formación continua, como es el caso del *Seminario de Investigación Formativa*.

Como condición de posibilidad en la creación del *Seminario de Investigación Formativa* (SIF), el uso de la teoría, específicamente de la teoría educativa, ha tenido un papel nodal en este novedoso programa de formación continua, tanto en la formación teórica de los educadores e investigadores como en el desarrollo de posibilidades de reflexión y construcción analítica para intervenir en las prácticas educativas.

La emergencia del *Seminario de Investigación Formativa*, además de ubicarla en tiempos y espacios determinados, conviene señalarla en el sentido nietzscheano del *entstehung* (contrasentido de *ursprung*, origen), al que Foucault significa como el punto de surgimiento que se produce en un determinado estado de fuerzas o como el lugar de enfrentamiento (Foucault, 1992: 7-19); principalmente porque la identificación de las tensiones en torno a la tarea investigativa del equipo de CTI provocó el análisis crítico y propositivo al interior del mismo, también el reconocimiento de la necesidad de a) profundizar en el estudio de algunos aspectos relativos a filosofía y teoría de la educación y de b) fortalecer el desarrollo de habilidades investigativas. Vistos tales retos, el SIF empezó a concebirse como modelo heurístico.

En atención a la demanda creciente de estudio y de formación teórica e investigativa para participar en el proyecto de FTYCE, y ante la forma en que se había venido trabajando al interior del equipo de CTI desde el 2001, Ma. Marcela González Arenas, coordinadora del grupo de trabajo de Contexto Internacio-

nal, junto con el que esto escribe, proyectaron la creación de un espacio alternativo a los programas curriculares de ME y de EIE que posibilitara, mediante un programa de educación continua, la formación académica de los participantes a partir del uso de la teoría; un espacio de interlocución académica al que denominaron *Seminario de Investigación Formativa*, cuya principal forma de trabajo sería la *investigación formativa* propuesta por De Alba para el proyecto de FTYCE.

No obstante que la *investigación formativa* es la lógica articuladora de la forma de trabajo del *Seminario de Investigación Formativa*, amén de su principal fuente de inspiración, deben distinguirse dos momentos centrales para ubicar temporalmente el origen del mismo (*ursprung*, en Foucault): el primero consiste en que bajo la lógica de la *investigación formativa* se inició el trabajo investigativo de CTI y de FTYCE en el año 2001, y el segundo en que con la denominación de *Seminario de Investigación Formativa* se comenzó a trabajar a partir del año 2003 tanto lo relativo a FTYCE y CTI como a otro tipo de actividades.

En razón de lo anterior, conviene señalar que el *Seminario de Investigación Formativa*, además de ser una oportunidad para el estudio y profundización de la filosofía y teoría de la educación, intenta *estar siendo* un espacio para el estudio y análisis de proyectos de investigación, investigaciones en curso y temas relacionados con la investigación educativa; y para quienes formamos parte del mismo desde su inicio, éste ha sido tanto el momento de posibilidad para el desarrollo y fortalecimiento de nuestras habilidades investigativas como el punto potenciador de la interlocución académica. En este sentido, el propósito del SIF está orientado a contribuir al fortalecimiento de las habilidades investigativas entre los participantes mediante el intercambio de opiniones y experiencias en el campo de la indagación, teniendo como telón de fondo a la teoría.

La forma de trabajo que se desarrolla al interior del SIF varía según las modalidades

que se han *estado construyendo* en función de las necesidades formativas de los participantes. No obstante, se mantiene como punto de partida a la *investigación formativa*:

[...] la cual se caracteriza por: a) ser jerárquica, basada en la autoridad académica de cada uno de los participantes, b) formativa y abierta, c) brindar espacios de autonomía relativa, d) la exigencia de compromisos claros con el proyecto de investigación, e) el interés especial en las relaciones humanas entre los miembros del grupo, f) el rigor académico y respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares (De Alba, 2003: 127).

Esto ha permitido el reconocimiento a la autoridad intelectual y académica de cada uno de los miembros participantes; también ha posibilitado el trabajo colegiado y fecundo de los mismos en diferentes escenarios a partir de sus distintos niveles formativos, habilidades y capacidades, y ha facilitado y fortalecido el establecimiento de relaciones con otras instituciones y dependencias para la realización conjunta de proyectos interinstitucionales a nivel nacional e internacional

¿Cierre? La productividad de la teoría pensada diferente: el SIF

La forma de trabajo del *Seminario de Investigación Formativa* —como ya se mencionó— está organizada en diferentes modalidades y/o frentes de acción, principalmente porque se ha propuesto, como estrategia, brindar espacios de interlocución académica (de distintos tipos organizativos) a diferentes tipos de públicos; de modo tal que las modalidades, hasta el momento, son las siguientes: conferencia de expertos, comité de análisis, talleres, cursos y seminarios, conferencias y ponencias y círculos de lectura y discusión teórica. Y con la finalidad de resaltar el uso de la teoría, como condición de posibilidad y productividad teórica, a continuación se describe brevemente

en qué consiste cada una de las modalidades de trabajo del SIF, también algunas de las actividades que se realizaron durante el periodo 2003-2004.

a) *Conferencia de expertos*. Esta modalidad tiene como finalidad ofrecer conferencias con expertos en algún campo del conocimiento, principalmente del campo de la educación. Aquí se ha debatido y abierto la interlocución con académicos de gran prestigio internacional: Peter McLaren de la Universidad de California, Los Ángeles, EU; Ángel Pérez Gómez de la Universidad de Málaga, España; Bertha Orozco Fuentes del CESU-UNAM; Lucie Sauvé de la Universidad de Quebec, Montreal, Canadá; Alicia de Alba Ceballos del CESU-UNAM; y Colin Lankshear de la Central Queensland University, Australia.

b) *Comité de análisis*. Esta modalidad ofrece a los investigadores un espacio para la interlocución académica (debate y discusión) de sus proyectos de investigación. Aquí han participado, por la UPV, Ma. Marcela González Arenas, Francisco Alfonso Avilés, Maribel Valencia López, Fabio Fuentes Navarro, Rigoberto Morales Landa y Carmen Mayeli Quiroz Solís; también Karla Yunes Watt de la UNAM, Pedro Lizárraga Cuevas de la UPN y Oswaldo Antonio González de la Copinaeb-SEC.

c) *Talleres, cursos y seminarios*. El principal objetivo de esta modalidad es ofrecer un espacio extracurricular de formación continua. En el año 2004 se impartieron, en distintas regiones del estado de Veracruz, los siguientes: “Redes semánticas: una técnica para el estudio de los significados”, “Modas y tendencias ¿vanguardias comunicativas? Análisis de discurso y representaciones sociales”, “Un acercamiento al análisis político del discurso”, “Construcción de reactivos y ensamblaje de instrumentos para procesos de evaluación e investigaciones en educación” y “La productividad del análisis político del discurso para el análisis de resultados en la investigación educativa”.

d) *Conferencias y ponencias*. El objetivo primordial de esta modalidad es ofrecer en espa-

cios distintos a la ME y EIE los hallazgos y/o resultados de los procesos investigativos que realizan los miembros del SIF. Algunas de ellas son: “El complejo identitario del maestro de la Escuela Normal Veracruzana ECR”, “Maestro: tensión entre significante(s) y significados” y “La conformación del equipo técnico-pedagógico de zona”, por Fabio Fuentes Navarro; “La investigación formativa: Aprender investigando” y “Análisis del programa compensatorio Escuelas de Calidad”, por Rigoberto Morales Landa; “Hacer ciencia: el reto de los educadores del siglo XXI”, por Ma. Marcela González Arenas; “Investigar, una aventura ineludible”, por Maribel Valencia López; “Algunas notas del aprendizaje de los niños al ingresar a la primaria”, por Martha Carolina Aguilar Velásquez; y “El programa de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA)”, por Guadalupe Sánchez Reyes.

e) *Círculos de lectura y discusión teórica*. En esta modalidad se ha colaborado con otras dependencias e instituciones con la finalidad de abrir espacios para el estudio y debate sobre teoría y teoría educativa, tales como el Departamento de Investigación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), la Universidad Veracruzana (UV) y la Coordinación de Proyectos de Investigación en Apoyo a la Educación Básica (SEC). Se ha apoyado y participado en la realización de los siguientes eventos: “Primer Foro de Investigación Educativa”, “Círculo de De-construcción Teórica” y “Primer Encuentro Pedagógico Regional Investigación Educativa en la Educación Básica”; también en los “Círculos de lectura y discusión” con académicos de la UV (Luis Lledra, Marcelino Arias Sandi y Lyle Figueroa de Katra).

f) *Asesorías y pláticas sobre investigación educativa*. El objetivo de esta modalidad consiste en que los miembros del SIF apoyen, desde sus respectivos ámbitos de trabajo, a las diferentes instituciones educativas —de la localidad, del estado, y del país— en el desarrollo de temáticas alusivas a filosofía y teoría de la

educación e investigación educativa. Se ha brindado apoyo a la ME y a la EIE de la UPV y se ha trabajado de manera consistente con la Coordinación de Proyectos de Investigación en Apoyo a la Educación Básica (Copinaeb) de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEC y con la Red Interinstitucional de Desarrollo y Promoción de la Investigación en Educación Básica.

Debe destacarse que las actividades descritas están en estrecha correspondencia con la visión prospectiva de los miembros del SIF y éstas no responden a tendencias y modas académicas propias del mercado cultural actual, sino —como se ha apuntado a lo largo del presente documento— al compromiso de académicos e investigadores por participar crítica y propositivamente en la construcción de nuevos horizontes educativos y de contribuir significativamente en la formación teórica de los principales actores de la educación: maestros y discípulos. Debe precisarse, también, que la lógica de la *investigación formativa* dentro del SIF no justifica su pertinencia como potenciadora de un cúmulo de actividades para cumplir un programa institucional, más bien —dice González Arenas— se trata de recuperar, extrapolando a nuestro caso la lógica de trabajo del maestro artesano (Santoni, 1996), la formación y experiencia del investigador a partir de la interlocución académica y de cierto tipo de relación, lo que implicaría sostener la idea de que un investigador puede formarse con y a partir de otro de mayor, igual o menor nivel formativo que él.¹⁶

Y no obstante la reciente emergencia del SIF como tal (en el año 2003), la configuración, desarrollo y estabilidad (aparente) de constructos teóricos, en tanto herramientas y categorías analíticas y conceptuales, *está siendo* posible merced a los proyectos investigativos

16. En otro trabajo será desarrollada la constitución (y formación) de sujetos educativos en la relación artesano-aprendiz.

en marcha,¹⁷ y la re-construcción de éstos, en una articulación de relaciones recíprocas, operable a partir de aquéllos. El trabajo investigativo, por tanto, está centrando en potenciar el uso de los siguientes constructos como herramientas analíticas en y para dichos proyectos: a) *lentes teóricos* para la búsqueda selectiva de información, b) *matices descriptivos* para el procesamiento de datos e información, y c) *hebras del contexto* para la construcción del entramado teórico.¹⁸ De aquí que en el SIF se *está aprendiendo* continuamente a escuchar, a mirar, a compartir, a debatir, diferir, a argumentar; lo más trascendente, no obstante, es que se *está aprendiendo* a construir en y para la educación, en y para la investigación educativa.

Finalmente, resta señalar que la reflexión sobre el estatuto de la teoría en una condición postmoderna, en medio de la crisis estructural generalizada, más que posibilitar el replanteamiento (¿debilitamiento?) de las lógicas modernas en la producción de conocimiento educativo, representa una oportunidad para que la teoría se utilice como herramienta para la inteligibilidad de la realidad social y edu-

cativa y como condición de posibilidad en la constitución y/o formación de grupos de investigación.

Referencias bibliográficas

- Alba C., Alicia de (2000) *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- (2003) *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Angulo V., Rita (2003) “Una aproximación al estado del conocimiento regional sobre la investigación en FTYCE”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Arnal, Justo et al. (1994) *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*, Barcelona, España: Editorial Labor.
- Buenfil Burgos, R. N. (2002) “Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas”, en Buenfil, B. R. N. (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo*, México: Plaza y Valdés.
- Follari, Roberto (2001) “Perfil del docente y crisis cultural contemporánea”, en *Perspectiva: Revista Do Centro De Ciências Da Educação*, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), julio-diciembre, núm. 2.
- Foucault, Michael (1992) “Nietzsche, la genealogía, la historia”, en *Microfísica del poder*, España: La Piqueta, Madrid.
- González G., Edgar (1998) *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*, México: Mundi Prensa.
- González A., Marcela (2003) “Aproximación en claroscuro al contexto teórico internacional”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Granja Castro, Josefina (2001) “Análisis conceptual de discurso. Un instrumento para
17. En el Área de Investigación Educativa de la ME y de la EIE se coordinan, se realizan proyectos enmarcados en cuatro líneas de investigación; de la primera, *Análisis histórico de proyectos educativos en Veracruz*, se desarrolla el proyecto “Alfabetización en Veracruz”; de la segunda *Investigación encaminada a la evaluación, retroalimentación y mejoramiento de las funciones sustantivas de la Universidad Pedagógica Veracruzana* se desarrollan los proyectos “El análisis del contacto cultural escuela-comunidad en el contexto rural para evaluar los aspectos de la dimensión procesal-práctica de LEP’94” y “Seguimiento de estudiantes de Maestría en Educación y de Especialidad en Investigación Educativa”; de la tercera, *Proyecto interinstitucional para la recuperación del estado de conocimiento 1992-2002 de la Mesa Temática X, “Filosofía, teoría y campo de la educación”*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), se desarrolla el proyecto “Contexto Teórico Internacional” básicamente en cuatro subproyectos (eventos, producciones, investigadores y currículum); y de la cuarta línea, *Seminario Internacional de Investigación Educativa a nivel nacional*, se desarrollan los proyectos “Formación teórica en ciencias sociales, humanidad y educación”, “Currículum y Siglo XXI” y “Educación ambiental”.
18. *Lentes teóricos* es una herramienta elaborada y trabajada por Fabio Fuentes Navarro; *matices descriptivos* por Maribel Valencia López, y *hebras del contexto* por Ma. Marcela González Arenas en y para distintos proyectos investigativos.

- observar la producción de conocimientos en el campo de la educación”, en Marcela Gómez S. y Bertha Orozco F. (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México: Plaza y Valdés.
- (2000) “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”, en Alicia de Alba (coord.), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) “Más allá de la positividad de lo social”, en *Hegemonía y estrategia socialista*, Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Liotard, François (1993) *La condición postmoderna*, México: Rei.
- López P., Alexis (2004) “Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos de México”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Orozco F., Bertha (2003) “Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo”, en Alicia de Alba (coord.), *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectiva nacional y regionales*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- (2004) La conceptualización *tecnologías del yo*, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo”, en Marcela Gómez Sollano (coord.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Pérez Gómez, Ángel (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España: Morata.



El debate académico y la argumentación como estrategias de formación docente

Experiencia desde la teoría de la educación a la práctica en ambientes a distancia

María Soledad Ramírez Montoya¹
Lorena Piña Gómez²

El objetivo de este artículo es presentar las experiencias prácticas de formación docente y analizar el caso en un curso en línea. El debate y la argumentación fueron las estrategias que sirvieron como base para explicar dichas prácticas de formación docente en ambientes de educación, desde una aproximación teórica hasta la presentación vivencial en un curso de posgrado en educación. Se inicia con algunas aproximaciones conceptuales de lo que es educar en el área de la formación docente y el debate académico como estrategia de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico, seguido de la exposición de lo acontecido en un curso de posgrado en educación impartido en la modalidad a distancia, describiendo las vivencias del equipo docente y de los alumnos, a través del trabajo en tres foros de discusión, utilizando la estrategia del debate académico y se culmina con una serie de reflexiones para presentar estas estrategias en los procesos de formación docente, como un punto de partida que motive a la reflexión sobre las mismas.

Palabras clave: Formación docente, estrategias de enseñanza, debate, argumentación, educación a distancia.

Introducción: Desde la fundamentación teórica de la formación del profesorado hasta la práctica en la educación a distancia

El tema de la formación del profesorado se encuentra circundado por múltiples factores y principios que subyacen a su incorporación a la práctica. Sin embargo, es conveniente considerar que para elaborar una pedagogía de la formación se debe tener, como mínimo, un conocimiento previo de los sujetos con los que se trabajará, en este caso los profesores, y un adecuado equilibrio entre la teoría y la práctica.

1. Profesora investigadora del Departamento de Diseño Educativo de la Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México). Correo electrónico: solramirez@itesm.mx.
2. Profesora investigadora del Departamento de Asesoría Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (México). Correo electrónico: lpina@itesm.mx.

En diversos programas de formación docente se puede detectar un distanciamiento entre la teoría y la práctica, o una ausencia total de alguno de estos aspectos. Hay tendencias que muestran baja teorización o ausencia de teorías en la formación de los docentes en asuntos que conciernen a los núcleos de su profesión; pero los aspectos conceptuales del tema que se esté tratando en la formación de los maestros requieren ser incorporados al proceso de formación como herramientas para leer la práctica, para ser cuestionadas en la misma y no para configurarla. Este punto es de vital importancia en la definición de una pedagogía de la formación, ya que las tendencias anteriormente mencionadas indican que cuando se incluye una teoría, se realiza en medio de una operación, que busca un “aterri-zaje” en la práctica. En este sentido, se considera que la práctica es el resultado de una reflexión teórica que implica el conocimiento consciente, aplicado, por parte del docente. Esto es, en última instancia, el sueño de todo educador: guiar sus acciones a partir de la estructuración conceptual de su trabajo.

Conforme a lo mencionado en párrafos anteriores, este artículo tiene por objetivo presentar las experiencias de formación docente en ambientes de educación a distancia utilizando las estrategias del debate académico y la argumentación, desde una aproximación teórica hasta la presentación vivencial del equipo docente y de los alumnos de un curso de posgrado en educación.

Es menester indicar que el debate, aunque tradicionalmente se circunscribe a una situación oral, en este caso se empleó como estrategia didáctica, en un curso de educación a distancia, en donde la técnica se modificó a una situación de argumentación escrita, de manera tal que resultara significativo, tanto para el docente como para el alumno. Bajo esta perspectiva es que el trabajo realizado podría resultar interesante para analizar cuáles fueron los procesos vividos por los actores del proceso educativo.

El curso de posgrado que se tomó como objeto de análisis en este estudio tiene por objetivo revisar diversas modalidades de evaluación de los aprendizajes y se apoya en varias estrategias de enseñanza: elaboración de portafolios de diversas actividades de evaluación, como los siguientes: construcción de instrumentos, análisis de exámenes y debates académicos donde se fomentaba el trabajo en pequeños grupos de discusión, promoviendo un análisis crítico de algunos contenidos de la materia.

Fueron tres los foros de debate y se partió de preguntas detonantes de la discusión, siguiendo un proceso dialéctico.³ A lo largo del foro se esperaba que cada participante colocara en los espacios asignados en la página del curso, al menos, las siguientes aportaciones:

- a) Una aportación inicial que respondiera a las preguntas detonantes, de acuerdo a los materiales de lectura obligatoria, otras referencias consultadas, sus propios puntos de vista y experiencia
- b) Comentarios a las aportaciones iniciales de los demás miembros del grupo.
- c) Las respuestas a todos los comentarios que sus compañeros hicieran de su propia aportación inicial.
- d) Una aportación de cierre en la que refrendara o modificara algunas o todas sus posturas iniciales.⁴

3. Por dialéctica, entenderemos la dialéctica erística como el proceso a través del cual se establece un diálogo entre los dos sujetos de la cadena de E-A: la interacción entre alumnos-alumnos y la interacción entre el docente y el alumno, en un espacio dedicado a guiar las discusiones a partir de las razones desarrolladas. Esto es, de acuerdo con Perelman y Olbrechts-Tyteca, que la forma de argumentación está dirigida, más que al convencimiento, a promover la comunicación con el auditorio, en donde los sujetos que intervienen sostienen una visión frente al problema presentado como pregunta detonante (Perelman-Olbrechts-Tyteca, 1989: 262 y ss.)

4. Asimismo, esta distribución espacial-gráfica, en el foro de Debates, corresponde a un principio de la argumentación: establecimiento del contacto intelectual. Y por esto se entenderá, también de acuerdo con Perelman-Olbrechts-Tyteca (op. cit.: 49 y ss.) que para la formación de una comunidad efectiva de sujetos en sociedad se necesita de una

Esta estructuración para la presentación obedeció al sentido de ordenamiento del espacio visual-gráfico de los foros. En este curso, se empleó la plataforma didáctica del BB, en donde cada espacio está semiotizado y todos significan, en sí mismos, espacios de aprendizaje y enseñanza que los sujetos comparten como códigos de comunicación: cada espacio corresponde a un lugar en el proceso.

Así, mediante el empleo semiótico de los espacios, se construyó la organización visual de los espacios gráficos del debate que se enfocaron a guiar tanto la actuación del profesor, como la del alumno. El alumno establecía sus propuestas teóricas-conceptuales, en un espacio diseñado para promover la participación inducida: hay una lógica a partir de la cual se organiza el discurso y, por lo tanto, el fluir de la comunicación.

Sobre el concepto mismo de formación

Para tratar de acercarnos al concepto de formación del profesorado, se hace pertinente una revisión del término, máxime por lo polisémico que puede resultar el concepto mismo de formación.

La *formación del profesorado* como disciplina en desarrollo, tiene sus raíces epistemológicas en la didáctica y organización escolar. La formación del profesorado, en cuanto a enseñanza, se refiere a un proceso de desarrollo personal, de adquisición de conocimientos, capacidades y actitudes, en definitiva: un proceso por el que alguien aprende a enseñar (enseñanza profesionalizadora de la enseñanza).

Marcelo (1995) aclara que existen tres tendencias contrapuestas del concepto for-

mación. La primera hace referencia a que es imposible utilizar “formación” como concepto de lenguaje técnico en educación, debido fundamentalmente a la tradición filosófica que lo sustenta: por razón de su origen histórico y de las implicaciones metafísicas que le son propias, está tan viciado y tiene tantas significaciones que no sólo es imposible hacer uso razonable de él, sino que además quien lo emplea se expone a la sospecha de ideología. Una segunda tendencia es la de recurrir al concepto de formación para identificar múltiples y a veces contradictorios conceptos. Se plantea que la formación no se limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual. En la tercera acepción es donde se expone que formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco está subordinado a éstos. La educación significa una acción que se lleva a cabo desde fuera para contribuir al desarrollo personal y social de los individuos.

Entendida como tal, Honoré (1980) menciona que la formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional, más o menos delimitado. La formación como actividad humana inteligente, se caracteriza como una actividad relacional y de intercambio, con una dimensión evolutiva y dirigida a conseguir metas conocidas.

Por su parte, De la Torre (2002: 10) vincula la formación con desarrollo profesional del docente y menciona que: “Formar es ayudar a tomar conciencia de las propias actuaciones y cómo mejorarlas”. En tal sentido, la formación docente no se agota con la adquisición de conocimientos, sino que debe generar actitudes y valores coherentes con las nuevas demandas, desarrollar nuevas habilidades y destrezas para la enseñanza, adquirir hábitos que puedan ser transmitidos al alumnado. En tal sentido, una

serie de condiciones, y entre las más importantes, el establecimiento de un lenguaje común. Ahora bien, haciendo esta trasposición a un ambiente virtual, el debate debe estar limitado a un espacio en particular, de manera tal que el encuentro e intercambio de interacciones tengan un significado jerárquicamente organizado, a partir del cual se dé la construcción intelectual de las esferas comunicativas.

formación integral ha de guiarse por los cuatro puntos cardinales: aprender a ser, saber, hacer y querer.

En concordancia, desde el punto de vista crítico, Hornilla (1999) piensa que la formación del profesorado debe sustentar su metodología y su didáctica en el paradigma de la investigación participativa y que la actividad formativa no es tanto aprender contenidos, fórmulas y técnicas, cuanto elevar nuestro conocimiento sobre la base del diálogo y del trabajo en equipo en torno a problemas surgidos en ciertos contenidos y prácticas educacionales en los que nos vemos inmersos. Se proponen, entonces, fundamentalmente actividades formativas sobre contenidos cuyo valor educativo se trata de analizar y especificar, con el fin de que este conocimiento amplíe nuestra condición de personas críticas.

En el presente artículo se da conocer el trabajo realizado en un curso de posgrado, a partir de la implementación del debate escrito, como una estrategia de aprendizaje enfocada a la formación y al ejercicio de un pensamiento crítico en los estudiantes del Posgrado en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Esta actividad se pensó como un trabajo colectivo, en donde cada uno de los sujetos, a partir de su experiencia, de su conocimiento previo y de la integración teórica de las lecturas previas a la actividad, construyera un marco referencial que le permitiera exponer su postura y visión frente a la problemática planteada. Este hacer dialéctico se enmarcó desde la erística, dado que el trabajo de construcción intelectual iba más enfocado a la presentación de una postura y la argumentación de la misma, que a la persuasión o al convencimiento.

Es así como la formación del pensamiento crítico se pensó en dos direcciones: por un lado, el alumno como un constructor activo de sus propios paradigmas; por el otro, el profesor como un evaluador de pensamiento, de manera tal que se alejaba de la noción de evaluador del conocimiento. A partir de esta actividad,

en los tres foros, el docente se fue formando en un esquema referencial desde el cual le era posible distinguir los tipos de argumentos, los tipos de proposiciones empleadas y clasificar o construir también una categorización que le permitiera distinguir los tipos de interacciones y relaciones. McDonald (2003) menciona que para alentar el avance de los razonamientos de los estudiantes en la dirección adecuada, los profesores fomentarán la formación de estructuras de pensamiento en sus alumnos, a partir de que éstos exploren los materiales concretos que son empleados en su aprendizaje, en un curso en específico, y los relacionen con su propio proceso de adquisición de aprendizajes significativos. Esto permitirá que el alumno pueda resaltar, de acuerdo a su experiencia, cuáles son los avances relevantes con respecto a su propio hacer, en su contacto directo con dichos materiales.

Además, es importante destacar que la formación de profesores es abordada desde dos frentes, simultáneamente: se conjugó la formación de un equipo docente interdisciplinario —conformado por siete asesores— para atender a una población de formaciones diversas —307 estudiantes de posgrado— pero cuya característica esencial era que, en su gran mayoría, estuvo conformada por docentes o por administradores educativos. En este sentido, la experiencia fue doblemente enriquecedora: docentes profesionales enseñando a alumnos que son docentes en formación de posgrado en un programa de educación a distancia.

De la teoría a la práctica en la formación docente

Según Colom y Núñez (2001), la teoría de la educación se articula hoy sobre la base de las aportaciones de una nueva corriente psicológica —la perspectiva cognitivo-constructivista— que le ha permitido generar modelos pedagógicos más eficaces con los que fundamentar la práctica educativa. En la actualidad, dos de los objetivos educativos que se aplican a la

educación escolar son, entre otros, los de *enseñar a pensar y aprender a aprender*. La teoría de la educación incorpora, en este sentido, tres corolarios pedagógicos que pueden ayudar a los profesores a satisfacer estos objetivos:

- Considerar que el valor educativo de un aprendizaje no se decide por el rango científico o cultural del saber que se aprende, sino por su eficacia formativa, esto es, por el valor perfectivo para el sujeto que aprende. Naval y Altarejos (2000) mencionan que esto implica una acción inmanente: actuación conjunta del entendimiento y la voluntad.
- Conviene que el proceso instructivo estimule, desde el punto de vista del estudiante, aquellos procesos y estrategias cognitivas implicadas en el razonamiento y el pensamiento.
- Promover experiencias de aprendizaje y aplicar métodos de enseñanza que faciliten el aprendizaje autorregulado y la autonomía cognitiva del estudiante.

En este sentido es importante enfatizar que la experiencia rescatada como aprendizaje, a partir de las interacciones en los foros, es que en la formación de un profesional de la educación, la construcción de un sistema de pensamiento crítico es una estrategia que le permite al docente reflexionar sobre su propio hacer y sobre la problemática presentada en la técnica del debate. Por ello es que el espacio virtual dedicado al debate se construyó sobre una ló-

gica en donde el alumno/docente tuviera la oportunidad de ir auto-monitoreándose; por ejemplo, en el uso de los títulos de cada mensaje —interacción comunicativa— que dejaba para los diversos públicos —sus demás compañeros de foro— se les pedía que emplearan un marcador textual directo, que aludiera al tema o al tipo de mensaje solicitado.

Para hacer esta explicación más clara, vamos a tomar ejemplos literales, sacados textualmente de la plataforma tecnológica en donde trabajaron los alumnos de este curso. Por ello es que, como autoras, hemos decidido mantener el formato original, sin editar.

1. Como primer paso, el profesor en cada uno de sus grupos, requería abrir tres espacios de trabajo, titulados en mayúscula (véase formato 1).

2. En cada uno de estos espacios, los alumnos podían y debían entrar a dejar sus aportaciones; asimismo, en cada uno de estos espacios, el tipo de interacciones era distinto. En el primero de ellos, los mensajes en su totalidad eran de tipo coloquial, en donde se manifestaban la mayoría de las dudas y se socializaba entre ellos, de manera tal que se iban reduciendo los espacios de incertidumbre (véase formato 2).

3. En el segundo de ellos, las interacciones se dedicaban única y exclusivamente a los mensajes de tipo académico, dado que en este espacio era donde se llevaba a cabo el debate. Es importante hacer notar cómo se dieron los cambios de registro lingüístico, sin que media-

Formato 1

ORGANIZACIÓN DEL Lozano Rodríguez, Tue Aug 17, 2004 3:36
EQUIPO Armando pm

TRABAJO INTELLECTUAL DEL Lozano Rodríguez, Tue Aug 17, 2004 3:36
EQUIPO Armando pm

ESPACIO EXCLUSIVO PARA Lozano Rodríguez, Tue Aug 17, 2004 3:37
ASESORES Armando pm

Formato 2

"Maestro Armando Lozano, es un gusto tenerlo como asesor en este equipo.

Hola compañeros de equipo Elizabeth Ramos y Daniel Méndez.

Es gusto tener un equipo para el trabajo del curso de Modalidades y Alternativas en la Evaluación de los Aprendizajes. Iniciaremos con el Debate 1 que se detalla en la actividad 03, tenemos tres lecturas recomendadas, la explicación de como debemos hacer nuestras participaciones y las preguntas detonantes.

Espero que hoy mismo iniciemos con la organización del equipo y si es posible con algo de trabajo intelectual.

Mi correo alterno es:
ilopez@yahoo.com.mx

Un saludo
Mariano Mendoza
P.D.

Solamente agregaría a las recomendaciones de la actividad, que nuestra participación sea frecuente y, preferentemente pertinente."

Formato 3

Current Forum: Debate 1

Read 11 times

Date: Wed Aug 25, 2004 5:47 pm

Author: Méndez Benavides, Daniel <daniel@itesm.mx>

Subject: Cuidado con el constructivismo!



Si bien es cierto acuerdo contigo Elizabeth en cuanto a los puntos que tu refieres en la contienda entre cursos de capacitación tradicionales (puramente expositivos, centrados en un manual, apuntando a los meros resultados evaluativos del mismo), quiero hacerles notar en este Foro que en lo personal pienso que toda teoría se sustenta en alguna parte de la realidad y le da énfasis a ese parte de la realidad, pero con el "peligro" de que se desatienda otras partes de la misma realidad. Esa es una idea que me queda de la lectura de Díaz Barriga (2001), pues la contrapone a "evaluación tradicional de los aprendizajes". O sea, parece el constructivismo una teoría de "resistencia", de "oposición". ¿Surge solo para cubrir carencias?. Creo que más, pero en buena parte. Y así, cuando he participado en varios cursos de capacitación afirmados en las tesis constructivistas, al proponer el cuestionamiento, al problematizar, al descomponer elementos, se me hace de un valor enorme. Pero se me hace raquítica la visión a la hora de resolver y proponer el 'cómo hacer para'. El debate sobre esta corriente está propuesto en el campo educativo hace tiempo y hay autores como Fox (2001) que proponen un examen crítico a fondo de esta visión dominante en el mundo pedagógico.

REFERENCIAS

Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2a. ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.
Fox, Richard (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27(1), p. 23-35

ra una instrucción de por medio; esto, debido a que el espacio mismo marcaba sus límites y sus requerimientos. (véase formato 3)

Además, la formación del profesorado, desde el punto de vista de los autores, busca desarrollar en los docentes un estilo de enseñanza propio y asumido reflexivamente de forma que produzca en los alumnos aprendizaje significativo, planteando, también, la ne-

cesidad de entender la formación de los profesores en el contexto del trabajo con otros colegas dentro de un equipo. En una investigación realizada en 25 instituciones que ofrecen programas de educación a distancia, Ramírez y Basabe (2004) mencionan que el trabajo docente juega un rol muy importante en las prácticas educativas. Desde el diseño mismo de las experiencias, hasta su desarrollo y eva-

luación, se debe hacer una reflexión constante de lo que está pasando en los procesos y buscar los mecanismos y las estrategias que le permitan cruzar el umbral de la apariencia de que la construcción del conocimiento le pertenece únicamente al alumno, ¿por qué no hablar del profesor constructivista, también? El docente debe reflexionar y trabajar en la búsqueda de las metodologías adecuadas que faciliten los procesos, en el conocimiento de cómo aprende el alumno en esta modalidad educativa, en las estrategias de motivación y en el impulso de aprendizajes significativos para sus alumnos y para él mismo como sujeto aprendiente. Se aboga, así, por una imagen del profesor como un sujeto reflexivo e innovador.

De acuerdo con este enfoque, el debate académico contribuyó en la formación de los docentes, en la conformación de un esquema de pensamiento crítico guiado bajo las modalidades de los sistemas de argumentación. La reflexión, por tanto, también se dio en dos sentidos: la que conllevaba la elaboración de cada una de las respuestas, así como la reflexión que implicaba al interior del equipo docente en la revisión diaria de los foros y en la detección de las principales áreas débiles y fuertes. A continuación, damos un ejemplo de interacción, suscitado entre el equipo docente, durante el primer debate. Mensaje compartido entre el equipo docente. (véase formato 4)

El debate académico y la argumentación como estrategias de formación

Vinculando algunas de las ideas que se presentaron sobre las concepciones de la formación docente con la experiencia en el curso de posgrado, podemos cerrar este primer apartado, entonces, diciendo que la formación de profesores implica una profesionalización de su hacer, incluyendo la formación de un esquema de pensamiento crítico que le permita reflexionar sobre sí mismo y sobre su realidad, alejándose un tanto de las lecturas empíricas de esa realidad.

Y, en cierta medida, este curso ha permitido la creación de comunidades de profesores, tanto de los docentes enseñantes como de los docentes alumnos, que requirieron de un ejercicio de pensamiento crítico que se activó a partir de la formulación y elaboración de tres foros de debate. De este modo, como ya hemos venido mencionando a lo largo del presente artículo, el debate como estrategia didáctica permitió la conformación de una estructura de pensamiento que auxilió en la reflexión crítica de una realidad.

Para ello, este curso de posgrado en la modalidad de educación a distancia se diseñó pensando en diversos espacios en los que pudieran interactuar los actores involucrados; y cada uno de estos espacios, tuvo su propio significado (foros exclusivos de cada equipo de alumnos con su asesor y foros generales para compartir todos los alumnos con el equipo docente).

Por ejemplo, la siguiente ilustración permite ver un foro general, cuyo promedio de participación era de 30 mensajes diarios, sobre diversas temáticas y al cual tenían acceso los 307 alumnos y los siete profesores asesores. ¿Cuál es la visión que tiene el equipo docente sobre la formación del pensamiento crítico en los alumnos? (véase formato 5).

Si se analiza con detenimiento la presente respuesta, el lector podrá notar que en ella están dadas todas las razones argumentativas que el equipo docente comparte, como una lectura colectiva, de lo que esperan el alumno construya en sus aportaciones en los espacios del debate.

Por otro lado, es importante señalar cómo, a partir de este tipo de explicaciones —que en sí mismas son argumentaciones basadas en la estructura de lo real, en donde los principales elementos son: 1. Los nexos causales; 2. Los nexos argumentativos; 3. El argumento pragmático; y 4. Los enlaces de coexistencia— las respuestas de los alumnos se fueron volviendo más completas, hasta llegar a situaciones en donde la respuesta en sí misma era una ex-

Formato 4

Current Forum: Debate 2 y Portafolio 2

Read 19 times

Date: Wed Sep 22, 2004 10:02 am**Author:** Piña Gómez, Lorena <lpina@itesm.mx>**Subject:** Les comparto un mensaje...

Hola compañeros del equipo docente!!

Les comparto un mensaje que dejé a cada uno de mis grupos, en donde les hago cierto tipo de recomendaciones, de manera tal que se les recuerden cuáles fueron sus principales áreas débiles en el trabajo de debate anterior y puedan trabajar sobre ellas.

La mera verdad sí estoy muy preocupada por el bajo nivel de pensamiento crítico que presenta la gran mayoría de mis alumnos...no quiero generalizar en todos, pero al menos los míos trabajaron mucho sobre sentido común, ejemplificando mucho en el Yo (rasgo psicótico posmoderno, lo sé...) y partiendo de generalizaciones, como si éstas por sí mismas se validaran; están trabajando sobre sentido común y no sobre la base de un análisis cuidadoso de las lecturas. Puede ser que mi formación como universitaria de la lengua (soy lingüista) esté influyendo en mi lectura del discurso que están generando los chavos, pero bueno, el motivo que me mueve a dejarles estos mensajes, es ayudarlos a crecer en cuanto a su capacidad de hacer análisis que ayuden realmente a explicar un contexto de desarrollo académico y no a opinar sin bases.

Por otro lado, qué grato poder compartir estos espacios de reflexión académica que Marisol promueve, porque nos ayudan como docentes a compartir experiencias... ¿no podría salir de aquí algún trabajo de reflexión sobre el trabajo académico en línea, para exponerlo en algún foro? Allí dejo la moneda...

"ALUMNOS:

Hola, alumnos de Prepa-Artes 1, buen día.

Por el silencio me imagino que estén leyendo y analizando sus lecturas, con "ojo clínico" y críticamente. Muy bien, espero sus preguntas sobre la actividad misma que realizarán, para que el resultado de este debate sea altamente satisfactorio para ustedes.

Así, me permito recordarles algunos de los principales puntos que deberán considerar en sus aportaciones:

1. Ejercicio de pensamiento crítico, fundado en el análisis teórico/conceptual de las lecturas que nos tocó hacer en este periodo.
2. El ejercicio de un debate académico, presupone que frente a la pregunta, no se tratará de responderla (solamente), sino de plantear (también) una postura que identifique desde cuál espacio conceptual o desde cuál paradigma teórico, el sujeto está hablando y construyendo su discurso. Y eso es lo que deberán ustedes incluir en este periodo, como aprendizaje de lo que les faltó en el debate 1.
3. La citación textual es únicamente un respaldo a una construcción propia que el autor está exponiendo en su aportación. Es decir, como se les menciona en las instrucciones de esta actividad, la citación no es en sí misma un sistema de argumentación. Por ejemplo, algo muy común que presentan los alumnos, es que ponen una cita y sobre esa cita aislada y descontextualizada, tratan de construir su argumento. Esto no es correcto, ya que se motiva así, el encadenamiento o mosaico de citas fuera de lugar, descontextualizadas.
4. En las instrucciones, se les dan una serie de acotaciones de cómo podrían hacer que su trabajo fuera más organizado y del número de aportaciones que como MÍNIMO, deberá aportar. Esto no significa que únicamente trabajarán sobre ese número mínimo, sino que después de cumplir con ese requisito, ustedes son absolutamente libres de seguir con la discusión de corte intelectual, en donde se espera que cada uno de los integrantes, construya su aportación al conocimiento, partiendo de un esquema referencial que se elaboró con base en las lecturas, el conocimiento previo y la experiencia profesional en su área."

Este mensaje que acaban de leer, es una recomendación que he dejado a todos mis equipos, porque mi principal interés es que todos logren los mejores resultados, dado que eso los motiva a ustedes intrínsecamente; a mí me motiva el aprendizaje en sí mismo y en cómo a través de estos ejercicios de pensamiento crítico, logran dar un salto cualitativo de lo que es opinar a lo que es argumentar y validar una postura como educadores.

Van así, mis mejores deseos y me reitero para ayudarlos en su proceso!!!!

Un saludo cordial y afectuoso, como siempre.

Lorena

:)



Formato 5

Current Forum: Preguntas para Debate 2

Read 72 times

Date: Thu Sep 23, 2004 10:11 am

Author: Piña Gómez, Lorena <lpina@itesm.mx>

Subject: María Irene



[91]

Enero-Junio de 2005

RED

Un poco adelantándome, trataré de responder a tu pregunta:

1. El "opinionismo" es común, porque es una estrategia conversacional que hemos adquirido desde la niñez, a partir de la socialización de la familia. Es, en llanas palabras, una conversación de tipo informal, generalmente con un registro oral, en donde expresamos el pensamiento sin que se haya dado antes, una "edición cognitiva", previa, que nos permita discriminar la información.
2. Por otro lado, es cierto que no podemos desligarnos de la historia ni del discurso; así es que cuando hablamos/escribimos, lo hacemos desde un espacio vivencial. Lo que nos diferencia o debiera (deóticamente hablando) diferenciarnos como académicos, sería el no expresar nuestras ideas solo con base en lo que creemos "debiera ser" o lo que hacemos. Esto es válido si estamos en una charla de café o en alguna conversación no académica, tal y como Marisol le responde a otra alumna, en un mensaje anterior.
3. En debate académico implica que un sujeto frente a otro, elaborará una visión del mundo con base en un marco referencial teórico que le permita no hacer generalizaciones, sin bases previas para lo mismo.

"Creo que todos los profesores deberíamos ser motivadores extrínsecos".... (enunciado simple)

¿Cómo se apoya esto? Esto que puse acá, como una ilustración, es el enunciado de una postura.

Si a esta postura, la apoyo con puros "yo creo, yo siento, yo pienso", sacando la información con ejemplos, porque así lo he vivido, porque sí...entonces caigo en una especulación absoluta (principios del pensamiento crítico o pensamiento lógico formal, de acuerdo con la Teoría de la Argumentación).

Ahora bien, argumentar significa que construiré las razones a partir de las cuales daré validez a mi afirmación (en este caso).

Lo que Marisol tan magistralmente les explica, es que no podemos o no debemos tratar de construir los argumentos a partir de hilar una serie de citas textuales fuera de contexto. Porque la cita por la cita misma NO es ningún argumento, sino únicamente la extracción fuera de contexto de un enunciado que está conformando un todo lógico dentro de otro texto. Si "saco" esa parte, por así decirlo, del contexto en el que es creado, queda sin sentido. Primero va MI construcción, mis aportaciones reflexivas, teóricas, conceptuales sobre lo que leí, y después, para apoyar mis puntos de vista, entonces SÍ, puede emplear algunas citas como eso, como apoyo, únicamente.

Ahora bien, con respecto a su segunda interrogante: ¿Cómo se evalúa el pensamiento crítico? Pues existe una teoría (entre otras más del área de la Lingüística aplicada) que nos permite hacer análisis de discurso y análisis textual, que nos lleva a reconocer cuándo un sujeto escritor ha elaborado un sintagma que contiene núcleo de información cuyos referentes estén dados en las lecturas previas.

Para ello, los expertos (en este caso el equipo docente) han recibido capacitación previa de cómo hacerlo y, además, también se han capacitado en procesos de evaluación de textos escritos (vid. Cassany, Teresa Carbó, Umberto Eco, Emilia Ferreiro, Ma. Teresa Serafini, etc.). Esto aunado a las lecturas previas, al análisis de las mismas, a la discusión intelectual

que se promueve al interior del equipo docente, pues nos certifica como sujetos que poseemos las competencias para evaluar, leer, analizar, identificar las marcas del discurso de lo que serían los sistemas de argumentación en textos escritos.

Por otro lado, con respecto a los autores que puede citar: todos aquellos que pueda leer, después de haber leído, comprendido, analizado e internalizado a los autores que les hemos dejado como los esenciales.

Siempre es bienvenida la proactividad y es un gusto saber que además de leer a quienes se les recomienda, ustedes pueden hacer una transferencia del conocimiento, madurarlo con ayuda de otros marcos referenciales. Eso habla de un proceso cognitivo de maduración intelectual (siguiendo a Piaget y a Ausubel).

Así es que enhorabuena, esperamos lo mejor de ustedes, como siempre. Un abrazo cordial a nombre de todos los Maestros que conformamos este equipo. Y por favor, siga participando con sus dudas, porque éstas en sí mismas hablan de un verdadero proceso interno de análisis de la información.

posición tipo ensayo crítico, como la que se muestra en el formato 6.

Es decir, el equipo docente no se limitó a seguir instrucciones muy específicas que dijeran, como en un procedimiento, qué hacer y qué no hacer en un debate. Sino que la inducción se fue dando paulatinamente y el tipo de aprendizaje que se dio resultó significativo a partir de la experiencia del primer debate (notas muy bajas) y, posteriormente, a través de interacciones en los foros generales en donde los contenidos de las respuestas iban siendo los ejemplos mismos, los alumnos mejoraron notablemente sus construcciones, hasta llegar a elaboraciones como la que acabamos de presentar.

A manera de conclusión: algunas reflexiones

En los ambientes de aprendizaje de la educación a distancia, así como en los ambientes de aprendizaje presencial, es necesario utilizar estrategias en la formación del profesorado que se encaminen al fomento del pensamiento crítico y propositivo, estrategias que se basen en un sustento psicopedagógico de construcción del conocimiento y en la práctica, que faciliten la creación de una cultura metodológica entre los profesores.

La exposición de esta experiencia de aprendizaje basada en el uso del debate académico como estrategia de formación docente en ambientes a distancia, pretende motivar al profesorado en la búsqueda de esas estrategias que sean acordes a sus alumnos y a su contexto, así como poner a disposición esta vivencia para otros docentes e instituciones que busquen mejorar sus procesos educativos.

En el caso presentado, a través del debate académico en los foros de discusión se buscó fomentar que las respuestas y comentarios que dieran los alumnos tuvieran una fina combinación de bases teóricas y vivencias profesionales que permitieran “escuchar” la voz del que hablaba. Que en las aportaciones se

notara que se había leído a los teóricos y que tenían una postura personal *ante los conceptos*. No se trataba de reproducir el discurso de los autores, ni de que se hablara como una charla informal, sino de que se unieran los dos aspectos y se aportara escuchando la sutil combinación de lo que decían los autores y de la postura que el alumno tenía. Desde esta perspectiva, la argumentación jugó un papel importante para combinar la vivencia profesional y la teoría de los actores del proceso educativo, se procuró impulsar conversaciones que demostraran un pensamiento reflexivo con un análisis de los aspectos de los que se hablaba, aportaciones que fueran más allá del sentido común; aportaciones sustentadas con bases, pero que no fueran recortes de citas aisladas de los autores.

En la construcción argumentativa de los debates académicos se debe tratar de evitar el rompecabezas de citas textuales; cuando se usen éstas, es preciso que se encuentren dentro de un argumento en donde se exprese una postura. Se trata de aportar conocimiento en la conversación, de hacer una conversación intelectual que no caiga en la cita de autores ni en la conversación informal. Se trata de que aprendamos unos de otros en esa conversación, que quien nos lea aprenda algo más de lo que decían las lecturas teóricas. Es importante que las lecturas sean nuestro marco referencial, como una base común —por así decirlo— y de ahí hay que agregar un nuevo conocimiento donde se incorpore su experiencia profesional.

Se trata de validar nuestra voz como educadores, como profesionistas en el arte y en la ciencia de la educación. En este sentido, en la formación del profesorado dentro de los equipos docentes se debe adoptar una perspectiva que destaque la importancia de la indagación y el desarrollo del conocimiento a partir del trabajo y reflexión por los propios profesores. Así como se hace también necesario buscar la integración teoría-práctica en la formación del profesorado, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que co-

Formato 6

Current Forum: Debate 3

Read 8 times

Date: Wed Nov 3, 2004 1:51 pm

Author: González Ortiz, Gabriela <gabriela@itesm.mx>

Subject: Evaluación significativa



[93]

Enero-Junio de 2005

RED

Estimada Amparo

En el primer párrafo expresas "En el cuestionamiento que se plantea, hace referencia a la equidad y la justicia con respecto a la aplicación de una evaluación y al mismo tiempo pone en duda la confiabilidad de dicha prueba". Para sustentar este juicio es necesario buscar información sobre la confiabilidad y validez y la relación de estos conceptos con la justicia.

En la determinación de la justicia o injusticia de una prueba, las ideas equivocadas de un docente juegan un papel clave. Mertler, C. A. (1999) en un estudio realizado sobre las ideas equivocadas de los maestros sobre la validez y confiabilidad de los exámenes en el salón de clases, examinó los procesos y técnicas que los maestros utilizaban para asegurar que sus evaluaciones fueran válidas y confiables, y notó el alcance en el que se comprometían en esos procesos. Para ello integró una muestra de 625 maestros de primaria y secundaria, a los cuales envió copias vía correo del instrumento de medición "Ohio Teacher Assessment Practice Survey"; este instrumento les preguntaba sobre los pasos que seguían y el alcance en el que aseguraban la validez y confiabilidad de sus evaluaciones. Mertler, C.A. (1999) encontró que los maestros no invertían mucho tiempo en la realización de análisis estadísticos de sus datos de evaluación. Los pasos que los maestros utilizaban para asegurar la validez los clasificó en seis categorías: a) uso de exámenes desarrollados por el maestro, b) comparación con los objetivos o currículum, c) análisis de los datos del examen, d) falta del cálculo de la validez, e) cuestionamiento de la retroalimentación del alumno y f) otros. Asimismo halló que más de la mitad de los respondientes utilizaban exámenes contruidos por los maestros; muchos de los maestros creían que desarrollar sus propios instrumentos de evaluación aseguraría la validez. Cerca del 30% dijo que ellos seguían pasos específicos para asegurar la confiabilidad la mitad de las veces o menos.

Entonces se puede inferir que una evaluación injusta, desde la perspectiva positivista, se origina en el diseño de la prueba (perturbado por las ideas equivocadas del docente sobre la confiabilidad y validez) o por otras fuentes de varianza de error como la administración, aplicación y calificación de la prueba. Los instrumentos de medición citados por Cohen (2001) miden el estado de un fenómeno en forma cuantitativa, ya sea a través de la medición de variables aisladas o la correlación de diversas variables; en el ámbito educativo el examen es un buen instrumento de medición ya que si se construye correctamente puede valorar al alumno en los tres dominios de conocimiento (información, procedimientos mentales y psicomotores) y en los seis niveles de procesamiento (recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento, metacognición y pensamiento de sistema). (Marzano, 2001).

No obstante, el alcance valorativo de un examen es limitativo por las fuentes de validez interna y externa que puedan surgir (Cohen, 2001). En la década pasada, ha existido un amplio interés en la valoración de procesos cognitivos y afectivos así como de productos para los propósitos de un aprendizaje significativo. Se ha propuesto la evaluación significativa la cual está en concordancia con la perspectiva de procesamiento de información constructivista-humanista. Según Cheung (1993) las respuestas de los estudiantes en las tareas de evaluación son valoradas de acuerdo a un modelo de medición de reactivos, junto con un modelo hipotetizado que detalla las formas de conocimiento/competencia en evaluación. Por lo que existe la posibilidad de incorporar los errores de los estudiantes, como fuente enriquecedora de datos, y marcos alternativos a estos procedimientos de evaluación. En este punto, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Johnson y Johnson (2002) y Kubiszyn y Borich(2003) proporcionan recomendaciones para el diseño de otras técnicas e instrumentos de evaluación (el diario reflexivo/bitácora, la observación, el portafolio de evidencias, evaluación basada en desempeño, autoevaluación y coevaluación) que le proporcionan al docente una visión holística del desempeño del alumno.

Referencias

Cheung, K.C. (1993). On Meaningful Measurement: Issues of reliability and validity from a humanistic constructivist information-processing perspective. (ERIC ED361361).

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2002). *Meaningful assessment: A manageable and cooperative process*. Boston, MA, EE.UU.: Allyn and Bacon.

Kubiszyn, T. y Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7a. ed.). Hoboken, NJ, EE.UU.: Wiley.

Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA, EE.UU.: Corwin Press.

Mertler, C.A.(1999). Teachers'(Mis)Conceptions of Classroom Test Validity and Reliability. Ohio, USA. (ERIC 437349).

nocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un currículo orientado a la acción práctica. Se requiere vincular la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular. La formación del profesorado debe contemplarse en relación con el desarrollo curricular, y es preciso concebirla como una estrategia para facilitar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, no hay que olvidar el principio de individualización como un elemento integrante de todo programa de formación de profesorado, al suponer que aprender a enseñar no debe ser un proceso homogéneo para todos los sujetos, sino que será necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales, etc. de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. Además este principio se aplica no sólo al profesor como individuo, como persona, sino que se entenderá también en su sentido más inclusivo para abarcar unidades mayores, como pueden ser los equipos de profesores o la escuela como unidad.

Se concibe la formación del profesorado como un continuo permanente, como un proceso que, aunque está compuesto por fases claramente diferenciadas por su contenido curricular, ha de mantener una visión que trascienda los límites y se transfiera hacia diversas situaciones. Seguimos a Mialaret (1982) en lo que respecta a la necesidad de buscar el isomorfismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que desarrolle. En este sentido conviene recordar que, en materia de formación de profesores, el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores.

Referencias bibliográficas

- Colom, A. y Núñez, L. (2001) *Teoría de la educación*, Madrid, España: Síntesis.
- Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación*, Madrid: Narcea.
- Hornilla, T. (coord.) (1999) *Formación del profesorado universitario y calidad de la enseñanza*, Bilbao, España: Universidad del País Vasco.
- Marcelo García, C. (1995) *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: PPU.
- McDonald, J. (2003) “El trabajo de los estudiantes y el aprendizaje del profesorado”, en Lieberman, A. y Lynne Millar (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Madrid, España: Octaedro.
- Mialaret, G. (1982) “Principios y etapas de la formación de los educadores”, en M. Debesse y G. Mialaret (eds.) *La formación de los enseñantes*, Barcelona: Oikos-Tau.
- Naval, C. y F. Altarejos (2000) *Filosofía de la educación*, Pamplona, España: Universidad de Navarra.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, España: Gredos.
- Ramírez, M. S. y F. E. Basabe (2004) “La educación a distancia en los postgrados de educación: Perspectivas de alumnos y egresados”, en *Revista Red de Posgrados en Educación*, México: Red de Posgrados en Educación, AC, núm 1, pp. 49-57.
- Torre, S. de la (2002) “Tres ideas en acción: innovación-formación-investigación”, en Torre, S. de la y Barrios (coords.) *Estrategias didácticas innovadoras*, Barcelona, España: Octaedro.



Los nuevos significados del cambio en la educación

Michael Fullan

Octaedro

Barcelona, 2002

Este libro aparece por primera ocasión en inglés en 1981, la presente reseña corresponde a su versión en español, revisada y actualizada por el autor.

El autor de este libro, Michael Fullan, es Decano del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto (Canadá). Es reconocido por ser un profesional comprometido con la generación de conocimiento sobre el cambio, a partir de la investigación y la reflexión teórica. Ha participado en diversos proyectos de formación, consultoría, evaluación de procesos de cambio, pero el foco de todo su trabajo se centra en la renovación educativa. En todos sus escritos ha mostrado una gran capacidad para recoger, dar información y sentido a las contribuciones de muchos profesionales dedicados al campo del cambio educativo. Ha publicado, entre otros libros, *Liderar en una cultura de cambio*, (Octaedro, 2002). Por todo lo anterior, el autor goza de un prestigio internacional como experto en la reforma educativa.

El texto está dirigido a los profesionales que participan en la formulación de políticas, pero también es útil para quienes tienen la responsabilidad de llevarlas a la práctica y para todos los actores de cualquier nivel educativo que estén interesados en encontrar un manual que indique la dirección del cambio y como lograr consolidarlo. El libro tiene como propósito aclarar la complejidad del cambio para hacer posible llevarlo a la práctica; en este sentido, ofrece reflexiones y prácticas que ayudan a los lectores a entender el proceso complejo y las problemáticas que traen, por ende, las reformas y los cambios educativos.

El contenido del texto refiere experiencias relacionadas con el mundo anglosajón, sin embargo, se pueden retomar como punto de partida para analizar esas experiencias y aplicarlas en otros contextos de nuestro ámbito porque identifica y señala los pasos que cada uno de nosotros puede seguir para llevar a cabo mejoras significativas.

Los nuevos significados del cambio en la educación consta de 16 capítulos, cada uno de ellos enfocado en un tema, por lo cual se pueden leer por separado. Está dividido en tres partes: 1. La conceptualización del cambio en la educación; 2. La presentación de un análisis sobre el cambio en la

educación en el nivel local que realiza con los agentes educativos; y 3. El cambio en la educación en los niveles regional y nacional.

En la primera parte, denominada “Entender el cambio educativo”, se presenta el marco general para reflexionar sobre el cambio educativo y la forma de actuar en consecuencia. Para ello se ofrece una visión general de la historia, las fuentes, los procesos, los resultados del cambio y algunas estrategias dirigidas a cómo hacer para lograr el cambio, así como algunas consecuencias que se pueden enfrentar durante ese proceso.

Las investigaciones que se presentan en la primera parte revelan que las instituciones estudiadas están mejorando; y no se trata sólo de innovaciones aisladas que implican planificación e implementación, sino de reformas políticas de mayor complejidad. A partir de estas experiencias se desprenden con claridad algunos de los factores y/o causas que es necesario atender, así como las estrategias que pueden ser aplicadas para la atención. Se formulan, además, reflexiones sobre cómo se presentan los cambios y se describe la manera en que se lleva a cabo la institucionalización; se explica que a lo largo de la historia ha habido muchos intentos de cambio que fracasan debido a que desde un principio no establecen la distinción entre las teorías del cambio que ayudan a identificar las causas y las teorías que están dirigidas hacia el logro del cambio, y cuando se intenta encontrar soluciones, éstas suelen traer sus propios problemas, los cuales son más graves que los problemas originales. De esta manera, en la primera parte se presentan algunas experiencias en donde se reflexiona sobre los éxitos y fracasos proyectados en el cambio.

En la segunda parte, se analizan los fenómenos que ocurren en el ámbito local educativo. El autor identifica a los principales actores y caracteriza sus roles, mismos que confronta con los problemas a los que se enfrentan las personas en la vida cotidiana. Se analiza el rol de los principales participantes (estudiante, profesor, director como agente facilitador del cambio y la sociedad) y sus relaciones organizativas. Comienza analizando el papel del profesorado español y los principales problemas a los que se enfrenta; entre los que menciona están: la escasa valoración profesional, el estrés, aulas con gran diversidad étnica y lingüística, alumnos procedentes de familias desintegradas y con importantes conflictos.

Reflexiona sobre la razón de que muchas de las aproximaciones dirigidas hacia el profesorado no funcionan. Hace énfasis en que el papel del director es clave en el proceso de desarrollo de la escuela a fin de gestionar el cambio. Presenta, además, un análisis del entorno inmediato de la escuela, constituido por los administradores del distrito, los asesores, investigadores, padres de familia, la comunidad y el consejo escolar.

Cada una de las instancias mencionadas anteriormente condiciona y determina los procesos de cambio, ocupa un lugar en lo que ocurre a su alrededor y se ve afectada por ellos de una u otra forma. En cualquier caso, resulta obvio que un proceso de innovación, de cambio o de reforma trasciende el propio espacio de la escuela y resulta, a su vez, influido por el entorno en el que se desarrolla.

En la tercera parte se retoma el marco global, que incluye el nivel regional y nacional para considerar el papel que tienen los gobiernos, la evolución de la profesión docente y lo que podría ser el futuro del cambio educativo. De esta manera, se discute sobre el papel que tienen los organismos de gobierno. Aclara que es necesario un cambio en la profesión docente, que los centros necesitan mayor autonomía organizativa, y que es importante que los administradores sean personas propositivas y con visión, ya que es claro que su acción favorece o perjudica los procesos de cambio. Es importante considerar que cuando se logran algunos cambios, esto no necesariamente indica que se haya logrado el progreso, ya que los cambios deben estar relacionados con los valores, propósitos y resultados de las necesidades planteadas.

Se enfatiza que es importante iniciar con nuevos procesos de cambio dirigidos a la mejora real de la educación. Para ello se sugiere que en las instancias administrativas donde se gestan las reformas, la formación y selección del profesorado, se establezcan estrategias generales de actuación.

El autor recapitula y concluye el trabajo con un apartado que tiene un título sugerente: “El futuro del cambio educativo”. Formulados como interrogantes, ¿qué nos espera?, ¿hacia dónde vamos? En este último capítulo, Fullan se refiere a las reformas basadas en estándares pero también a comunidades de aprendizaje y responsabilidades compartidas.

Finalmente, considero que no es que la gente se resista al cambio, más bien no se cuenta con las estrategias adecuadas para convencerla. De esta forma, el autor nos invita a enfrentar los procesos de cambio sin miedos y con ilusión; ya que si reflexionamos un poco veremos que toda la vida es un cambio dirigido hacia el crecimiento y la mejora.

*Martha Vergara Fregoso*¹

1. Subdirectora académica de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa, Centro de Estudios de Posgrado, SEJ. Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx.

Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales

De Alba Alicia

Grupo Ideograma Editores
México, 2003

En el reciente Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en noviembre de 2003, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, se presentó *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*, el estado de conocimiento del Área 11 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dicho estado de conocimiento se avocó al estudio de la constitución y genealogía de los elementos constituyentes del campo en cuestión en el periodo 1992-2002 en México. Tanto el documento como la investigación a partir de la cual se integró, presentan significativos aportes al campo de la investigación educativa que pueden ser recuperados y potenciados en estudios que aborden objetos de investigación similares, relacionados o incluso diferentes. En esta reseña mencionaré solo algunos.

El primero en cuanto a la forma en que se integró, organizó y trabajó el equipo que realizó el estudio. Este gran equipo (integrado por alrededor de 80 elementos) fue coordinado por Alicia de Alba y trabajó bajo el enfoque de la *investigación formativa*. Dicho enfoque consiste en formar un grupo de investigación, que a su vez puede estar constituido por diversos tipos de grupos y equipos, con estudiantes y académicos con distintos niveles formativos y experiencia, quienes durante la investigación: 1. Participan con actividades y niveles de responsabilidad acordes a su nivel formativo, capacidades y habilidades, pudiendo cambiar durante el proceso, conforme dicha formación, capacidades y habilidades se van fortaleciendo y enriqueciendo; 2. El equipo base se responsabiliza de la dirección y coordinación de la investigación, así como de brindar a los integrantes espacios formativos paralelos al desarrollo del estudio. Este enfoque de investigación contempla una organización jerárquica basada en la autoridad académica de sus miembros que, si bien gozan de amplios espacios de autonomía relativa, asumen los compromisos del proyecto de investigación; así mismo, esta modalidad investigativa enfatiza las relaciones humanas entre los miembros del grupo y el respeto a las diferentes posturas en el abordaje de objetos específicos o particulares, siempre que se acaten los acuerdos mínimos que articulan el proyecto y se mantenga el rigor académico.

En este sentido, y buscando ampliar el rango de cobertura, así como la mayor riqueza posible en cuanto a la información que se recuperara y al conocimiento que se construyera en el proceso, la tarea se dividió en 6 sub-equipos de varias universidades nacionales, al frente de cada uno de los cuales hubo un investigador líder (que en varios casos ya había participado en la recuperación del estado de conocimiento presentado en 1993). Los investigadores líderes conformaron el *Equipo Base*.

En esta lógica, los equipos y sus tareas, fueron:

- El equipo dirigido por Rosa Nidia Buenfil Burgos, del DIE-Cinvestav dedicado a recuperar la *producción*, en tanto libros de autor, reportes de investigación, tesis o tesinas, antologías, trabajos en memoria, artículos en revista, capítulos en libros, documentos telemáticos, documentos en antologías, etcétera.
- El grupo coordinado por Marcela Gómez Sollano, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que se avocó a indagar sobre los *eventos académicos*, espacios, agentes y debates que se dieron en la década en forma de seminarios, conferencias (ciclos, magistrales, individuales), simposios, congresos, encuentros, coloquios, foros, diálogos informados, etcétera.
- El equipo bajo la dirección de Bertha Orozco Fuentes, del Centro de Estudios Sobre la Universidad de la UNAM, que trabajó sobre los *programas curriculares y formación* de postgrado (maestrías, especialidades y doctorados).
- Un cuarto grupo, al frente del cual estuvo Rita Angulo Villanueva, de la Universidad Autónoma de Guerrero, trabajó sobre el *estado de conocimiento regional*, avocándose a una recuperación sistematizada por regiones de la producción, eventos académicos y programas curriculares de los investigadores nacionales sobre el campo de FTyCE. Para esto se retomó la regionalización del país planteada por Conacyt con sus sistemas de investigación, por lo que algunos equipos se centraron en recuperar información de los estados de la República que abarcan los sistemas de investigación Sigolfo, Sireyes, Sivilla, Simorelos, Siza, Sisme y Sibej.
- Para la sistematización de la información que se recopilaba, un quinto grupo coordinado por Claudia Pontón Ramos, Ana Laura Gallardo y Armando Torres, del Centro de Estudios Sobre la Universidad, de la UNAM, se encargó de construir el Sistema Relacionado de Bases de Datos (SRBD) que procesó la información recopilada de todos los rubros anteriores, su construcción conceptual, metodología y técnica. Considero que este SRBD constituye otro de los aportes muy valiosos del estudio realizado, toda vez que puede permitir la posterior generación de un Sistema Nacional y Regional de Información sobre el área temática, o sobre otras áreas.
- El Contexto Teórico Internacional de la producción, eventos académicos y programas curriculares de los investigadores nacionales en el centro y las regiones de FTyCE, fue trabajado por el sexto equipo,

coordinado por quien esto escribe. El hecho de considerar una indagación sobre esta especificidad de una de las áreas del Comie, considero que constituye el tercer aporte que me permito enfatizar, pues se avocó a un acercamiento al debate teórico internacional que de algún modo se sobredetermina con FTyCE, así como a la forma en que es recibida/percibida la constitución del campo en cuestión en México en dicho debate teórico internacional.

Después de articular los antecedentes del estudio realizado con los logros alcanzados, el tomo cierra planteando las metas y objetivos que el equipo se ha trazado para continuar la búsqueda emprendida. Sin menospreciar el gran esfuerzo realizado por los equipos que construyeron los estados de conocimiento de las otras 10 áreas temáticas del Comie, considero muy valiosa la lectura de este estado de conocimiento.

María Marcela González Arenas¹

1. Coordinadora de la Maestría en Educación y de la Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Correo electrónico: postupv@xal.megared.net.mx.

¡Nos interesa tu colaboración!
Conoce nuestros lineamientos editoriales

- a) Sujetarse a la temática establecida.
- b) Los trabajos deberán ser inéditos y no encontrarse simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- c) No se aceptarán trabajos publicados en español con anterioridad.
- d) En cuanto a los artículos ya publicados en otro idioma y que por primera vez vayan a publicarse en español, es necesario que el autor adjunte una carta con la que ceda a la RED los derechos de publicación en español y en la que manifieste que tales derechos no están comprometidos con otra editorial.
- e) La extensión del documento podrá ser de hasta 15 cuartillas, a 1.5 de espacio, letra Arial 12 puntos, a excepción de la reseñas de libros, en cuyo caso el máximo será de dos cuartillas.
- f) El documento ha de enviarse vía correo electrónico. Adjuntar en otra página los datos del autor: nombre, institución, domicilio, teléfonos, correo electrónico, etc.
- g) Resaltar en el texto las ideas o proposiciones que se quieran destacar frente al lector.
- h) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados ni en anexos.
- i) Las citas y/o notas estarán al final del documento debidamente numeradas en el orden que se presentaron.
- j) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen, que *no* exceda de 150 palabras, así como una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- k) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético de autores, indentando el segundo y tercer renglón (si la referencia fuera extensa). La referencia deberá citarse de acuerdo a los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre. (año de publicación) (edición). Título del libro, Ciudad (si es extranjera) y país donde se imprimió: Editorial.
- l) El Comité Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

Palabras pregoneras

- Durante el XVIII Congreso Nacional de Posgrado organizado por el Comepo, ac, celebrado el 18 y 19 de octubre en la Universidad Autónoma de Sinaloa, se realizó la presentación oficial de la revista, a cargo de la doctora Lya Sañudo Guerra, Secretaria Ejecutiva, y la maestra Ruth C. Perales Ponce, responsable de la edición de la misma.



Contamos con los comentarios de destacadas personalidades, como el doctor Andrés Aluja Schunemann, Coordinador General de Investigación y Relaciones Interinstitucionales de la Universidad Autónoma de Yucatán, el doctor Jorge Ernesto Quintero Félix, Director del Programa de Doctorado de la Universidad Autónoma de Sinaloa, y del doctor Luis Gil Cisneros, Director de Fortalecimiento al Posgrado del Conacyt, en voz de la maestra Debra Haber, Directora de becarios de Conacyt.

- También en Expo Posgrado 2004 dimos a conocer a la Red de Posgrados en Educación, AC, y su primera publicación: la Revista de la Red de Posgrados en Educación, dedicada a la discusión de los retos y perspectivas de los posgrados en educación.
- A fin de llegar a otros espacios y que la revista cumpla su cometido de poner a discusión los temas de los posgrados en educación, presentaremos la revista en el marco del II Congreso Nacional de Estudiantes y Académicos de Posgrados en Educación, a realizarse del 15 al 17 de junio de 2005 en el Tecnológico de Monterrey, en Monterrey Nuevo León.
- La Universidad de Colima, a través de la Dirección General de Posgrado, emite las siguientes convocatorias:
 1. Convocatoria a participar en el Cuarto Concurso para Publicar Tesis de Posgrado. Información en los teléfonos 01 312 3161105 y 31 61000 ext. 37701. Correo electrónico: posgrado@ucol.mx.
 2. Convocatoria para ingresar a estudios de maestría y doctorado 2005. Información en los teléfonos 01 312 3161105 y 31 61000 ext. 37701. Correo electrónico: posgrado@ucol.mx, <http://www.ucol.mx/docencia/posgrados>.



Palabras de los lectores

Abrimos un nuevo espacio para el diálogo con nuestros lectores, de quienes esperamos su nutrida participación para enriquecer este proyecto.

Nos congratulamos de dar inicio a esta sección con los comentarios del Dr. Luis Gil Cisneros, Director General de Fortalecimiento del Posgrado Conacyt, quien hablo así de nuestro primer número:

“La revista de Red de Posgrados en educación recupera las palabras, y da espacio a los silencios:

Palabras, las da en voz alta, palabras vivas, palabras nuevas, palabras acentuadas y pregoneras; dejando un espacio especial a las voces expertas que nos recuerda a los maestros, a nuestros ancianos que saben transmitir el conocimiento de boca a oído, para aquéllos otros que saben, en su momento, callar para escuchar, y escuchar bien.

Silencios, mediante una serie de imágenes que nos invitan a la reflexión.

A través de sus páginas con gusto podemos encontrar una serie de preguntas sobre el sistema educativo, sobre las políticas institucionales o públicas, sobre las estrategias y programas específicos, en fin, dudas que son el origen de la búsqueda filosófica”.

Para continuar este diálogo, te invitamos a expresar tus comentarios a través del correo electrónico: revista@redposgrados.org.mx