

VIVIR  
LA EDUCACIÓN,

TRANSFORMAR  
LA PRÁCTICA



*Miguel Dazdresch Parada*

*Textos educar.*

EDUCACIÓN  
JALISCO 

Primera edición: julio de 2000

© D.R. 2000 Miguel Bazdresch Parada

© D.R. 2000 Secretaría de Educación Jalisco

Derechos reservados para esta edición:

Secretaría de Educación Jalisco

Av. Hidalgo # 1151, primer piso,

Sector Hidalgo, C.P. 44200

Guadalajara, Jalisco, México

ISBN 970-18-4942-6

Diseño de maqueta y portada:

Cuauhtémoc Vite Gómez

Diagramación y tipografía: Adriana A. Cárdenas Gutiérrez

Corrección: María Luisa Franco

Impreso y hecho en México / Printed and bound in Mexico

# Índice

Presentación	11
1. Introducción: un camino al andar	13
2. La acción educativa: campo problemático	17
Noción de educación	
Para estudiar el hecho educativo	
3. Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos	25
Interacción	
Intersubjetividad	
Procedimientos interpretativos cotidianos	
4. La significación: el mundo de la intersubjetividad	35
Significado y significación	
Educación y significación	
5. Práctica y práctica educativa	41
Práctica	
Práctica educativa	

6. La práctica objeto de estudio	47
7. Para investigar la práctica educativa	51
Concepción metodológica de la práctica	
Proceso general	
Punto de partida	
¿Educa la acción?	
Intervenir la metodología	
8. Identificar la práctica: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?	57
Guías para observar y analizar	
Guía mínima de autoanálisis de la práctica docente, centrada en la relación y la dimensión pedagógicas	
9. Sistematizar la práctica: ¿cuál es la racionalidad construida en la acción educativa?	67
Para sistematizar	
Síntesis	
<i>Adenda</i> al capítulo 9	
10. Transformar la práctica: ¿se puede construir otra racionalidad?	93
Transformar... ¿es posible?	
Proceso general	
Procesos personales	
Estrategia para modificar y enriquecer la propia práctica educativa	
<i>Adenda</i> : un ejemplo en educación popular	
11. Intervenir la práctica: ¿cómo cambiar la racionalidad de la acción?	105
Introducción	
Aproximaciones a la práctica educativa	
La intervención educativa, un marco crítico	
Riesgos	
12. La dirección educativa: un campo de transformación	115
Introducción	
La dirección	
Nota metodológica	
Hallazgos	

Notas reflexivas

13. La formación de docentes: un campo en cuestión	127
Tecnología educativa	
Profesionalización de la docencia	
Relación docencia investigación	
Formación intelectual del docente	
Nuevo contexto: ¿nueva formación?	
Retos en la formación de docentes	
Epílogo	

Bibliografía	139
--------------	-----

## Presentación

En la actualidad, la calidad educativa constituye uno de los temas medulares que guían gran parte de las acciones que desarrollan los maestros y maestras en el salón de clase. En ese sentido, y en aras de apoyar estos esfuerzos, es importante que los profesores y profesoras tengan a su alcance materiales bibliográficos actualizados que les permitan reflexionar sobre sus prácticas docentes, así como enriquecer sus proyectos personales y colectivos de trabajo.

El libro que presentamos en esta ocasión es el fruto del esfuerzo y los estudios del reconocido investigador Julio Miguel Ángel Bazdresch Parada. *Vivir la educación, transformar la práctica* es una compilación de trabajos que el autor ha realizado en los años recientes en distintos espacios y alrededor de diversos proyectos educativos; el texto integra un interesante cúmulo de experiencias, muchas de las cuales han sido generadas y compartidas en diálogo con estudiantes y profesores de diversas licenciaturas y posgrados. El libro tiene como temas centrales la intervención y la innovación educativas y constituye la primera publicación de una serie de trabajos de actualidad que, esperamos, contribuirán a cumplir y ampliar las perspectivas que se plantean en el Programa para la Modernización Educativa en materia de difusión y apoyo de los procesos de investigación educativa.

En ese contexto, seguramente una de las virtudes de *Vivir la educación, transformar la práctica* es que ofrece la posibilidad de múltiples lecturas y acercamientos, constituyéndose en una perspectiva inteligente y lúcida que puede ser útil tanto como una excusa para abrir un debate, así como para constituirse en referente para reflexionar sobre nuestras propias prácticas de enseñanza dentro de las aulas.

Una tarea importante de la Secretaría de Educación Jalisco ha sido promover y difundir los productos de investigación con el propósito de mejorar la calidad educativa y apoyar los servicios pedagógicos que realizan los maestros y maestras de nuestro estado. Esperamos y confiamos que este libro se convierta en un instrumento teórico útil que contribuya a enriquecer y transformar las prácticas cotidianas que desarrollan en las aulas los docentes, los investigadores, el personal directivo y los demás agentes educativos.

LIC. MIGUEL AGUSTÍN LIMÓN MACÍAS  
Secretario de Educación

## 1. Introducción: un camino al andar

Surgió sin saber cómo. Y creció; tampoco puedo decir cómo ni por qué. A la vuelta del tiempo fue una pregunta de indagación y adelante: inspiración de proyectos y actividades. Empezó como preocupación acerca de por qué a los colegas de la universidad no les significaba mucho ciertos problemas nacionales, por ejemplo, las dificultades vividas en 1968. De manera casi inmediata pasó a ser pregunta por la educación: ¿qué elementos hay en la educación, si ha sido la misma para todos los compañeros, que no provoca las mismas inquietudes en unos y otros? La pregunta rondó y rodó de grupo en grupo, de colega en colega, de foro en foro, mucho tiempo, tanto que sin saber cómo, se modificó y transformó.

Tomar contacto con la filosofía, especialmente con las ideas de Lonergan, suscitó una luz refrescante: la pregunta no es por la educación sino por el sujeto, ese preferido y abandonado de la ciencia y la tecnología. De todos modos la inquietud por la diferencia de sujetos, habiendo “recibido” una “educación” similar, fue una cuestión que no se resolvía tan fácil. La “vuelta al sujeto” suponía un programa que aparecía complejo y, en cierto momento, inútil ante las necesidades inmediatas visibles, apremiantes de los grupos populares a donde, sin saberlo, me había llevado la misma pregunta. La filosofía, si es especulativa –pensaba–, no aporta. Ha de ser cercana y aplicada. Las carencias piden soluciones, no pensamientos. Se trata de transformar el mundo –aprendí–, no de filosofar; no caí en la cuenta, hasta mucho después, de los límites de la afirmación “marxiana, que no marxista”, como gustaba decir algún fraternal colega. Sí, se refería a la filosofía idealista. Desde luego no al pensamiento ordenado, histórico y crítico.

Educar puede transformar el mundo. Las ideas asociadas al concepto de desarro-

llo eran contundentes. Quien está educado tiene bienestar; mientras más eduquemos, y a más personas, habrá más bienestar. Otra vez la educación se atraviesa. ¿Cómo será posible que la educación provoque bienestar? El punto de arranque había sido la verificación de que a educación similar, sujetos con ideas y modos de ver contrapuestos, por no decir contrarios.

Freire fue otra luz contundente. Educar no es neutral a la vida social. Se educa, siempre, en una clave social, histórica, para algo. Y educar para el bienestar implica educar para desvelar las causas del malestar, y tales no son atribuibles a un sujeto: es una estructura social. Y la educación también se estructura según la misma clave que lo social, causante del malestar.

Fue inevitable la pregunta: ¿qué ha de tener la educación para que conduzca al bienestar? Freire otra vez: educar para liberar. Liberar: signo de los tiempos, a modo de contrapropuesta a la imitación y el desarrollismo. No será desarrollo si no se derrota la dependencia, desde luego la económica pero sobre todo la cultural: el consumismo como criterio de realización humana. Educar para la crítica y la apropiación de un modo de ser social pertinente a la cultura propia. Educar entonces no es igual a escuela, porque la escuela puede fallar en el fin de convertir, de formar personas humanas. Producir es un imperativo para una sociedad occidental necesitada de riqueza para reponer a quien no tiene. Educar es más imperativo para una sociedad occidental en riesgo de creer en espejismos, en riesgo de voltear la espalda a sus raíces, sus problemas y su gente. Por eso educar no conduce al bienestar. Allá llegaremos los sujetos educados o no congruentes con la idea central de Freire, pero también en el humanismo: nos educamos junto al otro, pero nadie educa a nadie: cada sujeto ha de decidir educarse, es decir, voltear a sí mismo para reconocerse, hacerse y ser; proceso en el que el otro es constitutivo. Ahí la diferencia: quizá todos podemos ir a la escuela, mucho sería, pero nuestra persona tomará camino personal con ese material. La escuela es el recurso, la persona es el camino. Y hay tantos caminos como personas. Y las personas lo serán junto con otras, ineludiblemente.

Urge el cambio: fue la consecuencia. Transformar es un imperativo. Porque la estructura social está inclinada de modo tal que, a manera de techo inclinado en un sentido, el agua de la lluvia siempre cae para un lado. Así, la carencia siempre se genera para un lado. Transformar porque la escolaridad no educa. Porque la profesión universitaria no es, como la idea universitaria original, servicio de la sociedad, sobre todo de quien necesita el conocimiento del educado. Transformar, en fin, porque los valores "universales", "cristianos", "mexicanos", no valen sin significados cotidianos que los hagan visibles, habitables, practicables, comunicables, incluso educables.

No hay crisis de valores sino de significados. Lonergan otra vez. La realidad importa menos, los significados la controlan y la construyen. Y ¿qué ha de tener la educación para suscitar transformación, significados y valores? Nada, sólo lo que ya tiene, sorpre-

sivamente. El mismo material, sólo otra mirada. No es cuestión de tener, sino de mirar. Mirar con intención para descubrir... pero ¿descubrir o construir? Pregunta incómoda que un día se atravesó en la misma práctica, formulada casi azarosamente por irreverente discípulo. Sin duda construir. El mismo material, otra mirada; ahora para construir un nuevo significado. No está ahí en el hecho. Está en los constructores. Se pueden proponer ideas a las personas, pero si se quiere educar es imperativo dejar al sujeto, a la persona, que construya el significado de las propuestas a partir de su propia reflexión histórica y biográfica, ante el mundo, el lugar compuesto, punto de partida que diría Íñigo de Loyola, santo.

Pero, inevitable: ¿dónde queda el aprendizaje de todas las bases necesarias para ser ingeniero, abogado, economista, etcétera? Ser, lo que se llama ser, sólo con base en una mayor conciencia a fuerza de seguir la escondida senda de "pronunciar la propia palabra, desde lo hondo, sin cortapisas ante sí mismo". Eso sí supone, exige, aprender. Es decir, ver, verse y convertirse. Ingeniero o equivalente requiere información, habilidades, un gusto por las actividades dominables con esa parte de la ciencia o de la técnica asociada a la profesión; y también, indudablemente, capacidad de aprender la práctica.

Ahí está. La práctica. La pregunta tomó su penúltima forma: ¿en qué consiste el acto educativo? ¿Cuando la persona hace qué (y cómo) se educa? Cada ser humano ha de educarse mediante un proceso en el que su acción sobre sí y sobre el mundo es inevitable. Pero... específicamente, ¿hay alguna cualidad de ese hacer identificable, reproducible, manejable? Y, casi desde luego, corrección: no vale preguntarse qué es. La pregunta es por la práctica: cuántas clases, tipos, modos y formas de hechos educativos existen. Y, evidente, la pregunta no es para responderse en sí misma, sino para hacerla a cualquiera interesado en la "educación". ¿Qué haces y qué produces? ¿Cómo lo haces? No importa plan, objetivo escrito o intención declarada. La clave está en la práctica, la acción intencional objetiva vista en sus productos de significación. Eso hacemos y de ahí aprendemos. Es una dictadura, y a la vez la única riqueza que no depende de la estructura económica o social. Es inexpropiable, además.

De aquí en adelante el recorrido se presenta en las páginas de esta obra, suscitada por una amabilidad de Jaime Navarro, editor de la Dirección de Ediciones y Publicaciones de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, y desde luego, gracias a las autoridades correspondientes.

Quizá hubiera sido más fácil hacer de nuevo todo. Pero la propuesta fue editar lo ya publicado en pedazos e integrar así un libro. Siempre es más fácil hacer nuevo que parchar, dice el saber de cualquier constructor. He desafiado la conseja cuyo resultado estará en mentes y voluntades de los lectores, animosos ciertamente, una vez que lleguen a la última página del libro.

Se encontrarán con un recorrido en cuatro partes. La primera empieza con la presentación de tres capítulos casi especulativos acerca de la educación; la segunda habla

de la intersubjetividad; acerca de la interpretación la tercera; y de la significación la cuarta. No pueden, ni pretenden, sustituir desarrollos más amplios que los aquí propuestos, encontrables, desde luego, en los autores citados, y también en otros educadores inquietos por las mismas preguntas. Sirva de atenuante la intención de “enmarcar” los tres capítulos subsiguientes, segunda parte, en los cuales se presenta el problema de estudiar la práctica, eso que está hecho para vivirse pero no para estudiarse, dice Bourdieu, y sin embargo es imprescindible para comprender la educación y la acción educativa. El capítulo cinco se dedica a ubicar la noción de práctica y por consecuencia la de práctica educativa. En el capítulo seis se discurre sobre cómo hacer de la práctica, ya ubicada, un objeto de estudio, aunque sin pretensiones de enmendar la plana a Bourdieu. Y por último, el capítulo siete propone y discute la problemática de “investigar la práctica educativa”, pues no basta estudiar especulativamente, sino que es necesario desentrañar sus constitutivos en los hechos mismos.

La tercera parte del libro la componen tres capítulos con pretensiones de propuestas, construidas con base en las experiencias personales, aunque en mucho se deben a colegas sin cuyas aportaciones y discusiones no hubiera sido posible para mí. Se trata de la triada: *identificar, sistematizar y transformar* la práctica educativa. Una operación por capítulo. Lo dicho tiene su base en cómo lo he realizado en mi práctica, y si algún sentido tiene su publicación es precisamente la discusión crítica de las ideas ahí encerradas. No es una “receta” o una técnica, y mucho menos un método. Los ejemplos que se incluyen sólo pretenden visualizar con una aplicación la propuesta. No son ejemplos “ejemplares”, pues están tomados al azar sin pensar en que deban ser seguidos o utilizados más allá de la mejor comprensión de las ideas desarrolladas. Tampoco son propuestas acabadas. Son productos preliminares de un proceso más amplio. Por eso es material esencialmente discutible. Ése es mi deseo al escribir y publicar.

Finalmente, la cuarta parte la componen tres artículos “suelos” ya publicados con anterioridad, cuya inclusión obedece a la esperanza de completar las reflexiones, quizá abstractas, de algunos capítulos de las partes anteriores. Se trata de un artículo sobre la intervención educativa, otro sobre la dirección educativa y el último sobre la formación de docentes, en el que se incluye una glosa del estado de conocimiento sobre la materia presentado en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1993.

No puedo terminar esta introducción sin agradecer a las innumerables personas cuyo saber, conocimiento y experiencia han sido indispensables y muy valiosas en mi proceso de significación y valoración de la educación como ámbito de salvación y de construcción de un espacio digno de la grandeza del ser humano. Sé bien de mi deuda con cada una, y cada una de ellas sabe bien todo lo que le debo, y si evito nombrarlas es para no cometer omisiones injustas.

## 2. La acción educativa: campo problemático

### Noción de educación

En la vida cotidiana usamos con frecuencia las palabras “educado, educada” para señalar las características de amabilidad, fineza, corrección y bonhomía de una persona. Cuando nos referimos a la sabiduría de alguien hablamos de “instruido”, “con escuela”. Cuando queremos señalar las características relacionadas con los conocimientos abundantes de algún personaje hablamos de “culto”, “cultivado”. Sin embargo, a las escuelas y universidades les llamamos de manera genérica “instituciones educativas”, y las autoridades gubernamentales encargadas de esas instituciones son las autoridades “educativas” y se agrupan en un ente denominado “Secretaría de Educación Pública”<sup>1</sup>.

Valga el breve recuento anterior para indicar la dificultad de referirnos a un significado unívoco de “educación”. Los autores especializados en la materia también usan diversas acepciones del término y ponen el énfasis en diferentes aspectos, a veces reflexivos, en otras prácticos.

Por ejemplo, los filósofos suelen enfatizar el aspecto de “realización humana” como la característica esencial de la acción y del proceso de la educación. Consideran el desarrollo de las capacidades del sujeto humano, nunca alcanzado y siempre pretendido, el aspecto definitorio de la educación<sup>2</sup>.

Otros, los psicólogos, por ejemplo, enfatizan el “cambio conductual” de las personas sometidas a educación como el aspecto principal de una acción para considerarla educativa. Quien “cambia” hacia conductas racionales y reflexionadas es alguien “educado”, podrían afirmar los que sostienen esta forma de pensar.

---

<sup>1</sup> Aun hoy se aplica el concepto de la educación en los contextos más diversos: se habla de que un perro no está bien educado, de que las montañas y paisajes educan al hombre, de que la televisión lo hace como “coeducador secreto”, de que una esposa no ha educado bien a su esposo, etc. Ver Kratochwil, Leopold, “El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción”, en *Educación*, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias de la educación, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, 1987.

<sup>2</sup> Un ejemplo de esta idea puede encontrarse en Quiles S.J., Ismael, *Filosofía de la educación personalista*, Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1984.

Por otra parte hay quienes enfatizan que la educación no es un concepto “ontológico” ni tampoco una “sustancia”, sino una “concepción”, una construcción teórica que se comprende como acción y especialmente como acción pedagógica; por tanto, se constituye de manera interpretativa a partir de la experiencia, de la práctica.

De aquí surge una “concepción” muy útil y usada con frecuencia. *Se entiende por educación una práctica social mediante la cual se transmite a las generaciones jóvenes los valores y los conocimientos pertinentes a una sociedad concreta para que se integren plenamente a esa sociedad*<sup>3</sup>. Es una concepción en la cual se enfatiza la educación en cuanto cultura.

Los valores permitirán a los jóvenes actuar y pensar con acuerdo a los objetivos de la sociedad y los conocimientos les permitirán desempeñar tareas útiles a la sociedad, a la vez que les darán sustento y desarrollo personal, familiar y colectivo.

Esta noción contiene dos ideas importantes. Una es la idea de asociar a la educación escolar, familiar o no formal, la acción de transmisión. Así se asocia la tarea educativa con una “correa de transmisión” por la cual niños y jóvenes adquieren elementos culturales básicos a través de recibir de padres y maestros apoyo y ayuda en forma de conocimientos, entrenamiento y situaciones adecuadas al cultivo de las actitudes consideradas necesarias para desempeñarse en la sociedad.

La segunda idea consiste en asociar educación y progreso, independientemente de la forma como se conciba tal progreso. Si los miembros de una sociedad están educados, esa sociedad va a crecer, desarrollarse, avanzar en cultura y satisfactores sociales e individuales.

Estas dos ideas se han constituido, durante mucho tiempo, en los dos grandes supuestos bajo los cuales se organiza la acción de educación institucional; y también bajo los cuales se estudia e investiga la problemática educativa. En casi todo el mundo se ofrece “educación” a través de escuelas. La institución escolar precisamente se estableció para organizar y formalizar de manera permanente el contacto entre los niños y jóvenes con los adultos encargados de hacerles llegar los elementos culturales necesarios para vivir y desenvolverse en la sociedad. Con la escuela, la sociedad asegura que sus miembros más jóvenes estén expuestos a la cultura.

Asimismo, científicos sociales e importantes centros de investigación<sup>4</sup> han dedicado grandes esfuerzos al estudio de la forma en que la sociedad puede asegurar que todos sus miembros estén educados y, consecuentemente, a escudriñar métodos para lograrlo, las causas por las cuales no se alcanzó ese ideal y también las consecuencias de ese no logro.

Conforme se ha examinado la educación realmente generada en las sociedades modernas se cuestionan más y más aquellos supuestos. El examen de los resultados de la transmisión no siempre es alentador. No basta presentar las ideas y creencias de una sociedad. Los niños y los jóvenes no siempre reciben con entusiasmo las ideas dominan-

<sup>3</sup> Esta concepción está reportada en innumerables autores contemporáneos y es ampliamente citada en muy diversos documentos de gobiernos, organismos internacionales y aun autores teóricos de la educación. Baste aquí citar dos fuentes: Faure, Edgar, *Aprender a ser*, Alianza Universidad; y Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Editorial Laia.

<sup>4</sup> Por ejemplo se puede ver De Landssheere, Gilbert, *La investigación educativa en el mundo*, FCE, México, 1996 (1a. ed. en español).

tes, pues se dan cuenta de que, en los hechos, profesarlas no les garantiza una integración plena en la vida social, por ejemplo, a los puestos de trabajo. Tampoco el examen de la relación educación y progreso ha encontrado evidencia incontestable de que los hombres educados son quienes progresan más. Y tampoco se encuentra evidencia de que mayor escolaridad (no necesariamente educación) significa una vida económica nacional más rica.

Estos estudios cuestionadores han llevado a formular otros conceptos de educación. Por ejemplo, ciertos estudios de sociología de la educación hablan de la *educación como una acción social no neutra, es decir, la educación no se puede entender en sí misma, sino como un hecho social parte de un proyecto social determinado*<sup>5</sup>. Consecuentemente se considera a los actores educativos como actores sociales y productores de hechos sociales: que actúan según las normas y valores sociales, que le dan estructura y orden al conglomerado social de seres.

Esta idea enfatiza la pregunta *qué* se transmite; luego llegó la cuestión del *cómo* se transmite. El educador y el educando viven en una sociedad determinada, tienen una historia social y personal específica y tienen un mundo de significados elaborados en común con sus contemporáneos. Por tanto, el *qué* se transmite está limitado por el contexto social y personal; y el *cómo* también, pues las formas y métodos no pueden prescindir de esos límites. Por estas razones, la educación en cuanto hecho social *reproduce* las ideas dominantes acerca del mundo y de la vida características de cada sociedad. Tales ideas incluyen explicaciones racionales y aceptadas acerca de las diferencias sociales y económicas; y también acerca del progreso social, del sentido del trabajo y del éxito.

Definir la educación como un *hecho social*, como una acción social, en el fondo no contradice el supuesto transmisionista, pues afirmar que las ideas transmitidas dependen de la sociedad deja incólume la transmisión en sí; aunque sí facilita incursionar en el estudio de la determinación de la estructura social sobre las prácticas educativas<sup>6</sup>. Esos estudios han demostrado que los sistemas educativos están organizados para transmitir los valores, normas y actitudes congruentes y en conformidad con los valores de cada sociedad concreta. La selectividad o elitismo de la escuela, las diferentes oportunidades de acceso según el estrato socioeconómico del alumno, la competencia entre alumnos, la "correspondencia" sociedad-educación, son algunos de los procesos estudiados que claramente resaltan la conformidad de la educación con el proyecto dominante de sociedad.

Tales evidencias suscitaron un cuestionamiento de la idea de educación. Si la educación sirve para "reproducir" una sociedad que no garantiza desarrollo personal y colectivo a sus miembros, ¿para qué luchar por más educación? De este cuestionamiento surgieron dos caminos, entre otros, de investigación. Por un lado, se enfatizó el *qué* y se cambiaron contenidos, métodos y formas; se realizaron diversos esfuerzos por demostrar que esos cambios llevaban a otro tipo de ser humano educado: alguien dispuesto a

<sup>5</sup> En cuanto al tema de la relación entre educación y sociedad se ha escrito innumerable bibliografía. Una recopilación de 1981 (efectuado como parte de la preparación del Congreso Nacional de Investigación Educativa) consigna 900 registros (libros, artículos, documentos) clasificados en la sección "educación y sociedad". A nuestra manera de ver, exposiciones claras y contundentes relativas a la no-neutralidad de la educación están en: Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo 1970; Muñoz Izquierdo, Carlos, en *Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social*, publicado en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Vol. IX, No. 2, 1979, pp. 131-150); Vasconi, Tomás, en *Educación y cambio social*, Chile, CESO (Cuaderno 8);

formar una sociedad nueva<sup>7</sup>. Por otro lado, se enfatizó el *cómo*, ¿qué actividades, métodos y formas utiliza el educador, educadora, y consecuentemente el educando, la educanda, para conseguir apropiarse de valores, ideas y conocimientos?

En efecto, los análisis desde las ciencias sociales no aclararon el modo como se constituye la determinación social sobre las prácticas educativas. Detectaban, identificaban y analizaban con profundidad la “correspondencia” entre estructura social y educación, pero no establecieron *cómo* era posible que tal determinación no fuera evidente y, por tanto, potencialmente rechazable o neutralizable. Se sabía de la determinación social hacia la educación; faltaba saber *cómo* era posible.

P. Bourdieu (1972) aplicó el concepto de *hábito*<sup>8</sup> para mostrar esa determinación. *Hábito* es un concepto que pretende explicar *cómo* la estructura social determina la *praxis* en un individuo o en un grupo. Se define como la “interiorización por el individuo de las condiciones objetivas, a la vez sociales y culturales, de su existencia en forma de esquemas (casi siempre inconscientes) de percepción, de concepción y de acción que son comunes a los miembros de una clase social o grupo social”. La sociedad existe estructurada según una compleja red de relaciones de diversos tipos entre los diferentes términos sociales. El individuo habita esa sociedad y conforme la vive se forma una concepción de ella. Tal concepción lo lleva a comportarse como se espera de él. Cada uno tiene un largo y difuso aprendizaje “por familiarización”, por contacto estrecho, continuo y permanente con las condiciones objetivas de existencia, que se interiorizan en forma de esquemas de pensamiento, que se hacen *hábito*. El *hábito* es un efecto de las estructuras sociales sobre el individuo y, a la vez, es un esquema de predisposiciones y valores implícitos, a veces inconscientes, que generan prácticas sociales conformes y conformadas a tales condiciones objetivas de existencia.

Este concepto nos ayuda a entender *cómo* la práctica educativa, reproductora y conservadora, es aceptada como normal y pertinente al logro de objetivos individuales y sociales y no se rechaza en sí misma. La práctica educativa concreta es una “actualización” de algo ya dado o ya instituido independientemente de los individuos que la usan o la practican; es actualización de un sistema modelante constituido por una red de significantes capaz de organizar y generar ese conjunto de prácticas educativas.

Ahora, si ya sabemos *cómo* la estructura social determina a la educación, surge la pregunta inversa: ¿*cómo* la educación contribuye a formar la estructura social? ¿Puede la práctica educativa alterar la organización social? Y si es así ¿*cómo*?, ¿mediante qué procedimientos?

Ante las anteriores preguntas encontramos, por un lado, diversos estudios<sup>9</sup> en los cuales se niega la posibilidad de que la práctica educativa, intrínsecamente, pueda contribuir en la construcción de la sociedad. Hacen depender tal posibilidad de aparatos exteriores a la educación y afirman que sólo cuando el proyecto social le asigna una función constructiva entonces la educación contribuye a lo social.

---

Carnoy, Martín, en *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1977.

<sup>6</sup> Entre otros se pueden citar: Carnoy, Martín, *Enfoques marxistas de la educación*, Colección Estudios Educativos No. 4, CEE, México, 1981; Baudelot, Ch. y Establet, R., *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México, 1976; Boules, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México, 1981.

<sup>7</sup> Planteamientos críticos del tipo de los aludidos en el texto se encuentran, por ejemplo, en: Ilich, Ivan, *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México, 1977; y en Lapassade, Georges, *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?*, Garnica editor, Barcelona, 1977.

Por otro lado, podemos considerar a la educación como una práctica cultural que genera en la sociedad un conjunto objetivo de productos culturales u objetos específicos que refuerzan la identidad de esa sociedad (por ejemplo, la educación ha contribuido a producir un creciente dominio sobre la naturaleza). En general, podemos decir que la educación produce *significados*. La educación no sólo *es* sino que también *significa*, produce significados concretos que se suman al conjunto de productos culturales que forman objetivamente el “espesor” cultural de una sociedad concreta. Tal cultura objetiva, y también los significados, confieren y/o refuerzan la identidad de la sociedad concreta. Esta identidad facilita la comprensión que de sí misma tiene la sociedad y asegura las condiciones objetivas de la organización social y, por tanto, asegura la continuidad y permanencia de sus prácticas.

Si la práctica educativa produce significados, éstos contribuyen a la identidad social; ésta, a su vez, refuerza las características de la estructura social que sostiene determinadas prácticas congruentes, entre ellas, la educación. Y este esquema “circular” nos permite pensar en la posibilidad de que los significados producidos por la educación, en el proceso de producirlos, den lugar a una re-significación de las ideas y de las relaciones sociales. Al reconocer en la educación uno de los ámbitos de la cultura, reconocemos también que al interior de esa práctica se “manipulan” signos y significados cuya constitución puede dar lugar a innovar, pues la constitución y aprehensión de los significados implica que los sujetos concretos realicen operaciones personales y sociales insustituibles e irremplazables. Y en ese proceso es factible la resignificación de la realidad social; es factible la crítica y el análisis reflexivo que lleve a nuevas lecturas más complejas, o al menos diferentes, de las relaciones sociales, de los valores, normas y actitudes.

Desde luego, esta posibilidad de re-significación no está garantizada por el hecho de que la práctica educativa se realice. Tampoco es seguro que la re-significación contribuya al proyecto de transformación social; puede sofisticar y reforzar las prácticas conservadoras con nuevos esquemas completos y complejos. Pero queda en pie el hecho de que la práctica educativa produce significación y re-significación en ocasiones innovadoras y modificadoras de la identidad social de una cultura concreta, mediante lo cual puede, y de hecho así sucede, contribuir a modificar la estructuración y organización de las relaciones sociales entre los hombres de una sociedad concreta.

El estudio de la práctica, necesario para mostrar esa producción de significados innovadores, chocó con los supuestos de la posición epistémica de las ciencias sociales antes citada: tomar la educación como un hecho social. Resolver estas nuevas cuestiones implicaba definir con anterioridad un propósito claro de transformación social, en cuyas acciones se ubicaría la educación. La dificultad de esta propuesta llevó en los estudios de la educación a dos caminos.

Por una parte se estudiaron los movimientos descolonizadores o revolucionarios en

<sup>6</sup> Más precisamente Bourdieu ha utilizado el concepto de *habitus* de la filosofía contemporánea para aplicarlo de una manera particular al análisis de los sistemas de enseñanza. Luego, otros han utilizado los desarrollos de Bourdieu para avanzar en una noción sociológica de “cultura”, que para el caso nuestro será muy valioso horizonte o telón de fondo teórico. En el libro *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Bourdieu y Passeron aplican el “habitus” como “hábito de clase” y nos hacen ver cómo se produce-reproduce la “cultura” social. Una discusión amplia de la relación “práctica”, “habitus”, “educación” se puede ver en: Sánchez Orcajo, J.J., *Cultura y reproducción o cambio?*, Madrid, 1980.

los cuales se asignaba un “nuevo papel a la educación”<sup>10</sup>; también los movimientos populares y sociales independientes, contestatarios y de protesta, especialmente los latinoamericanos, en los cuales se utilizó la “educación popular”. Sin embargo, el intento no fructificó en el esclarecimiento de cómo la educación contribuye a determinar la estructura social, pues si bien se evidenció su utilidad para el nuevo orden, real o propuesto, tal servicio se fundaba en la misma premisa: educar para reproducir las ideas dominantes.

Por otra parte, se revisó la idea fundante de la educación y diversos autores optaron por intentar otros supuestos<sup>11</sup>. Se abandonó la idea de una educación asociada a la cultura, coherente con los supuestos transmisionistas, y se vuelven los ojos a la educación-acción, *hacia el hecho educativo*. Se problematiza ahora la acción educativa y se cuestiona qué es, en qué consiste el hecho educativo: ¿por qué cuando se realizan “x” acciones se produce “educación”, es decir, resultan logros personales y aun colectivos de apropiación de ideas, valores y conocimientos, por tanto de realización humana?

Resurge, pues, la noción de educación como “concepción”. La educación no se define *a priori*. La educación es una acción y un proceso que se constituye en educativo precisamente porque la realización lleva a conseguir los “efectos”, los “productos” o las “evidencias” de un avance en la humanización del *sujeto*, de *formación* del mismo. No más actores sociales, al menos no sólo. Asociar la educación al *sujeto* enfatiza la idea de formación en la acción educativa, con base en las propias acciones de dicho sujeto. Los actores actúan las normas; los sujetos deliberan, razonan y, a veces, reflexionan, se apropian de ideas y caen en la cuenta de que conocen, de su crecimiento personal y de cómo hicieron para lograrlo.

La idea de transmisión que privilegia la educación en cuanto acercamiento a la cultura de la sociedad deja a la potencia de las ideas y valores la posibilidad de ofrecer esa formación del sujeto. La idea de educación-acción, necesaria para explicar cómo la educación contribuye a la construcción de una cierta sociedad, centra la formación en la acción del mismo sujeto al que se destina y se beneficia con la educación: el sujeto es una persona que se “auto-educar”.

La pregunta principal, según esta recuperación del sujeto y de la educación-acción, pasa a ser: ¿en qué consiste el hecho educativo? ¿Cuáles son los ingredientes prácticos que lo constituyen y cuáles lo acompañan o adornan? ¿Qué de la acción del sujeto lo lleva a educarse, a formarse?

Esas preguntas implicaron la apertura de muy diferentes direcciones de investigación. Una de ellas fue tomar la práctica educativa como objeto de estudio.

Como era de esperarse, surgieron diferentes enfoques desde las diferentes ciencias interesadas en la práctica educativa: psicológicos, sociológicos, antropológicos, etnográficos, lingüísticos, etcétera. Y el primer hallazgo fue casi obvio: no existe “la práctica educativa”, sino “las prácticas educativas”. Ahora se escudriña al educador, educadora,

<sup>9</sup> Típico de los estudios citados es Althuser, L., *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Siglo XXI, México, 1976.

<sup>10</sup> Fue el caso, por ejemplo, de los estudios de Freire en Guinea Bissau, consignados en su libro *Cartas a Guinea Bissau*, Siglo XXI, México, 1977. Hay otros estudios en el mismo sentido de Fals Borda, Orlando, De Shuter, Anton, y Gutiérrez, Francisco. Asimismo, diversos análisis del papel de la educación en Nicaragua después de la revolución sandinista.

<sup>11</sup> Este intento coincide con el esfuerzo desde las ciencias sociales de superar el paradigma normativo en el cual se considera la conducta social como manifestación de la interiorización de una norma social. Más abajo en el texto se

maestro, maestra, promotor y promotora popular; al alumno, alumna; al contenido, a la interacción, al aula, al contexto, a las instituciones, etcétera, para encontrar cómo influyen y constituyen el hecho educativo.

Desde luego este viraje implicó utilizar una epistemología antes no aplicada a la construcción de objetos de investigación en educación. En síntesis, ahora se busca el significado de las prácticas y no tanto las leyes de la actividad. En el siguiente capítulo se trata de profundizar en el nuevo supuesto epistémico y sus consecuencias.

## Para estudiar el hecho educativo

La nueva idea fundante de la educación, la *acción educativa*, supone una ruptura con el paradigma normativo. Por eso conviene examinar de manera somera y breve las consecuencias de esta ruptura.

Las ciencias sociales durante un largo tiempo han utilizado el supuesto normativo: *la acción social es una conducta que refleja la interiorización de normas, es decir, de modos comunes de obrar, de roles a desempeñar.*

La hipótesis sobre la interiorización de las normas, que provocan conductas “automáticas” e impensadas, no refleja, sin embargo, cómo los actores *perciben e interpretan* el mundo, reconocen lo familiar y construyen lo aceptable; tampoco explica cómo las reglas rigen en concreto las interacciones entre sujetos.

Si incorporáramos “percepción e interpretación”, hemos de considerar a los hechos sociales no como objetos sino como realizaciones prácticas. Entre las normas y las reglas y su aplicación se abre un campo enorme de contingencias engendrado por la práctica concreta de sujetos libres que no necesariamente se limitan a una mera aplicación o simple imitación de los modelos preestablecidos.

El hecho social, entonces, no es un objeto estable, sino el producto de la actividad continua del hombre, que pone en práctica destrezas, procedimientos, reglas de conducta; en otras palabras, una metodología profana y cotidiana que confiere sentido a sus actividades. ¿Cómo una persona procede desde la percepción hasta la acción? El supuesto es: haciendo interpretación. Por eso, la conducta y la acción no son un reflejo de la norma interiorizada, sino el fruto de la interpretación, no siempre predeterminable, de los sujetos humanos, libres.

Así, arribamos al paradigma interpretativo<sup>12</sup>. En este marco, la acción, fruto de la interpretación del sujeto, queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar su rol. Las acciones quedan desprovistas de un significado estable: deben ser interpretadas, a menudo en el curso mismo de las interacciones. Y la interacción pasa a ser concebida como un proceso de interpretación que permite a los sujetos comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando lenguaje, ges-

---

detalla este punto. Carr, Wilfred, ha sido particularmente productivo en ofrecer otra idea de la educación a partir de la práctica de los educadores con base en una Teoría Crítica de la Educación. Ver Carr, Wilfred, *Hacia una teoría crítica de la educación*, Ed. Morata, Madrid, 1996.

<sup>12</sup> Para ampliar el tema ver Coulon, Alan, *Etnometodología y educación*, Paidós Educador, Madrid, 1995.

tos y actos. El contexto abandona su función de mero marco pasivo determinante de la acción y es a su vez interpretado. Y las definiciones de la situación permanecen constantemente abiertas. Los significados que se atribuyen a las acciones son también susceptibles de ser reformulados constantemente.

Según lo anterior, el hecho educativo, la *acción educativa*, es un conjunto de prácticas que los sujetos educativos construyen con base en la relación-interacción<sup>13</sup> que establecen y en la cual se suceden percepciones e interpretaciones continuas, las que suscitan nuevas acciones fruto de las interpretaciones sucesivas, dentro del contexto influyente en la percepción y la interpretación, y a la vez "hermenéutico", susceptible de interpretación<sup>14</sup>. Esa sucesión conforma una continuidad de significaciones, y se conforma así una verdadera lógica de significación<sup>15</sup>.

Estudiar la acción educativa implica, pues, estudiar la interacción entre sujetos en la cotidianidad-formalidad del proceso educativo. Esto obliga a disponer de un esquema general de análisis de los procedimientos interpretativos y de la significación.

En suma, la acción educativa se conforma así en un campo de indagación, cuyo estudio requiere, de inicio, la aceptación de que *es un campo problemático*, no evidente y entendible con la simple observación o la sola vivencia por intensa, gratificante o desagradable que sea. Es un verdadero campo de investigación.

Si lo anterior se sostiene, estamos obligados a disponer de un esquema general de análisis de los procedimientos interpretativos y de la significación; y en particular de la interacción. La siguiente parte la dedicamos a explorar estos temas.

<sup>13</sup> Para una discusión más amplia de este punto conviene ver Schutz, Alfred, *La construcción significativa del mundo social*, Paidós, Madrid, 1993 (1a. reimpresión), pp. 182 y sigs.

<sup>14</sup> Bruner, Jerome, Cicourel, Aarón, y Coll, César, entre otros, han desarrollado ampliamente el cómo y por qué de la intervención del contexto social en el aprendizaje significativo. Ver por ejemplo Bruner, Jerome, *Realidad mental, mundos posibles*, Gedisa, Madrid, 1986.

<sup>15</sup> Para ver una discusión concreta de la conformación de "lógicas" en la práctica educativa, ver Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1995.

### 3. Interacción, intersubjetividad y procesos interpretativos cotidianos

En este apartado se repasan los elementos principales de la problemática de la interacción y de la interacción social. Es un campo vasto y complejo, por lo que el propósito de hacer esta breve revisión es alertar al educador/educadora acerca de la importancia del tema y recuperar la contribución principal a la reflexión sobre el asunto general de transformación de la práctica educativa. Completan el capítulo la revisión más somera aún de la noción de intersubjetividad, y un repaso de los procesos de interpretación cotidiana. Ambos temas se derivan y profundizan aspectos relacionados con la interacción social.

#### Interacción

El deseo de estudiar la interacción de sujetos en situación educativa, cualquiera que sea el tipo de educación, parece suponer la definición de interacción. Sin embargo, conviene examinar el problema de la interacción con detenimiento, pues esa suposición no resuelve algunas cuestiones críticas. Por ejemplo: ¿siempre que dos sujetos se encuentran hay interacción? ¿Cómo se realiza? ¿La situación educativa establece por sí misma las condiciones de la interacción o es necesario un acto intencional para que la interacción se produzca?

La interacción ha sido un problema del que se han ocupado diversos teóricos e investigadores, pues la pregunta de si una persona puede efectivamente “interactuar” y entenderse con otra no es de fácil solución. Y las soluciones actuales aún disputan sobre aspectos no resueltos o no suficientemente probados.

El tema de la interacción por sí mismo daría para un voluminoso tratado. Desde luego, el propósito práctico de la presente obra no permite examinar la historia de los planteos y soluciones dadas, ni siquiera las de este siglo que han sido abundantes. Max Weber y Alfred Schütz desde la sociología; Piaget, Vigotsky, Bruner y Chomsky desde la psicología; Geertz desde la antropología; y Hegel, Heidegger, Scheler, Husserl y Sartre desde la filosofía, para citar a los más notables.

Nuestro tratamiento aquí se restringe a presentar algunas de las ideas más importantes, sobre todo en relación con nuestro tema educativo.

La interacción está en el terreno de las vivencias personales y subjetivas. Es además una experiencia común, al menos entre dos personas. Dicha experiencia surge del contacto de las personas, no puede establecerse *a priori*. La vivencia, que luego llamamos interacción, no puede conceptualizarse de manera total precisamente por su lejanía de lo intelectual y del ámbito de la razón; queda siempre pendiente “algo” relacionado con lo intransmisible de la vivencia, aunque el sujeto puede dar cuenta de características peculiares de la misma, y a partir de ahí se pueden caracterizar ciertas acciones de unos con otros como “interacción”.

Describir y caracterizar la interacción pide un esfuerzo de enumerar diversos aspectos, algunos de los cuales sólo pueden referirse de manera metafórica, pues la interacción no se constituye “objetivamente”, sino en la subjetividad de los sujetos que la experimentan.

Así, el concepto de “interacción” lo utilizamos para tratar de “atrapar” la vivencia subjetiva. Es un concepto para referirse a una realidad cuya realización depende del sujeto. Lo usamos para referirnos a esa experiencia común subjetiva, con ciertas características, que es diferente a otras experiencias y de la cual puedo dar cuenta lingüísticamente, pero sólo en forma metafórica y por referencia a aspectos de tipo subjetivo. La utilidad del concepto está en su capacidad para ayudarnos a manejar ese complejo fenómeno subjetivo.

Los desarrollos teórico-prácticos del “interaccionismo simbólico” ayudan a precisar el concepto. La argumentación que lleva a dicha precisión se desarrolla como sigue: todos los seres humanos poseemos un yo y somos reflexivos, es decir, “interactuamos” con nosotros mismos: pensamos lo que hacemos y lo que ocurre en nuestras mentes es un elemento esencial para decidir nuestro comportamiento. Ese yo es dinámico, no se detiene, cambia con su acción. Los otros y los objetos a los cuales nos enfrentamos afectan la “interacción” con nosotros mismos y nos enfrentan a decisiones acerca de esos otros o de esos objetos. Y esas decisiones no son azarosas o caprichosas, sino fruto de nuestra reflexión, aunque exista la posibilidad de actos “irreflexivos”, “impulsivos”. Así nos damos cuenta que actuamos de acuerdo con la forma en que interpretamos el mundo que nos rodea.

Cuando dos personas *interactúan*, cada una de ellas está interpretando constante-

mente sus propios actos y los de la otra persona: acción-interpretación-reacción-interpretación... y así sucesivamente. Acción, reflexión e interpretación son los constitutivos de la acción "interactiva" si la vemos desde cada sujeto. Ahora bien, este mismo fenómeno, cuando lo vemos en el conjunto de actores y hechos colectivos, le denominamos "interacción social". De hecho, para muchos autores interacción e interacción social son sinónimos y no las distinguen. Otros precisamente diferencian el fenómeno entre dos sujetos del fenómeno de intercambio en el contexto social amplio, donde los diferentes actores participamos con nuestras interpretaciones de los hechos sociales.

De manera sencilla podemos considerar que "interacción" se emplea cuando se trata de identificar las acciones entre sujetos con ciertas características. Y cuando se utiliza el término "interacción social" se trata el hecho social compuesto precisamente de los ingredientes de la "interacción".

Ahora bien, puede suceder que la acción entre dos o más personas no sea interacción. Por ejemplo, cuando al menos uno de los actores no procede según su interpretación de los hechos y dichos de los sujetos con los cuales se enfrenta; interpreta la acción, pero "algo" le impide proceder con la acción lógica a esa interpretación. Otro ejemplo: es posible que un actor con poder imponga su interpretación y conduzca la acción según sus intereses y lleve a los demás hacia acciones no decididas, no reflexivas, sino basadas en el temor, la amenaza o simplemente en la imitación de otros. Otro caso de acción no interactiva puede darse en la vida cotidiana, cuando alguno de los actores sencillamente se desentiende del otro y no lo escucha, y por tanto, no hay experiencia común.

En fin, puede suceder que en el intento de interacción, la interpretación de uno y otro actores esté sujeta a modificaciones por la influencia mutua. La acción de A puede suscitar una interpretación del actor B, que lo lleve lógicamente a cierta acción no querida por B. Tal situación conmina a B a plantear al actor A una modificación de su primera acción, para que esa nueva acción de A se adecue a las posibilidades y límites de B. Es decir, existe la posibilidad de "negociación" de la acción para que la motivación persista y se puedan suscitar acciones e intercambios que mantengan la interacción. En otras palabras, la posibilidad real de "negociar" las interpretaciones puede modificar las reacciones consecuentes con las acciones iniciales.

Así, con los elementos anteriores es que el interaccionismo simbólico define la interacción como un *orden negociado, temporal, frágil, que debe ser reconstruido permanentemente con el fin de interpretar el mundo.*

La situación educativa se presta para ser considerada a la manera de un escenario de posibles interacciones. Las relaciones lingüísticas entre educando/educanda y educador/educadora pueden entenderse a la manera de un proceso de interacción, pues las acciones de unos y otros suscitan interpretaciones constantemente. La idea de uno es interpretada por los otros, quienes deciden emprender las acciones consecuentes, o de-

ciden negociarlas. O puede no darse la interacción cuando uno (casi siempre el educador/educadora) impone su interpretación e impone las acciones. Así, el concepto de interacción ayuda a estudiar el fenómeno educacional, pues permite acercarnos a ese hecho práctico mediante el cual se *hace educación*.

Hans Aebli dibuja muy bien la situación educativa interactiva cuando afirma: "...es posible desencadenar aprendizaje en el alumno, porque éste es un ser vivo, está dispuesto a entrar en acción, porque detecta que la propuesta del educador le posibilita dar el paso siguiente en su desarrollo, al cual se encuentra preparado de acuerdo con su experiencia y nivel de evolución"<sup>16</sup>.

Max Weber también trabajó el problema de la interacción desde la perspectiva social, y sus desarrollos ayudan a entender cómo sucede y opera ese intercambio de subjetividades. Weber habla de la "interacción social". Existe interacción social cuando una persona actúa frente a otra con la expectativa de que ésta también actúe, o al menos se dé cuenta de la existencia y de la acción desempeñada por el sujeto. Todo lo que se requiere del sujeto es que el interlocutor se dé cuenta de la existencia de aquél, e interprete lo que éste hace o dice como indicación de lo que ocurre en la mente de aquél. De ahí para adelante puede suscitarse la acción recíproca del interlocutor o no. Diversos factores influyen en el interlocutor para conseguir una u otra consecuencia. Por ejemplo, la biografía personal, el contexto inmediato en el cual se lleve a cabo el contacto entre los sujetos, el tiempo utilizado, las mediaciones lingüísticas y culturales que rodean ese contexto y otros. Sin embargo, en términos generales podemos establecer que la acción subjetiva, si tiene por objetivo lograr la atención del otro y conduce a producir un contexto motivacional *intersubjetivo* (adelante exploramos este término), es interacción social.

Más adelante, Alfred Schutz, discípulo de Weber, se pregunta por el cómo sucede ese intercambio de subjetividades y cómo se logra precisamente producir el contexto motivacional intersubjetivo. No es poca la importancia de la cuestión y su posible respuesta para quien se ha propuesto estudiar la acción educativa, cuya condición de posibilidad está dañada por la generación, entre educador y educando, de un contexto semejante que propicie la interacción social y surja la posibilidad de aprender uno de otro y en común. Para Schutz la solución está en la intersubjetividad, la cual atenderemos en la siguiente parte. También Peter Berger y Thomas Luckman se han ocupado del asunto desde la pregunta por la "construcción de la realidad social". Por ahora prescindimos de examinar estas tesis, pues nos apartarían aún más de nuestro propósito de iluminar la acción educativa.

Por otra parte, desde la psicología también se ha tratado el tema. Garton<sup>17</sup> hace una breve y sustanciosa revisión del concepto "interacción social", con base en la cual encontró que interacción se define como el *intercambio de información entre al menos dos personas, además de una cierta reciprocidad y bidireccionalidad entre los participantes, lo cual*

<sup>16</sup> Cfr. Aebli, Hans, *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, Madrid, 1991.

<sup>17</sup> Cfr. Garton, Alison F., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Barcelona, 1994.

supone una “implicación activa de ambos en el intercambio, llevando a él diferentes experiencias y conocimientos, tanto cualitativa como cuantitativamente”<sup>18</sup>.

Esta definición permite darnos cuenta de la existencia de diferentes clases de interacción. La interacción entre una madre y un niño pequeño será casi totalmente conducida por la madre; el niño sólo reaccionará hacia el sonido o hacia los ojos de quien lo mira. En cambio, en una interacción, por ejemplo, en el salón de clase, los intercambios de información producirán modificaciones en la acción; desde luego las experiencias de los participantes serán determinantes para contribuir a la interacción, pues la información y la capacidad lingüística dependen de la experiencia y el desarrollo de los sujetos. De esos cambios y de esta contribución saldrán los roles y la mayor o menor implicación de los participantes. Y tendremos “mayor o menor” interacción. Nótese también la importancia del lenguaje y del contexto social en la interacción; asimismo de la biografía de los interlocutores, cuyas características le proporcionarán la capacidad de intercambiar información.

Particular relevancia tienen las ideas y propuestas de Vigotsky en la conceptualización del fenómeno de la interacción social<sup>19</sup>. Para este investigador psicológico, las funciones mentales llamadas superiores se desarrollan a partir de la interacción social, pues según sus estudios, éstas aparecen primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. Propiamente, la interacción es para Vigotsky un hecho en el cual suceden procesos subjetivos que permiten el desarrollo psicológico del sujeto. Para él la interacción sucede cuando ocurre acción comunicativa entre personas, y se realizan intercambios que implican significaciones, valores e intenciones de las personas involucradas en el fenómeno social. La interacción es el “tejido” en el que se desarrollan procesos y habilidades cognitivas, y este desarrollo a su vez posibilita la construcción de aquel “tejido” llamado “interacción social”.

Experiencia común, intercambio de información, acción comunicativa, intercambio de significados, valores e intenciones; acción, percepción, reflexión, interpretación y acción consecuente; todo dentro de un contexto inmediato motivador, un contexto social influyente y una biografía de los actores determinantes, son los elementos que componen la interacción social.

Otra vez Aebli, inspirado también en Vigotsky, dice: “...enseñar significa poner a marchar el aprendizaje del alumno, arte especial en el cual puede ciertamente prestar alguna ayuda el conocimiento psicológico, pero cuyos elementos decisivos deben ser detectados por el educador, caso a caso, a partir de la situación concreta”<sup>20</sup>. A partir de la práctica, diremos nosotros, más adelante.

Surgen de manera natural las preguntas: ¿cómo detectar esos elementos decisivos?, ¿cómo interpretamos cotidianamente en la vida nuestras acciones y las de los demás?, ¿cómo en la situación educativa?

<sup>18</sup> *Op. cit.*, p. 22.

<sup>19</sup> Mejía, Rebeca, y Sandoval, Sergio, hacen una revisión del tema en el libro *Interacción social y activación del pensamiento*, ITESO, Guadalajara, 1996.

<sup>20</sup> Aebli, Hans, *op. cit.*, p. 45.

## Intersubjetividad

Para responder las preguntas anteriores acudimos al concepto de intersubjetividad que nos ayuda a profundizar las ideas asociadas a la interacción social.

Scheler trató a fondo el tema, y Alfred Schutz se inspiró en él para, crítica mediante, trabajarlo con detalle. Remitimos al lector interesado al exhaustivo análisis de la intersubjetividad realizado por Schutz en su obra *Problemas de la realidad social*<sup>21</sup>. También Lonergan realizó una crítica de Scheler, la cual se publica en la obra *Filosofía de la educación*<sup>22</sup>.

Con base en las ideas de Scheler, que propone distinguir el Yo y la Persona, Schutz propone una tesis general del *alter ego* sobre la que construye la intersubjetividad. Para Schutz hay "...dos diferentes actitudes: una es la de vivir en nuestros actos, estando dirigidos hacia los objetos de ellos, y la otra, la actitud reflexiva, por la cual nos dirigimos hacia nuestros actos, captándolos por medio de otros actos<sup>23</sup>. Vivir en nuestros actos significa vivir en nuestro presente, en el cual no somos conscientes de nuestro yo ni de nuestro pensamiento. Para alcanzar nuestro sí mismo si no reflexionamos. Pero nuestra reflexión no capta el presente sino el pasado. En otras palabras, la autoconciencia no puede ser experimentada sino en tiempo pasado".

Bajo estos supuestos, podemos pensar que yo puedo captar el flujo de pensamiento del otro en presente, mientras que sólo puedo captar mi propio yo mediante una reflexión acerca del pasado. El pensamiento del otro es simultáneo a nuestro propio flujo de conciencia, compartimos el mismo presente vívido. Así, Schutz propone definir el *alter ego* como el flujo de conciencia cuyas actividades puedo captar en su presente por medio de mis propias actividades simultáneas. Ésa es la *tesis general de la existencia del alter ego* schutziana. Y el corolario es que el pensamiento que no es mío tiene la misma estructura fundamental que mi propia conciencia. "Esto significa que el otro es como yo, capaz de actuar y pensar; que su flujo de pensamiento muestra la misma conexión en su totalidad que el mío; ...significa, además, que el otro, como yo, puede vivir en sus actos y pensamientos... o bien volverse hacia su propio actuar y pensar; que sólo puede experimentar su propio sí mismo en pasado, pero puede contemplar mi flujo de conciencia en un presente vívido..."<sup>24</sup>.

Así, nuestra experiencia cotidiana del *alter ego* no puede ser negada. Y ahí está la posibilidad de conocer el mundo social, el y los otros, al experimentar un *alter ego* en vívida presencia.

El supuesto básico que resume la aportación schutziana consiste en la afirmación: *Vivimos el mundo, no como mundo privado, sino común a todos; este mundo se nos da a todos y es potencialmente accesible a cada uno.*

Sin embargo, cuando dos sujetos observan un mismo hecho no interpretan lo mis-

<sup>21</sup> Schutz, Alfred, *Problemas de la realidad social*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1995.

<sup>22</sup> Lonergan, Bernard, *La filosofía de la educación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

<sup>23</sup> Schutz, Alfred, *op. cit.*, p. 169.

<sup>24</sup> Schutz, Alfred, *op. cit.*, p. 170.

mo necesariamente. Para Schutz sólo “una cuidadosa investigación de todas las implicaciones de la tesis general del *alter ego* nos acercará a la solución del enigma de cómo puede el hombre comprender a su semejante”<sup>25</sup>. Desde luego no es el momento de reproducir toda esa investigación realizada por Schutz. De manera muy “intersubjetiva” nos aprovecharemos de sus hallazgos para avanzar en nuestro propósito.

Para llegar a una interpretación común hemos de “ponernos en el lugar del otro”. ¿Es posible hacerlo? Sí. Los lugares que cada quien ocupa y los modos de ver personales son intercambiables si suponemos que todos tenemos las mismas razones para observar lo mismo, es decir, si hay un interés empírico idéntico a pesar de las diferencias biográficas. Con esa condición nos es posible hacer un ajuste permanente en nuestra capacidad de tratar los objetos, las acciones y los acontecimientos, con vistas a construir y conservar un mundo común. Dicho sintéticamente, podemos construir una *reciprocidad de perspectivas* para conseguir esa interpretación común.

De tal modo, nuestro pensar no será privado sino influido por la mirada del otro, por el intento de ver desde el lugar del otro. Estamos así intercambiando, si vale la expresión, subjetividades.

## Procedimientos interpretativos cotidianos

Aarón Cicourel, en relación con la problemática de la interpretación común, ha estudiado los procesos de la vida cotidiana marcados, según su hipótesis, por un conjunto de obligaciones y prohibiciones a las que denomina “reglas de superficie”. Trata de elucidar el proceso de reconocimiento de la pertinencia de tales “reglas de superficie” y su transformación en prácticas concretas. Con base en la idea de que los intercambios subjetivos suponen una interpretación constante entre los sujetos, Cicourel estudió los procedimientos interpretativos cotidianos que permiten a los sujetos dar sentido a esas “reglas de superficie”. Tales reglas en sí son una estructura abierta, y por tanto enfrentan a los sujetos a un horizonte de significaciones posibles, entre las cuales constantemente hay que elegir, y aun corregir la elección, si se quiere mantener el intercambio entre sujetos.

Cicourel<sup>26</sup> propone la siguiente caracterización de los procedimientos interpretativos:

1. La reciprocidad de las perspectivas. Mediante esta característica, explicada antes, podemos entender cómo los sujetos en interacción intercambian puntos de vista y forman un sistema de pertinencia. Más adelante veremos una ampliación del punto con base en Schutz.
2. La hipótesis “*et cætera*” (y ahora). Cicourel afirma que no es suficiente la reciprocidad

<sup>25</sup> Schutz, Alfred, *op. cit.*, p. 174.

<sup>26</sup> Cfr. Cicourel, Aarón, *La sociologie cognitive*, PUF, París, 1979.

dad de perspectivas para garantizar la intelección común. Podemos entender desde el lugar del otro e incluso comprender el punto de vista y no tener una comprensión común necesaria para mantener y hacer productivo el intercambio. Para arribar y compartir una comprensión común de los intercambios, según Cicourel, las personas acuden casi siempre a la cláusula “y ahora” de manera inconsciente. Se refiere a ese trabajo inconsciente de cada sujeto cuando “completa” lo dicho por su interlocutor a fin de entenderlo según su propio “inventario” de significados. Esta operación permite a los interlocutores captar el significado de los acontecimientos pese a su imprecisión y ambigüedad. Esta propiedad, usada durante el diálogo, no implica un consenso previo en los significados; el entendimiento común surge durante la interacción y es consecuencia de la aplicación de esa operación de ubicación (¿“y ahora” ...qué me dice ...con qué se relaciona... a qué lo asocio?), que revela cuando emisor y receptor comparten tácitamente y asumen juntos la existencia de significados e interpretaciones comunes, independientemente de que el contenido de sus descripciones les resulte evidente o no.

3. Las formas normales. Existen formas de expresión consideradas normales, a las cuales los sujetos acudimos cuando hay disonancia en el intercambio. Interrogamos, usamos comparaciones, ejemplos, visualizaciones, y palabras del lenguaje cotidiano cuyo sentido está otorgado por el uso, “por lo que todo mundo sabe”, no tanto por el diccionario.
4. El carácter retrospectivo-prospectivo de los acontecimientos: lo dicho se puede clarificar con lo que vendrá y se puede aguantar la ambigüedad; o se puede completar con lo dicho previamente, que organiza el sentido de lo que se va a decir.
5. El lenguaje es reflexivo. El lenguaje es constitutivo de nuestra vida social y permite describir y hacer comprensibles las actividades, los escenarios y las intenciones en medio de las cuales se desarrolla la acción, porque “refleja” al sujeto.
6. Los vocabularios son déicticos. Los significados dependen de quien los enuncia y del contexto en el cual lo hace; se basan en términos cuyo significado fiel será accesible al observador gracias al contexto en el cual se utiliza, permite darle contenido e identificar fielmente la expresión déctica (aquello que dice sin decir, pero lo dice por ser él quien lo dice, desde dónde lo dice y por cómo lo dice) de su interlocutor.

Dadas las características anteriores, el sujeto en la vida práctica, mediante el aprendizaje-aplicación de los procedimientos interpretativos cotidianos, atribuye y otorga “sentidos” según se desarrolla la escena del intercambio, la interacción, la interlocución y la intersubjetividad.

De manera semejante a los intercambios cotidianos, podemos suponer que también en la práctica educativa los sujetos, mediante la interacción, aprenden las “prohibiciones y obligaciones” de la vida escolar, usan-aprenden los “procedimientos interpretati-

vos” típicos de la situación de enseñanza-aprendizaje y otorgan y construyen significados a las diversas acciones de quienes intervienen en el proceso educativo.

## 4. La significación: el mundo de la intersubjetividad

### Significado y significación

La interpretación cotidiana, en el desempeño práctico de los sujetos, podemos comprenderla mejor si la entendemos a la manera de un proceso de significación. Los procesos de significación están “en medio” de la interacción, de la percepción y de la interpretación de objetos por parte de los sujetos, del sujeto frente a otro sujeto, de contenidos y conocimiento por parte de los aprendices.

Recurrir a la significación enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar; más aún, podemos, mediante el recurso de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador, educadora) atribuye sentido a sus acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma; y correlativamente, de qué manera comprende el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general.

Se puede pensar que el sentido de la acción de un sujeto es inaccesible a otro, pues tal sentido es propio de quien realiza la acción. El observador o interlocutor sólo ve lo que el sujeto primero le deja ver u oír. De hecho, este sujeto puede comunicar el sentido que encontró para su acción y aun así podríamos dudar de la verdad de la aseveración pues sólo es un dicho. Si así fuera en absoluto, la comunicación interpersonal sería imposible.

Por otro lado ya hemos explicado arriba cómo los sujetos pueden interactuar por la interpretación cotidiana. Ahora, significación mediante, podemos pensar en la posibilidad de éxito de un sujeto que trate de acercarse a interpretar el sentido de las accio-

nes de otro. De hecho, de la realización de tal posibilidad depende que podamos hablar de “interacción intersubjetiva” y por tanto de aprendizaje de un sujeto motivado, ayudado y suscitado por otros sujetos.

Analícemos ahora cuáles son los procesos constitutivos mediante los que un sujeto adjudica significado a sus acciones; y con base en esos procesos tratemos de determinar qué tantas posibilidades o limitaciones tiene el otro sujeto desde fuera para acceder a esos significados.

El constitutivo central del significado es la vivencia del sujeto, pues el significado es dirigir la mirada a una vivencia que nos pertenece. Cuando el yo mira y admira su vivencia la hace significativa al preguntarse por qué es, cómo es, sus causas, sus efectos, en fin, por aquello que la describe y la identifica. Cuando, con base en la reflexión, nos contestamos esas cuestiones a satisfacción, llegamos a un significado: lo vivido pasa de experiencia a entendimiento; y más aún, tal intelección nos detenemos a verificarla, a comprobarla a fin de cerciorarnos si no es una trampa de nuestra imaginación o un malentendido. Una vez verificada podemos significar su valor, es decir, valorarla: ¿nos gustó?, ¿la queremos?, ¿la hacemos nuestra?, ¿aprendemos?, y otras cuestiones semejantes. Significar para el sujeto es adquirir cada vez más alto grado de conciencia acerca de lo que vive y de sus efectos en su persona. Las acciones que realiza el sujeto, en cuanto vivencias, sólo tienen significado subjetivo para el sujeto mismo<sup>27</sup>.

Ahora bien, dirigir la mirada hacia una vivencia, implica que ya está en el pasado; sólo puede llamarse significativa a una vivencia pasada. Esos significados de nuestras experiencias pasadas, debidamente recolectados y ubicados en nuestra persona, nos permiten actuar de nuevo y de maneras determinadas y desde esos significados interpretamos a los demás.

La actuación subjetiva se les presenta a los otros como una conducta; y al presentarse suscita en esos otros la pregunta por el significado de la conducta observada. ¿Qué haces?, es la pregunta cotidiana.

Para contestar, el otro ha de recurrir a sus propios significados; lo que Schutz llama “contexto de significado o almacén de conocimiento”. Con ese conjunto de significados puede el otro/otra centrar la atención de su propio yo en la nueva experiencia que le presenta quien está enfrente de él/ella.

Ahora bien, ¿basta la observación de la acción del interlocutor para que, en uso del contexto de significado, pueda asignar significación a dicha acción, es decir, entenderla, comprenderla y valorarla? No siempre. Será posible cuando por la mera acción, su estructura, componentes y contenido manifestado en sonidos y gestos, pueda ser comprendida por otro/otra sin tener en cuenta a la persona que la pronuncia o ejecuta (preguntarle o inquirir sobre el hecho), y las circunstancias en que la pronuncia o ejecuta. Cuando la expresión impone su significado. Schutz llama a estas expresiones o acciones objetivas. Por el contrario, si requerimos preguntar al sujeto actuante, considerar el con-

<sup>27</sup> El significado ha sido estudiado por muchos autores. Lonergan, Bernard, lo hace desde la perspectiva filosófica y nos ha dejado un amplio estudio del mismo cuando trata de entender cómo entendemos. Véase en español Lonergan, Bernard, *Método en Teología*, Ed. Sígueme, Salamanca, 1988, pp. 61 y sigs.

texto de significado del mismo, y tomar en cuenta la situación en la cual se expresa, se dice que la expresión o acción es subjetiva.

Las expresiones objetivas son comunes en la intersubjetividad cotidiana, pues los sujetos comparten el aquí y el ahora con los otros en actitud natural. En ésta no hay, en general, ningún problema de diferencias en los significados, pues se procede según ritos, rituales y costumbres sin mayor preocupación por la conciencia o la verificación de la actualidad de los significados. Suponemos una comunidad de significados con los otros y simplemente actuamos. En este contexto cotidiano los significados que se intercambian son objetivos.

Por otra parte, las expresiones subjetivas tienen significado subjetivo, es decir, aquel asignado por quien se expresa. Hablamos de significado subjetivo de la acción si tenemos a la vista el contexto de significado dentro del cual está o estuvo tal acción en la mente de su productor. Conocer el significado subjetivo de cierta acción o expresión significa que somos capaces de recapitular en nuestra mente, en simultaneidad o casi simultaneidad, los actos polítéticos que constituyeron la vivencia del productor.

Este tipo de significaciones son más comunes cuando la intersubjetividad es entre pares, congéneres o asociados. Entre ellos la relación-interacción se da de manera directa; es posible tener una cercanía y una mayor facilidad de conocer al otro. Esta intersubjetividad es la que más facilidades tiene para una interacción completa y rica ("orientación-tú", en términos de Schutz). Permite tener autoconciencia y una autopertenencia que integra las experiencias nuevas en el aquí y el ahora. Es el dominio de la comunicación en el cual el entendimiento mutuo puede darse plenamente. Supone, sin embargo, múltiples operaciones interactivas previas y simultáneas.

## Educación y significación

La acción educativa idealmente habría que ubicarla en el terreno de las expresiones subjetivas, en el tipo de intersubjetividad entre asociados; sin embargo, en las actividades educativas lo frecuente es encontrar un tipo de intersubjetividad donde las expresiones son objetivas, donde las relaciones entre sujetos son tales como si todos compartieran costumbres, supuestos y conocimientos naturales. Pareciera que la situación educativa fuera natural.

Por eso, debemos distinguir ahora entre acto y acción. *Acto* es siempre algo realizado, independiente ya del sujeto que actúa y de sus vivencias; es lo cumplido, lo trascendente a la conciencia. Los actos son objetividades que expresan la subjetividad de los sujetos, sea como actos expresivos, en los que el actor quiere comunicar algo de su conciencia, o sea en su producción de objetos y signos.

Por otra parte, la *acción* está ligada al suceso, constituye una serie de vivencias que

se forman en la conciencia individual de algún actor. Toda acción ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna. La acción es una actividad orientada al futuro, contiene una anticipación, un proyecto que se realiza de manera independiente de la acción, es una fantasía de la actividad. La acción es la ejecución del acto proyectado.

Por eso, al definir la educación como una “concepción” y fundarla en la “acción educativa”, se afirma que tal educación se hace mediante una “construcción” de quienes se involucran en la acción. Se educa en el tiempo, durante el desenvolvimiento, mientras toma forma en la conciencia de los otros y, al mismo tiempo, en la duración de la acción está la posibilidad de desarrollar el *complejo proceso de preguntarse qué es la acción que observo, preguntarse si tiene significado objetivo (independiente del sujeto actor), decidir si tiene significado para quien pregunta, recurrir al acervo de significado, asignarle un significado provisional, compartir con otros mi significación y decidir si es así o no, y, por último, valorar lo realizado, ahora, el acto.*

Para la educación (para el educador/educadora, educando/educanda) es indispensable caer en cuenta de cómo la intersubjetividad cotidiana no es suficiente. Es necesario construir la de asociados. Implica crear las condiciones de cercanía y de comunicación lógicas con ese *status* y utilizar la “lógica de la significación” para que los sujetos manifiesten de una *cierta* manera sus acciones; en ellas estará, por lo dicho, la doble posibilidad de comunicar el propio significado acerca del contenido mismo de la acción; y de ofrecer la posibilidad de que los otros sujetos interlocutores, asociados, verifiquen la objetividad de la acción (el hecho de que la acción comunica, independiente de quien la comunica) y se presten a desarrollar su propio proceso de significación.

Arribamos así a un constitutivo central del hecho educativo: los procesos de significación. Educamos (nos educamos) cuando “hay” procesos de significación. Podremos afirmar y verificar la consecución del propósito educativo cuando tengamos evidencia de procesos de relación-interacción en los cuales los procedimientos interpretativos cotidianos, además de facilitar la comprensión de las “reglas de superficie” de la situación, configuren una intersubjetividad tal que los actos de los sujetos sean objetivamente interpretados por los demás interlocutores y susciten *procesos de significación subjetiva* entre los propios intérpretes.

De tal modo, no se puede afirmar la realización de un acto educativo con base en una idea o fórmula previa y externa a la acción. Es necesario revisar la acción misma. Si la conducta de los sujetos se da en un contexto de intersubjetividad de asociados (orientación-nosotros, dice Schutz) y la interacción entre sujetos facilita interpretaciones mutuas, y éstas conforman un proceso de significación, estaremos ante un “acto educativo”.

Dicho de otro modo, lo educativo de la acción no depende sólo de la intención de los sujetos actuantes, sino de la “constitución” de dicha intención en la acción constructiva de procesos de significación.

A partir de este planteo surge ahora la cuestión: ¿cómo, con todo este aparato conceptual, vamos a estudiar en la práctica el hecho educativo? En principio, a partir de la misma práctica. Nuevo problema para discutir enseguida.

## 5. Práctica y práctica educativa

### Práctica

¿Es equivalente acción a práctica? Según veremos más abajo, no. La *acción* está ligada al suceso que le da existencia, constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia individual de algún actor. Toda acción ocurre en el tiempo, en la conciencia temporal interna.

Por otra parte, *práctica* (Villoro, 1987) no es toda o cualquier actividad humana. Práctica es la acción dirigida por fines conscientes. Práctica se refiere sólo a la actividad intencional y no a acciones instintivas o inconscientes. Se aplica a las acciones que Villoro llama objetivas, esto es, a las que se manifiestan en comportamientos observables por cualquiera; no abarca, por lo tanto, los actos mentales, internos, los estados dispositionales o las actitudes del sujeto. Con estas dos notas Villoro define lo que él denomina un concepto “amplio” de práctica: *acción intencional objetiva*.

Este tipo de acciones son la mayoría. Existe intención (Bruner, 1984) cuando un sujeto actúa de forma persistente para alcanzar una meta. No es necesario, según Bruner, que el sujeto sea capaz de explicar dicho fin o incluso sea consciente de la naturaleza de sus intenciones. Muchas de las acciones intencionales ocurren “antes” de que el sujeto sea consciente de los fines y por tanto no las comunica o no puede comunicarlas.

Sin embargo, las acciones cuya intención *sí* es comunicable revisten características especiales que conviene revisar. En este tipo de acciones el interlocutor puede preguntar si hay alguna intención, verificar si es intencional o no. Muchas acciones de un su-

jeto se ven desde fuera como “causadas” por acontecimientos al margen de lo que el sujeto pretendía.

La intención comunicable y comunicada facilita al interlocutor la ubicación y la reacción ante el sujeto actuante. Cuando la acción observada no corresponde con la intención comunicada, surge la reacción de buscar causas, es decir, se percibe “como si fuera” una acción causada, y al no encontrarla en la declaración, la buscamos “en algún lado”.

Los interlocutores reaccionamos de manera distinta ante una u otra acción. Cuando un sujeto dice “me voy a caer”, indica una acción “causada” por algún fenómeno que el sujeto no controla, el cual “causa” la declaración y muy posiblemente el hecho de caerse. La reacción de un hipotético interlocutor puede ser de ayuda, de indiferencia y aun de sorna; pero en todos los casos no se juzgan declaraciones y hechos.

Si otro sujeto nos dice “voy de vacaciones”, declara un fin, una intención; puede o no estar asociado a causa externa alguna, pero en todo caso es una meta deseada por el declarante, una intención. El interlocutor puede reaccionar de maneras diferentes ante la declaración: puede sugerir a dónde ir, puede solicitar un encargo, indagar por mayores detalles, recomendar precauciones, en fin, puede tratar de corregir. Todas estas reacciones serían incongruentes en el caso anterior. Estas reacciones indican un juicio en función de la preparación, sinceridad, oportunidad o necesidad que descubrimos en la declaración y en la acción misma, suscitada por la intención.

Cuando se percibe “distancia” entre la intención buscada y la naturaleza de la acción con la cual se quiere conseguir, la intención suscita en el observador y aun en el interlocutor dudas acerca de la “verosimilitud” de la intención declarada. “No creo lo que dice” sería una traducción aproximada. Esa “distancia” puede suscitar una reacción del tipo corrección, es decir, indicar qué y cómo debe hacer para conseguir la intención. “No se hace así, sino de tal modo” sería una fórmula típica.

Por otra parte, en la acción intencional, el “saber qué” hacer se convierte en “saber cómo” de manera más directa; al menos quien busca un propósito tiene una idea de cómo hacer para conseguirlo; al menos la idea de preguntar cómo se hace a alguno ya experimentado. Ahora bien, no obstante que esta transformación del qué en cómo es más directa en la acción intencional, no quiere decir que sea fácil, esté garantizado o se haga mecánicamente. De hecho, con mucha frecuencia las intenciones rebasan nuestra capacidad para llevarlas a cabo.

He aquí el intersticio de la acción humana intencional donde cabe y se ubica la educación: dependemos, para aprender a llevar a cabo nuestras intenciones, “del establecimiento de una relación tutelar con otros (adultos en el caso de niños) que puedan ayudarnos a aprender cómo llevar a cabo acciones intencionales dirigidas a un fin” (Bruner, 1984). Y ¿qué otra cosa es o puede ser la educación? Volveremos después sobre este punto.

Finalmente, Bruner nos dice que la acción intencional es aquella que tiene seis constitutivos: metas, punto de partida, punto de llegada, trayectoria entre ambos, se puede controlar y descomponer en etapas. Con este repaso podemos interesarnos en la práctica educativa.

## Práctica educativa

Cuando hablamos de “práctica educativa”, ¿a qué objeto nos referimos? Wilfred Carr, filósofo de la educación, dice: “no conozco ninguna publicación sobre filosofía de la educación que se ocupe explícitamente del concepto de práctica educativa” (Carr, Wilfred, 1996: 86).

Más adelante, el mismo autor afirma que “la práctica” tiene tal cantidad de significados que la búsqueda de criterios que puedan aportar algún significado definitorio a nuestro concepto de “práctica educativa” supone de antemano una unidad y simplicidad “evidentemente inexistentes” (Carr: 91). De lo cual se infiere, en primera instancia, que no hay práctica sino “prácticas” educativas, tantas cuantas sea posible significar.

En síntesis, en su exploración teórica del concepto, Carr llega a tres conclusiones, valiosas para nuestro propósito:

◇ Estudiar la práctica como objeto afirma lo impertinente de hacer la pregunta así: ¿en qué consiste una práctica educativa? Ha de hacerse de otra forma, según él, más precisa: ¿podemos encontrar un concepto históricamente específico de “práctica” que nos permita reconciliar el conjunto de criterios que rigen su uso actual, en apariencia irreconciliables? (Se refiere al estudio de la práctica en oposición a teoría.) Su respuesta es positiva y propone la idea de práctica encardinada en la filosofía de Aristóteles, según la cual “práctica se refiere a una forma de vida característica —la *bios praktikos*— dedicada a la búsqueda del bien humano”.

◇ La distinción más importante, en el contexto aristotélico, es entre *praxis* y *poiesis*. La *poiesis* se refiere a la “acción material” que consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico; el fin de la acción se conoce desde antes y se rige por la *techne* o razón técnica; la *praxis* también se dirige a conseguir un fin pero... no busca producir un artefacto sino un bien moralmente valioso, no puede materializarse, sólo puede “hacerse”, sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma; además, los fines de la práctica no pueden definirse con antelación; el discernimiento del bien que constituye su fin es inseparable del discernimiento de su modo de expresión, es una acción moralmente comprometida.

◇ La práctica, la *praxis* para Carr, se trata de la ciencia que busca elevar el saber

práctico inmerso en la tradición (entendida como el modo de hacer las tareas éticas o intencionales) al nivel de la conciencia reflexiva y, mediante el razonamiento crítico, corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho, hecho hasta entonces.

Así, decir “práctica educativa” es referirse a la *acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del “bien” que consigue*. Es decir, se trata de acciones observables que efectivamente educan. De ahí la necesidad de preguntarse ¿qué (y cómo) de la práctica de los sujetos educativos educa? ¿En qué (y cómo se observa) tal bien conseguido?

En otra forma, preguntamos ¿qué es lo constitutivo de la “práctica educativa”?

Lo constitutivo ha de identificarse en cada práctica concreta. Contextos, sujetos y contenidos son una influencia decisiva en la definición de cuáles acciones constituyen la “práctica educativa”. Sin embargo, si el “bien” a conseguir es educación, tenemos tres “márgenes” para ubicar los constitutivos o límites si se quiere:

◊ Educar supone un acto intencional del sujeto que va de *no educado a educado*. No se puede educar “de paso”; tampoco por la fuerza; así, lo constitutivo ha de verse en el destinatario de la carencia de no educación, no en el maestro, operador-ayudante.

◊ Los actos intencionales suponen un proceso de concienciación, es decir, un proceso de conciencia reflexiva creciente acerca del objeto de conocimiento involucrado en la acción educativa. La intencionalidad no opera de manera mecánica sino por un proceso que podemos llamar, junto a los psicólogos, cognitivo. Y el proceso cognitivo tiene su base en la “práctica”, es decir, en los actos intencionales objetivos cuyo punto de arranque es la experiencia suscitada en la situación. Por tanto, lo constitutivo ha de buscarse en las experiencias y las acciones consecutivas, es decir, en las operaciones propias del proceso de conocimiento. ¿Toda experiencia es la base de un proceso cognitivo, por tanto de educación? No, claramente hay experiencias vividas que no suscitan acciones intencionales del sujeto.

◊ La sensibilidad de observación y su relación con las decisiones inmediatas cotidianas del maestro, pueden apuntalar o destruir un proceso cognitivo. Lo constitutivo ha de buscarse en la lógica de las acciones, realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada: ¿qué acción sucede a la anterior y qué raciocinio lógico la sostiene? ¿Es una razón coherente con el proceso cognitivo o la creación de las condiciones del mismo? ¿Qué acciones del educando suscitan *cuáles reacciones* del educador? ¿La lógica de las acciones está en “clave educacional”, es decir, es parte de un proceso cognitivo?

Lo constitutivo hemos de buscarlo en los sujetos en cuanto sus acciones construyen o no educación para sí mismos; si lo identifican, verifican y comunican. En los re-

sultados de la reflexión de los sujetos acerca de sus propias acciones intencionales (meta, punto de partida, punto de llegada, trayectoria entre ambos, controlar y etapas), en cuanto intentan conocer. La producción de significados o resignificados acerca de los objetos de estudio o de trabajo con los cuales se hayan enfrentado. Ahí estará o no lo educativo de la práctica, de las acciones intencionales objetivas.

## 6. La práctica objeto de estudio

Si disponemos de un significado de *práctica* y de *práctica educativa*, y de una ubicación acerca de qué y cómo desentrañarlas, toca ahora dar el siguiente paso: considerar a la *práctica educativa* como objeto de estudio. Así podremos estudiarla, conocerla y sacar consecuencias de tales operaciones. Pero... ¿cómo se estudia una práctica? ¿Y una práctica educativa?

Sin duda, la respuesta la tienen las ciencias sociales en cuanto las prácticas sociales son parte de su objeto de estudio. Sin embargo, los elementos característicos de la *práctica educativa* enunciados por Carr implican “algo” más que lo necesario en el caso del estudio de las prácticas sociales. Específicamente, es necesario el concurso activo de quien practica la educación (educador, educadora, educando, educanda), pues son estos sujetos quienes pueden “identificar, recuperar y sistematizar” los elementos efectiva y realmente introducidos en la acción intencional.

Hay muchos esfuerzos de estudio e investigación de la educación con énfasis en la mirada a la práctica. Vale recordar, en la imposibilidad de referir todo el material producido en los últimos años, y a manera de ejemplo meramente ilustrativo, tres de los más conocidos trabajos: Philip W. Jackson, quien en el libro *La vida en las aulas*<sup>28</sup> da una mirada a la complejidad de la cotidianidad del aula, una de las “instituciones” más importantes de la educación; Peter Woods, con su trabajo pionero etnográfico *La escuela por dentro*<sup>29</sup> en el cual narra los modos en que la escuela y la sociedad se reflejan mutuamente; y los trabajos de varias investigadoras titulado *La escuela cotidiana*<sup>30</sup> en donde se evidencia cómo los modos, las prácticas, las representaciones, el lenguaje y otros elementos, “hacen o deshacen” la enseñanza y el aprendizaje<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Jackson, Ph. W., *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1992 (2a. ed.).

<sup>29</sup> Woods, Peter, *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona, 1990.

<sup>30</sup> Rockwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1997.

<sup>31</sup> Para una visión tipo estado del arte véase: *Research On Teaching: Handbook*, Macmillan, 1986.

Sin embargo, y sin demeritar un ápice los esfuerzos citados, son todavía pocos los estudios que incorporan sistemáticamente los aportes y significados de los prácticos de la educación. Entre otros trabajos, en esta última dirección están los de Stephen Kemmis y McTaggart, en Australia, especialmente en la línea de formación de docentes, mediante la estrategia de investigación-acción.

El primer gran fruto de esta orientación es, sin duda, haberle dado vida a los elementos cotidianos de la práctica educativa. Ahora se escudriña al maestro, al alumno, al contenido, a la interacción, al aula, al contexto, a las instituciones, etcétera, para encontrar cómo influyen y constituyen el hecho educativo.

Una de las direcciones de este esfuerzo consiste en trabajar con docentes en la indagación de su quehacer educativo con el doble propósito de contribuir a la solución de los problemas de la docencia y al estudio de las prácticas educativas como fuente de material para encontrar los constitutivos del hecho educativo en la acción.

Especial relevancia han cobrado los trabajos en los cuales los propios trabajadores/trabajadoras de la educación (en las diferentes funciones) se involucran en la intervención y/o investigación de su práctica, con asesoría directa de algún investigador/investigadora, para modificarla e innovar a partir de una comprensión cabal de los constitutivos de la misma.

Estas experiencias dejan ver claramente la influencia de al menos seis conjuntos de elementos constitutivos de la práctica educativa, que, sin ser los mismos, nos hacen recordar los elementos propuestos por Bruner para distinguir una acción intencional: el *contexto* (social, histórico, cultural) de la práctica; la *subjetividad* de los participantes (alumnos, docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la *intersubjetividad* entre los participantes, el *contenido* en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica), el *modelo* o forma y situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido, y las características del *proceso cognoscitivo* (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica, de dirección, supervisión, planeación o evaluación.

Desde luego, no se trata de elementos cuya existencia se ignorara. El hallazgo ha sido la importancia del tipo de *articulación* realmente construida entre ellos, en y por la práctica misma, no en el diseño curricular o en la normatividad.

Se trata de la coherencia entre tales elementos *en el momento mismo de la práctica*. Es abundante la literatura respecto a las características ideales de cada uno de esos elementos y aún de su articulación en forma de modelos de enseñanza, de diseño curricular, de normas... pero es casi inexistente respecto al problema de cómo hacerlos coherentes en la práctica misma.

Implícitamente eso se deja a la capacidad intrínseca del docente; pareciera que el supuesto es que precisamente ése es su trabajo. Y la investigación demuestra cómo ése es uno de los puntos de más difícil atención, diseño y ejecución; sobre todo cuando se

toma como punto de partida los programas, contenidos, normas y manuales diseñados en algún lugar sin considerar las características que rodean el desempeño mismo de los trabajadores de la educación.

De paso, no es de extrañar tal situación, pues salta a la vista la semejanza de ese implícito con la casi universal aceptación entre docentes y otros responsables educativos de la idea de que es responsabilidad del alumno "integrar" las diferentes materias del currículo, no obstante que se le ofrecen en un "menú" cuya lógica de integración no se construye en la práctica, sino en declaraciones escritas imposibles de aplicar a la hora de operar dicho currículo.

La práctica docente, y la educativa en general, se revela en los hechos como práctica intencional y no solamente técnica: nadie educa a nadie, cada quien se educa a sí mismo, junto con la comunidad, diría Freire. Y desde y en la práctica, el asunto que se nos plantea ahora es: ¿es posible concebir la docencia (la dirección, la gestión, y demás) de una manera integral, no con base en "sumar" las visiones parciales de cada una de sus partes o de poner en el centro alguna de ellas?

Tal posibilidad puede realizarse si en vez de observar las partes se observa el modo como esas partes se asocian en un todo articulado durante la acción misma, a la manera ya descrita en la noción de educación. Es viable observar ese modo si nos fijamos en la "lógica", es decir, la razón formal que hace posible la aparición, permanencia, variantes y/o desaparición de cada parte en función de las exigencias de lo constitucional de dicha parte; o por contra, en función de las demás partes.

La educación, esclava de los hechos, se realiza al momento de articular todos sus elementos. La articulación misma, independiente del diseño o planeación, se construye en los hechos, los cuales confieren, configuran y constituyen a la vez una "cierta" coherencia (la cual sólo se observa en la acción) entre los elementos concurrentes a la práctica operada por los sujetos participantes.

Ahora, si aceptamos que la educación, en cuanto práctica educativa, tiene "alguna" coherencia, se puede aceptar que una pregunta posible es: ¿qué "clase" de coherencia tiene la práctica? ¿Cómo se construye? Preguntas que recuerdan aquella característica de la acción intencional comunicable, propuesta por Bruner: tener una intención implícita *saber qué y saber cómo*.

De este modo, la práctica estudiada sistemáticamente ya no se compara con un modelo previo, externo a ella, considerado ideal o conveniente. Ahora nos permite reconocer cuáles son, en los hechos mismos, las intenciones que "explican" la articulación concreta observada en esa práctica; es decir, podemos acceder a "ver" la metodología "real" de la educación. Y, consecuentemente, los efectos producidos por esa "clase" de coherencia.

## 7. Para investigar la práctica educativa

¿Cómo acercarse a evidenciar la coherencia “realmente construida” en la práctica educativa? No podemos acercarnos parte por parte: justo ese modo “hace parcelas” donde la articulación es la clave. El modo “nuevo” se plantea desde la concepción integral de la práctica educativa, no con base en “sumar” las visiones parciales desde cada una de sus partes o de poner en el centro alguna de ellas. En vez de observar sus partes se observa el modo en que esas partes se asocian en un todo articulado.

Para lograr el propósito anterior se requiere implementar un método que tenga las características que se pretenden con el propósito, esto es, partir de la *acción educativa*, reconstituirla, resignificarla, teorizarla e intervenirla para transformarla.

El centro hacia donde apunta la búsqueda es la naturaleza del hecho educativo. Se trata de rescatar, desde la acción educativa, los constitutivos de la misma. En esta búsqueda se privilegia la práctica educativa de los educadores, o si se quiere, de los prácticos de la educación, por dos razones. Primera, porque la mayor parte de lo que se ha dicho teóricamente sobre la educación tiene un referente extra-educativo. Desde los referentes propios de las diferentes ciencias que han estudiado el fenómeno educacional se analiza al hecho educativo para explicarlo y comprenderlo como un hecho, si bien no subordinado al marco de referencia, sí por lo menos interpretable desde allá. Tenemos así sociología, psicología, economía de la educación, pero no tenemos educación en sí misma.

La segunda razón, porque son los prácticos de la educación los que están en contacto cotidiano con una práctica desde la cual pueden reflexionar sobre la naturaleza de sus actos y relacionarlos con los éxitos o fracasos obtenidos para tratar de inferir qué

de todo lo que hacen produce educación y por qué precisamente educación y no otra cosa.

Esta búsqueda reflexiva contiene al menos tres grandes momentos, si bien no sucesivos pero sí necesarios para completar una reflexión productiva a la pregunta inicial.

Primero, un momento de descripción que pueda superar las anécdotas y señale los huecos y olvidos de la práctica; es decir, se trata de ir un poco más allá de la enunciación más o menos compleja de los deseos y utopías acerca de lo que hacemos y cómo lo hacemos para acceder a una descripción mucho más precisa y profunda de la práctica, en la que se identifiquen los sucesos pero también, y sobre todo, lo que no sucede pero queremos que suceda, lo que no se había previsto y acontece; aquello que olvidamos o reprimimos en las primeras descripciones, lo que no sabemos por qué pasa pero de hecho pasa, y otros aspectos semejantes.

El segundo momento, cuando reflexionamos acerca de *qué* y *cómo* pasa en la práctica y podemos profundizar en las relaciones de los elementos que van dando realidad a esa práctica. Es un momento en el que relacionamos los hechos, nos preguntamos por qué aparecen o desaparecen, por qué son éstos y no otros, por la relación que guardan con lo que nos proponíamos, en fin, por la congruencia entre lo que deseábamos y lo que sucedió en realidad.

Por último, en el tercer momento vamos de un saber reflexivo *sobre* nuestra práctica hacia indagar por los constitutivos de ésta para ser *acción educativa*. Indagamos por aquellos elementos presentes en nuestro quehacer que suscitan en nosotros inquietud, interrogantes y preocupación intelectual acerca de si son pertinentes a la *acción educativa*. Se trata de preguntarnos por qué están presentes en la práctica esos *qué* y *cómo* concretos y particulares; cómo se relacionan entre sí; qué procesos suscitan o, por el contrario, qué procesos obturan, estorban o invalidan.

## Concepción metodológica de la práctica

Construir el proceso desde lo descriptivo hasta el momento problematizador e interpretativo, se hace posible si usamos una "concepción metodológica" de la práctica educativa. Se trata de concebir la *acción intencional objetiva de los educadores*, describirla y observarla, en términos de la relación específica de las partes que le confiere el "método", es decir, la constituye en un todo orgánico, operable y pensable<sup>32</sup>.

Este método no es el de la planeación del educador (docente, director, administrativo); tampoco proviene de la estructura *escrita o declarada* del currículo o de la carta descriptiva. Se construye por la articulación real de las partes presentes en la práctica, sean o no constitutivas del hecho educativo.

La práctica tiene sentido para el sujeto actuante y/o para el observador externo en

<sup>32</sup> Concepción metodológica la entendemos aquí como el conjunto de proposiciones que dan cuenta de la relación entre concepto y forma. Para el caso, la relación entre la intención educativa concreta y la (o las) forma mediante la cual se intenta alcanzarla.

la medida en que aprecian la racionalidad que los sujetos involucrados le confieren. Tal sentido, según hemos establecido en las páginas precedentes, se consigue mediante un proceso cognitivo por el cual los sujetos pasan de los hechos a la formulación y valoración de una significación concreta asociada a la acción intencional objetiva que desarrollan o contemplan.

El educador (docente, directivo, etcétera), cuando está practicando, piensa su que-hacer como lógico y articulado; puede ser que en algún momento se dé cuenta de alguna desviación, interrupción o reacción ilógica. Pero en general los educadores, de manera semejante a cualquier persona, pensamos en lo que hacemos en el momento de la acción como unidades coherentes y articuladas.

Sin embargo, cuando se observa una práctica educativa con la concepción metodológica, es frecuente caer en la cuenta de la existencia real de múltiples relaciones, no sólo una y definida relación, entre intención, conceptos y acciones concretas decididas por los sujetos involucrados, con las cuales se construye la interacción.

En la docencia, por ejemplo, es frecuente observar en las decisiones del docente diferentes principios organizadores de sus actos. En el curso de una clase el docente puede recurrir hasta a 6 ó 7 razones diferentes para sustentar-explicar-dar cuenta-significar sus acciones concretas. Desde luego, tal proceso no es, en la mayor parte de las veces, un proceso consciente<sup>33</sup>.

El docente puede aducir, por ejemplo, las normas de disciplina al empezar su clase; recurrir a la razón de la "claridad" para organizar sus exposiciones; puede aceptar o no preguntas según se sienta capaz de contestarlas o no; quizá pregunte a los alumnos con el propósito de sorprenderlos; puede ser interrumpido sin remedio por "urgencias" institucionales o burocráticas; puede caer en el "juego" de los alumnos y distraerse del contenido principal, etcétera<sup>34</sup>.

Dicho así, es obvia la falta de "una sola" coherencia en la práctica. Se ve como práctica construida con base en constantes cambios del tipo de relación entre intención y acción dadas las situaciones, a veces suscitadas por la misma acción. Sin embargo, alumno y maestro, si les preguntamos por su percepción, casi seguro que la perciben coherente pues la están viviendo.

El docente, puesto en alerta sobre esta situación, suele referir a una "metalógica" la razón de esas "rupturas", desviaciones, cambios e incoherencias, casi siempre en términos de tres grandes conjuntos ideológicos, a saber: las intenciones de que los alumnos "aprendan", cualquier cosa que eso signifique; los supuestos (prejuicios o juicios) con los cuales emprende y entiende su desempeño como docente; y los límites y/o excesos impuestos por la institución, el tiempo, el espacio, la administración y los contenidos o programas<sup>35</sup>.

En muy pocas ocasiones el docente alude a sus intenciones. Por eso, cuando se apropia de la noción de que la educación es una acción intencional, puede empezar a

<sup>33</sup> Sobre este asunto Clark, Christopher y Peterson, Penelope, elaboraron un "estado del arte" sobre las decisiones de los docentes; está publicado en *La investigación de la enseñanza*, tomo III, Wittrock, Merlin C.; Paidós, Barcelona, 1990.

<sup>34</sup> Múltiples autores e investigaciones nos dan cuenta de semejantes realidades en el aula; por ejemplo: Edwards, Derek y Mercer, Neil, en *El conocimiento compartido*, Paidós, Barcelona, 1988; Cazden, C.B., *El discurso en el aula*, Paidós, Barcelona, 1991.

<sup>35</sup> Lo mismo puede decirse desde el lado del alumno o del administrador del currículo, si le preguntáramos por sus

ver su quehacer docente con otra mirada. Y así preguntarse por las actividades, realmente existentes en sus prácticas, que evidencian esas intenciones. Y fácilmente cae en la cuenta de lo “ilógico” de muchas acciones con las intenciones, si procede a “verlas” desde la pregunta de cómo las actividades muestran o construyen las intenciones.

Ejemplos comunes de “incoherencia” son: queremos que el alumno aprenda pero no le damos tiempo para que se exprese; queremos que el alumno comprenda pero le insistimos en que repita la lección; queremos que el alumno integre sus conocimientos con la vida cotidiana y no propiciamos que salgan del salón.

La índole de las intenciones (“queremos”) no guarda relación automática con la índole de las acciones reales en el salón de clase. La concepción metodológica de la práctica precisamente nos pregunta por la relación entre ambas índoles *desde las prácticas mismas*; no por *cómo nos imaginamos* tal relación, pregunta técnica tradicional en la programación educativa.

El educador en uso de una “concepción metodológica” puede preguntarse por *la intención realmente construida mediante las actividades realizadas en la práctica docente*. Y preguntarse: ¿es acción educativa, o es de otra naturaleza? Caer en la cuenta de la *vida propia* de las actividades docentes, es caer en la cuenta de que esas actividades por su contenido, el lugar donde se efectúan y por quienes las llevan a cabo y soportan, construyen una intencionalidad específica.

Con los elementos esbozados anteriormente se puede pensar en la posibilidad de que el educador mismo se aplique a la investigación de sus prácticas con el fin de detectar cómo son desde el punto de vista de la metodología, es decir, desde la articulación entre sus partes.

## Proceso general

Ahora bien, ¿cómo comenzar?, ¿qué métodos utilizar?, ¿cómo llevar a cabo lo necesario para encontrar la metodología? Veamos ahora algunos aspectos para profundizar maneras y formas detalladas en los siguientes capítulos.

En términos generales, la concepción metodológica nos obliga a un proceso de “ir y venir” entre práctica y teoría. La acción intencional objetiva es el punto de partida. Comprender la acción en su racionalidad será un segundo paso, en el cual es clave la recuperación de los significados y de la significación que se construye en los hechos. Conceptualizar, sistematizar y teorizar, tercer gran paso, permite pasar de los significados a los juicios y a los usos de conceptos y marcos de los autores y pensadores educacionales; así obtendremos la metodología “real” de la práctica. Volver a la práctica –siguiente paso– será necesario para verificar y hacer plausibles juicios e interpretaciones. Y para reconocer qué intervención podemos hacer en la metodología para conseguir

---

prácticas, el discurso sería el “espejo” del discurso del docente. Autores como Abrahams, Ada, entre otros, han explorado el mundo interior del docente y han tenido hallazgos que justifican el aserto del texto (ver Abrahams, Ada, *El mundo interior del enseñante*, Gedisa, Madrid, 1987).

progresos hacia lo propiamente educativo. Y el ciclo, en un nivel más profundo, ha de repetirse.

## Punto de partida

El punto de partida ha de ser la práctica misma: los hechos, las acciones intencionales objetivas. La identificación de las acciones puede hacerse, según la práctica, mediante el uso de las técnicas de recoger datos propios de la investigación cualitativa o interpretativa. Por ejemplo, la auto-observación, el diario de campo, la observación participante, la entrevista. Cada sujeto llega a la identificación cuando reconoce los significados lógicos, psicológicos y sociales con los cuales organiza el sentido de su práctica educativa. En este proceso el sujeto reconoce la estructura de su pensamiento y los elementos que lo componen, así como la estructura conceptual con la cual formula ese pensamiento. En suma, el educador consigue una significación de su quehacer.

## ¿Educa la acción?

Con una significación propia, el sujeto puede pensar en trabajar la pregunta antes sugerida: *¿la intención realmente construida mediante las actividades realizadas en la práctica docente, es acción educativa, o es de otra naturaleza?*, mediante una búsqueda centrada ya en aspectos precisos de su interés preferente.

Indagar en su práctica educativa por algún aspecto preciso de su interés supone revisar otra vez los elementos que la componen, teorizar con ellos, es decir, relacionar, esquematizar, estructurar y conceptualizar los elementos encontrados. Así podrá responder las preguntas de búsqueda sobre su práctica educativa.

## Intervenir la metodología

Con ese conocimiento podrá intervenir la relación de los elementos (intenciones, objetivos, métodos, etcétera) que componen la práctica educativa para adecuar las acciones a los propósitos y construir efectivamente una *acción educativa*, no en el discurso o en el diseño, sino en la *praxis* misma.

En suma, hemos de ir de la observación y la significación de la *praxis* a reconstruir la racionalidad genuina de las acciones, identificar los elementos propiamente educativos y decidir los cambios convenientes de introducir en aquella racionalidad para darle mayor potencial educativo.

Para referir los detalles de este proceso general antes descrito vamos a utilizar tres momentos: *identificar, sistematizar y transformar* la práctica.

## 8. Identificar la práctica: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?

Una vez tomada la decisión de escudriñar la práctica con el proceso de acercarse sistemáticamente a ella, *identificar la práctica* es la primera etapa en el proceso complejo de revisar si las acciones se constituyen como educativas o no. El propósito de la identificación es recuperar el propio pensamiento y la concepción que lo acompaña en sus prácticas. Si el proceso es exitoso se conseguirá resignificar la práctica, y con ese conocimiento tendremos bases para desarrollar una metodología innovadora de la práctica educativa.

Para recuperar el propio pensamiento hemos de transitar por un proceso dual de *acercamiento-distanciamiento* de las acciones que realizamos. La práctica no es transparente a la mirada de los sujetos. En los capítulos previos hemos repasado los problemas de tomar a la práctica como objeto de estudio. Por eso, ponernos en contacto con *nuestra* propia acción implica diversos procesos específicos.

Desde luego, intentar una lista unívoca no es posible. Por eso, enseguida enunciamos algunos de los procesos mediante los cuales vamos *identificando* en el tiempo los aspectos constitutivos de nuestra acción intencional objetiva. Conviene dejar asentado que esta enunciación no pretende ser un programa pedagógico de la identificación.

1. Describir lo que hacemos. Se trata del proceso de *enunciar* tal como nos aparecen a la conciencia inmediata las acciones de nuestro quehacer. Sirve para evitar algunas de las trampas de la conciencia y hacer tal descripción mediante un lenguaje no verbal: gráficas, representaciones u otras.

2. Analizar la descripción. Este proceso nos ha de llevar a *tres distinciones* que se operan al tiempo del análisis: distinguir descripciones de interpretaciones; distinguir hipótesis de argumentos y distinguir evidencias de suposiciones.
3. Identificar las mediaciones. Describir y analizar va a permitir darnos cuenta, mediante la reflexión de cómo hicimos esos procesos, es decir, de que hablamos de las acciones siempre a través de una *mediación*. Se necesita una mediación para hablar de la práctica, pues ésta no es aprehensible directamente. Y para hacer esa mediación es necesario distanciarme de mi práctica para mediarla. Por ejemplo, narramos, usamos un esquema técnico, decimos lo que nos parece (damos juicios), adjuntamos nuestras suposiciones. Lo importante es caer en la cuenta de la mediación usada, no tanto tratar de suprimirla, pues eso es imposible. Así es posible explicitar el esquema o marco de relaciones, conceptual o no, con el que me refiero a mi práctica.
4. Al identificar y distinguir la mediación se puede trabajar en el proceso de *distinguir las acciones intencionales objetivas del discurso* con el cual nos referimos a esas mismas acciones acerca de la práctica. No es lo mismo la práctica que nuestro discurso acerca de ella. Tomar conciencia de ello es un importante paso para distanciarnos de la acción que estamos tratando de analizar.
5. *Reconocer en la práctica la intención y los supuestos*. En la medida en que se profundiza en las acciones caemos en la cuenta de cómo hacemos acciones tanto intencionales como causadas (en la terminología de Bruner). Muchas actividades no son pensadas, sino que suceden a manera de reacción ante algún suceso en el curso de la práctica. Con esta conciencia podemos distinguir actividades de intenciones, y sobre todo reconocer cuáles son los supuestos inconscientes con los cuales actuamos de manera cotidiana.
6. Reconocer los elementos que la componen. Con base en lo anterior podemos intentar, ahora sí, un proceso de identificación y reconocimiento de los elementos que concurren en la práctica; desagregarlos, compararlos, reconocer su índole y por tanto descubrir los constitutivos de la práctica, es decir, *aquello que hace que esa práctica sea precisamente ésa y no otra*.
7. Distinguir constitutivos<sup>36</sup> de la acción intencional de las acciones que son contingentes o acompañantes, facilita al educador *distinguir el hecho educativo de las formalidades que lo rodean*, las cuales son las más visibles y las menos educativas propiamente.
8. La distinción de las acciones educativas de las formalidades que acompañan lleva casi naturalmente a *descubrir y valorar la importancia, para conseguir hechos educativos, de*

<sup>36</sup> Este proceso, por ejemplo, puede ser ayudado por los seis elementos que propone Bruner para la acción intencional; así, buscar si hay meta, la opción de medios, persistencia, corrección, punto de llegada y orden de finalización.

*aquellas acciones que efectivamente sean congruentes con las intenciones.* Son las acciones las que hacen inteligibles a los participantes las intenciones y la índole de las mismas. Si las acciones no son educativas no se entenderán como tales; o peor aún, se malentenderán como educativas las que no lo son.

9. Por último, en esta enunciación conviene citar dos procesos más:

*Distinguir la comunicabilidad de la educabilidad.* Se trata de no confundir la dificultad de comunicar la experiencia educativa y sus componentes con la educabilidad del ser humano. No todo es educable en un ser humano: hay límites definitivos. Ahí no puede llegar ningún educador y con dificultad llegará la persona misma. Pero hay otras áreas sí educables cuyas experiencias tienen comunicabilidad muy limitada; por ejemplo, la educación en el área de la ética personal.

*Recuperar la historia personal-social,* pues identificar la práctica será más accesible cuando se recupera la biografía personal, la historia de las decisiones que nos llevaron a ese mundo y a esas prácticas. Reconocer nuestro itinerario nos explica muchas de las acciones que practicamos; baste recordar cómo todos intentamos reproducir las acciones de aquellos maestros, alguna vez admirados, que influyeron en nuestra persona, ideas y decisiones. Dígase lo mismo de la familia.

Mediante estos nueve procesos se consigue material para contestar las preguntas: qué hago, cómo lo hago y qué produce lo actuado. Estos procesos personales descritos arriba de manera sucinta, suceden al tiempo del *acercamiento* intencional a descubrir los constitutivos de práctica desde las acciones mismas.

Ahora, ¿cómo se desarrollan en concreto? ¿Cómo se hace la identificación? Se utiliza la *observación y el análisis de las acciones*. La observación en tanto práctica científica tiene larga y fecunda historia en las ciencias sociales, especialmente en la antropología y la etnografía. Por eso, conviene la lectura y el estudio de las propuestas de quienes han elaborado propuestas con profundidad y detalle. Le Compte, Postic y otros han escrito sus reflexiones y propuestas acerca de la observación, especialmente para los ámbitos educacionales. El estudio de estos autores y otros similares es indispensable para quien quiere profundizar en el estudio e investigación de la práctica educativa. Por eso, las guías propuestas a continuación deben tomarse como una sugerencia inicial para quien empieza.

## Guías para observar y analizar

Tal como se estableció arriba, el educador debe observar su práctica. Ya hemos discutido los diversos problemas y aspectos teóricos relacionados con este proceso. Ahora, pa-

ra atender los modos concretos y a manera de ejemplo solamente, a continuación proponemos cuatro formas de observación y análisis. Solamente en la primera propuesta se detallan los elementos acerca de cómo están construidas las guías, pues son de carácter muy similar. Por otra parte, conviene hacer notar que el docente puede usar medios electrónicos (audio o videograbación) para registrar los hechos, y luego hacer el trabajo de análisis con las guías que se proponen.

En primer lugar una propuesta para el autoanálisis.

### **Guía mínima de autoanálisis de la práctica docente, centrada en la relación y la dimensión pedagógicas**

El autoanálisis de la práctica docente es un elemento importante para la autorregulación de las relaciones de enseñanza aprendizaje entre educadores y aprendices. El autoanálisis se basa en el supuesto metodológico de considerar al educador/educadora, en cuanto persona y profesional responsable de su quehacer, el principal sujeto del cambio de su práctica educativa. El supuesto central de la propuesta es que la relación pedagógica alumno-maestro es el escenario privilegiado para observar, identificar y hacer visibles las principales características de la práctica. La interacción entre educador/educadora y educando/educanda contiene en sí una gran cantidad de decisiones, supuestos e intenciones y otros elementos determinantes de la práctica docente. Conocer esos elementos en detalle puede revelar al educador/educadora aspectos importantes de su quehacer, tales como los efectos de su comunicación, el estilo de su comunicación, los recursos capaces de suscitar la comprensión, y otros.

Se propone la dedicación del educador/educadora durante unos minutos (entre 8 y 10) inmediatamente después del momento educativo (clase, taller, seminario...), para registrar algunos elementos privilegiados de su práctica, así como la obtención de conclusiones de aplicación inmediata. Se supone que el sujeto sabe cuáles son los elementos a registrar y es capaz de auto-observar durante el desarrollo de las actividades.

La composición de la guía es sólo una de varias posibles opciones que se pueden adoptar conforme el docente identifique la necesidad de fijar su atención en unos u otros aspectos o dimensiones de la práctica docente. Entiéndase la propuesta como flexible y no como rígida.

El propósito del autoanálisis permite la autocorrección inmediata de prácticas no exitosas o incongruentes. Sin embargo, lo analizado debe acumularse, sesión a sesión de análisis, a fin de avanzar hacia una visión completa. El autoanálisis sesión a sesión permite analizar cada lección en sus concretos y verificar lo que funciona y lo que no para planear alguna corrección específica inmediata si se estima necesaria. Una vez realizadas varias horas de observación, se puede hacer evaluación sumativa (qué logré) y/o

evaluación formativa (mediante qué proceso lo logré). Y puede generar un aprendizaje del docente acerca de por qué sucede lo que sucede.

## Guía

Adelante se propone una guía mínima para facilitar el contacto del docente con su práctica. El diseño supone que el profesor trabajará solo, sin ayuda y sin supervisión, pues se asume la capacidad del propio docente de registrar, analizar, sacar conclusiones y hacer modificaciones cuando sea necesario. Tal como se dijo arriba, el centro de la guía es la relación pedagógica; por tanto, no incluye aspectos relacionados con el aprendizaje del alumno. Una vez que el docente se capacita para entrar en contacto con su práctica, puede incorporar otras preguntas al registro y así ampliar la guía.

Para ayudar a la comprensión se incluye en cada aspecto la transcripción de un ejemplo real de registro elaborado por un maestro universitario cuando usó la guía. Si molesta, ignórese.

Para el autoanálisis, pues, se sugiere la siguiente guía (en la aplicación tómesese en cuenta sólo lo que aparece en negritas, pues lo demás son explicaciones para comprender cada ítem del registro):

### **Primero, recordar y registrar la secuencia de actividades de la clase:**

Se trata de recordar cómo di la clase y qué sucesos ocurrieron. Puede ser útil recordar: cómo inicié la clase, qué sucedió de anormal (si hubo algo), qué rutinas o costumbres se repitieron, cómo me sentí (a gusto, enojado, apurado, presionado) y por qué o por quién, y cómo finalizó la clase.

#### Ejemplo:

*Secuencia de clase. En primer lugar establecí un encuadre del tema para relacionarlo con la materia, haciendo uso del esquema: Idea> Estructuración> Organización del trabajo> Producción> Destinatario. Señalando que en primer término nos dedicaríamos a conocer a nuestro receptor, a quien nos dirigiríamos, lo cual nos daría algunos elementos importantes a considerar antes de emprender cualquier producto. Haciendo obvia la pregunta de cómo podemos realizar algo sin antes conocer a quien va dirigido. Después de esto inicié, para abrir la discusión, exponiendo las dos tendencias históricas del hombre; una que se vuelca en utilizar ampliamente la iconografía en detrimento del lenguaje y viceversa.*

*A partir de aquí los alumnos iniciaron a ejemplificar ambas tendencias, apoyándose en la lectura. Conforme avanzamos, se evidenció que la mayoría había leído pocas páginas, ya*

que el número de participaciones disminuyó, hasta convertirse en una exposición más que en un seminario. En este punto, para evitar que el grupo se tornara pasivo, se explicaba el concepto y se invitaba a ejemplificar, manteniéndose buena participación y atención. Hacia el final, un dato que causó mucha participación y asombro fue lo referente a que los colores son parte de la luz y no de los objetos. Así como otro apartado, referente a la relatividad de la visión del mundo.

## Segundo, con base en la secuencia anterior analizar:

### a) los alumnos se interesaron cuando:

Se trata de identificar las actividades, modos o estilos del profesor que captan el interés de los alumnos. Igualmente, verificar si todos (o la mayoría) se interesan, o sólo unos cuantos.

Ejemplo:

(se refiere a la secuencia arriba transcrita)

*En general me sentí seguro y a gusto, ya que percibí disposición general hacia el tema. Algo que pareció resultar interesante para ellos fue el hecho de abundar en la ejemplificación, más allá del texto. Se terminó la clase con un grupo motivado, evidenciado en el hecho de que hubo muchos comentarios favorables y una gran actividad verbal entre ellos y hacia mí, respirándose buen humor. Antes de partir, se subrayó el hecho de que, si leíamos con anterioridad, podríamos avanzar rápidamente, quedando tiempo para profundizar más en los conceptos y sus aplicaciones.*

### b) los alumnos se distrajeron cuando:

Aquí la clave está en detectar si hubo alguna actividad o acción del profesor que causara esa distracción. Verificar cuántos se distraen.

Ejemplo:

(se refiere a la secuencia arriba transcrita)

*El seminario sobre la lectura había sido pensado para realizarse en una sola sesión; sin embargo, la cantidad de conceptos y la aclaración de los mismos, aunado a que la mayoría no leyó la totalidad del capítulo, provocó que se avanzara hasta la mitad... Sin embargo, un dato al que dieron mucha importancia, del primer apartado (Mitologías...) es el que hace referencia a que el 90% del aprendizaje se realiza a través de la vista. Y por otra parte, lo que habíamos señalado con respecto a que la luz era de colores y no los objetos. Considero que tener una visión parcial de la lectura no facilitó que pudieran, con los primeros datos solamente, establecer relaciones del tema con el trabajo de producción audiovisual ya que es en la segunda*

parte del capítulo 1 cuando se entra en el análisis de los condicionantes de la percepción, los cuales nos permiten establecer dichas relaciones.

#### **Advertencia:**

En el apartado anterior se usa la polaridad “interesaron-distrajeron” para poner una materia concreta. Sin embargo, el esquema puede aplicarse con cualquier otro aspecto importante de la docencia del auto-observador. Por ejemplo, puede preguntarse por las “rupturas” de la fluidez de la docencia; también por el uso del tiempo; por las preguntas y las maneras de preguntar y responder. También se puede recuperar la organización del curso, los momentos y el tipo de acción que se realiza en cada momento. La idea es que el docente tenga un “apoyo” observacional a fin de construir un observable con posterioridad a sus primeras observaciones.

#### **Tercero, ¿se obtiene alguna conclusión del análisis anterior?:**

Anotar, con base en la información anterior, los aprendizajes, las reflexiones, las ideas y problematizaciones que surjan. Con ellas tomar decisiones para adelante (siguiente clase, unidad, etcétera).

#### **Ejemplo:**

*Pienso que esta dificultad se presentó por el hecho de sólo haber revisado la primera parte de la lectura, la cual trata de los productos iconográficos que ha producido el hombre en relación con la visión, el lugar que ocupa la visión entre los sentidos, y la anatomía y fisiología del sistema visual humano.*

*Lo anterior me llevó a poner especial énfasis en la segunda parte del seminario, en la importancia que tiene conocer los condicionantes de la percepción para la producción audiovisual.*

Las tres primeras preguntas anteriores son suficientes para que el docente pueda identificar los aspectos más “gruesos” de su práctica, y sin embargo ya son suficientes para identificar lo que coloquialmente llamamos “cómo me fue en clase”. Si el tiempo o la disponibilidad del docente sólo alcanzan para atender estas tres preguntas, es suficiente para empezar. La expectativa es que el propio docente, al ver frutos inmediatos de este breve “alto” para revisar, se interese por profundizar un poco más. En ese momento es posible aplicar guías de autoanálisis más complejas, NO antes.

Se anota a continuación un ejemplo real de reflexión conjunta del profesor cuyo material hemos transcrito arriba y un investigador educativo ayudante, con base en el uso de la guía. Se trata de un ejemplo de lo aprendido por el docente; se nota cómo el

profesor se introduce de manera sistemática en un tema casi cotidiano en la docencia y frecuentemente dejado de lado con base en “ideas fijas”.

Ejemplo:

*Aquí (en el seminario transcrito arriba) encontramos otra situación interesante que es muy común y que permite aprender acerca del currículo real versus el pensado: la lectura encargada y no hecha. El maestro planea con el supuesto de que los alumnos leyeron (e implícitamente: leyeron, entendieron, comprendieron y pueden usar lo comprendido) y se puede discutir. El hecho es: no leyeron, al menos según se suponía. ¿Qué hacer?, ¿suspender?, ¿seguir y aceptar otro proceso diferente al diseñado?, ¿trabajar con quien si leyó?, ¿o qué...? En el registro del profesor se dice que se siguió adelante y acabó exponiendo el maestro. El “manual” dice que el supuesto de la lectura debe estar vinculado a un proceso complejo para que resulte eficaz, pero... si no se puede asegurar la lectura y los logros implícitos que se le asignan, quizá toca NO usar ese recurso, al menos con confianza. La situación real es que de hecho NO usó, con el agravante de no haberlo planeado. Y, sin embargo, el diario nos deja ver una sustitución exitosa, pues los alumnos participaron.*

*Reflexión: lo exitoso del seminario estuvo en que los alumnos entraron en contacto con lo que se suponía debieron leer, pero ¡lo hicieron a través de las explicaciones del maestro! ¿Cómo saber cuáles son las ideas que deben contactar a través de lecturas y cuáles a través de explicaciones?*

Ahora, en segundo lugar, proponemos a continuación una extensión de la guía anterior, con mayor énfasis en el análisis de mayores detalles, observados de manera más amplia durante el desarrollo de la docencia. Se anotan los elementos sin detalles explicativos a fin de no recargar el texto.

### **Guía para observar y analizar una sesión de clase:**

1. Recordar y registrar la secuencia de actividades de la clase.
2. Con base en la secuencia anterior analizar:
  - ◊ los alumnos se interesaron (preguntaron, trabajaron, discutieron, profundizaron...) cuando:
  - ◊ los alumnos se distrajeron (protestaron, desordenaron, desobedecieron...) cuando:
3. ¿Obtienes alguna conclusión del análisis anterior?
4. ¿Cuál era la idea (ideas) que más te interesaba que comprendieran los alumnos?; ¿crees que lo lograron: todos, la mayoría, o sólo algunos?; ¿tendrás que repetir la lección (el tema)?
5. Con base en la respuesta a la pregunta anterior, pasa a la 5.1 o a la 5.2 según el caso.

- 5.1. Si es el caso, ¿en qué te das cuenta de que los alumnos lograron comprender la idea (ideas) que te interesaba transmitir?
- 5.2. Si es el caso, ¿cómo vas a “dar” otra vez la lección?
6. Con los elementos de 4 y 5, ¿en qué se enriquece la conclusión del punto 3?

En tercer lugar anotamos una guía de análisis útil cuando tenemos ya *un conjunto amplio* de registros, resultado de una observación continuada de las prácticas docentes. Por ejemplo, 40 horas de observación.

### Guía de recuperación de la práctica:

1. ¿Cuáles son las ideas (temas, aprendizajes) que me ha interesado que asimilen los alumnos?
2. ¿Cómo es mi rutina de trabajo en una clase típica?, ¿hice cambios en esta rutina en algunas lecciones?, ¿por qué razón?, ¿fueron permanentes u ocasionales?
3. En este semestre, ¿cuáles actividades y actitudes mías facilitaron el aprendizaje a los alumnos?
4. ¿Y cuáles actividades y actitudes del alumno fueron positivas para su aprendizaje? ¿Cómo se lo hice notar?
5. ¿Considero que un alumno ha aprendido cuando? (proponer conductas observables)
6. Las pruebas que utilicé para la evaluación de los alumnos son:
7. En el intercambio cotidiano con los alumnos, ¿utilicé preguntas?
  - 7.1 Si *sí las utilicé*, ¿para qué, principalmente?
    - ◊ verificar si estaban escuchándome
    - ◊ verificar si dominan la materia y/o los antecedentes
    - ◊ verificar si habían realizado tareas, lecturas, etc.
    - ◊ motivar la creatividad, el pensamiento propio
    - ◊ identificar cómo llegaron a sus propias aseveraciones
    - ◊ (Califica con porcentajes los diversos usos revelados en las respuestas)
  - 7.2 Si *no las utilicé*, ¿por qué?
8. ¿Qué hice cuando los alumnos me preguntaban? ¿Dependía del tipo de pregunta?

En cuarto lugar proponemos una guía mínima para trabajar con las prácticas, después de sucedidas con base en la evocación inicial de las actividades docentes y luego por comparación con actividades de una práctica de otros, reconocer las propias prácticas. Esta guía supone un trabajo de grupo, a fin de discutir las diversas observaciones y análisis y significar en común.

## Guía para identificar características de la propia práctica docente:

### 1. Objetivo:

Los participantes trabajarán en la evocación de su práctica docente para identificar algunas de sus principales características.

### 2. Actividad:

- a. Observación de material videograbado de ciertas prácticas docentes.
- b. Identificar en lo observado “las acciones del docente”. Puede ayudar la pregunta: ¿cómo se presentan y trabajan los contenidos?
- c. Comparar lo que hace el docente con las acciones de la propia práctica docente.
- d. Recuperar de esa comparación algunas de las acciones de la *propia práctica* que se quieran modificar o enriquecer.

*Es importante resistir la tentación de evaluar lo observado. Se presenta con la finalidad de ayudar a evocar las actividades de la práctica docente de los observadores.*

### 3. Producto esperado:

Los participantes habrán identificado algunas características de su quehacer susceptibles de modificación o enriquecimiento. A partir de esta identificación se puede pasar al diseño de estrategias de modificación.

La observación y el análisis que facilitan guías del tipo anterior son material para el siguiente paso en el estudio de la práctica: la sistematización, a la cual dedicamos el siguiente capítulo.

## 9. Sistematizar la práctica: ¿cuál es la racionalidad construida en la acción educativa?<sup>37</sup>

¿Qué hacer con las observaciones y el análisis inicial? Con seguridad, al educador le habrán surgido preguntas e inquietudes importantes acerca de diversos aspectos de su quehacer. La tentación es limitarse a modificar y corregir de inmediato. Sin embargo, conviene resistir la tentación y continuar, con base en el análisis propiciado por las guías anteriores (u otras similares), hacia una comprensión de la racionalidad de esas acciones intencionales objetivas.

¿Cuál será la razón para que suceda todo eso que observamos, y suceda en ese orden y con esa frecuencia? ¿Por qué con “x” acciones se generan otras “y”? ¿Existe una manera de que “haciendo” tales acciones se pueda suscitar en otros, siempre o con muy alta probabilidad, ciertas otras acciones? ¿O el azar es un componente ineludible?

Dado que la educación es de personas, siempre habrá incertidumbre en las cuestiones anteriores. Las personas tenemos libertad para interpretar la acción de nuestro interlocutor según nos parezca. Sin embargo, con lo establecido en capítulos anteriores, las personas interactuamos dentro de una cierta “estructura” de significación. Y por eso podemos pensar la posibilidad de que una cierta acción “x” de una primera persona realizada en situación de interacción, sea interpretada por otra segunda persona en un sentido muy cercano a la intención de la primera y, por eso, su acción consecuente sea “lógica” con la primera.

Ciertamente la “lógica” es fruto de la interpretación de que la segunda persona decida que tiene la acción de la primera, y también de la decisión, de la persona segunda, de actuar en un cierto sentido: aceptar, rechazar, cuestionar, ignorar... Por eso, la primera persona tendrá en las acciones de la segunda un repertorio tal que puede inferir

---

<sup>37</sup> Parte de este capítulo, en una versión preliminar, se publicó en Bazdresch Parada, Miguel, “Transformar la práctica educativa para transformar la sociedad”, *Renglones*, No. 34, ITESO, Guadalajara, 1996.

la "estructura" mediante la cual la segunda está interpretando las acciones que observa en la primera. Y por tanto, puede reconstruir la "lógica" o proceso de significación con la cual la segunda persona interpreta. Y por tanto, esperar con mayor probabilidad una acción "y" de esa segunda persona cuando observe la acción "x" de la primera.

Y coherentemente, la primera persona podrá también analizar la "lógica" de sus propias acciones si se pone en la posición de observador, a partir de las acciones de la segunda persona, su interlocutor. Por eso lo importante no es conseguir la certeza de que el interlocutor actuará "obligadamente" con cierta acción, sino la posibilidad de reconocer, actúe como quiera, la racionalidad con la cual dirige sus acciones.

Así pues, contestar las cuestiones iniciales implica construir la metodología de la práctica con base en los elementos encontrados en la observación; tal construcción requiere distinguir con claridad lo "educativo" de lo que no lo es. Y la distinción se hace en la acción, pues se "educa en la acción". Y, ¿se puede distinguir en un registro? Es posible si nos aplicamos a "recuperar" la racionalidad de la acción. Esta recuperación se hace mediante la "sistematización" de la práctica. Sabremos que una acción es educativa si constituye e integra un "proceso de significación" común y la podemos reconocer, en términos de Schutz, en una *expresión subjetiva*.

Se trata fundamentalmente de construir mediante sucesivos ensayos una forma de desvelar y revelar los "interiores" de la práctica educativa, para acceder a acercarse a "dar cuenta" del porqué y cómo las prácticas generan sus productos. Se puede decir que se trata de recuperar la "teoría" real con la cual operan los participantes su acción educativa, a partir de las acciones mismas, y no tanto por lo que "dicen" acerca de tal teoría.

Sistematizar es una operación compleja. Supone un registro de observación de la práctica bien elaborado y convertido en texto, para trabajar con él. A continuación se propone una forma de realizar la sistematización<sup>38</sup>. El procedimiento, según se dijo, está centrado en la significación y allá se llegará al final.

### Para sistematizar<sup>39</sup>

Se presenta un procedimiento para hacer sistematización de un grupo de registros de observación. Está organizado en "pasos" a la manera de una secuencia. Sin embargo, el analista puede y debe utilizar su criterio para cambiar la secuencia, eliminar algún paso o introducir otro dado el registro concreto y el propósito del análisis. El procedimiento se organiza para responder a la pregunta por la intención educativa realmente construida mediante las actividades realizadas en la práctica docente, es decir, para *construir la metodología real de la práctica*. Se parte de la suposición de que es posible recuperar la propia experiencia docente mediante registros de la práctica docente y, por tanto, se supone cumplido el paso de "observar y registrar" la práctica.

<sup>38</sup> Varios autores proponen formas diversas de hacer esta operación. En esta ocasión escogimos un procedimiento construido por quien esto escribe, a partir de una larga serie de ensayos. Valga, si el lector critica y construye su propio modo.

<sup>39</sup> Con en el fin de ofrecer al lector un ejemplo práctico de las propuestas en este apartado, se pone al final del capítulo una "adenda" con un registro de clase tomado al azar del acervo del autor, en el cual se muestran las operaciones de sistematizar propuestas.

## Primer paso: identificar partes

Identificar partes en un registro consiste en “partir” el texto en componentes según un criterio. Equivale a la operación de “categorizar” propuesta con frecuencia por los autores que hablan de la investigación cualitativa<sup>40</sup>, con la diferencia de que categorizar se hace “idea por idea” y aquí se propone hacerlo por “partes” o grupos de ideas asociadas por la interacción en el registro-texto. Diferentes experiencias me han convencido de la potencia de usar un criterio cualitativo para identificar “partes”, al que he denominado el criterio de “ruptura”. Se trata de detectar las interrupciones en la fluidez de un proceso educacional. Es desde luego un criterio subjetivo y cualitativo, con el cual se trata de describir-cualificar la naturaleza de la acción en esa “parte” identificada.

Para iniciar la identificación de partes pueden usarse categorías usuales en una práctica educativa. Por ejemplo, el tema del contenido, el uso del habla (quién habla, de qué habla, cuándo habla), el uso del tiempo (quién utiliza el tiempo y para qué), la organización de la sesión por momentos (inicio, desarrollo, cierre) y otras más. Tales categorías las podemos imaginar metafóricamente como “ventanas” por las cuales puedo asomarme a la práctica.

Sin embargo, apoyarse en estos criterios usuales ha de ser sólo un paso para acceder a una partición inductiva, “escuchando” lo que el texto mismo nos dice; es decir, buscando en el registro mismo la índole de la acción. Se trata finalmente de identificar las “rupturas” originadas por la modificación en las razones que motivan o dominan la acción.

Por ejemplo, un cambio de tema puede ser hecho a partir de una previsión completamente lógica y por tanto no ser una “ruptura real”. Pero, igualmente, las acciones del educador o de los educandos, aun dentro del desarrollo de un mismo tema, pueden darse por razones diferentes e incluso contrapuestas.

Por tanto, lo importante del criterio de “ruptura” está en identificar los cambios de relación lógica entre acciones, o la presencia simultánea de acciones con lógicas diferentes. Una vez identificadas las “partes” procedemos al siguiente paso.

## Segundo paso: identificar “racionalidades”

El paso primero anterior es la base para facilitar la identificación de las diferentes *razones* que intervienen en una práctica. Identificar las *razones* y la manera particular mediante la cual se hacen presentes en la práctica, y de relacionarse entre sí, puede ayudar a construir una versión abstracta e interpretable de la misma práctica. Esa identificación

<sup>40</sup> Por ejemplo, Sacristán, Gimeno, Le Compte, M., Taylor y Bogdan.

implica un proceso de descubrimiento de regularidades e irregularidades en las acciones del educador y del educando. Generalmente se pide al educador auto-analista que descubra en primer lugar aquello que le “llama la atención”, las situaciones “insólitas”, en fin, secuencias de interacción cuyo contenido o forma las distingue de otras. A continuación se pregunta acerca de eso que “llama la atención”. Por ejemplo: ¿pudo suceder de otro modo?, ¿por qué llama la atención? La respuesta ayudará a saber si en la secuencia analizada estamos ante una “ruptura”, o no. Ya con la seguridad, al menos en principio, de que se está ante una “ruptura” se procede a nombrar arbitrariamente la secuencia de manera que se pueda reconocer si más adelante aparece otra secuencia de características similares y se facilite luego el paso posterior de articulación entre las partes.

Esta operación de acercamiento al texto es de carácter inductivo. El analista ha de construir estructuras no visibles a partir de las visibles. El alto contenido interpretativo de esta operación ha de controlarse con los criterios de plausibilidad y verificabilidad<sup>41</sup>. Implica “ir y venir” del texto varias veces, e incluso revisar en otros registros situaciones similares para verificar, contrastar y corregir los criterios y “rupturas”. La operación inductiva facilita construir una versión original (subjética, intersubjetiva) de la estructura real del registro y de la práctica que representa; permite construir una estructura “propia” de la práctica, desde la práctica.

El resultado de este paso ha de verse en la identificación de las racionalidades con las que los sujetos desarrollan sus acciones. Por ejemplo, podría verse con claridad que el educador usa la racionalidad de la “explicación”, o la racionalidad del “descubrimiento”, o la típica de la “construcción” para presentar el objeto de aprendizaje a los educandos. También podrá identificarse la racionalidad de los educandos: ¿escuchan?, ¿preguntan?, ¿qué preguntan?, ¿aplican?

Aquí se plantea uno de los puntos más interesantes y a la vez importantes en el proceso de análisis de la práctica. Puesto que en la situación educativa coinciden normalmente (excepto en educación abierta o a distancia) educadores y educandos, es posible la presencia de dos racionalidades simultáneas; por ejemplo, por un lado, el educador “explicando” el contenido del objeto de estudio, y por otro, los sujetos educandos comportándose con una racionalidad de “no me interesa”. O cualquier otro par, incluso trío, de racionalidades simultáneas. ¿Qué debe hacer el analista? ¿Escoger la del educador?

La respuesta está en aplicar los conceptos discutidos en los capítulos previos. Indagamos por la existencia de “interacción” o de “intersubjetividad”. Empezamos por preguntarnos por la complementariedad, en los hechos, de las racionalidades identificadas. A la racionalidad de la “explicación” del educador, ¿qué “lógica” correspondió? De parte de los sujetos educandos: ¿escuchar, preguntar y aplicar? ¿Distracción, preguntas desviadas, indisciplina? Con las respuestas se puede identificar una racionalidad de interacción según sus diferentes momentos, de intersubjetividad según sus diversos niveles;

<sup>41</sup> Cfr. Rescher, Nicolás, *La sistematización cognoscitiva*, Siglo XXI, México, 1986.

o, por otra parte, de desencuentro, monólogo o desorden<sup>42</sup>. Desde luego, siempre es posible asociar a la parte en cuestión dos o más racionalidades y rescatar la simultaneidad de éstas, pues puede suceder que a pesar de la búsqueda no se encuentre relación entre ellas.

Al fin de este paso el analista tiene transformado el grupo de registros de un texto narrativo en un esquema de partes, con un nombre provisional cada una, y asociadas las acciones identificadas en cada parte con una racionalidad que explica su secuencia, presencia y relación.

### Tercer paso: analizar la secuencia de partes

En este paso se trabaja con las partes y las racionalidades asociadas a éstas. El propósito de este paso es identificar si existe un cambio de racionalidad de una a otra parte, la índole de dicho cambio, y si es posible detectar la razón práctica por la cual ocurrió. Y además, hacer una primera interpretación acerca de si la secuencia de partes según sus propósitos acumula a un propósito "central" visible ahora por el análisis.

Ayuda hacerse una pregunta analítica para reducir la subjetividad siempre presente en el análisis: ¿a qué propósito acumula cada parte? Es decir, ¿para qué, parece, haberse realizado la acción? Se puede asumir un cierto propósito obvio por el contenido de la práctica y afirmar o negar la pertenencia de las acciones a dicho propósito asumido; o se puede, mediante el análisis de las acciones, la secuencia y lo que produce en la práctica, configurar un propósito realmente operante, acumulando evidencias de su logro. En ambos casos la validación tendrá que venir de la práctica misma. Un peligro por vigilar es que si se asigna de antemano el propósito al cual se han de acumular las acciones, puede resultar en un proceso de tipo prescriptivo, deductivista y no hacer caso a los propósitos reales que se van constituyendo en las acciones mismas.

Una vez con una idea clara, al menos inicial, acerca del propósito de cada parte y del propósito central, se procede a identificar si los cambios de "lógica" acumulan al propósito central o el cambio constituye una "desviación". O si el cambio es una "vuelta" a la racionalidad acumulativa al propósito, después de una "desviación" previa. Se busca la razón del cambio de lógica y su relación con la racionalidad supuestamente principal. Una pregunta que puede ayudar es: ¿qué se hizo en la parte antecedente que "obliga" prácticamente a realizar la siguiente? Y también: ¿qué acción se identifica en la parte consecuente que "necesariamente" hubo "tal" acción en la parte antecedente?

Una cuestión importante es no olvidar que en la situación educativa existen al menos dos sujetos: educador y educando, los cuales son libres en cuanto personas humanas, y se puede decir que cada uno tiene su perspectiva y su propósito. Además, lo normal es la presencia y actuación de varios sujetos educandos, cada uno con su propia

<sup>42</sup> En este problema de racionalidades simultáneas se nota la potencia de la propuesta de *identificar partes*, pues con el modo usual de categorizar por ideas, se suele perder la secuencia de acciones en la cual se puede percibir la racionalidad. Categorizar "idea por idea" dificulta luego la agrupación por secuencias "lógicas", o sencillamente hay que volver a rehacer lo que se deshizo.

“lógica”, a veces coincidente, a veces discrepante. Esta diversidad de subjetividades puede suscitar acciones de índole complementaria, suplementaria, antagónica o simplemente inconexa.

Por ejemplo, en un proceso de acciones sucesivas de construcción de un concepto, el educador puede proponer una secuencia de acciones lógicas, acumulativas al proceso conceptual, lógico con el contenido y adecuado a los educandos; y, sin embargo, el educando (al menos alguno en particular) caerá en la cuenta de la racionalidad por acciones propias, de él mismo, complementarias a las del educador, planeadas o no por el educador, pero realmente existentes en la práctica. En otras ocasiones las acciones del educando serán acciones suplementarias, es decir, que suplen lo que el educador no dijo, no quiso, no supo o no hizo. A veces serán acciones de contraste o aun contradictorias con las del educador; o acciones realizadas a pesar de las acciones del educador y con su propio espacio, lógica y situación.

De ahí que este paso se constituya en realidad por la construcción de la articulación lógica entre parte y parte en las que hemos “dividido” el registro de la práctica, mediante la construcción de la relación lógica entre las acciones de los diversos sujetos “actuantes” en la práctica. Al final se habrá pasado de una secuencia de partes a un esquema de relaciones entre ellas, conceptualizadas desde la práctica.

#### Cuarto paso: metodología

De la construcción de la relación entre las partes surge la posibilidad de hablar de una *meta-lógica*, es decir, de una racionalidad que controle y domine los cambios de razón de la acción de una parte a otra, en general, entre todas las “partes”.

Por ejemplo, podemos pensar en la posibilidad de evidenciar, con los elementos del registro, que las partes surgen o desaparecen en *razón del control* del maestro sobre el comportamiento del grupo. Es decir, la racionalidad que explica los cambios de índole de una parte a otra están asociados a la prioridad práctica que el educador tiene en el control. Se puede decir, en ese caso hipotético, que la meta-lógica de esa práctica es el control. Luego, con esta primera hipótesis podemos volver al registro y recoger evidencia que avale o destruya esta suposición, y así sucesivamente hasta lograr verificar una o varias hipótesis de meta-lógica.

Este paso implica una “vuelta a la práctica”, es decir, contrastar los hechos reales y las primeras interpretaciones realizadas para relacionar las racionalidades de las partes, según el paso anterior, y relacionar las acciones, según el paso segundo, de diversos sujetos.

También en este caso puede presentarse la situación de diferentes relaciones posibles entre las partes. Por ejemplo, puede pensarse en la posibilidad de una relación en-

tre partes durante un cierto tiempo de la práctica, digamos las primeras sesiones; y luego reconocer una modificación y detectar otra racionalidad en las siguientes “x” sesiones. Muy bien. Si eso evidenciamos con el análisis, al tiempo que reconstruimos, ahora diferentes racionalidades, demostramos la heterogeneidad de las prácticas sucedidas en una situación educativa. Es más, es de esperarse la presencia de diferentes racionalidades en la medida en que transcurren las prácticas, pues los sujetos avanzan en el conocimiento mutuo, avanzan en identificar sentidos y propósitos cada vez, sin necesidad de explicarlos o proponerlos verbalmente.

La clave es recuperar, primero, la racionalidad que explica la sucesión de partes, y después, la racionalidad de las modificaciones de racionalidad de parte a parte, en los distintos casos en los cuales se presente dicho caso. Por ejemplo, es posible prever la posibilidad de que si el educador observa deficiencias en las acciones de los educandos, modifique la “lógica” de sus actos. Si los educandos se distraen, por ejemplo, el educador puede recurrir a llamar la atención, si así logra rehacer, la situación prosigue; pero si no lo logra, ha de cambiar de estrategia, es decir, de racionalidad, incluso “improvisando” para restaurar la situación educativa.

El mismo razonamiento en este ejemplo hipotético de una sesión puede aplicarse a la relación de partes que analiza un grupo de sesiones. Por ejemplo, el analista puede observar al educador usar de manera reiterada la metáfora para introducir el contenido del objeto de conocimiento, y de pronto identificar el abandono de ese recurso para sustituirlo por pedir lectura previa y recuperar de los educandos los aspectos de contenido. Hay un cambio de racionalidad, aunque la intención se pueda adivinar inmutada dada una particular “lectura” de la situación realizada por el educador. El analista puede ir a otros elementos del registro y confirmar su interpretación, y verificar qué razonamiento conduce al educador a modificar la “lógica” que organiza su estrategia.

Con las partes relacionadas según una o varias racionalidades, y con un esquema relacionador de dichas racionalidades, el analista puede identificar los actos que efectivamente producen las lógicas identificadas; puede reconocer cómo las acciones constituyen las razones y construyen racionalidades. Dicho de otra manera, puede visualizar las acciones *construyendo* las racionalidades.

Desde luego, el analista, cuando es auto-analista, puede aquí tomar decisiones acerca de esas racionalidades, de las partes y de la relación entre las mismas. Puede preguntarse: ¿es la deseada?, ¿está produciendo lo esperado?, ¿cómo optimizarla? y más.

Pero se trata de ir más a fondo: de reflexionar acerca de la relación de los productos observados, esto es, las acciones de los educandos con los propósitos, es decir, las intenciones del educador, ahora con base en las acciones, lógicas y razones realmente presentes en la práctica que instauran y dan vida a las acciones mismas. Se trata de realizar una reflexión *metodológica*, es decir, una reflexión que se pregunte por la *coherencia* intrínseca entre propósitos, acciones y productos.

Una forma de hacerlo puede ser a partir del concepto de Bruner acerca de los constitutivos de la acción intencional, y reflexionar sobre la coherencia entre aquellos seis puntos, ahora identificados en las acciones de los sujetos.

Finalmente, podemos identificar los elementos constitutivos de la práctica. Si inductivamente se han reconstruido, subjetivamente, las racionalidades que constituyen la práctica, siempre desde la versión del registro, es posible revisar cuáles son los “goznes” sobre los cuales se basa la articulación de las acciones. Conviene vigilar que no se trata de inferir aquello que el educador *quiere o desea lograr*. Tampoco reproducir el discurso prescriptivo del currículo respecto a los contenidos y procesos.

Por ejemplo, si se observa una práctica expositiva de parte del profesor, se puede inferir que hay algunos *supuestos* en el educador: oír es suficiente (o necesario) para entender el contenido; oír suscita procesos mentales cognoscitivos en los oyentes dependiendo de ciertos requisitos de la exposición; oír y *ciertas acciones complementarias de los oyentes* lleva a éstos a la comprensión y al umbral de la capacidad de aplicación de los conceptos oídos. Estos supuestos ayudan a inferir alguna *intención* o dirección de las acciones del educador: “escúchenme con atención”, quizá, “pregunten lo que no entienden, pues lo puedo aclarar”. Sin embargo, esta “lógica” explicativa debe confirmarse con la presencia de otras acciones complementarias a exponer; por ejemplo, exigir silencio, exigir inmovilidad, exigir puntualidad, apoyarse en material y recursos didácticos multiplicadores o coadyuvantes de la claridad; y los educandos han de anotar, atender, preguntar, y otras acciones semejantes, de la misma índole.

En síntesis, se trata de que las primeras inferencias se contrasten con las acciones registradas para verificar si son o no coherentes con tal inferencia y si efectivamente se puede articular una metodología, es decir, una “lógica” que dé cuenta de por qué “se hace lo que se hace”. Así, la reflexión metodológica va analizando, relacionando, descartando los “goznes” entre prácticas e inferencias.

Al final, este proceso sucesivo produce una reconstrucción *metodológica* de la práctica.

Dos advertencias. La metodología recuperada no es por ese solo hecho calificable de educativa. Ése es otro paso. Además, la recuperación no tiene que concluir en una metodología coherente. Esa calificación se constituye o no en la práctica y depende de la índole de la intención. Es una pregunta adicional y supone un siguiente análisis, con el cual terminamos la sistematización.

### Quinto paso: práctica ¿educativa?

La pregunta es ahora si la metodología recuperada educa o no. Y para contestar conviene tener una noción de educación con la cual nos comprometemos. En los capítulos an-

teriores hemos desarrollado un proceso conceptual para relacionar la significación con la educación, a fin de fundamentar que las acciones subjetivas llevan al proceso educativo cuando constituyen en el sujeto un proceso de significación. Con base en esa relación la pregunta se transforma en: ¿la metodología recuperada es congruente con la lógica de la significación?

Contestar supone dos operaciones: identificar los elementos constitutivos y luego inquirir e indagar por la índole educativa de los mismos.

La primera cuestión implica una problematización de la metodología recuperada con base en cuestiones tales como: ¿cuáles son las acciones imprescindibles para constituir la secuencia de acciones y de partes? ¿Si cambiamos, cuáles acciones modifica la lógica de la práctica? ¿Cuáles son los contenidos, procesos y situaciones que constituyen a la práctica?

Una ayuda deductiva puede facilitar luego el trabajo inductivo de identificación de constitutivos. Se trata de un esquema tomado del análisis estructuralista narrativo. Toda narración tiene siete actores y sólo siete. Los actores no son personajes sino “ejes” de la acción. Toda narración se puede entender como un proceso intencional para que cierto personaje, que en la terminología correspondiente se denomina *destinatario*, consiga un objeto deseado o satisfaga una carencia. Los demás personajes conspiran para facilitar, obstaculizar o presenciar el proceso mediante el cual el *destinatario* pasa de “no” a “sí” tener, saber o poder el objeto deseado. Así, la propuesta consiste en identificar en las acciones de la práctica a los siete actores educativos, a saber:

EL PROTAGONISTA	es aquel cuya acción y conducta va a hacer posible que se alcancen los objetivos del proyecto.
EL AYUDANTE	son aquellos actores que colaboran con el protagonista, de modo que éste se apoya en ellos para actuar y ellos actúan para facilitar las actividades protagónicas. Los ayudantes pueden tener razones extra-protagónicas para ofrecer y dar la ayuda.
EL OPOSITOR	son aquellos actores cuya actividad es manifestamente contraria a la búsqueda del protagonista. Se interesan en que no se alcance el objetivo aunque el propio objetivo tampoco se logre. Las actitudes y acciones no son necesariamente contrapuestas a las del protagonista, pues pueden encubrir su verdadera “lógica” bajo una cobertura de colaboración.

EL DESTINATARIO	es aquel actor que recibirá los beneficios de la acción del protagonista, aunque no haya intervenido con un rol protagónico en la definición del objetivo de las actividades del proyecto. Aquí la pregunta central es: ¿qué tipo de beneficios recibirá el destinatario en caso de alcanzarse los objetivos del proyecto?
LA SITUACIÓN	es el papel que juegan las características sociales, económicas, culturales, educacionales, humanas, etcétera, para ayudar, limitar, facilitar o estorbar las acciones protagónicas o de oposición.
LAS HERRAMIENTAS	son las ayudas técnicas que el protagonista y demás actores utilizan para llevar a la práctica sus propósitos. No siempre los límites o posibilidades de las herramientas son consistentes con los propósitos de los actores.
LA CARENCIA-DESEO	es aquello que desata y moviliza el proyecto. Algo que no se tiene (carencia) y que se quiere adquirir (deseo). Va más allá de las motivaciones declaradas por los actores y se esconde en las razones por las cuales se decide por algún camino concreto cuando hay alternativa.

En este esquema aplicado a la práctica educativa, el *deseo* es el “objeto de aprendizaje” y la *carencia* es el “conocimiento”. Idealmente el destinatario es el educando que debiera pasar de “no” tener conocimiento a “sí” tenerlo. Sin embargo, en la práctica no necesariamente es así. Precisamente el análisis lo establecerá. Nótese que lo más relevante consiste en identificar los modos como se ligan y articulan entre sí las diferentes actividades, propósitos, supuestos, motivos y deseos de los personajes. Al realizar este análisis deductivo, el analista puede tener ideas concretas acerca de cuáles son los elementos con los que “*esa práctica es esa práctica*”. Y proceder a trabajar con las preguntas de problematización antes propuestas.

Identificados los constitutivos pasamos a preguntar por su naturaleza educativa. Según propusimos arriba, usaremos el concepto de significación, proceso de significación y lógica de significación para caracterizar lo educativo. Las preguntas analíticas clave son: ¿conforman los constitutivos un proceso de significación? ¿Las acciones se desarrollan en una lógica de significación? ¿Qué estructura (esquema, sistema, conceptualización, marco teórico, etcétera) permite un tratamiento *unitario* de todas las acciones constitutivas? Dicho de otro modo, en los términos del esquema anterior, ¿el *destinatario* significó el objeto de aprendizaje y se apropió de él?

De manera semejante al primer momento, un esquema puede ayudar, no obstante

el carácter deductivo de la operación. La tarea es identificar las acciones de los sujetos y ubicarlas en los momentos secuenciales del proceso de significación: *evocar, experimentar, inteligir, verificar* y *valorar*.

A continuación se proponen algunas acciones típicas de cada momento. El analista puede tomar las acciones identificadas y ubicarlas según sea su naturaleza, a saber:

<i>Evocar:</i>	recordar, contar, narrar, hablar, oír anécdotas, recolectar, encuestar, memorizar, revivir, proponer, simular, exponer, simular, exponer, descubrir, escribir...
<i>Experimentar:</i>	probar, repetir, participar, vivenciar, experimentar, existenciar, simular, representar, dramatizar, sentir, asombrarse...
<i>Intelección:</i>	asociar, secuenciar, organizar, relacionar, esquematizar, sistematizar, vincular, ubicar, ordenar, clasificar, abstraer, generalizar, hipotetizar, entender, fundamentar, diferenciar, integrar, preguntar, elaborar, analizar, sintetizar, subordinar, implicar...
<i>Verificar:</i>	comprobar, comparar, comprender, completar, caracterizar, interpretar, enjuiciar, "logicar", confrontar, operar, evidenciar, comunicar, poner en común, preguntar, aplicar, desentrañar, inferir, dialogar, convertir, corregir...
<i>Valorar:</i>	escoger, seleccionar, optar, decidir, actuar, aceptar, estimar, desear, intencionar, querer, apropiar, testimoniar, colegiar, aportar, amar...

Sin embargo, el punto no es "aplicar" un esquema previo a la realidad identificada, sino precisamente al "revés"; se trata de estructurar los elementos reales respetando la manera como aparecen efectivamente articulados en la práctica. Por eso, el punto es recuperar los procesos realmente constituidos en la práctica y confrontar con los elementos de la significación para reconocer si los *reales* conforman o no un proceso de significación y, por tanto, son educativos.

Finalmente, pensemos que sistematizar de manera inductiva es un proceso de *teorización* mediante el cual el analista va de la práctica a la teoría, haciendo una construcción descriptiva, relacional y conceptual. Sistematizar es hacer teoría desde la práctica.

## Síntesis

El propósito de sistematizar es desvelar los "interiores" de la práctica, lo cual supone una construcción que va desde identificar las acciones hasta construir un "sistema" en

el cual se explique y reconozca la racionalidad con la cual se articulan las acciones para conseguir productos, resultados y, finalmente, si es el caso, educación. El propósito no es construir, a como dé lugar, un proceso de significación. Eso será en todo caso un producto posible.

En apretada síntesis podemos decir que el autoanalista ha de desarrollar, en su subjetividad, los siguientes procesos:

- ◇ Distinguir lo que “digo que pasa” de lo que “evidencio que pasa”.
- ◇ Relacionar los propósitos con las acciones y los productos: hago-mediante-produce.
- ◇ Relacionar las acciones del educador con las acciones y productos en los educandos.
- ◇ Caer en la cuenta de las diversas lógicas presentes en la práctica educativa; y producir un esquema que las recupere y las relacione (contrastar con el proceso de significación).
- ◇ Pasar de una descripción a una ordenación; de una clasificación a una esquematización; de un esquema a una caracterización.
- ◇ Caracterizar: obtener características de una práctica a partir del esquema de una práctica y poderlas evidenciar en las acciones.
- ◇ Producir un esquema preliminar de significación.
- ◇ Reconocer la existencia de significados en los destinatarios producidos por mis acciones.
- ◇ Producir un esquema para teorizar.
- ◇ “Metodologizar”: pasar de una caracterización a una comprensión acerca de cómo las partes relacionadas producen los productos.
- ◇ Identificar la metodología de una práctica; identificar las relaciones de modo que solamente sea posible obtener un cierto producto.
- ◇ Relacionar los propósitos educativos con las acciones y las intenciones como resultado de las diversas “lógicas” de producción presentes en el hecho educativo.

Con los pasos antes detallados y mediante los procesos personales citados, quien pretende profundizar en la práctica educativa está listo para *transformar*, materia del siguiente capítulo.

## ADENDA AL CAPÍTULO 9

En esta *adenda* se utiliza un registro de clase para ejemplificar los pasos de la sistematización.

### 0. Registro de una clase

Aquí sencillamente se transcribe un registro de una clase. Se prescinde del contexto. Se usa una notación convencional para distinguir las intervenciones: M para el maestro, AO para alumnos, AA para las alumnas, AOS para expresiones colectivas. Además se intercalan en el texto entre corchetes [...] las percepciones del observador que no se refieren a expresiones verbales textuales y para los movimientos o sucesos en el aula. Cuando en una secuencia de intercambio intervienen dos o más alumnos se coloca un número para identificarlos, válido sólo en esa secuencia.

M: [Entra al salón de clases, saluda.]  
“¡Buenos días!”

AOS: [Responden al saludo.]

M: [Saca de su portafolio algunos materiales, los coloca en el escritorio, toma su lista, empieza a nombrar a los alumnos.]

AOS: [Contestan conforme se les nombra.]

M: [Termina de nombrar lista.]

AO: [Entra después del pase de lista y pide le pongan retardo.]

- M: [Indica que sólo a la primera hora se puede poner retardo, que procuren estar a tiempo para que todos trabajen en las mismas condiciones.]
- AA: "Maestro, no nos dijo cómo se llama".
- M: [Escribe su nombre en el pizarrón y dice:]  
"Me llamo Javier Reyes".
- AA2: "¿Maestro, por qué es usted tan serio?".
- M: "No creo, pienso que así son todos".
- M: [Escribe en el pizarrón, Propuesta para la sesión de clases:  
1.- Pase de lista: 10 minutos.  
2.- Integrar equipos de trabajo: 5 minutos.  
3.- Lectura individual del documento: 20 minutos.  
4.- Discusión por equipos: 15 minutos.  
5.- Sesión de preguntas y respuestas al grupo: 20 minutos.  
6.- Tarea para la clase siguiente: 10 minutos.]
- M: [Dirigiéndose al grupo:]  
"Maestros, ése es el orden que les propongo para la clase de hoy, pueden aceptarlo o proponer modificaciones".
- AOS: [Permanecen callados.]
- M: "Qué les parece, está bien o lo cambiamos".
- AOS: "Está bien, lo aceptamos" [riéndose.]
- M: "Bueno, como ya se nombró lista pasemos a formar equipos" [entrega una tarjeta a cada alumno con una frase escrita.]
- AOS: [Leen la frase.]
- M: [Pide que busquen a los que tengan la misma frase y se junten con ellos.]
- AOS: [Se juntan por equipos según la frase.]
- M: [Da indicaciones de hacer una lectura individual.]
- AOS: [Leen el documento y toman notas.]
- M: [Camina por el salón observando el trabajo de los alumnos.]
- M: [Aclará dudas de algunos alumnos en particular.]
- M: [Señala que es hora de pasar a la discusión por equipos.]
- AOS: [Discuten, algunos llaman al maestro para aclarar dudas.]
- M: ...  
[Un equipo platica de temas ajenos a la clase.]
- M: [Se acerca a este equipo, pregunta si ya mero terminan.]
- AOS: [Contestan que les falta poco y continúan trabajando con el tema.]
- M: [Pregunta si ya se puede pasar a la sesión de preguntas y respuestas.]
- AOS: [Le piden que espere unos minutos.]
- M: [Pregunta si se puede pasar al siguiente punto.]
- AOS: [Están de acuerdo.]

M: "Bien, ¿quién pregunta primero, ustedes o yo?"

AO1: "Maestro, yo no encontré una definición de etnografía".

AO2: "...ni yo".

M: "Ni la vas a encontrar, porque no viene; pero vamos a entender por etnografía una forma de investigación en la que se realizan estudios de manera directa, se podría decir íntima, dentro de una comunidad determinada, y para ello se hace necesaria la utilización de varias técnicas de observación y el control directo con el grupo observado, y se suprimen un poco los datos documentales y/o encuestas "a control remoto", esto es: si queremos estudiar a la comunidad cora, pues tenemos que vivir prácticamente con ellos, compartir sus costumbres, estar con ellos".

AO3: "...y en el caso de la escuela?"

M: "Bueno, pues digamos que no es lo mismo que la SEC mande una encuesta para que la contesten los maestros y alumnos a que alguien esté aquí, bien sea como maestro o como alumno, y que desde dentro viva los problemas, escuche, se entere de primera mano, etcétera".

M: "Bueno... ¿hay alguna otra pregunta?"

AOS: "No".

M: "Entonces ahora pregunto yo y quien quiera responder levanta la mano".

AOS: "De acuerdo".

M: "¿Cómo se puede aplicar la investigación etnográfica en educación?"

AOS: [Revisan sus anotaciones y su material de lectura.]

AO1: [Levanta la mano.]

M: [Le indica que conteste.]

AO1: "Aquí dice que se puede utilizar para indagar procesos específicos que dan sentido a las prácticas institucionales, escolares y docentes".

M: "¿Y tú, qué opinas?"

AO1: "Pues que sí...".

M: "¿Que sí qué?"

AO2: "...que sí se pueden indagar esos procesos".

M: "¿Cómo?"

AO2: "Como usted dijo, si estando dentro de las escuelas observamos lo que ocurre, podemos darnos cuenta de cuáles son los problemas".

M: "Si, por ejemplo, quiero indagar acerca de los procesos didácticos que se siguen en esta escuela, ¿se podrá?"

AA1: "Claro, maestro, pues como dice el documento se pueden investigar los procesos psicológicos, socioculturales y didácticos".

M: "¿Nada más?"

AA1: "No, también otros que ahorita no recuerdo".

- AA2: "...los curriculares y los socioculturales".
- M: "¿Y de verdad si se podrá hacer investigación etnográfica en educación?".
- AO: "Sí, maestro, se puede preguntar a los alumnos y observarlos".
- M: "¿Sólo a ellos?".
- AA: "También a los otros maestros".
- M: "Según el documento, ¿a qué necesidades responde la investigación etnográfica?".
- AOS: [Guardan silencio, revisan su material de lectura.]
- AA: "Aquí dice que responde más bien a una necesidad metodológica para encontrar la vía de acceso a la especificidad de los fenómenos educativos, atender la diversidad económica, social y cultural de los distintos contextos nacionales y buscar maneras concretas de implementar y dar contenido a estrategias docentes regionales y locales".
- M: "Quiere decir, por ejemplo, que se habla de la regionalización de contenidos, ¿será importante la investigación etnográfica en las escuelas?".
- AA1: "Sí, porque así se sabe qué necesitan saber los niños de cada lugar".
- AA2: "También se sabe cuáles son sus recursos".
- [Llegan los alumnos del Consejo Estudiantil y piden hablar con el grupo.]
- M: [Les permite hablar con el grupo.]
- [Los del Consejo Estudiantil se presentan, hablan sobre las inquietudes de la nueva organización de los cursos para el siguiente verano. Terminan a las 9:52; dan las gracias al maestro y salen.]
- M: "Bueno, parece que los dejaron bastante inquietos, pero ni modo, hay que seguir trabajando. Qué les parece si como una forma de concluir nuestro trabajo cada quien escribe en una o dos cuartillas un trabajo donde traten de responder a la siguiente pregunta: ¿cómo ayuda la investigación etnográfica a interpretar la práctica docente?".
- AO: "¿De memoria?".
- M: "No, apóyate en lo que leíste, en lo que aquí se ha dicho y en tu propia experiencia".
- AA: "¿Ahorita, maestro?".
- M: "No, llévenselo como tarea y la entregan mañana al momento que se tome lista".

Fin del registro.

## 1. Identificación en partes, identificación con un nombre de cada parte, e identificación de la racionalidad de cada parte por hipótesis del analista

Aquí se divide el registro anterior por una línea horizontal para señalar el inicio y fin de cada parte, se anotan los nombres de la racionalidad que según el analista tiene cada parte: en la derecha la del educando, y en la izquierda la del educador.

**Primera parte:** La identificamos desde el inicio hasta el momento en que empieza el trabajo de enseñanza-aprendizaje. Esta parte tiene el propósito de establecer roles y situaciones. *Legitimación* (dícese de las acciones tendientes a definir en los hechos los roles de los diferentes participantes en un grupo) es el nombre que le damos a la racionalidad del maestro, y *Expectativa* (dícese de la lógica caracterizada por “observar y medir” a una autoridad cuando se le enfrenta por primera vez) a la de los alumnos.

---

### LEGITIMACIÓN

### EXPECTACIÓN

- M: [Entra al salón de clases. Saluda.]  
 “¡Buenos días!”
- AOS: [Responden al saludo.]
- M: [Saca de su portafolio algunos materiales, los coloca en el escritorio, toma su lista, empieza a nombrar a los alumnos.]
- AOS: [Contestan conforme se les nombra.]
- M: [Termina de nombrar lista.]
- AO: [Entra después del pase de lista y pide le pongan retardo.]
- M: [Indica que sólo a la primera hora se puede poner retardo, que procuren estar a tiempo para que todos trabajen en las mismas condiciones.]
- AA: “Maestro, no nos dijo cómo se llama”.
- M: [Escribe su nombre en el pizarrón y dice:]  
 “Me llamo Javier Reyes”.
- AA2: “¿Maestro, porque es usted tan serio?”
- M: “No creo, pienso que así son todos”.
- 

**Segunda parte:** Una vez establecidos en los hechos los diferentes roles, el maestro procede a organizar el trabajo. Por eso en esta parte nombramos *Organización* a la racionalidad del maestro. Y los sucesos nos avalan para aseverar que los alumnos aceptan las propuestas del maestro (al menos no las impugnan abiertamente), por lo que la racionalidad de los educandos la llamamos *Aceptación*. Esta parte termina cuando se inicia

propiamente el trabajo, aplicando la propuesta. Se “rompe” con la lógica “administrativa” de organizar y se pasa a otra.

## ORGANIZACIÓN

## ACEPTACIÓN

M: [Escribe en el pizarrón: Propuesta para la sesión de clases:

- 1.- Pase de lista 10: minutos.
- 2.- Integrar equipos de trabajo: 5 minutos.
- 3.- Lectura individual del documento: 20 minutos.
- 4.- Discusión por equipos: 15 minutos.
- 5.- Sesión de preguntas y respuestas al grupo: 20 minutos.
- 6.- Tarea para la clase siguiente: 10 minutos.]

M: [Dirigiéndose al grupo:]

“Maestros, ése es el orden que les propongo para la clase de hoy, pueden aceptarlo o proponer modificaciones”.

AOS: [Permanecen callados.]

M: “¿Qué les parece, está bien o lo cambiamos?”

AOS: “Está bien, lo aceptamos” [riéndose.]

**Tercera parte:** Aquí se inicia una nueva racionalidad: los educandos se acercan al objeto de estudio por medio de una lectura. La racionalidad de la acción del maestro es *Relacionar educando-objeto de estudio*. La de los educandos es *Experienciar* con base en el acto de leer. De hecho esta racionalidad NO se constituye en TODOS, pues el observador nos hace ver la presencia de un “equipo” que platica, presumiblemente de otros asuntos diferentes al contenido de la lectura, pues nos había avisado de que “discuten” y luego nos avisa de “la plática”.

## RELACIONAR EDUCANDO-OBJETO DE ESTUDIO

## EXPERIENCIAR

M: “Bueno, como ya se nombró lista pasemos a formar equipos” [entrega una tarjeta a cada alumno con una frase escrita.]

AOS: [Leen la frase.]

M: [Pide que busquen a los que tengan la misma frase y se junten con ellos.]

AOS: [Se juntan por equipos según la frase.]

M: [Da indicaciones de hacer una lectura individual.]

AOS: [Leen el documento y toman notas.]

- M: [Camina por el salón observando el trabajo de los alumnos.]  
 M: [Aclara dudas de algunos alumnos en particular.]  
 M: [Señala que es hora de pasar a la discusión por equipos.]  
 AOS: [Discuten, algunos llaman al maestro para aclarar dudas.]

**Cuarta parte:** Es una parte pequeña pero importante, pues el observador nos alerta sobre ella. El educador ha de disciplinar a quienes se fueron por otro lado, y los educandos obedecen (pudieron tener otra actitud). De ahí los nombres de las racionalidades. La siguiente parte será fruto de esta ruptura.

DISCIPLINAR

OBEDIENCIA

- M: ...  
 [Un equipo platica de temas ajenos a la clase.]  
 M: [Se acerca a este equipo, pregunta si ya mero terminan.]  
 AOS: [Contestan que les falta poco y continúan trabajando con el tema.]

**Quinta parte:** El educador tiene ahora que controlar el tiempo y el registro; nos dice cómo se dedica a presionar a los educandos a terminar y pasar a la siguiente actividad. El modo es con base en preguntar, aunque parece exigir más que interrogar, el cambio de actividad. Incluso ante la petición de los educandos el educador insiste. Por eso, en esta parte llamamos a la lógica del educador *Control* y a la de los alumnos *Resistencia*.

CONTROL

RESISTENCIA

- M: [Pregunta, en general, si ya se puede pasar a la sesión de preguntas y respuestas.]  
 AOS: [Le piden que espere unos minutos.]  
 M: [Pregunta si se puede pasar al siguiente punto.]  
 AOS: [Están de acuerdo.]

**Sexta parte:** El educador rompe con la disciplina y el control y procede ahora con una racionalidad centrada en la verificación de lo captado por los alumnos, pues de entrada se ubica en “preguntar”; “ustedes o yo”, les dice a los educandos, pero pregunta. Y

éstos, al parecer dentro de un contexto motivador, toman parte aceptando la invitación a preguntar, y lo aprovechan para aclarar dudas e indagar sobre el tema de la lectura. De ahí los nombres de *Verificación* e *Indagación*, respectivamente.

---

VERIFICACIÓN

INDAGACIÓN

M: "Bien, ¿quién pregunta primero, ustedes o yo?"

AO1: "Maestro, yo no encontré una definición de etnografía".

AO2: "...ni yo".

---

**Séptima parte:** Poco dura la parte anterior, pues la primera pregunta "obliga" al educador a romper con la racionalidad anterior, tomar la palabra y *Explicar* acerca del tema (obviamente es una decisión del educador basada en la pregunta, aunque se puede preguntar por la posibilidad de otra decisión que no rompa con la lógica iniciada de verificación). Curiosamente la racionalidad de los educandos no cambia, pues ellos continúan en *Indagación*, como es evidente en sus intervenciones.

---

EXPLICACIÓN

INDAGACIÓN

M: "Ni la vas a encontrar; porque no viene; pero vamos a entender por etnografía una forma de investigación en la que se realizan estudios de manera directa, se podría decir íntima, dentro de una comunidad determinada y para ello se hace necesaria la utilización de varias técnicas de observación y el control directo con el grupo observado y se suprimen un poco los datos documentales y/o encuestas "a control remoto", esto es: si queremos estudiar a la comunidad cora, pues tenemos que vivir prácticamente con ellos, compartir sus costumbres, estar con ellos.

AO3: "...y en el caso de la escuela?"

M: "Bueno, pues digamos que no es lo mismo que la SEC mande una encuesta para que la contesten los maestros y alumnos a que alguien esté aquí, bien sea como maestro o como alumno, y que desde dentro viva los problemas, escuche, se entere de primera mano, etcétera".

---

**Octava parte:** Termina la explicación a las dos preguntas y retoma la *Verificación*; pero el efecto rompe la lógica de los educandos, quienes ahora, ante las preguntas del profe-

sor, *Repiten* lo que dice el texto. ¿Aprendieron, o se trata de retomar otra racionalidad anterior: sólo dar cuenta de su *Relación* con el objeto de estudio? No se puede saber, pero el registro evidencia repetición y no apropiación.

---

**VERIFICACIÓN****REPETICIÓN**

M: "Bueno... ¿hay alguna otra pregunta?"

AOS: "No".

M: "Entonces ahora pregunto yo y quien quiera responder, levanta la mano".

AOS: "De acuerdo".

M: "¿Cómo se puede aplicar la investigación etnográfica en educación?"

AOS: [Revisan sus anotaciones y su material de lectura.]

AO1: [Levanta la mano.]

M: [Le indica que conteste.]

AO1: "Aquí dice que se puede utilizar para indagar procesos específicos que dan sentido a las prácticas institucionales, escolares y docentes".

---

**Novena parte:** Otra ruptura del educador. Ante la repetición de los educandos en la parte anterior, los interpela directamente por su propia idea. Pasa a indagar por el *Proceso personal*. Curiosamente los educandos que intervienen siguen echando mano de la lectura, es decir, en lógica de *Repetición*.

---

**PROCESO PERSONAL****REPETICIÓN**

M: "Y tú, qué opinas".

AO1: "Pues que sí...".

M: "¿Que sí qué?"

AO2: "...que sí se pueden indagar esos procesos".

M: "¿Cómo?"

AO2: "Como usted dijo, si estando dentro de las escuelas observamos lo que ocurre, podemos darnos cuenta de cuáles son los problemas".

---

**Décima parte:** Otra decisión del educador rompe la lógica; ahora indaga por la *Aplicación*. Pregunta por posibles aplicaciones de lo leído. Sin embargo, los educandos siguen en la misma: *Repetición*; y en algún momento casi adivinan.

## APLICACIÓN

## REPETICIÓN

- M: “Si por ejemplo quiero indagar acerca de los procesos didácticos que se siguen en esta escuela, ¿se podrá?”.
- AA1: “Claro, maestro, pues como dice el documento se pueden investigar los procesos psicológicos, socioculturales y didácticos”.
- M: “¿Nada más?”.
- AA1: “No, también otros que ahorita no recuerdo”.
- AA2: “...los curriculares y los socioculturales”.
- M: “¿Y de verdad sí se podrá hacer investigación etnográfica en educación?”.
- AO: “Sí, maestro, se puede preguntar a los alumnos y observarlos”.
- M: “¿Sólo a ellos?”.
- AA: “También a los otros maestros”.

**Undécima parte:** Nueva ruptura: el educador decide preguntar ahora en una nueva clave: por el documento. La racionalidad es ahora la misma que la de los educandos: *Repetición*.

## REPETICIÓN

## REPETICIÓN

- M: “Según el documento, a qué necesidades responde la investigación etnográfica?”.
- AOS: [Guardan silencio, revisan su material de lectura.]
- AA: “Aquí dice que responde más bien a una necesidad metodológica para encontrar la vía de acceso a la especificidad de los fenómenos educativos, atender la diversidad económica, social y cultural de los distintos contextos nacionales y buscar maneras concretas de implementar y dar contenido a estrategias docentes regionales y locales.

**Decimosegunda parte:** Un actor no invitado aparece y rompe todo. Sin embargo, nótese que es el educador quien decide.

## INTERRUPCIÓN

[Llegan los alumnos del Consejo Estudiantil y piden hablar con el grupo.]

M: [Les permite hablar con el grupo.]

AOS: [Los del Consejo Estudiantil se presentan, hablan sobre inquietudes de la nueva organización de los cursos para el siguiente verano. Terminan a las 9:52; dan las gracias al maestro y salen.]

---

**Decimotercera parte:** Después de la interrupción el educador trata de volver a legitimar con una pregunta de *Aplicación*, pero sólo logra *Organizar* la tarea. Los alumnos están en lógica de *Cerrar*.

---

APLICACIÓN... ORGANIZAR

CERRAR

M: “Bueno, parece que los dejaron bastante inquietos pero ni modo, hay que seguir trabajando. Qué les parece si como una forma de concluir nuestro trabajo cada quien escribe en una o dos cuartillas un trabajo donde traten de responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo ayuda la investigación etnográfica a interpretar la práctica docente?”

AO: “¿De memoria?”

M: “No, apóyate en lo que leíste, en lo que aquí se ha dicho y en tu propia experiencia”.

AA: “¿Ahorita, maestro?”

M: “No, llévenselo como tarea y la entregan mañana al momento que se tome lista”.

---

## 2. Analizar la secuencia de las partes

Si ponemos en una tabla las partes, quedan como sigue:

Parte	Racionalidad educador	Racionalidad educandos
1	LEGITIMAR	EXPECTACIÓN
2	ORGANIZAR	ACEPTACIÓN
3	RELACIONAR EDUCANDO- OBJETO DE ESTUDIO	EXPERIENCIAR
4	DISCIPLINAR	OBEDIENCIA
5	CONTROL	RESISTENCIA
6	VERIFICACIÓN	INDAGACIÓN
7	EXPLICACIÓN	INDAGACIÓN
8	PEDIR PROCESO PERSONAL	REPETICIÓN
9	PEDIR APLICACIÓN	REPETICIÓN
10	REPETICIÓN	REPETICIÓN
11	INTERRUPCIÓN	
12	APLICAR... ORGANIZAR TAREA	CERRAR

La secuencia de la racionalidad del educador es coherente en los tres primeros pasos. La cuarta y quinta partes, coherentes entre sí, "rompen" con lo anterior. En la parte sexta, el educador trata de retomar pero empieza por verificar el contacto con la lectura, lo cual es incoherente con una lógica de significación, pues después de experimentar, lo consecuente es entender, antes de dar cuenta. Qué entendieron de la lectura puede ser lo coherente con acercarse al objeto de estudio a los educandos. Si lo vemos desde su lógica es claro que su idea era seguir en contacto con el objeto de estudio: indagan, preguntan. Tanto que el educador procede a explicar abandonando su idea de verificar. En la parte octava el educador parece retomar la significación y pregunta por las ideas personales, lo cual es consecuente con un paso anterior, no dado pero supuesto de intelección. Y, curiosamente, el educando, que venía en racionalidad de profundizar en los datos, rompe con lo que sería consecuente: reflexionar, y se refugia en la lectura y repite, a pesar de los esfuerzos del educador que cambia la racionalidad hacia la aplicación. Y, finalmente, el educador cede a la repetición y en la parte décima pide que le repitan lo dicho en la lectura. Las dos partes finales son prácticamente irrelevantes, a pesar de un último esfuerzo del educador.

### 3. Metodología

¿Qué metodología tiene esta práctica? No es fácil afirmar en este terreno con sólo una sesión de observación. En principio se puede decir que el educador se centra en el contenido. Se puede observar la idea de poner en contacto directo al educando con el contenido, lo cual implica una metodología de recuperación de ese contacto. Sin embargo, la estrategia de preguntas centradas en aspectos puntuales del mismo contenido no permite una verdadera recuperación. Por otra parte, el proceso realmente seguido por el educando tampoco es recuperado para ser estructurado, y los aportes, preguntas y elementos de indagación quedan "suelos". Por tanto se puede decir que esta práctica tiene una metodología real, independiente de la intención de los participantes, centrada en el contenido y en la repetición del mismo.

### 4. ¿Educa?

Tampoco es conveniente hacer afirmaciones en este punto con tan poca información; sin embargo, en términos meramente ejemplificativos, podemos decir que esta práctica no tiene los elementos de la lógica de significación, necesaria para operar una transformación de NO saber a SÍ saber del tema. No se indagó por los significados previos. Los contenidos que se acercaron a los educandos no fueron debidamente entendidos. No hubo actividad de comprobación, y cuando se intentó, los propios educandos no entraron en la lógica. La verificación se intentó demasiado pronto en el tiempo, cuando apenas se empezaba a entender el objeto. Se puede decir que no hay significación en esta práctica.

## 10. Transformar la práctica: ¿se puede construir otra racionalidad? Transformar... ¿es posible?

Transformar es un propósito de difícil logro. Las prácticas de los educadores, tal como las de las personas, no se gestaron en un día, y tampoco son un fruto de la voluntad de quien las hace. Nuestra sociedad, la cultura que compartimos y el mundo de significado mediador entre persona y persona, entre persona y naturaleza, no son poca cosa; se ha construido a lo largo de la vida de cada uno/una y, además, es nuestro sostén para interpretar de manera cotidiana acontecimientos, sucesos y eventos. Por todo, no podemos borrarlo aunque fuera nuestro deseo; está metido en nuestra piel, más allá de nuestra mente y nuestros deseos conscientes.

Transformar la práctica educativa, sin embargo, es un imperativo una vez que nos damos cuenta de la esencia de la educación, consistente en el proceso, necesaria e insustituiblemente personal, de arriesgarnos a vivir experiencias, tomarlas en nuestras manos y llevarlas hasta el más alto "nivel" de conciencia: el amor, pasando por la reflexión inteligente y sentimental productora de significados, el juicio verificador de esos significados y la valoración de éstos, lo que nos permite apropiarse de conocimiento y amar el fruto del mismo.

Este complejo proceso que requiere de todo el hombre, así sea aún pequeño en edad, se suscita con facilidad, y también con facilidad se obstaculiza. Dos son los elementos de la intersubjetividad en donde se juega la ayuda o el estorbo. Por una parte el respeto a la manera individual de proceder. Si bien Lonergan asegura que el proceso de conocer es una "estructura dinámica" de la persona, y por tanto toda persona procede con esa metodología, también cada persona tiene sus caminos, su historia y, dentro de la universal condición de persona, las diferencias propias de nuestra unicidad. Por

eso el educador no puede asumir como supuesto válido que el mismo procedimiento servirá, indubitablemente, a todos los educandos.

Por otra parte, no hay mejor motivación y sustento para el deseo de aprender y educarse que el logro, la satisfacción personal e íntima de descubrir o construir un conocimiento a partir de la duda, de la pregunta, la curiosidad o la inquietud. De ahí que el educador está moralmente obligado a generar un contexto de aprendizaje y de significados, precisamente suscitador de cuestionamientos y búsquedas. También de respeto por el humano y el particular modo de proceder de cada educando y la constante creación y recreación de un contexto elucidador y capaz de auto-motivar a los educandos para que emprendan por sí solos el viaje desde la experiencia al conocimiento.

¿Cómo puede el educador asegurar, al menos en los mínimos aceptables, condiciones parecidas a las mencionadas? ¿No conspiran contra esas condiciones las normas, preceptos y demandas sociales, la cultura de la eficiencia y el mismo “facilismo” propio de la época? ¿Cómo transitar de una práctica basada en preceptos (programa oficial de contenidos, horarios y calendarios fijos, método explicativo, número grande de niños por grupo, tareas administrativas adosadas a la responsabilidad académica, y otros) hacia una práctica, acción intencional objetiva, educativa, significativa, significante y significadora?

En muchas ocasiones he visto el desánimo de los educadores cuando descubren, mediante la reflexión de su práctica, conductas, hábitos y aun rutinas que califican de “anti-educativas”. Las restricciones los agobian, los resultados aparentemente pobres los confrontan y la reflexión les descubre una metodología equivocada, o al menos insostenible, después del análisis. La tentación es retornar el modo “seguro” de enseñar: hacer lo que mandan los preceptos. Siempre será una salida frente a la imposibilidad sentida de cambiar lo conocido como impertinente al propósito educativo. “Más vale malo por conocido que bueno por conocer” sería una manera popular de expresarlo. Sin embargo, es posible.

Para cualquier educador es posible hacer modificaciones en su práctica, específicamente en la metodología de su práctica. Aun con las restricciones de los preceptos y los límites que impone el contexto de aprendizaje.

A modo de paréntesis argumentativo, conviene recordar el ejemplo, ilustre, de Paulo Freire. Sólo cambió la metodología para alfabetizar, en medio de las mismas restricciones del método tradicional, y el producto fue tan importante que lo obligó a dejar su país por lo lejos que llegaron sus educandos. Dos ingredientes del contexto freiriano sí vale tenerlos en cuenta. Nunca solo, siempre en comunidad con sus colegas; coherente hasta el exceso, no ceder en lo sustancial: su creencia en la potencia de la persona.

Transformar la práctica de los educadores es tarea de cada educador, para empezar. Por eso se propone como el paso final de un trabajo de contacto y reflexión profunda con la propia acción intencional objetiva y sus constitutivos que la explican y organi-

zan. Difícil, ciertamente. Imposible, de ninguna manera. Cualquier educador puede, con un esfuerzo y rigor comparables con el necesario para hacer sus tareas cotidianas actuales, ponerse en contacto con su acción, observarla, analizarla, sistematizarla y finalmente transformarla. Nos referimos a una transformación “construida”, elaborada por el propio educador, compartida con sus colegas y a manera de un ejercicio permanente de congruencia con su proyecto personal de educar, más allá (sin negar) de adscripciones a una u otra institución, al servicio público o a ideología particular.

En lo que sigue proponemos, con base en el paso final de la sistematización, los procesos para avanzar en la transformación, con la convicción de que es posible, y con la certeza de que será el educador quien ha de hacerlo y lograrlo en su quehacer concreto. Y, desde luego, sin garantía alguna a la manera preceptiva, pues no es una “receta milagrosa”, sino con la certidumbre que proporciona haberlo hecho, y estar actualmente haciéndolo, personalmente; y por haberlo visto con muchos colegas, por cierto mediante caminos inéditos e ingeniosos.

## Proceso general

Según se estableció en el cuarto y quinto pasos de la sistematización, disponemos de una versión metodológica de la práctica construida. Es decir, de una explicación racionalizada de cómo se articulan las diferentes acciones y por qué producen las reacciones observadas y los resultados identificados. Disponemos también, con base en el proceso general de la significación, de una conclusión acerca de si la articulación de las acciones de la práctica educan o no. Es decir, podemos identificar qué prácticas, qué articulación de acciones *acumulan* al propósito educacional, precisamente por producir significación, y cuáles no.

Con esa base tenemos una visión de qué acciones particulares y, sobre todo, una visión de qué racionalidades han de modificarse para articularse ahora, de manera tal que faciliten procesos de apropiación, significación mediante, de conocimientos, habilidades y actitudes.

Podemos, así, hacer modificaciones intencionales para construir una nueva metodología, es decir, una nueva articulación de las acciones con base en la racionalidad de la significación ahora (más) educativa. Una imagen puede ayudar. Rehacer la racionalidad de las acciones intencionales se parece a la sustitución de una pieza clave en un mecanismo de relojería. El reloj depende de piezas minúsculas, cuya contribución a la medición del tiempo es central. Sustituirla cuando se descompone es necesario si queremos continuar usando ese reloj. En la práctica educativa es igual: facilitar u obstaculizar un proceso de significación en un educando a veces depende de una acción mínima, pequeña, del educador. A veces un gesto, una sonrisa, un estímulo, etcétera. Otras

veces los educadores hemos de aceptar una deficiencia obstaculizadora; por ejemplo, la carencia de dominio de cierta materia, causa de deficiente entendimiento del objeto de aprendizaje por parte del educando. Sin embargo, el segundo caso más visible nos oculta, si no hay un contacto sistemático con nuestra práctica, casos típicos como el señalado en primer lugar, menos visibles, pero quizá más trascendentes.

En síntesis, a partir de la recuperación metodológica de la práctica educativa procedemos, con base en la racionalidad de la significación, a cuestionar la articulación de la práctica, a identificar las acciones y los procesos transformables, y a considerar el potencial educacional de nuevas acciones y procesos de la acción en la situación y contexto de aprendizaje particular. Procedemos a *organizar metodológicamente (con congruencia entre, la índole de propósitos y actividades)* la innovación de la práctica educativa propia; al menos en etapa de diseño para probarlo.

Este proceso no puede completarse sino “volviendo a la práctica”, tanto para verificar las inferencias obtenidas con el análisis, cuanto para verificar si la modificación querida o de hecho ya introducida es productiva al propósito educacional general y de aprendizaje en particular. Por eso este paso exige “volver a empezar” con nuevos registros ahora intencionados hacia esos aspectos (prácticas, hechos, efectos, acciones) “sospechosos” de no producir educación.

Transformar la práctica significa, pues, *transformar la racionalidad lógica de las acciones* a fin de constituir una racionalidad pertinente a la educabilidad de las acciones. Se trata de pensar-seleccionar-hacer las acciones en términos de aquellas que son congruentes con la índole de los propósitos educativos, para el contexto y la situación específica de aprendizaje.

## Procesos personales

Organizar metodológicamente (con congruencia entre la índole de propósitos y actividades) la innovación de la práctica educativa, implica de los educadores realizar los siguientes procesos, descritos sin orden jerárquico:

*Considerar los propósitos educativos como resultado de diversas racionalidades de acción-producción presentes en el hecho educativo.* Hemos de superar la idea de “causa-efecto” simplista con la cual a veces consideramos los hechos en una práctica educativa. Alcanzar un propósito no es diferente de construirlo en la acción, pues el propósito no está en “ningún lugar”. Se alcanza si se hace lo pertinente para, paso a paso, constituirlo. La consideración que pone los objetivos o los propósitos “fuera” del sujeto que los consigue, al menos en cuanto a educación se refiere, olvida la índole de esta labor. Y, hoy por hoy, en la organización actual de nuestra sociedad, en los hechos, la educación se actúa

entre diversos sujetos, con los cuales se interactúa y se trata de relacionarse intersubjetivamente para producir y reproducir significados y valores. Y, en eso, cada sujeto procede con su propia racionalidad, la cual puede compartirse pero no siempre coincide con la de otros sujetos. Por eso el educador ha de ver en el “hecho educativo” el resultado dinámico de diversas, contrapuestas o contradictorias, racionalidades subjetivas.

*Descubrir los elementos potencialmente modificables de la propia práctica a partir de la metodología ya identificada.* El educador es quien ha de decidir sobre los cambios. Y es la “versión” metodológica de su acción educativa de donde ha de obtener iluminación para las modificaciones. No conviene sustentar cambios en impresiones, recetas o primeras inferencias por muy “seguras” que le parezcan al educador. La recuperación metodológica permite visualizar a otros actores, la racionalidad con la cual están actuando, y así, puede comprender de hecho la articulación de sus acciones. Los elementos a cambiar son aquellos que potencialmente modifiquen la metodología. De otro modo no se afectará a los constitutivos de la práctica.

*Identificar relaciones entre el hecho educativo y la lógica social, psicológica, filosófica, comunicacional, etcétera, que acompañan al hecho educativo.* El educador debe ubicar su acción educativa en el contexto en el cual se realiza, pues las características de ese contexto influyen en la posibilidad de una u otra acción. Este proceso implica un trabajo para conocer mediante un proceso intencional, no sólo por boca o razón de otros, lo que pasa en la comunidad, en los grupos sociales y políticos que rodean la institución educativa y la práctica de quienes ahí desempeñan su trabajo. Además, igual de importante, el educador debe, con toda honestidad, reconocer su saber, qué domina, qué no domina, su actitud, su proyecto. Estos aspectos caracterizan su práctica, consciente o inconscientemente.

*Retomar la práctica educativa propia e institucional en sus límites y características.* Una vez identificadas las relaciones entre su acción y el contexto, el educador debe proceder a reconocer en su práctica los constitutivos susceptibles de modificación. Según cierta terminología, ha de revisar: *supuestos, intenciones, propósitos, productos y resultados*. En términos de Bruner, ya citados, conviene que se detenga a revisar: *la meta, la opción de medios, la persistencia de su actuar, la realimentación que tiene, considera y acepta, la corrección de su actuación y el punto de llegada*. Finalmente, si tomamos los elementos con los cuales hemos tratado en estos capítulos, el educador ha de considerar: *la intersubjetividad, el contenido o materia de su práctica, el proceso del educando, la subjetividad de los diferentes sujetos, el modelo con el cual reviste la presentación del contenido, y la situación concreta de aprendizaje en la cual se lleva a cabo la práctica*.

*Devolverse a la práctica; se trata de que se relacione lo que pienso con lo que hago en términos de modificación controlada de mi práctica; captar al menos la posibilidad y preguntarse por los modos de hacerlo.* En el proceso general hablamos de la necesidad de “volver a la práctica” para completar, realizar, el proceso de transformación. Sólo la práctica nos dirá la verdad sobre la índole efectiva y real de nuestras propuestas y acciones. Por eso el educador ha de sensibilizarse a considerar la “lectura” permanente de los hechos de su práctica, con base en la interacción, y según obtenga datos, proceder a persistir, a corregir o a modificar. Bruner descubrió en una de sus muchas investigaciones un procedimiento mediante el cual la madre “educa” a su hijo en desarrollar una actividad lúdica de desarrollo intelectual. La conclusión obtenida por él ayuda a ilustrar los elementos del proceso que estamos explicando. Dice Bruner: “La madre actúa como si el niño tuviera intenciones en su mente, como si intentara desplegar medios para llevarlas a cabo, como si intentara corregir los errores, como si en su cabeza estuviera la idea de la tarea acabada, pero no tuviera la capacidad suficiente para coordinar todo ‘esto’ de manera que quedasen satisfechas sus propias exigencias y las de su madre”<sup>43</sup>. Sustitúyase madre por educador e hijo por educando y éste es el modo como el primero debe actuar y contemplar al segundo. ¿Se parece a nuestra forma ordinaria de “ver” a nuestros educandos?

### **Estrategias para modificar y enriquecer la propia práctica educativa**

Para concluir este capítulo, proponemos a continuación al lector interesado los elementos de una de tantas estrategias posibles para modificar la práctica, inspirada en el modelo de investigación-acción reportado por Kemmis y McTaggart en el libro *¿Cómo planificar la investigación acción?* (Laertes, Barcelona, 1989):

<sup>43</sup> Ver Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza editorial, Madrid, 1984.

Estrategia de modificación de la práctica educativa		
Paso	Actividad	Cuestiones ayudantes
1	Formar un grupo de interesados en modificar la práctica docente (no es necesario que todos sean docentes)	
2	Facilitar la integración de nuevos miembros y de invitados a discutir un tema particular	
3	<p>Trabajar en una preocupación temática para lograr acuerdos comunes de trabajo en torno a ésta.</p> <p>La preocupación temática es el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora. En ella se formula la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa</p>	<p>3.1 ¿Cuáles son las ideas-palabras, conceptos-clave que usted y otros utilizan cuando discuten el tema?</p> <p>3.2 ¿Cuál es la historia de esas ideas clave? ¿Qué dice la literatura al respecto?</p> <p>3.3 ¿Existen prescripciones institucionales relacionadas con el tema? ¿En qué se fundamentan?</p> <p>3.4 ¿Existen razones o significados comunes que expliquen el actual funcionamiento escolar o docente relacionado con el tema?</p> <p>3.5 ¿Qué teorías o filosofías educativas se relacionan con las ideas clave? ¿Qué valores educativos se expresan en las ideas clave?</p> <p>3.6 ¿Se pueden identificar discursos "locales" en la escuela o institución respecto del tema o de las ideas clave? ¿Hay ciertas "ortodoxias" prevalentes?</p>
4	Prever un periodo realista para reunir datos, reflexionar y examinar dos o tres ciclos sencillos de: plan, acción, observación, registro y reflexión	<p>4.1 En relación con la preocupación temática, ¿en qué actividades (acciones) están involucrados? ¿Cuáles son las más importantes?</p> <p>4.2 ¿Qué hace que sean "educativas" tales actividades?</p> <p>4.3 ¿Cómo ocurren (discurren) esas acciones: fases, procesos (qué "materia prima" se transforma en qué</p>

Paso	Actividad	Cuestiones ayudantes
		<p>“producto”), tiempos, espacios, etc.?</p> <p>4.4 ¿Hay continuidades o discontinuidades en la acción?</p> <p>4.5 ¿Cuál es su papel en la acción; el papel de otros?</p> <p>4.6 ¿Existen alternativas viables al modo de actuar actual? ¿Qué acuerdos hace falta alcanzar? ¿Qué debiera hacerse para cambiar lo que ahora hacemos?</p>
5	<p>Identificar aprendizajes concretos a partir de la experiencia anterior, con evidencias fehacientes de tales aprendizajes, pues la sola declaración de “fue interesante, positivo, etc.” es sospechosa</p>	<p>5.1 ¿Hay diferencias entre las acciones, logros, desafíos, etc., de las diferentes personas del grupo? ¿Cuáles son y qué importancia tienen?</p> <p>5.2 ¿Las actividades están bien registradas y descritas? ¿Cuál es la correspondencia entre acción/práctica y lenguaje/discurso de los miembros del grupo?</p> <p>5.3 ¿Hubo dificultades en la gestión, organización de las acciones? ¿Hay rutinas; son indispensables?</p>
6	<p>Registrar los progresos en la temática sustantiva de la práctica docente de cada miembro del grupo y de otros miembros de la escuela o institución si hay alguno. Reflexionar acerca de elementos positivos, negativos e interesantes de la experiencia.</p>	
7	<p>Preparar la divulgación de la experiencia a otros no participantes: escribir, informar, organizar eventos breves formales o informales, discusiones, etc.; todo esto para compartir y recibir críticas acerca de lo avanzado</p>	

## Adenda: un ejemplo en educación popular

Hace unos años hubo oportunidad de realizar una investigación de los trabajos del IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C.). La idea fue precisamente sistematizar “la práctica de un largo periodo de tiempo”. Uno de los productos fue visualizar mediante qué acciones los educadores populares lograban “despertar el pensamiento”, como diría Vigotsky, de los educandos. Un producto fue el cuadro que se presenta abajo. Vale la pena no sólo como un ejemplo de reporte de una “práctica educativa en transformación”, sino también como una forma de resaltar las peculiares formas de trabajo del IMDEC, pionero en esos tiempos de la indagación (1970-1982).

“En relación a la pregunta *qué* de lo que hace el IMDEC educa y *cómo*, es decir, con qué ingredientes clave se produce tal educación, y si entendemos por educación la resignificación del significado social de los promovidos, se puede afirmar, con base en la evidencia recogida y de la que se da cuenta en los capítulos precedentes<sup>44</sup>, lo siguiente:

### CUANDO EL PROMOTOR...

\_\_\_\_\_ parte de las necesidades y deseos de los promovidos y comunica un mensaje de respeto y de valoración de lo que piensan y creen las personas

◇ ◇ ◇

crea el clima de confianza en la relación Promotor-Promovido

◇ ◇ ◇

problematiza los aspectos de la vida social cotidiana

◇ ◇ ◇

confronta los modos de pensar de los promovidos acerca de la realidad social

### PRODUCE

\_\_\_\_\_ legitimidad para su intervención, valoración del significado del promovido y disposición a escuchar las propuestas

◇ ◇ ◇

expresiones auténticas del pensamiento de los significados del promovido

◇ ◇ ◇

que los promovidos hagan análisis de su realidad y de la realidad contextual

◇ ◇ ◇

consideración, debate y discusión acerca de las causas de la situación social vivida; y modificación, por lo menos en algunos de los pensamientos “evolucionistas” y posiciones receptivas (algún día saldré de pobre) hacia pensamientos “participativos” y de lu-

<sup>44</sup> La referencia es a otro trabajo del autor no publicado. Se conserva para fidelidad de la cita.

◇ ◇ ◇

propone (con pretexto de cualquier coyuntura social), y logra que los promovidos realicen actividades, aún sencillas, para probar en la práctica aquello que ha expuesto teóricamente en relación a los significados sociales (participación social, cambio social, etc.)

◇ ◇ ◇

reta a las personas para “transmitir” sus aprendizajes a otros miembros de la comunidad o de otros grupos similares

◇ ◇ ◇

genera en los grupos el autodiagnóstico participativo con técnicas y herramientas participativas estructuradas con códigos populares

◇ ◇ ◇

realiza la “devolución sistemática” (presenta a los promovidos lo que han reflexionado o realizado de manera que puedan “ver hacia atrás” y reconocer lo que hicieron,

cha (debo luchar por el cambio social)

◇ ◇ ◇

(en ocasiones) vivencias “nuevas” entre los promovidos generadoras de preguntas, nuevas intelecciones acerca de la vida social cotidiana y el reconocimiento de mociones, personales y grupales, en relación al significado de “responsabilidad social”. Se pasa de una visión de “receptor” pasivo a otra de “productivo”, y no sólo para los intereses personales (aunque no se puede afirmar que se dé resignificación permanente)

◇ ◇ ◇

por una parte, demandas de capacitación, esta vez desde la “base” misma; por otra, incorporación a la tarea de la educación participativa (EP) de los modos y formas culturalmente populares al ser los promovidos los protagonistas de la acción promocional y/u organizativa; y además, multiplicación de grupos y crecimiento de la organización

◇ ◇ ◇

que los promovidos logren interrelacionar experiencia, acciones y pensamientos

◇ ◇ ◇

que los promovidos reconozcan sus propios pasos y pasen de la experiencia y la suma de ellas, hacia el reconocimiento de la racionalidad que condujo a esas expe-

cómo lo hicieron y qué productos lograron) en los grupos de promovidos

◇ ◇ ◇

incorpora a los promovidos a la conducción de la EP, y pasa de conducir (el promotor dice los objetivos de la actividad) a apoyar (el promotor ofrece ayudas a los objetivos señalados por los promovidos) al conductor o conductores de los promovidos

◇ ◇ ◇

propicia que los promovidos analicen su propio proceso, y explicitan la racionalidad con la cual se produce el logro (o el fracaso); ya sea el proceso de participación en un grupo o el de conducción de alguna actividad; logran resignificar algunos significados sociales tales como: la pobreza, la participación, etcétera

◇ ◇ ◇

genera la formación de la comunidad, el paso de grupo a grupos, de colonia a colonias, y de acción promocional educativa a frente cultural de los promovidos

riencias, y la posibilidad de modificarla, al valorar acción, esfuerzo y resultado

◇ ◇ ◇

acciones diseñadas y llevadas a cabo según la racionalidad y significaciones propias de los promovidos (por definición “populares”, aunque no necesariamente más exitosas en el logro de los propósitos)

◇ ◇ ◇

que el promovido se convierta de mero transmisor y reproductor en adaptador y creador, desde sus propios significados y/o resignificaciones, de las técnicas y de los instrumentos (¿por qué cae en la cuenta de las operaciones constitutivas de los procesos?). Y, en ocasiones, produce iniciativas de los promovidos para reproducir el proceso de capacitación y concientización, en otros lugares y bajo su propia conducción

◇ ◇ ◇

por una parte (en el menor de los casos), que los promovidos abandonen la etapa educativa de la EP y pasen a priorizar la dimensión política de la misma EP y actuar en consecuencia; por otra, rupturas (conflictivas o no) entre promotor y promovidos

◇ ◇ ◇

Evidentemente, el IMDEC y los PROMOTORES realizaron otras muchas acciones diferentes a las enlistadas arriba; son acciones que no producen algo en el terreno de la resignificación, o de otra índole, tal como la administrativa, de gestión, etcétera

# II. Intervenir la práctica: ¿cómo cambiar la racionalidad de la acción?<sup>45</sup>

## Introducción

Los retos de la educación se han incrementado a la par del advenimiento de nuevas funciones asignadas a la educación. En siglos pasados la educación no tenía el actual rol de contribuir a la modernización de la sociedad. Fueron, sobre todo, las revoluciones sociales del siglo XX las que plantean el nuevo papel a la educación y la resignifican como una función del Estado moderno.

El punto principal es la creencia en el conocimiento, en el saber técnico y en el dominio de la ciencia moderna como elementos clave para construir pueblos ilustrados, mercados fuertes y estados de derecho y democráticos.

Esos ideales, compartidos tanto por el Estado liberal como por el Estado socialista, replantearon los fines de la educación, ahora en el sentido de contribuir, genéricamente sea dicho, al desarrollo integral de países y pueblos.

En nuestro país, desde el proyecto apostólico y universalista de José Vasconcelos hasta el programa de modernización de 1992, el Estado mexicano ha tomado para sí la función educativa y la ha considerado una prioridad nacional; junto con la salud, la educación constituye el gran sistema para tener bases sociales sólidas para la identidad y el desarrollo nacionales.

El esfuerzo, el gasto y la energía estatal y social dedicada a la educación en los años del México moderno no se pueden comparar con ningún otro rubro, ni siquiera con el de la infraestructura energética y de transporte.

Por eso, es de particular importancia revisar con atención los resultados de la edu-

---

<sup>45</sup> Versión modificada de Bazdresch Parada, Miguel, "Notas para fundamentar la intervención educativa crítica", publicado originalmente en *educar*, revista de educación, SEJAL, abril/junio, Guadalajara, 1997.

cación: ¿contribuye la educación nacional a formar los ciudadanos conocedores, democráticos y eficientes requeridos por los ideales nacionales?

Cientos de respuestas a esta pregunta fundamental y otras semejantes se han suscitado durante los últimos 25 años. Diagnósticos para responder y propuestas para resolver deficiencias y carencias se han derivado de las diversas respuestas encontradas. En estos años, a diferencia de los anteriores, detrás del esfuerzo de diagnóstico y propuesta está el intento de alcanzar una cierta "calidad" en la educación una vez que, en esos años anteriores, se alcanzaron metas razonables de cobertura.

Ya desde tiempo atrás, y con mayor intensidad en años recientes, las propuestas para una mejor educación están asociadas en forma invariable a la mejor preparación de los maestros de la educación básica. De hecho el gasto en el área de capacitación, actualización y mejoramiento del magisterio es uno de los rubros más importantes del gasto educativo, si no contamos el gasto en nómina.

Esta percepción y la consecuente acción capacitadora se han perfeccionado. Se creó la Universidad Pedagógica Nacional y los estudios de la Escuela Normal, principal formadora de maestros, se declararon de nivel licenciatura. Tales avances suscitaron la aparición de estudios de posgrado, principalmente de maestría en educación, dirigidos a capacitar maestros en servicio.

Muchos de estos intentos han estado impregnados de una idea rectora fundamental: el maestro, si quiere responder a los fines nacionales de la educación, requiere cambiar sus prácticas en el salón de clase.

Se trata fundamentalmente de una acción de maestros dirigida a modificar a otros maestros por la vía de la "intervención educativa", la cual se entiende como "estrategias de implementación de propuestas venidas de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos: enseñar, aprender, identificación nacional y preparación para el desarrollo".

Así, la intervención no es sólo una propuesta, es casi un movimiento con múltiples propuestas; y se funda en una acción intencional de investigación que intenta abrir líneas de reflexión tendientes a incrementar el conocimiento del problema educativo: cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se educa y cuándo; y por tanto, qué modificaciones "debe" hacer el maestro en sus prácticas para mejorar la "calidad" de la educación.

En el presente artículo se hace una revisión sucinta de las aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa (ie), en especial las que explicitan una concepción de la "práctica", pues además de estar en boga, parecen hacer una aportación cualitativa diferente. Posteriormente se ofrece una caracterización más detallada de la ie basada en una de esas aproximaciones.

## Aproximaciones a la práctica educativa

Carr<sup>46</sup>, en una presentación sistemática de las relaciones entre teoría y práctica educativas, explora las aproximaciones a las prácticas docentes según se constituyen desde diversos supuestos teóricos. En el libro que citamos plantea cuatro aproximaciones: el *sentido común*, la *ciencia aplicada*, la *práctica* y la *crítica*. Estas aproximaciones o formas de ver el hecho educativo se corresponden con cuatro maneras de hacer ie.

### *El sentido común*

La intervención estructurada en esta aproximación intenta fundar la teoría de la educación en los modos de comprensión de los docentes sobre la base del sentido común.

La suposición básica es que la teoría de la educación puede articularse desde el interior de la práctica.

La práctica incorpora sus propios conceptos y creencias, la teoría identifica, comprueba los principios prácticos en los que se expresan esos conceptos y creencias. Los principios prácticos no son generalizaciones derivadas o comprobadas por la teoría. Son generalizaciones hechas mediante la observación y el análisis de la práctica y, a su vez, comprobadas en situaciones prácticas. Es el modo de proceder pragmatista.

En esta aproximación, la práctica determina la validez de la teoría, en vez de que sea la teoría la que determine la validez de la práctica. El valor “educativo” de una acción no viene de una afirmación teórica, sino de la actividad empírica de aquellos docentes considerados “exitosos”. Por tanto, no importa saber qué constituye la práctica sino actuar de acuerdo con las prácticas, tradicionalmente consideradas “buenas”.

### *La ciencia aplicada*

Esta aproximación es el caso opuesto a la anterior. En ésta la teoría de la educación debe conformarse de acuerdo con criterios producidos por la ciencia. Los fenómenos educativos pueden integrarse y estudiarse según los métodos científicos de investigación. Los criterios lógicos de una explicación científica procuran criterios que también deben ser alcanzados por la teoría educativa si ésta se precia de tal.

La teoría educativa es una ciencia aplicada que emplea generalizaciones comprobadas empíricamente como base para resolver los problemas educativos y guiar la práctica de la educación.

Ahora bien, puesto que algunos de los más importantes problemas de la educación suponen juicios acerca de fines válidos (para quien los establece), la ciencia aplicada im-

<sup>46</sup> Cfr. Carr, Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Ed. Laertes, Barcelona, 1990.

pone la necesidad de distinguir medios y fines, y paralelamente distinguir hechos y valores. Así, los juicios de valor que implican establecer fines (desde alguien o algo) no pueden establecerse científicamente y no pueden constituir una legítima teoría de la educación.

Sin embargo, la cuestión de los medios para alcanzar fines válidos son siempre cuestiones factuales y por tanto pueden establecerse objetivamente sobre la base de un saber científicamente sólido. Así, tenemos en esta aproximación un punto de vista instrumental (tal medio para tal fin, bajo el supuesto que el fin es indiscutible) y por tanto se interpreta la práctica educativa como una actividad esencialmente técnica destinada a llevar a efecto la consecución de fines educativos especificables.

La "buena" práctica no viene de la tradición determinada (principios prácticos de...), sino por referencia a aquellos principios científicos por medio de los cuales pueden producirse de la manera más eficaz los resultados educativos deseables.

La práctica docente no tiene que ver con el sentido común de los docentes, pues se sustituye por el saber teórico de la ciencia. Se cambia la opinión personal por la evidencia y la influencia subjetiva (de los valores subjetivos) por principios científicos.

### *La práctica*

La teoría de la educación se considera en esta aproximación como una forma de investigación que parte de la práctica misma y aspira a mejorar la manera de tomar, en la práctica, las decisiones educacionales o, más simplemente, las decisiones del docente.

Este enfoque se rehusa a aceptar cualquier restricción del concepto "teoría" en las generalizaciones empíricas; por consecuencia, rehusa cualquier asimilación de la esfera de lo práctico en la esfera de lo técnico. No acepta considerar al hecho educativo como un hecho técnico y por tanto constituible por una racionalidad instrumental.

Se propone considerar la educación como una actividad práctica, es decir, reconocer a la educación como una forma de acción humana abierta, reflexiva, indeterminada y compleja que no puede regirse por principios teóricos o guiarse por reglas técnicas.

Los resultados de la aplicación de este enfoque no proporcionan un saber científico riguroso por medio del cual pueda regularse y controlarse la práctica. Sus resultados nos dejan ver un saber (siempre inseguro e incompleto) para hacer juicios sabios y prudentes acerca de lo que debería hacerse en alguna (cualquiera) determinada situación práctica.

La aspiración es alimentar la sabiduría práctica. El enfoque rehabilita el arte de la deliberación como base para hacer juicios educativos defendibles en cuanto al modo de intervenir en la compleja vida corriente de la escuela y del aula. Ofrece a los docentes teorías interpretativas que describen su situación práctica para ayudarles a descubrir sus

valores subyacentes y revelar las suposiciones tácitas, y anteriormente no reconocidas, inherentes a su labor.

La práctica se considera una actividad “fluida” en la cual se eligen medios y fines guiados por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo; criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es.

La teoría no pretende alentar la conformidad a una tradición determinada, sino alentar la conformidad a una disposición para hacer juicios profesionales, enriquecidos por principios educativos e informados por una comprensión autoconsciente del carácter moral del papel del educador. Se pretende lograr en los docentes una capacidad para ver más profundamente “bajo la superficie” de sus ideas y de sus prácticas. La teoría educativa constituida por la aplicación de este enfoque no es una ciencia aplicada sino una “ciencia moral”.

### *La crítica*

Ofrece un modo de construir una teoría educativa en la que se reconocen y conservan los puntos de vista de la aproximación de la ciencia aplicada y de la práctica. Comparte la idea práctica de que la teoría debe arraigar en creencias y en la comprensión de los docentes, pero no comparte que estas creencias y comprensiones no puedan determinarse o explicarse causalmente en términos objetivos. Comparte la convicción de que debe haber factores causales operativos en las situaciones educativas, pero rehúsa inferir de ello que la teoría educativa pueda producirse sin referencia a las interpretaciones y comprensiones de los docentes.

Acepta las creencias indiscutidas, las verdades evidentes en sí mismas y las comprensiones de sentido común de los docentes con objeto de mostrar cómo éstas pueden ser el resultado de ciertas condiciones causales antecedentes, ignoradas por los docentes; y no obstante, pueden operar para dificultar la prosecución racional de su labor educativa.

Se acepta que cuanto más sepan los docentes de sus comprensiones y creencias, tanto más serán capaces de determinarlas de manera racional; pero no se acepta el determinismo, “puesto que la práctica determinada es inalterable”.

Se asume que únicamente ayudando a los docentes a ser más autoconscientes de los determinantes causales de sus creencias y prácticas, podrán llevar un autocontrol racional. La aspiración es aumentar la autonomía racional de los docentes, pues se interpreta a la práctica educativa, no simplemente moral, sino como práctica social históricamente determinada, culturalmente asentada y siempre vulnerable ideológicamente.

La práctica educativa se interpreta problemática, realidad hermenéutica, sujeta a interpretación, significación y resignificación. No sólo en el sentido en que da origen a

problemas prácticos a los cuales pueden aplicarse soluciones teóricas, sino en el sentido que los objetivos a los cuales sirve, las relaciones sociales creadas y la forma de vida social a la cual contribuye a sustentar, puedan reconsiderarse críticamente según ayuden u obstaculizan el progreso y el cambio educativo genuinos.

Desde este enfoque se trata de “educar” a los docentes mediante la promoción del autoconocimiento que los ilustra sobre sus creencias y comprensiones y también los emancipa de aquellas irracionales, heredadas de las tradiciones, las costumbres y de la ideología. Para eso propone emplear el método crítico: autorreflexión crítica emprendida por los propios docentes con objeto de explorar sus creencias y prácticas; y localizar la racionalidad a la que responden, ya sea el contexto institucional y/o las formas de vida social.

Considerar la racionalidad de las prácticas en su contexto histórico, social y personal, es una manera de resignificar los “entendimientos” y revisar su racionalidad; si se descubrieran distorsionados, pueden revisarse y/o abandonarse.

En la aproximación crítica, la relación entre teoría y práctica se entiende más allá de aplicar la teoría a la práctica y de derivar la teoría de la práctica. Al recobrar la autorreflexión como categoría válida de saber, la aproximación crítica interpreta la teoría y la práctica como mutuamente constitutivas y dialécticamente relacionadas. De tal modo, la transición importante no es de teoría a práctica o al revés; es de irracional a racional, de ignorancia y hábito a reflexión y saber.

## **La intervención educativa, un marco crítico**

A continuación se proponen los elementos centrales de lo que pudiera ser una ie sustentada en la aproximación crítica a la práctica educativa.

### *Supuesto principal*

La intervención educativa crítica supone que los actores no son espontáneamente capaces de una reflexión tal que se apropien por sí solos de la significación de su acción y de las dimensiones que produce esa acción. La ie supone “ayudar” al docente a “algo” que por sí sólo no consigue fácilmente.

La ie no supone necesariamente un cambio o una transformación de las prácticas docentes, sino sólo la mayor conciencia acerca de la significación de la acción para los actores. Se trata no sólo de si se “sienten” educados (por ejemplo, los alumnos) o si sienten que educan (los docentes), sino de la comprensión de la acción educativa después de un análisis que los confronte respecto de la significación profunda de educar.

Aunque eventualmente tal mayor conciencia los lleve a un cambio, éste sale del ámbito propiamente de la ie y queda en la capacidad de los actores para resignificar.

### *Rasgos distintivos*

El primer rasgo distintivo de la intervención es *establecer o mantener un vínculo estrecho entre el grupo cuya acción se estudia y la misma acción educativa que realiza*. La ie establece un vínculo entre el grupo escolar (o grupos escolares) y la acción educativa de la sociedad representada en ese grupo.

La ie, en segundo lugar, *intenta extraer y elaborar el sentido de las prácticas*; se trata de saber de qué manera contribuyen a modificar y por consiguiente a producir “esa situación” y no se trata de colocar a los actores frente a la situación. La ie no coloca a los actores “frente” a la situación educativa, pues se produciría un desfase: de actores pasarían a críticos; los deja “en situación”, pues el interventor trata de extraer y elaborar el sentido de las prácticas (de los actores) y de qué modo éstas contribuyen a modificar y producir esa misma situación.

En tercer lugar, en la ie se espera que durante los intercambios entre el interventor y el grupo se susciten comportamientos que escapen parcialmente del control ideológico de los mismos, los cuales serán objeto de una reflexión ulterior por parte del mismo grupo. Por tanto, *la ie no es neutra*, pues en la interacción grupo-interventor habrá comportamientos que pueden escapar del control normativo a que está sujeto el grupo o la acción educativo-pedagógica.

### *Elementos constitutivos*

#### 1. Autoanálisis

La ie es un *autoanálisis de los actores educativos*, pues el interventor no se limita a “estudiar” la situación del grupo o las respuestas del grupo a esa situación. Identificar y recuperar el sentido de las acciones y prácticas no es absolutamente separable de la conciencia del actor. No son lo mismo, pero la acción educativa del actor genera una cierta conciencia, en el actor mismo, de su acción. Ahí se presenta el autoanálisis y el interventor pasa a ser un analista de ese autoanálisis.

De ahí que la ie no se pueda realizar si no hay una *fuerte demanda de los actores*, pues implica la participación de ellos. Sin demanda la ie queda como un acto externo sin vinculación con el actor.

En la ie, de acuerdo con el supuesto central antes referido, se supone que *ningún actor puede llegar del todo a ser un analista*; todo actor es más o menos un ideólogo, es

decir, que se representa la situación en la cual está comprometido desde el punto de vista de su interés y sus intenciones. Por más lejos que quiera ir no puede llegar más allá de cierto punto, en donde entra el interventor en su "lado" de investigador.

## 2. Actitud activa

Por otra parte, en la ie al investigador no le basta con registrar respuestas u organizar discusiones de grupo, sino que interviene de manera activa y en particular elabora por sí solo hipótesis sobre la naturaleza de la acción educativa y sobre la naturaleza del vínculo que se crea entre esta acción y los fines sociales queridos para la educación. *La ie pretende decir una hipótesis acerca de si se está educando o no*; no sólo revisar procedimientos normativos.

La ie no termina con el autoanálisis de los actores. El interventor ha de plantear sus hipótesis a los actores y desde ahí comprometerse con el proceso. Así, se pone a prueba no sólo la capacidad de análisis del interventor, sino la capacidad de provocar significación en los actores. La hipótesis del interventor para ser eficaz y aplicarse ha de apropiarse.

## 3. Resignificación

Sin embargo, esa apropiación no puede darse por la simple elocuencia del interventor, sino que supone en éste la ejecución de un proceso por el cual los actores, mediante las acciones que les propone el interventor, hacen suya la hipótesis. No se trata de formularla abiertamente, sino de hacer el proceso necesario para que se apropien de ella quienes por el autoanálisis quizá ya tienen sus propias hipótesis, aunque incompletas, pues el actor no puede ver todo (*cfr. supra*).

Presentar sus hipótesis acerca del autoanálisis de los actores y de los resultados de la acción educativa *debe hacerse sobre la base de una conversión de los actores*. Es decir, implica en los actores abandonar al menos imaginariamente su posición de actores y situarse como analistas de su misma acción. Y llevar el análisis más allá de la conciencia de sus múltiples dimensiones hacia la significación más compleja que constituye a la acción educativa en cuanto tal. Es decir, se trata de confrontar el análisis con el propósito fundamental de la educación y no con los propósitos de cada dimensión.

## 4. Verificación

El momento central de la intervención es cuando el investigador, después de haber elaborado el sentido central de una acción educativa, *observa al actor modificando su comportamiento por el re-análisis de su acción* a partir de la hipótesis introducida por el investigador. Se trata de llevar a la ie hasta las últimas consecuencias de un "método experimental que demuestra hipótesis y no sólo interpreta libremente las conductas observadas".

A partir del momento en que el grupo se ha reapropiado de las hipótesis de su acción educativa, puede (debe) utilizarlas para reinterpretar su historia como grupo, y en el transcurso de un periodo que puede ser muy largo, puede (debe) utilizarlas para analizar nuevas situaciones y nuevas iniciativas y para explicar su propio comportamiento y el de sus colegas.

## Riesgos

Desde otro ángulo es necesario señalar que en la ie hay riesgos. Dos riesgos son: quedarse en la posición de “fuera” y por tanto nunca probar las hipótesis, y quedar atrapado por la ideología del grupo y verlo desde “dentro”, como un actor más. La ie puede prever estos riesgos. No es sencillo ofrecer una “receta” garantizada dados los múltiples determinantes que están presentes en una intervención particular. Sólo un principio: la ie debe tener siempre en cuenta el horizonte de la significación más alta, la intencionalidad educativa más profunda.

## 12. La dirección educativa: un campo de transformación<sup>47</sup>

### Introducción

La dirección en las empresas e instituciones se asocia a la mayor responsabilidad de alcanzar las metas fijadas. Con frecuencia son los cargos mejor remunerados y en muchos casos es difícil calificar para ellos. Un caso de dirección especialmente interesante para la investigación educativa es el de los propios directores de escuelas y universidades. No suele abordarse este campo desde el punto de vista educacional, aunque investigaciones recientes ya privilegian la búsqueda del potencial educativo de las actividades inherentes a esos cargos<sup>48</sup>.

En la Unidad Académica de Posgrado en Educación (UAPE) del ITESO se ha desarrollado, en consonancia con el objeto de estudio<sup>49</sup>, una línea de investigación en dirección educativa. La síntesis de algunos hallazgos preliminares en el campo es el contenido principal de este artículo.

La indagación contiene tres fases: explorar las representaciones y las prácticas de los directores de instituciones educativas acerca de su función; identificar, por abstracción, los elementos considerados por ellos mismos más importantes para dirigir; y discutir la relación entre esas ideas y prácticas de dirigir con el propósito “educativo” de tales instituciones.

Se trata de encontrar lo distintivo, si lo hubiera, de la dirección “educativa”; y, a partir de ese punto, explorar la posibilidad de convertir la acción de dirigir en acción educativa.

Estas notas forman parte preliminar de un documento más amplio, en preparación,

---

<sup>47</sup> Este texto se publicó en Bazdresch Parada, Miguel, revista *Renglones*, No. 25, febrero, Ed. ITESO, Guadalajara, 1993.

<sup>48</sup> Ver los reportes de Bass, B.M., especialmente las comunicaciones presentadas en el II Congreso Mundial Vasco; cfr. Pascual, Roberto (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Narcea, Madrid.

<sup>49</sup> El objeto de estudio de la UAPE consiste en la indagación por los constitutivos del hecho educativo y las prácticas que lo suscitan, modelan, obstaculizan y promueven.

acerca de las prácticas de dirección en instituciones educativas; están elaboradas con base en el contacto con un abundante número de directores escolares, tanto en situación específica de exploración de sus prácticas directivas, como en situación de análisis no estructurado de su modo de pensar acerca del tema. Contiene cuatro partes: una nota muy breve de referencia para ubicar la problemática de la dirección en los establecimientos escolares; una nota acerca de la metodología seguida para recoger los elementos de la dirección; la presentación de algunos hallazgos seleccionados de la investigación; y unas notas reflexivas acerca del potencial educativo de los actos de dirigir. La publicación extensa contendrá mayores detalles.

## La dirección

Es común encontrar en textos y discursos de administración referencias a la importancia de la función de dirección. Se le atribuye la cualidad de orientar la acción de miembros de un equipo o de una empresa hacia los fines fijados previamente para alcanzar los resultados esperados.

Recientemente nuevas ideas organizadas bajo el término "calidad" resaltan la importancia "estratégica" de la dirección, pues proponen y divulgan la idea de que el éxito, el fracaso y aún las características del funcionamiento de una empresa o institución dependen en "más del 80% de los casos" del desempeño de la dirección o "cabeza" del equipo.

Sin duda la dirección es un factor clave para el correcto desempeño en cualquier actividad. Sin embargo, no todos los discursos están de acuerdo en cuáles son los elementos propios de la dirección, y sobre todo cuáles de éstos son clave. Algunos resaltan la autonomía de decisiones; otros se fijan en la competencia, otros en la capacidad de liderazgo y algunos en las cualidades psíquicas de la persona del director. Además, es frecuente encontrar la confusión entre la dirección como una función del proceso administrativo, y el director, persona o personas encargadas de tal función. Por ejemplo, es muy común cambiar a los directores cuando se quiere modificar algún aspecto importante del funcionamiento de una institución; y también son frecuentes las rupturas y conflictos cuando un nuevo director modifica líneas de acción consideradas básicas por la dirección anterior. Y, cuando este tema se revisa en las instituciones educativas, el panorama se oscurece un poco más.

Durante muchos años, la dirección en contextos educacionales no se relacionaba con las características de la dirección tal como la concibe la administración científica. Sencillamente se pensaba como una actividad *adlátere* de aquellas actividades propias de la escuela: enseñar, disciplinar, socializar, etcétera. En ciertas tradiciones pedagógicas<sup>50</sup> se separaba claramente la función de la enseñanza y de la educación, atribuida a

<sup>50</sup> La tradición organizada más claramente en este sentido es la jesuítica, tal como puede leerse en la "Ratio Studiorum", documento clave en la educación dirigida por jesuitas hasta principios de este siglo. Cfr. Meneses, Ernesto, *El código educativo de la Compañía de Jesús*, Universidad Iberoamericana, México, 1988.

maestros bien preparados en lo científico y lo humano, de la función de la administración del centro escolar. Ésta era entendida como atención de las finanzas, los asuntos legales, la procura y la intendencia; era atribuida a personas con habilidades para organizar, negociar y resolver cuestiones prácticas con atingencia y prontitud. Y ciertamente no se consideraba parte de la dirección del centro escolar.

Más adelante surgió la función de la dirección académica o educacional, en la medida en que la pedagogía, al separarse de la filosofía, adquirió un nivel científico mayor y los descubrimientos de los pedagogos famosos de finales del siglo XIX y principios del XX revelaron la importancia de atender con cuidado los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entonces apareció la idea de un director-maestro, es decir, se pensó al director con las mismas cualidades de los docentes o enseñantes; el mejor maestro, se decía, era el mejor director.

Sólo hasta el advenimiento del Estado moderno, democrático, laico y encargado de la educación pública, se empieza a pensar la dirección como administración. Coincide con la mayor formalidad de las disciplinas técnicas relativas a esta disciplina.

En México, la tradición educativa estatal<sup>51</sup> surgida de la Revolución entiende al director como un administrador, pues se deja la tarea de supervisión y animación pedagógica en los inspectores. El director funge como vigilante de la disciplina de alumnos y maestros, y es quien mantiene al día el funcionamiento del centro escolar. En el mejor de los casos aplica las instrucciones pedagógicas “en paquete” dictadas por las normas pedagógicas oficiales.

En el sector de la educación superior se observan en general las mismas circunstancias antes esbozadas, aunque con algunas diferencias. Lo común ha sido depositar en el director de facultades y/o departamentos la responsabilidad del proceso de formación de los estudiantes mediante las acciones de selección, contratación y vigilancia de los profesores; de la planeación y evaluación curricular; y de la consecución del ente llamado “nivel académico”, cuyo significado varía tanto como instituciones existen.

Subsiste un par de viejas ideas en este terreno: por un lado aún se piensa que el mejor maestro en la universidad puede ser el mejor director, “dados los conocimientos vivenciales de la problemática de la enseñanza”; y, por otro lado, subsiste la idea de que el mejor director es el mejor profesionista de la rama específica en cuestión; el argumento central es el “dominio práctico de la profesión”, lo cual tenderá a compensar, por hipótesis, el conocimiento “inútil” o “especulativo” y a poner énfasis en la preparación para el trabajo profesional real.

Sin embargo, recientemente la idea de director-administrador también ha tomado vigencia. Ahora las habilidades de administrador son tomadas en cuenta para decidir quién ocupa los cargos de dirección. Tal idea ha deteriorado la función académica del director, pues se le demanda encargarse del funcionamiento y el control del establecimiento, en detrimento de la capacidad para orientar y dirigir el proceso propiamente

<sup>51</sup> Me refiero a la educación controlada por la SEP, pues esta aseveración no se aplica a la educación superior y tampoco a las escuelas particulares.

educativo. Diversas “ecuaciones”, algunas míticas<sup>52</sup>, muestran este deterioro: un buen profesionalista es un buen profesor aunque no sepa didáctica; si tiene cuidado en la selección de los profesores no hace falta supervisar su desempeño; los alumnos son los mejores controladores de los maestros, pues son los más interesados en aprender y así lo exigirán; la mejor manera de tener buenos maestros es remunerarlos por encima de la media del mercado. Y otras semejantes.

Así pues, tenemos, por un lado, la importancia de la función dirección y, por otro, los diferentes modos de concebir esta función en las instituciones educativas, así como las diferentes “parcelas” requeridas de dirección. Es visible, según lo anterior, la dificultad de asociar la dirección en las instituciones educativas con la acción de educar. De aquí surgen preguntas: ¿es posible pensar la dirección, en particular al director, como un educador; o ante todo debe considerarse administrador? ¿Las prácticas de dirección pueden (o deben) tener un arreglo educacional o meramente administrativo? Finalmente: ¿son compatibles la dirección y la educación; o deben mantenerse separadas cada una en su ámbito propio?

Ante esa problemática parece conveniente y valioso explorar la constitución, representación y operación de los directores de instituciones educativas y conocer en el terreno mismo si existe y, en todo caso, cuál es la articulación de las dos líneas de fuerza, por hipótesis, entrecruzadas en la dirección (y soportadas por el o los directores): dirigir y educar.

## Nota metodológica

La búsqueda de los elementos de la dirección educativa se realizó en estrecho contacto con directores escolares, con los cuales había el propósito de “capacitarse y mejorar su acción directiva”. En concreto, las ideas presentadas en este artículo provienen del material recabado en las siguientes reuniones: 48 horas de trabajo con un grupo de 12 directores universitarios; 80 horas de trabajo con un grupo de 22 directores de secundaria y preparatoria; 20 horas con 18 universitarios directores en distintas instituciones educativas y en distintas áreas: académicas, escolares, de apoyo, de investigación...; 40 horas con siete directores de primer nivel de instituciones educativas con múltiples servicios educacionales. Todos estos directores representan, aproximadamente, medio centenar de establecimientos o instancias de dirección. La mayoría de estos son de tipo “particular”, no oficiales; y dentro de éstos, la mayoría son controlados por alguna asociación religiosa. En varios de los grupos se dio el caso de contar con directores de un nivel intermedio, por lo cual, a la vez que considerarse directores, pudieron referirse a cómo eran dirigidos por sus superiores.

La manera de llevar a cabo el trabajo fue a través de “talleres”.

<sup>52</sup> Para detalles en este punto ver los artículos de Rugarcia, Armando, acerca de los mitos en la universidad.

Vale detenerse para explicar qué es un “taller”. El taller consiste en la creación de una situación grupal que permita a los participantes explorar, en un clima de confianza mutua y acercamiento personal, la experiencia común tenida en un área específica.

Se pretende que los participantes puedan evocar la experiencia, organizar el pensamiento, registrar ambos, reflexionar y recuperar los significados y valores que están o han estado en la práctica social sobre lo que se está indagando.

La situación se logra crear y mantener mediante diversos ejercicios psico y socio-dinámicos que animan y motivan la participación. Se privilegia el uso de códigos accesibles y manejables por los participantes.

El taller se desarrolla centrado en la participación de los involucrados; se utiliza el registro sistemático (con técnicas adecuadas) de todo lo dicho y se organiza con base en una temática que los participantes hayan escogido o que, habiendo sido sugerida externamente, sea aceptada como relevante y significativa.

El taller no termina hasta que el investigador o facilitador puede organizar y devolver a los participantes, mediante una comunicación adecuada, el material recogido junto con las aportaciones que parezcan convenientes.

Se realizaron talleres de sistematización, de planeación, de capacitación y de evaluación, todos bajo la temática de la práctica directiva. Los diferentes propósitos inmediatos de los talleres requirieron diferentes formas específicas de organización del trabajo. Sin embargo, en todos ellos se guardó una estructura básica, cuyas características fueron: partir de evocar el acceso a la dirección; establecer las acciones concretas de dirigir según los participantes; reconocer, en diversas formas, las prácticas reales de la dirección; discutir acerca de las representaciones de los participantes en cuanto a por qué esperan alcanzar ciertas metas con las prácticas reconocidas; identificar, a juicio de los participantes, los elementos “clave” de las prácticas directivas; preguntarse y discutir acerca del carácter “educativo” de las prácticas reconocidas y de los elementos identificados; conclusión y acuerdos.

El desarrollo de cada taller supone una organización detallada y cuidadosa, tanto para mantener el clima inquisitivo sin rupturas, como para atender los diferentes niveles de exploración que se abren en la situación no estructurada.

Inevitable, pero enriquecedoramente, las aportaciones en los talleres rebasaron el tema central y discurrieron sobre otros asuntos relacionados. Sin embargo, eso permitió ubicar la dirección dentro del contexto social e institucional en el cual ocurría verdaderamente.

El cúmulo de aportaciones requirió un análisis<sup>53</sup> detallado para interpretar –con el mayor respeto posible al texto de los participantes– e identificar racionalidades y constitutivos acerca del porqué consideraron ciertas prácticas como directivas y, sobre todo, por qué las caracterizaron como educativas.

<sup>53</sup> No es mi propósito presentar el método analítico con detalles. Baste mencionar que se basa en la hermenéutica del análisis del discurso según lo han propuesto los semióticos.

En el siguiente apartado se utiliza parte del material resultante del análisis para discutir acerca del potencial educativo de la dirección.

## Hallazgos

El punto central es identificar la existencia de contenido, proceso o producto educativo en las acciones del dirigir. Generalmente se confina la acción educativa a la situación de enseñanza. Sin embargo, en términos más precisos la educación sucede cuando en una situación interactiva entre sujetos se ponen en juego intencionalmente los significados, los procesos de significación y el cambio de significado, de tal modo que se produce alguna apropiación de conocimiento, de actitudes o valores en tales sujetos<sup>54</sup>. Desde ahí es posible pensar la acción del director, al menos en algunos segmentos, como acción en situación interactiva intersubjetiva. Faltaría averiguar por la presencia intencional de la significación.

A continuación consignamos sintéticamente algunos de los hallazgos de la indagación con directores. Este material se presenta con ánimo de incitar a la reflexión y la discusión acerca del potencial educativo de la dirección.

### *¿Cómo acceden los directores a ese encargo?*

Salta a la vista el muy alto número (cuatro de cada cinco) de directores llegados al cargo sin desearlo. De este orden, aunque un poco menor, es el número de directores sin experiencia en dirección o sin antecedentes de preparación profesional para el cargo. Se evidencia así un acceso a la dirección en el cual no tiene influencia determinante la capacitación previa específica, la experiencia y el deseo personal previo.

### *¿Cuáles acciones identifican para dirigir?*

La información aportada por los directores en este punto fue clasificada en categorías inferidas de los contenidos de las intervenciones. La explicación de tales categorías está a continuación; en notas al final se ejemplifica cada categoría con algunas acciones aportadas por los directores.

Las categorías fueron:

◇ Acciones de *animación e inspiración*; aquellas cuya intención es producir, reproducir, formular y mantener el sentido y la orientación de las actividades de la instancia dirigi-

<sup>54</sup> Una discusión más amplia de este modo de conceptualizar la educación se puede encontrar en Brunner, Jerome, *Actos de significado*, Alianza Minor, Madrid, 1991.

da, así como promover en los subordinados la participación, la implicación y el compromiso con la tarea.

En esta categoría entran acciones tales como promover la explicitación del proyecto de la instancia a mi cargo, promover el trabajo en común, y urgir el trabajo común en cada área subordinada. Reflexionar con mi equipo inmediato con base en una orientación común (un documento o libro), promover el sentido de pertenencia a la instancia, abrir la discusión sobre los objetivos, los medios y los resultados del trabajo, y estar cerca y presente con los subordinados para apoyar iniciativas, atender sus peticiones y acompañar sus acciones.

◊ Acciones de *planeación*, cuyo contenido es anticipar las tareas, las consecuencias de esas tareas, las necesidades involucradas y los satisfactores correspondientes, los recursos y medios necesarios y, sobre todo, los compromisos por hacer tanto con subordinados como con superiores.

Estas acciones son tales como elaborar, organizar y jerarquizar los asuntos (para un periodo de tiempo fijo); evaluar periódicamente para optimizar; delegar en el siguiente nivel; establecer políticas (criterios) y procedimientos sin ambigüedad y supervisar su cumplimiento o corrección. Tomar decisiones, organizar actividades de mi área y distribuir los trabajos entre los subordinados; saber asesorarse.

◊ De *relaciones con otros*; aquellas dirigidas a entablar comunicación con otros actores implicados en las tareas por dirigir, sean destinatarios, ayudantes, opositores o colegas. En esta categoría se encuentran acciones tales como entrevistarse con las personas para atención, seguimiento y escucha; entrevistarse para selección, contratación y evaluación del personal; conciliar discrepancias, arbitrar y solucionar conflictos. Atender disciplina. Relaciones públicas. Comunicación de decisiones, motivación a los subordinados para continuar, reuniones informales para aclaraciones y/o tratar iniciativas, aun informales. Asistir y/o dirigir juntas de organismos internos. Relaciones externas con instituciones afines, dependencias gubernamentales, autoridades y organizaciones de participación plural. Colegiar (procesar en conjunto) decisiones, planes y proyecciones.

◊ De *conseguir medios*, es decir, las acciones orientadas a gestionar los recursos necesarios para realizar las tareas encargadas. Acciones típicas en esta categoría son buscar apoyos, ayudas, recursos académicos y/o materiales para desarrollar el trabajo, atender necesidades institucionales, impulsar proyectos y/o instalar mayores capacidades. Vale notar que las aportaciones en esta categoría variaron mucho, en cantidad y contenido, según la índole particular u oficial de la institución de que se trataba. Y también según los directores fueran miembros de una orden religiosa o no.

◊ De *administración*; aquellas acciones específicamente dichas por los directores como tareas de la “administración”, o dicho de otro modo, tareas de “gerencia” en la instancia. En esta categoría se dio el mayor número de aportaciones en todos los grupos. Por esa razón hubo de construir subcategorías para agrupar de manera manejable el cúmulo de acciones. Asimismo, sólo presentamos las subcategorías y algunos ejemplos de acciones, tales como: supervisión: ordenar y ver que se cumpla, visitar lugares y revisar operación, informarse, hacer gestiones, vigilar, mantenerse informado. Rutinas: firmar, telefonar, solicitar, tramitar. Presupuesto: elaborar, proponer y vigilar la operación, autorizar gastos, supervisar cuentas y partidas. Comunicación interna: consultar, informar al superior, recordar, reuniones informales, pedir asesoría. Proceso de documentos: dictar, contestar, formular reportes y estadísticas, archivar, leer correspondencia y documentos, dar instrucciones. Cumplimiento.

### *¿Con qué objetivo dirigen?*

Cuando se revelan los objetivos (dirijo para qué) surgen ocho respuestas tipo, a saber: *Valoración*: mostrar y ejemplificar los valores de la institución de referencia. *Desarrollo*: crecimiento personal y profesional de los subordinados y del director mismo. *Eficiencia*: lograr los resultados esperados. *Implantar características específicas*<sup>55</sup>. *Innovación*: nuevos modelos o modos de actuar y pensar acordes al tiempo. *Responsabilidad social*: responder a las demandas sociales. *Ubicación personal*: saber por dónde ir. *Conocer*: la realidad.

Es evidente la presencia de las referencias al director-administrador; con mucho, son las acciones de este carácter las mencionadas con mayor frecuencia; también las de mayor preocupación en los trabajos con directores. Es un campo de la dirección que la constituye como tal.

Sin duda alguna, la percepción de los directores indica una concepción “negociadora” de la dirección. No obstante los elevados objetivos que manifiestan buscar con la dirección, en las acciones dejan ver constantemente una racionalidad de “pido pero ofrezco”, de “estira y afloja”, de “hacer juntos lo que yo diga”. Particularmente revelador en este sentido son las acciones de “relaciones con otros”, en las cuales los contenidos principales son presencia, atención y seguimiento para informarse, controlar, supervisar y hacer que se cumpla. Sin llegar al autoritarismo, el director se percibe haciendo transacciones constantemente.

Por otra parte, y no obstante lo sintético de los hallazgos arriba consignados, aparece con claridad que la dirección en instituciones educativas NO es un campo puramente administrativo. El administrador profesional usualmente engloba la “planeación”, las “relaciones” y “los medios” en las tareas del proceso administrativo. Sin embargo, la

<sup>55</sup> Se omiten detalles en vista de la cantidad de respuestas diversas obtenidas en esta categoría.

percepción de los propios directores distingue las acciones de “administración” de otros conjuntos.

Hay suficiente evidencia para identificar el campo de la “inspiración” como un campo no administrativo, pues se significa por su contenido intencional, no sólo operacional, de suscitar en el contexto “acciones hacia...” y no sólo “acciones para...”. Los contenidos del “objetivo de dirigir” hacen visible mayormente la evidencia ya detectada en las acciones, pues aparece, además de la eficiencia, la valoración, la innovación y la responsabilidad social.

Además, hay evidencia de la interacción en la acción de dirigir. Se dirige con sujetos personales, aunque se podrá hacer mayor o menor caso de otras ideas distintas del director. Son reveladoras en este punto las frecuentes menciones de acciones y objetivos relativos a la cercanía, el seguimiento, la presencia, las relaciones, la comunicación permanente, la discusión, la colegialidad y el trabajo conjunto. Estas acciones, que se producen en el marco institucional y se ejercen en situaciones concretas, en las cuales adquieren contenido específico y vida concreta, son la base para pensar en la intersubjetividad como un constitutivo de la dirección.

La percepción de los directores ofrece otro campo no administrativo, aunque con menos fuerza. Se trata del campo del “desarrollo”. Es la acción de ayudar a crecer a otros, con respeto y apoyo a sus iniciativas, proyectos, ideas y propuestas; asimismo el apoyo explícito a que los subordinados se desarrollen profesionalmente a la vez de cumplir con sus responsabilidades. Este campo se percibe claramente en los objetivos y menos en las acciones del dirigir.

Por último vale resaltar el objetivo autopercibido de “innovación”. Se dirige para innovar. Las acciones no respaldan con claridad este objetivo, aunque se evidencia su influencia en la “animación” y en la “planeación”. Con todo, prácticamente ningún director plantea su trabajo en términos explícitamente “educativos”. De hecho, en el curso de los talleres la introducción de esta posibilidad por parte de los investigadores era considerada, al principio, como espuria y desviante pues el director “dirige”. Sólo mediante el análisis de las acciones y las prácticas de los directores fue posible considerar la dirección con intención “educativa”.

Con estos materiales pasamos a presentar unas reflexiones.

## Notas reflexivas

*Evidentemente la dirección no será educativa en situaciones semejantes a las del aula. La intersubjetividad se establece en otros términos. Sin embargo, los intercambios entre director y subordinados sí pueden imaginarse de tal modo que constituyan una situación educativa. De hecho, en el curso de nuestras indagaciones, los directores con los cuales tra-*

bajamos fueron capaces de simular acciones del dirigir construidas en clave “educativa”, una vez que identificaron con claridad el propósito de la acción y el potencial de apropiación de valores, normas y metas de trabajo si, por ejemplo, las rutinas (una carta para los padres de familia) se atendían mediante un proceso intencional de resignificación, por ejemplo, trabajando con los alumnos para redactar una carta personal a los padres de familia para invitarlos a la “rutinaria” junta con los profesores; carta en la cual cada alumno le pedía a sus padres tratar en la junta cierto problema o desafío. Dicho de otra forma, se proponía cambiar el significado de junta igual a rutina burocrática más o menos interesante a junta ocasión para comprender y valorar (es decir, involucrarse en) los problemas y desafíos del hijo.

Lo encontrado con los directores pudiera dar ocasión de pensar en la dirección en forma dicotómica: por una parte administrar y por otra educar. Sin embargo, tal dicotomía sería maniquea. *Por el contrario, la actividad estrictamente administrativa provee un escenario para actuar educativamente a condición de resignificarla.* El significado central del administrar, según quedó asentado arriba, es el de “transacción” o negociación de posiciones, relaciones, objetivos, influencias o poder; tal significado es incompatible con la acción educativa.

El contacto que permite la administración puede imaginarse en clave “transformacional”<sup>56</sup>. En esta clave la administración abandona la transacción —o en todo caso la ubica en un lugar secundario— y propugna por algo más que el funcionamiento eficaz, oportuno y ordenado de la institución; pide el compromiso de los subordinados con su propia actuación, es decir, con un proyecto personal de realización, superación y desarrollo.

Este cambio de transacción a transformación es factible solamente si el director administra en clave educativa, es decir, a través de buscar las acciones intencionales para conseguir y suscitar la apropiación de objetivos, métodos y procesos en los subordinados.

La innovación citada por los directores como un objetivo del dirigir puede ser un constitutivo de la dirección educativa. Aquí también está implicado un cambio de significado, pues la percepción recabada consiste en “romper rutinas, buscar alternativas y rechazar estereotipos”. Tales ideas pudieran verse como cambiar por cambiar; y de hecho eso sucede con frecuencia: el nuevo director considera tener la clave para “ahora sí exigir, cumplir los reglamentos y evitar excepciones y por tanto problemas y dificultades”. Hace innovaciones en sentido de nuevos modos. Tal sentido es de tipo negociador; y en el fondo no innova, en el sentido de crear. Por el contrario, si la innovación fuera resultado del *aprendizaje acerca del funcionamiento de la institución*, entonces habría transformaciones profundas. Tal aprendizaje sólo es posible conseguirlo con un proceso de tipo educativo en el cual participaran los involucrados, conducido intencionalmente por el director. Aquí el sentido de innovar está en transformar a consecuencia del

<sup>56</sup> Los investigadores de la dirección en instituciones educativas utilizan el término *transformacional* para referirse a un tipo de director que establece metas y objetivos con el objeto de hacer a su seguidor líder; transformacional es un proceso a través del cual desarrollan la capacidad de determinar su propia actuación. Cfr. Bass, B.M., “El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar”, en *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Ed. Narcea, Madrid.

aprendizaje obtenido del propio funcionamiento, desempeño y competencia anterior, impulsando lo que ya tiene consistencia y llevándolo a niveles superiores de desarrollo. Y este sentido será educativo a condición de darse la recuperación sistemática y la apropiación de las acciones, procesos y productos anteriores.

En síntesis, la dirección en una institución educativa puede ser concebida en clave educativa si las diferentes acciones del dirigir –inspiración, planeación, interacción, desarrollo, innovación– se constituyen, entre otros, por significados como la intersubjetividad, lo transformacional y la recuperación-apropiación del “hecho directivo”.

## 13. La formación de docentes: un campo en cuestión<sup>57</sup>

Ante todo conviene recordar las tendencias identificadas en la formación de docentes. Con base en el documento "Formación de docentes y profesionales de la educación", elaborado durante los trabajos del II Congreso Nacional de Investigación Educativa<sup>58</sup>, podemos localizar dichas tendencias y ubicar el lugar de la formación desde la práctica. Cuatro son las tendencias identificadas:

### 1. Tecnología educativa

Bajo esta perspectiva se privilegia la utilización de temáticas e instrumentos que permiten al docente el control eficiente y eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje. Persigue la modificación de la práctica tradicional de enseñanza centrada en el docente y caren- te del uso de medios técnicos.

La sistematización de la enseñanza es el medio que se propone como el eje conductor del cambio de la actividad que el docente desempeña. Promueve una imagen del docente como agente pasivo: no critica los fines educativos, su labor es de ejecución frente al trabajo de los especialistas y su acción consiste en aplicar los supuestos de la teoría conductista del aprendizaje. El supuesto es que el conocimiento científico, en su vertiente tecnológica, puede apoyar con eficiencia y eficacia la organización del trabajo al que está dedicado el docente por las exigencias institucionales.

---

<sup>57</sup> La segunda parte de este capítulo se publicó en la revista de la Secretaría de Educación Jalisco: *educar*, No. 4, abril, 1998.

<sup>58</sup> Cfr. Ducoing, Patricia *et al.*, "Formación de docentes y profesionales de la educación", II Congreso de Investigación Educativa, Cuaderno 4, México, 1993.

## 2. Profesionalización de la docencia

Plantea que el docente es un sujeto activo, participativo, consciente de las determinaciones sociohistóricas que enmarcan la realización de su quehacer.

Retoma algunos puntos negados en la tendencia anterior: referencia sociohistórica, relación docente-institución, otra psicología del aprendizaje (cognitiva vs. conductismo) y promueve la reflexión sobre el aprendizaje grupal.

Se propone desarrollar en el docente una actitud profesional y modificar la práctica que los docentes realizan mediante una formación proclive a elevar la calidad académica del profesorado.

Se dan tres vertientes:

- ◇ **Ampliación de la formación disciplinar**; aboga porque los docentes se apropien de los contenidos propios de su profesión y de otros referidos al campo educativo.
- ◇ **Didáctica crítica**; prescribe una práctica determinada del docente: objetivos, organización a partir de la reflexión, evaluar los aprendizajes, obstáculos y resistencias.
- ◇ **Análisis de la práctica docente**; inclinarse por esta tendencia implica considerar que la transformación de la acción educativa es posible a partir del examen de la práctica que realizan los docentes.

Se revalora tanto la acción del maestro como la función social del trabajo docente.

Se pone énfasis en lo cotidiano en tanto conjunto para reflexionar lo que realizan los sujetos involucrados en procesos formativos como plataforma de investigación de la práctica docente. El centro de los proyectos de formación es la idea de la práctica.

La idea de análisis de la práctica ha abierto brecha de indagación: emerge la noción de trabajo docente como elemento de comprensión de la práctica docente en el contexto institucional; asimismo se enfatiza la idea de saber docente para comprender la relación del sujeto con su práctica.

Se critica: la noción de modificación en la acción no es clara, las nociones de recuperación y transformación del saber de los maestros en ocasiones se plantean como una paradoja difícil de resolver dadas las circunstancias institucionales de la actividad de formación.

## 3. Relación docencia investigación

Desde esta vertiente, la imagen del docente es agente activo, participativo e innovador en su hacer docente y en los problemas profesionales-disciplinarios propios. A continuación planteamos tres maneras:

**a) Conjunción docencia investigación en la acción educativa.**

El anhelo de formar profesionales conscientes de las determinaciones de la práctica institucional que ejercen, autovalorados a partir del trabajo grupal como constructores del conocimiento, capaces de analizar y reconocer en la actividad cotidiana diversos objetos de reflexión, llevó a plantear la propuesta de que el docente puede ser investigador de su propia práctica.

Recurre a la investigación-acción pues ésta considera al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación.

Y se le critica que la propuesta sugiere la idea de un sujeto dividido entre la certeza que transmite y la suspensión que tendría que realizar en el acto e investigar su propia práctica.

**b) Enlace en la institución de las funciones universitarias.**

Se pretende posible el enlace de las funciones universitarias a partir del establecimiento inteligible de sus diferencias. Se amplía la noción de investigación, extensión que fue producto de los que propugnaron por la vinculación entre docencia e investigación.

El concepto de investigación educativa ha sido manejado en sentido más amplio que en otros campos del conocimiento.

Las formas de vincular serían:

- ◇ Utilizar la investigación en tanto paradigma del área disciplinar; la actividad de investigación permitiría organizar experiencias de aprendizaje; reconocer la investigación como generadora de conocimientos y como eje de reflexión y sistematización de la acción educativa.
- ◇ Que los profesores recurran a los productos de investigación para resolver situaciones de enseñanza, así como tomar por objeto de investigación la acción educativa de los maestros.
- ◇ Otra consistiría en la indagación que tiene como propósito describir, explicar e interpretar problemas educativos sin estar necesariamente implicados en las exigencias de la acción y de las prácticas educativas como agentes de las mismas.
- ◇ Una más, la investigación puede considerarse como antecedente y sustento de las propuestas de formación; como generadora de los contenidos para los planes de estudio de formación docente; como recuperación, en términos de conocimientos, de las prácticas docentes y de formación de maestros.

La crítica principal viene de la ampliación de la noción de investigación y la necesidad de precisar: estudio, indagación, cuestionamiento e investigación. Y caracterizar

los productos, habilidades y condiciones. Asimismo, de que el enlace queda centrado en la investigación y se relega a la docencia.

### c) Investigación para el desarrollo académico.

Proponen partir de la reflexión de la práctica docente para generar propuestas de formación de docentes pertinentes y viables a las condiciones específicas de las escuelas.

No se propone formar investigadores, sino que la investigación puede ser utilizada para reflexionar sobre la cotidianidad de la acción educativa en las instituciones, “proporcionar a los formadores potenciales, herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan desarrollar concepciones alternativas con base en un reconocimiento sistemático de las prácticas escolares cotidianas”.

## 4. Formación intelectual del docente

Se caracteriza por promover una imagen del docente como alternativa a la formación parcializada o poco profunda en los docentes; se opone a los esquemas modelizantes y moralizantes que tienden a inhibir el papel intelectual del profesorado.

Esta vertiente entiende al docente como sujeto activo, transformador dialogante con el saber disciplinario propio y el de las ciencias sociales en su conjunto.

Plantea tomar a la docencia como profesión y considerarla en todas sus dimensiones de trabajo, de modo que el maestro esté en condiciones de debatir con el objeto de conocimiento, y penetrar en el debate de la pedagogía como ámbito que expresa la polémica de las ciencias sociales, tarea delegada, en especial, al formador.

La búsqueda de un sujeto al cual no se le pueda imponer “arbitrariamente” un modelo teórico, sino que en el estudio del mismo haga una valoración epistemológica, política y técnica de la propuesta teórica que se le brinde.

## Nuevo contexto: ¿nueva formación?

La formación de docentes ha sido, en todas las épocas de la educación institucionalizada, una actividad con problemas específicos, distintos a los de cualquier otra profesión. Baste con recordar el hecho de que los docentes van a trabajar en la escuela misma. Es decir, desarrollarán su oficio en el mismo lugar, prácticamente, en el cual lo han adquirido: la escuela.

El triunfo del liberalismo contenido en las ideas de la Revolución Francesa generó, entre otras cosas, la aparición de las profesiones liberales. El profesional podría estable-

cer actos de comercio con su saber, ya no dependería de mecenas, del favor de algún noble o del favor de alguna institución. En el caso de los docentes no fue del todo así, pues la masificación de la educación obligó a los estados nacionales a establecer escuelas para toda la población. Los maestros tuvieron en la escuela el lugar natural de su ejercicio profesional. Y, además, por las nuevas obligaciones de los estados se establecieron escuelas específicas para la formación de maestros. Estos hechos, por lo demás, impulsaron el surgimiento de la pedagogía como ciencia moderna. La tarea de la enseñanza pasó a ser algo más que un arte.

Así, tenemos tres rasgos distintivos de la formación de docentes: se produce en establecimientos especiales; los docentes formados están orientados a trabajar en establecimientos muy semejantes a aquellos en los cuales estudiaron; y la actividad que desarrollarán se fundamenta en una ciencia emergente.

Por otra parte, la asignación de funciones a la escuela cambia con la época y según las ideas y modos culturales dominantes en cada sociedad. Nuestra sociedad de fin de siglo se caracteriza por un importante proceso de innovación tecnológica y de intercomunicación creciente entre países, grupos y sectores: el llamado fenómeno de globalización.

En este contexto, a la escuela se le pide una nueva función: preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, turbulento dicen algunos autores, de manera tal que los hombres educados no dependan tanto de un conjunto de saberes, pues éstos tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas.

Y, consecuentemente, a los docentes se les plantean problemas diferentes y nuevos. La materia de su actividad de por sí es cambiante y, además, tienen una nueva función: enseñar para aprender. Es decir, ahora es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento. Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad, una competencia.

Competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer<sup>59</sup>. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social. Por ejemplo, se pueden considerar competencias: la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos, que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para

<sup>59</sup> Este punto se encuentra en el informe Delors: "La educación es un tesoro", UNESCO, 1997, fruto del trabajo de varios años de la Comisión Delors, formada por encargo de la UNESCO.

adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas. Competencia es algo más que una habilidad: es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad.

En lo que sigue se ensaya una visión de tres retos a vencer en la formación de docentes de cara a estas nuevas funciones de la escuela y de los docentes. Ya no basta formar docentes capaces de trabajar en escuelas para todos, con grupos numerosos, y orientadas en términos generales para formar profesionales liberales. Ahora la sociedad pide formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para la vida, para ser personas, para un oficio y, sobre todo, alumnos capaces de aprender por sí mismos.

## Retos en la formación de docentes

Las nuevas funciones y demandas al docente repercuten en la formación de los docentes; se vienen a sumar a la complejidad propia de ese campo.

Una forma de analizar esa repercusión es a partir de la característica de “no dejar la escuela”, propia de la formación de docentes. Esa peculiaridad es fuente de varias tensiones<sup>60</sup>. Tres son relevantes: entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, y entre pensamiento y acción. Vale la pena detenernos en dichas tensiones para ubicar los retos propiciados por las nuevas funciones.

**Tensión entre teoría y práctica.** Es quizá la más importante. El alumno de una escuela de docentes requiere dominar la filosofía y la teoría del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo de la persona y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social o sociológica. Enseñar, suscitar aprendizajes en personas concretas, supone dominar cómo y por qué se lleva a cabo el acto educativo. Además, debe dominarse la teoría de las materias en las cuales se pretende propiciar ese aprendizaje.

Por otro lado, el docente se enfrenta en la práctica a hechos no conocidos durante su formación, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esa situación el docente recurre a su intuición, y conforma un saber práctico que entra en tensión con la teoría aprendida en la escuela.

El docente en su formación (y luego en su actividad profesional) se encuentra con dos fuentes de incertidumbre. Por un lado, el “estado del arte” en la materia del hecho educativo aún es precario. Por otra parte, el docente, en su acción, se enfrenta a la incertidumbre acerca de la consecución del logro buscado o pretendido.

<sup>60</sup> Las tensiones se deben a Davini, María Cristina, en *La formación de docentes en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

Veamos algunos detalles.

Durante muchos años, los trabajos por desentrañar los secretos del hecho educativo asumieron un supuesto que resultó, a la larga, pernicioso. Se trata del supuesto siguiente: una persona que sabe puede, *por ese solo hecho*, enseñar a la que no sabe. Sin duda el saber previo de la materia susceptible de ser enseñada es necesario. Pero no basta. Dominar la materia no asegura otro dominio: los incommensurables procesos personales por los cuales transcurre el esfuerzo de aprender.

Asumir ese supuesto llevó a considerar el hecho educativo como un acto de carácter técnico y, por tanto, todo el problema se reducía a prescribir las conductas del docente ante el discente. La enseñanza se pobló de normas y reglas fijas casi inmutables y cuya aplicación se exigía de manera dogmatista.

Esta concepción de la enseñanza retrasó (si así queremos verlo) la indagación de los problemas educativos en la docencia. Hubo de pasar un largo tiempo, esperar la consolidación de la sociología y de la psicología como ciencias admitidas en cuanto tales; esperar la aplicación de los hallazgos de esas ciencias a la educación; y reconocer los aportes de los pedagogos y de los maestros insignes, para romper con aquel supuesto y asumir otra concepción del hecho educativo, ahora como *acto intencional*. De ahí la relativa novedad y precariedad del conocimiento acumulado en relación con la educación en cuanto acción intencional objetiva.

La segunda fuente de incertidumbre nace de que nadie puede asegurar que una persona expuesta a la docencia consiga educarse, cualquier cosa que esto signifique. No es nueva tal incertidumbre; antes tampoco era posible ofrecer tal seguridad; la diferencia está en que ahora se acepta dicha incertidumbre. El fracaso escolar se atribuía a la falta de voluntad o de facultades del discente. Hoy cada vez son más y mejor identificadas las causas del fracaso y, por fortuna, las soluciones al mismo.

Aceptada esa doble incertidumbre como fiel e inseparable compañera del docente, es más claro cómo la formación teórica del docente pide la experiencia práctica de la docencia. Si educar es un *acto intencional*, si sobre la naturaleza de los procesos educacionales usados o disponibles en las personas la ciencia aún es pobre; y si la docencia se realiza con y entre personas, no puede dudarse de la importancia de la experiencia como fuente de conocimiento y por tanto de formación.

Aquí la tensión. La experiencia sin teoría no puede convertirse en conocimiento. Son necesarios ambos aspectos: teoría y práctica. ¿Cuánta experiencia requiere un formando para reputarse como docente capaz de ejercer la docencia profesionalmente? ¿Cuánta teoría? Desde luego no es cuestión de cantidades, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, teorizando, aplicando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

También es una cuestión de ejecución. Practicar la docencia enfrenta al docente en formación a situaciones inéditas, no conocidas y no previstas en la teoría tal como se

presentan durante la acción docente. Y, por tanto, el docente de pronto se enfrenta a la necesidad de recurrir, no a sus aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho docente mismo. Aquí la fuente de nueva experiencia, la cual, si se recupera, sistematiza, teoriza, confronta y valida, es fuente de conocimiento. Sin embargo, el docente no podrá teorizar sin conocimiento de las teorías, los conceptos y las nociones pertinentes a los problemas suscitados en la docencia. Por eso ambos términos son requisito de la formación; sin embargo, no pueden ir cada una por su lado sin articularse entre sí. Es cierto que el docente tendrá por sí y en sí mismo la tarea de integrar ambos términos. Pero la tensión no se resuelve por ese hecho. Ha de resolverse de manera intencional en la racionalidad misma del proceso de formación de docentes.

De cómo se resuelva esta tensión dependerá la formación de un docente "técnico" o un docente "profesional". Y para nuestro tema, las competencias, la solución de la tensión es crucial, justo porque tanto la adquisición de competencias como la enseñanza de competencias depende de una articulación eficaz y pertinente de las operaciones de teorizar y de practicar.

La formación de docentes debe reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica política, escolar y áulica; incluir entre las tareas de los formandos la reflexión sobre la práctica, indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico.

Así el docente adquirirá una competencia: aprender de su práctica; y podrá facilitarla en sus futuros alumnos. Tendrá la competencia para resolver la tensión entre el "capital activo" producido en la práctica y el "capital pasivo" del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas. Para ir de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio de sus dimensiones y a la definición de los criterios de cambio y las propuestas de acción<sup>61</sup>.

**Tensión entre objetivo subjetivo.** Otra cara del mismo problema anterior está en el objetivismo, heredado del siglo XIX, en el cual todavía hoy se encuentra inmersa la formación de docentes. En la misma medida en que se sustentó el supuesto técnico, se sustentó el objetivismo en la formación de docentes, pues se trataba de formar para "un saber hacer" prescriptivo. Todo era reducible al cumplimiento de normas objetivas cuya eficacia estaba probada por el uso y la costumbre, y el supuesto éxito alcanzado.

Para nada se veía, como hoy, que los problemas de la práctica docente dependen de los sujetos que los definen. Tampoco que la enseñanza y el aprendizaje suponen una reestructuración perceptiva y que el proceso educativo se desarrolla entre sujetos y con sujetos; y que reestructura los modos de pensar, percibir y actuar de quienes aprenden.

<sup>61</sup> Estos términos están desarrollados con mayor detalle por María Cristina Davini, en *La formación de docentes en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.

La pretensión objetiva, prescriptiva del acto técnico, entra en tensión con el hecho educativo intencional en el cual la dimensión de la subjetividad es clave, pues son los sujetos quienes se educan y lo hacen junto con los sujetos docentes.

Optar por el sujeto, junto con la entrada de la experiencia práctica, válida y hace indispensable que los sujetos docentes verbalicen los propios supuestos, las experiencias mismas y los puntos de vista personales para someterlos a la crítica metódica, ahora sí, usando la teoría objetiva. Así son los significados del sujeto la clave del proceso; y no las normas prescriptivas venidas de una teoría desligada del sujeto. Y el sujeto adquirirá una nueva competencia: significar y resignificar su práctica y sus conceptos.

Otras competencias están incluidas en este proceso: aceptar las limitaciones de las propias explicaciones, abrirse a comprender otros puntos de vista, superar el dogmatismo y el esquematismo; reflexionar cuidadosamente sobre las consecuencias de su acción en lo personal, intelectual y sociopolítico.

De ahí la importancia, para adquirir estas competencias, de incluir en la educación de los docentes propósitos de estimular la capacidad de cuestionar las propias teorías venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de su acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si el docente adquiere en la formación un espíritu de crítica metódica, la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podrá evitar las rutinas “técnicas” que pierden sentido al repetirse sin medida. Podrá aspirar a generar, y también a enseñar, generar nuevas alternativas y nuevos valores, es decir, será un docente atento a la consecución de competencias.

Hoy la tensión subsiste. Los docentes suelen tener problemas para manejar los procesos subjetivos, escuchar al otro, producir la enseñanza desde el universo cultural de los sujetos alumnos, detectar la heterogeneidad de perspectivas y para trabajar los procesos subyacentes a la dinámica de grupo escolar. Por esto mismo urge enfrentar la incorporación de lo subjetivo tanto en la formación de docentes como en la docencia misma, en cuanto acto educativo en general. De otro modo será imposible conseguir la adquisición de competencias.

**Tensión entre pensamiento y acción.** Poner el centro de la formación de docentes en el “saber hacer” ocultó los procesos de pensamiento propios del proceso de enseñanza aprendizaje.

La orientación a un tipo de acción técnica, aunada al objetivismo, llevó casi por concomitancia inmediata a una educación de carácter memorístico y enciclopédico, en la cual ciertas operaciones del pensamiento sencillamente se subordinaban a la prescripción.

Utilizar diversas fuentes de información, confrontar conductas, comportamientos

y conceptos; organizar datos, reflexionarlos por sí mismos y en grupo, enjuiciarlos, comprobarlos y valorarlos, son operaciones de alto valor formativo. Equivale a pensar y aprender a pensar.

Sin embargo, la docencia es una esclava de los hechos cotidianos. Los problemas escolares demandan una solución inmediata y activa. No pueden esperar. La acción tiene primacía sobre el pensamiento, cuando se observa acríticamente la docencia. La inmediatez es fuente de rutinas, y la rutina de costumbres sin sentido; de ahí a la muerte de la iniciativa y la creatividad no hay sino un paso.

Y la formación docente es complaciente con este centro en el "saber hacer", pues finalmente el docente es quien debe lidiar todos los días con el grupo escolar. De la renuencia a pensar se pasa a la renuncia del pensamiento. Nada más funesto para enfrentar el reto de las competencias y de las nuevas funciones de la escuela y el docente.

Si ponemos el centro en la práctica (acción intencional objetiva<sup>62</sup>) es fácil caer en la cuenta de que esa cotidianidad es fuente de conocimiento. Por ejemplo, las rutinas, o las muletillas o las respuestas intuitivas de los docentes a las mil y una situaciones del aula, se pueden entender como hechos susceptibles de convertirse, si se recuperan y sistematizan, en datos. Recuperar esos datos significa la posibilidad de darle un tratamiento reflexivo para así operar el pensamiento. Además, se tendrá una base para mejorar la acción. Significa una competencia: convertir la acción cotidiana en fuente de reflexión y conocimiento. Otros ejemplos pueden ser la elaboración de proyectos propios, las iniciativas de mejora, la participación en el aula, etcétera. Obviamente, el docente en formación ha de utilizar su propia experiencia de alumno para desarrollar la capacidad de pasar de una acción espontánea a una reflexión cognitiva.

El resultado de resolver esta tensión llevará de una visión disciplinaria y activista del aula a la posibilidad de establecer un control racional de las situaciones educativas y cotidianas del aula.

---

<sup>62</sup> La definición se debe a Luis Villoro, *Crear, saber y conocer*, Siglo XXI, México, 1990.

## Epilogo

Los nuevos tiempos, el cambio de época según algunos, exige del docente nuevas funciones. Ya no es argumento la característica de “no salir de la escuela” para evitar en la formación del docente los elementos de práctica, subjetividad y pensamiento necesarios para que los formandos adquieran competencias y también dominen así la capacidad de formar en competencias a sus futuros alumnos.

Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, percepción de los afectos, explicación de supuestos y confrontación de los mismos, trabajo en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias.

Los docentes han de adquirirlas en la formación; es la base para facilitarlas en los sujetos que ellos formen.

## Bibliografía

- Abrahams, Ada, *El mundo interior del enseñante*, Gedisa, Madrid, 1987.
- Aebli, Hans, *Doce formas básicas de enseñar*, Narcea, Madrid, 1988.
- *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*, Narcea, Madrid, 1991.
- Althusser, L., *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Siglo XXI, México, 1976.
- Ander-egg, Ezequiel, *El taller: una alternativa para la renovación pedagógica*, Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1991.
- Baudelot, Ch. y Establet, R., *La escuela capitalista*, Siglo XXI, México, 1976.
- Bazdresch Parada, Miguel, *Renglones* No. 34, ITESO, Tlaquepaque, 1996.
- “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica”, en *educar*, Guadalajara, abril/junio, 1997.
- Bell, Stephen J., *Foucault y la educación*, Morata, Madrid, 1993.
- Boules, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México, 1981.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J.C., *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona, 1981.
- Bruer, John T., *Escuelas para pensar*, Paidós, Barcelona, 1995.
- Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid, 1984.
- *En busca de la mente*, FCE, México, 1985.
- *Realidad mental, mundos posibles*, Gedisa, Madrid, 1986.
- *El habla del niño*, Paidós, Barcelona, 1986.
- *Actos de significado*, Psicología Minor, Alianza, Madrid, 1991.
- *The Culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1996.
- Carnoy Martín, *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI, México, 1977.
- *Enfoques marxistas de la educación*, Colección Estudios Educativos, CEE, México, 1981.
- Carr, Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Laertes, Barcelona, 1990.

- *Hacia una teoría crítica de la educación*, Morata, Madrid, 1996.
- Cazden, C.B., *El discurso en el aula*, Paidós, Barcelona, 1991.
- Clark, Christopher y Peterson, Penelope, "Estado del arte' sobre las decisiones de los docentes" en *La investigación de la enseñanza*, tomo III, Wittrock, Merlin C., Paidós, Barcelona, 1990.
- Cicourel, Aarón, *La sociologie cognitive*, PUF, París, 1979.
- Coll Salvador, César, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós, México, 1997.
- Coulon, Alan, *Etnometodología y educación*, Paidós, Educador, Madrid, 1995.
- Davini, María Cristina, *La formación de docentes en cuestión: política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Delors, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1997.
- Ducoing, Patricia, et al., *Formación de docentes y profesionales de la educación*, II Congreso de Investigación Educativa, Cuaderno 4, México, 1993.
- Edwards, Derek y Mercer, Neil, *El conocimiento compartido*, Paidós, Barcelona, 1988.
- Fals Borda, Orlando, *Conocimiento y poder popular*, Siglo XXI, México, 1980.
- Faure, Edgar, *Aprender a ser*, Alianza Universidad.
- Figa Sastrengener, Ma. Esperanza, et al., *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*, Universidad Iberoamericana, México, 1995.
- Focault, Michel, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México, 1976.
- *Hermenéutica del sujeto*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1994.
- *Microfísica del poder*, Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México, 1972.
- *Saber y verdad*, Ediciones de La Piqueta, Madrid, 1991.
- *El orden del discurso*, Ediciones Populares, México, 1982.
- *El discurso del poder*, Folios Ediciones, México, 1983.
- *Tecnologías del yo*, Paidós/ICE UAB, Barcelona, 1991.
- *Enfermedad mental y personalidad*, Paidós, Studio, México, 1990.
- *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- *Esto no es una pipa (s/Magritte)*, Anagrama, Barcelona, 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Editorial Tierra Nueva, Montevideo, 1970.
- *Cartas a Guinea Bissau*, Siglo XXI, México, 1977.
- Gardener, Howard, *La mente no escolarizada*, Paidós, Barcelona, 1993.
- Garton, Alison F., *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*, Paidós, Barcelona, 1994.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid, 1988.
- Gutiérrez, Francisco, *Educación como praxis política*, Siglo XXI, México, 1985.
- Heller, Agnes, *Instinto, agresividad y carácter*, Península, Madrid, 1984.
- Ilich, Ivan, *Un mundo sin escuelas*, Nueva Imagen, México, 1977.
- Jackson, Ph.W., *La vida en las aulas*, Morata, Madrid, 1992.
- *The practice of teaching. Teachers college press*, Columbia University, New York, 1986.
- Kratochwil, Leopold, *El concepto de la educación desde la perspectiva de la teoría de la acción*, en *Educación*, Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias de la educación, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, 1987.

- Keats, Daphne, *La entrevista perfecta*, Pax, México, 1992.
- Landssheere, Gilbert de, *La investigación educativa en el mundo*, FCE, México, 1996.
- Lapassade, Georges, *Autogestión pedagógica. ¿La educación en libertad?*, Garnica, Barcelona, 1977.
- Larrosa, Jorge, et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Barcelona, 1995.
- Lemke, Jay L., *Aprender a hablar de ciencia*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Loneragan, Bernard, *Método en Teología*, Sigueme, Salamanca, 1988.
- *Filosofía de la educación*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.
- Mejía Arauz, Rebeca y Sandoval C., Sergio A., *Interacción social y activación del pensamiento*, ITE-SO, Tlaquepaque, 1996.
- Mercer, Neil, *La construcción guiada del conocimiento*, Paidós, Barcelona, 1997.
- Muñoz Izquierdo, Carlos, *Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social*, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Vol. IX, No. 2, 1979, pp. 131-150), México, 1979.
- Palacios, Jesús, *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1979.
- Postic, Marcel y Katele, J.M., *Observar las situaciones educativas*, Narcea, Madrid, 1992.
- Postic, Marcel, *Observar la formación de profesores*, Morata, Madrid.
- Quiles S.J., Ismael, *Filosofía de la educación personalista*, Ediciones Depalma, Buenos Aires, 1984.
- Rescher, Nicolás, *La sistematización cognoscitiva*, Siglo XXI, México, 1986.
- Rocwell, Elsie, *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*, DIE CINVESTAV IPN, México, 1989.
- Rocwell, Elsie (coord.), *La escuela cotidiana*, FCE, México, 1995.
- Romo Beltrán, Rosa Martha, *Interacción y estructura en el salón de clases*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1993.
- Sánchez Orcajo, J.J., *Cultura ¿reproducción o cambio?*, Madrid, 1980.
- Schutz, Alfred, *La construcción significativa del mundo social*, Paidós, Madrid, 1993.
- *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Solano, Mario, *Conciencia cotidiana y aparatos de hegemonía*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1992.
- De Shuter, Anton, *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos*, Crefal, Pátzcuaro, Michoacán, 1981.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós, Studio, Buenos Aires, 1990.
- Vasconi, Tomás, *Educación y cambio social*, Chile, CESO, cuaderno 8.
- Villoro, Luis, *Creer, saber y conocer*, Siglo XXI, México, 1990.
- Woods, Peter, *La escuela por dentro*, Paidós, Barcelona, 1990.
- Wittrock, Melvin (ed.), *Research on Teaching: Handbook*, Macmillan, 1986.
- *Métodos de investigación en la enseñanza*, 3 tomos, Paidós, Barcelona, 1989.



**Julio Miguel Ángel  
Bazdresch Parada**  
estudió Ingeniería  
Química en el ITESO  
y la Maestría en Edu-  
cación en la Univer-  
sidad Iberoamerica-  
na, en México, D.F.

Es Profesor Emérito y Numerario del ITESO; miembro del Consejo Ciudadano de la Comisión Estatal de Derechos Humanos y Consejero del Instituto Federal Electoral en Jalisco (1999-2003), además es Consejero, representante de Jalisco, en el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (1999-2001).

Fue director de la Dirección General de Integración Comunitaria del ITESO; director general del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, IMDEC; director del Centro de Coordinación y Promoción Agropecuaria, CECOPA, ITESO; secretario académico del ITESO; director de la División de Ingeniería del ITESO; coordinador de la Maestría en Educación; director del Departamento de Ciencias Sociales del ITESO; presidente de la Academia Jalisciense en Derechos Humanos A.C.

Actualmente tiene los cargos de profesor e investigador del Departamento de Educación y Valores del ITESO; investigador del Centro de Investigación y Formación Social del ITESO; director de la revista *Sinéctica*; procurador de Derechos Universitarios del ITESO y es asesor externo de la maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco.

Ha realizado, entre otras, las investigaciones: "Gestión municipal y cambio político. Estudio de 13 municipios en Jalisco y Michoacán" (parte regional de un estudio en 5 regiones de México, apoyada por la Fundación Ford México) (1994); "Identificación de capacidades municipales para el desarrollo regional" (apoyada por el SIMORELOS) (1997); "La gestión social y pública del desarrollo sustentable en la zona metropolitana de

[de la otra solapa]

Guadalajara” (proyecto interinstitucional UdeG, CIESAS, ITESO y COLJAL apoyado por la Fundación Ford) (1997-1998); “La educación como práctica de significación: una visión desde los sujetos” (1998-2000); en proceso.

A continuación presentamos una muestra de sus trabajos publicados: “Reforma del estado y educación política”, revista *Renglones*, No. 35, ITESO, Guadalajara, Jal. (agosto, 1996); “Notas para fundamentar la intervención educativa crítica”, revista *educar*, Nueva época, No. 1, Secretaría de Educación Jalisco (abril, 1997); “Política social desde abajo: una mirada lógica” en *Dos años: balance del gobierno de Zedillo*, coordinado por Enrique Valencia, UdeG (abril, 1997); “La cuestión de los valores en educación” en *Sinéctica*, No 11 (julio, 1997); “Finanzas y desechos sólidos: dos escenarios municipales”, *Avances*, No. 3, Cuadernos de investigación y análisis, ITESO (noviembre, 1997); “Las competencias en la formación de docentes”, revista *educar*, Nueva época, No. 5, Secretaría de Educación Jalisco (abril, 1998); “Hacia una reforma municipal genuina” (editor), *Avances*, No. 6, Cuadernos de investigación y análisis, ITESO (marzo, 1998); “Aplicación de la metodología cualitativa al análisis de la práctica educativa” en el libro *Tras las vetas de la investigación cualitativa* coordinado por Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (coautor), ITESO (junio, 1998); “Los investigadores frente a la reforma municipal” (editor), *Avances*, No. 7, ITESO (agosto, 1998); “Basura y metrópoli”, coautor, coedición ITESO, COLJAL, UdeG y CIESAS (noviembre, 1998); “Visión municipal hacia el tercer milenio”, en *El municipio mexicano y sus perspectivas de desarrollo. Coloquio del Ayto. de Guadalajara*, Ayuntamiento de Guadalajara, 1999; “La aportación de los derechos humanos a la conservación del medio ambiente y el patrimonio cultural”, en *Los derechos humanos y los retos del nuevo milenio*, coordinado por J. Alonso B. Bátiz y G. García Coronado, coedición ITESO e Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados (marzo, 2000).

*Vivir la educación, transformar la práctica* es un texto de más de diez años de trabajo del maestro Miguel Bazdresch. En él compila artículos ya publicados y otros inéditos para armar una idea en torno al paradigma interpretativo de la educación.

Este libro tiene como propósito abrir canales de discusión sobre conceptos y significados tales como educación, práctica educativa, sistematización y transformación de la práctica, innovación e intervención educativas, etcétera.

La propuesta del maestro Bazdresch es, quizá, la más completa que se ha hecho en la localidad sobre esta forma de ver, analizar y entender la educación.

En todos los espacios de reunión de profesores, siempre solicitan la publicación de materiales que les ayuden a comprender su práctica y también para mejorarla. Sin duda este texto, aunque sin ser un recetario, cumplirá este objetivo.

