

ENFOQUES METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Prólogo de Raquel Glazman *

Manuel Cacho Alfaro

Coordinador

Autores:

Inés Lozano Andrade

Eduardo Mercado Cruz

Manuel Cacho Alfaro

Laura Echavarria Canto



Diseño de portada: LDG Ana Gloria Pérez Ramírez
Diseño editorial: LDG Ana Gloria Pérez Ramírez

Primera edición, 2012

© D.R. 2012 Consejo Interinstitucional de Investigación
Educativa en el Estado de Guanajuato, A.C.

Paseo de la Presa # 56
Zona Centro
36000 Guanajuato, Guanajuato

ISBN 978-607-9147-53-2

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Prólogo	9
Presentación	13
Capítulo 1: Las representaciones sociales: Teoría y tendencias	17
<i>Inés Lozano Andrade</i>	
Introducción	19
1. Antecedentes teóricos	21
2. Aspectos conceptuales	25
2.1 Lo social, lo colectivo y lo individual.	25
2.2 Noción de representación.	27
2.3 Las representaciones sociales.	29
2.3.1 Diferencias con otras categorías.	29
2.3.2 Conceptualización de representaciones sociales.	32
2.4 los procesos y dimensiones de la representación social.	36
2.4.1 La objetivación.	36
2.4.2 El anclaje.	37
2.4.3 Las dimensiones	39
2.5 Las representaciones sociales y sus tendencias actuales.	41
2.5.1 Antecedentes.	41
2.5.2 La teoría de los intereses del conocimiento de Habermas.	44
2.5.3 Tendencias de las representaciones sociales desde la teoría de los intereses del conocimiento.	48
3. Reflexiones finales.	54
Capítulo 2: Aportes de la antropología simbólica y etnografía para la investigación en formación docente.	59
<i>Eduardo Mercado Cruz</i>	
Presentación.	61
1. El maestro-investigador y la posición frente a su objeto de estudio.	62
2. La descripción densa: el andamiaje teórico y metodológico de Geertz.	68

3. La etnografía y la investigación educativa.	73
4. Compartiendo una experiencia de investigación etnográfica en la formación inicial de maestros.	81
A manera de cierre.	86

Capítulo 3: La formación de profesores y la Investigación-Acción. 91

Manuel Cacho Alfaro

1. La autobiografía como punto de partida.	93
2. La práctica docente y la perspectiva de mejora.	97
3. La Investigación Acción Colaborativa.	100
4. La escuela como espacio para la mejora educativa.	103
5. Las distintas orientaciones de la Investigación Acción.	108
6. Marco General para interpretar la Investigación Acción.	110
7. Génesis de la Investigación Acción.	112
8. Desafíos de la Investigación Acción.	115

Capítulo 4: Análisis político de discurso: Una herramienta teórica para la investigación educativa. 121

Laura Echevarría Canto

1. Introducción.	123
2. El análisis político del discurso.	124
3. El APD en la investigación Educativa.	128
4. Tecnologías de poder y saberes sometidos: investigadores latinoamericanos y mexicanos.	128
5. Consideraciones finales.	137

Prólogo

Raquel Glazman Nowalski

Facultad Filosofía y Letras ,UNAM México

Nuestros jóvenes investigadores, hoy se enfrentan a una multiplicidad de problemas en los campos educativo y pedagógico en los que el carácter pluridisciplinario y complejo representa y acompaña el quehacer de sus integrantes. Lo anterior descarta un abordaje de los problemas de investigación desde dimensiones únicas, conduce a desechar los viejos planteamientos positivistas favorables al tratamiento de la problemática educativa en relaciones de causa a efecto y anula la posibilidad de solucionar la recolección e interpretación de datos desde un solo método o desde destrezas únicas de acceso a la información. Se abren entonces problemas relativos a las formas de integrar los aportes de enfoques y disciplinas frente a aquellos problemas en donde la investigación educativa debe aunar esfuerzos.

El libro, *Enfoques metodológicos de la investigación educativa*, sin duda será de gran utilidad para los iniciados, reúne un conjunto de análisis y propuestas que buscan ilustrar tendencias que, desde la sociología, la política, la antropología y la pedagogía, apoyan a la investigación educativa. Representa así un intento apreciable de plantear formas de apoyo a la indagación desde cuatro campos disciplinarios, e incluye expresiones metodológicas desde enfoques abordados con diversos niveles de profundidad.

En tanto que hoy se discuten intensamente el sentido, los términos y posibilidades de la investigación educativa según sus múltiples, representaciones, aproximaciones y objetos queda a los investigadores, escritores o docentes y a los propios estudiantes, asumir posiciones fundamentadas

y desde allí precisar los criterios de una labor pendiente en nuestra educación. Este texto es una expresión de lo anterior.

Puede afirmarse que la multiplicidad de enfoques, la riqueza de aproximaciones, la pasión en las deliberaciones, las defensas y ataques a las distintas concepciones no hacen más que avivar el entusiasmo por la búsqueda de precisiones sobre el campo que nos ocupa, esto quizás conduzca a asumir la responsabilidad propia en la tarea académica.

Frente a la amplitud y la complejidad de los temas en cuestión, las distintas contribuciones como este libro, representan aportes al esfuerzo por enseñar, esclarecer y debatir la problemática que se suscita en torno al quehacer investigativo, así se constituye en un esfuerzo y un compromiso abierto asumido esta vez, por los académicos ocupados cuestiones como Las representaciones sociales. Teoría y tendencias de Inés Lozano; El análisis político del discurso, de Laura Echavarría Canto; Los aportes de la antropología para la investigación en formación de docentes, de Eduardo Mercado Cruz y La formación de profesores y la investigación acción; de Manuel Cacho quienes nos presentan sus propias versiones .

La investigación tiene posibilidades de incidir, ilustrar o fundamentar las decisiones del sector educativo, entendiendo en este segmento social tanto a los actores directos de los procesos, esto es, alumnos, docentes e investigadores como a los gestores.

Como señala Morin, el acceso al conocimiento se acompaña por supuestos, elementos implícitos, dogmas, mitos, axiomas, o verdades absolutas según los momentos y los representantes. Reconociendo lo anterior, la tarea de la investigación educativa demanda un apoyo fundamentado en un trabajo previo de carácter teórico, de corte empírico o el de ambos en su relación dialéctica; a lo anterior se agregan las propias creencias y las formas de pensamiento y de acción de los investigadores quienes buscan una vía que conduzca al esclarecimiento de uno o varios problemas.

Con base en lo anterior, se entiende aquí que la aproximación al conocimiento implica la toma de conciencia, el análisis y la reflexión. Cada investigación, representa asimismo la aceptación y el rechazo de elementos del saber disponible, de tal forma que tanto los sujetos como los grupos que la ejercen deben hacer gala del conocimiento y la comprensión de la teoría, los métodos e instrumentos y del sustrato filosófico que pueden conducirlos al elucidación de uno o varios cuestionamientos.

Es por lo anterior que nuestra concepción al revisar este trabajo se ha fundamentado en: a) el énfasis del papel de las universidades en procesos educativos sustentados en la comprensión, esto determina posturas a favor de una formación que impulse la explicación y el análisis en la educación superior; b) la convicción de la importancia de la investigación para el desarrollo de nuestras licenciaturas y posgrados en educación y pedagogía; c) la afirmación que sustenta el campo educativo en dimensiones filosóficas, científicas y técnicas.

Tendría que reconocerse, por último la ausencia de espacios y sujetos que manejen las mediaciones posibles entre el conocimiento producido por la investigación y su aplicación tanto en la práctica como en la propia política educativa nacional. Esto es, de espacios que medien el tratamiento entre la producción teórica e intelectualizada y las necesidades de la cotidianidad escolar. Quizás lo anterior se vería favorecido con la integración de equipos de investigación, en diversos ámbitos educativos, que confrontaran los tratamientos aislados de problemas cuya convergencia resulta indispensable frente a la crisis educativa que hoy ataviesa nuestro país y en la que un problema central está determinado por la aceptación de mandatos internacionales en las medidas educativas.

Presentación

Manuel Cacho Alfaro

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León

El propósito que anima a este libro es el de exponer varios enfoques metodológicos y sus respectivos fundamentos epistemológicos relacionados con el tipo específico de empresa intelectual que representa la investigación educativa. Tales cuestiones van desde la construcción del objeto que se pretende estudiar, hasta las implicaciones metodológicas requeridas para dar cuenta de dicho objeto.

En términos generales, puede decirse que la discusión epistemológica suele consistir casi de manera exclusiva en el análisis de los problemas de las ciencias naturales. Las referencias a las ciencias sociales aparecen sólo para mostrar las dificultades que ellas tienen por no cumplir con los ideales de la objetividad y control con los que, supuestamente, cumplen las ciencias naturales. Así, desde el inicio, se instala la idea de que las dificultades epistemológicas de las ciencias sociales se deben a las diferencias que tienen con las ciencias naturales.

Tendencias epistemológicas opuestas, como por ejemplo, Popper o Kuhn, incluso Feyerabend, coinciden en que los problemas con los que trata la filosofía de las ciencias son los problemas de las ciencias naturales. Más aún, tanto Kuhn como Popper coincidirían en ubicar a las ciencias sociales en una etapa retrasada de desarrollo frente a las ciencias naturales. En términos kuhnianos; las ciencias sociales se encuentran aún en un estadio precientífico, no han alcanzado un paradigma hegemónico que centre la discusión y la concluya.

Sin embargo, cabe señalarse que los problemas de las ciencias sociales han preocupado a los epistemólogos desde hace tiempo. La constitución de

las ciencias en su momento llamadas del espíritu, culturales o históricas, ya constituían un tema de preocupación filosófica en el siglo XVIII, con Vico, y posteriormente en los siglos XIX y comienzos del XX con Droysen, Dilthey y Rickert.

La filosofía propuso para la diferenciación entre ciencias una distinción doble, basada a la vez en el objeto de estudio y en el método, ambas cuestiones abordadas en este libro. Mientras las ciencias naturales se ocupan del mundo natural, un mundo dado e independiente del hombre, las ciencias del espíritu tendría por objeto al mundo histórico, ámbito de la acción humana. Esa diferencia de objeto requería, a su vez, una distinción metodológica. Mientras las ciencias naturales tendrían por meta explicar los casos particulares por referencia a las leyes universales; las ciencias culturales estarían interesadas en comprender el caso individual, sin remitirlo a una ley universal que, al incluirlo, lo explique.

Es importante señalar que en la actualidad esa separación entre comprender y explicar es difícil de sostener. Es aceptable, en cambio, una posición dialéctica: las ciencias sociales están interesadas tanto en explicar como en comprender el mundo social. Esto es, están interesadas en por qué ocurren los fenómenos histórico-sociales y cuáles son las condiciones que los hacen posibles. También intentan formular algún tipo de generalizaciones que puedan ser útiles para ser aplicadas a otras situaciones. Hoy se acepta que explicación y comprensión, en lugar de ser dos operaciones opuestas correspondientes a dos tipos de ciencias distintas, son pasos necesarios en la tarea de dar cuenta del mundo humano.

La superación de la vieja antinomia entre explicación y comprensión lleva a reformular no sólo las características de la explicación, sino también las de la comprensión. Para que las ciencias sociales contemporáneas se puedan definir como “comprensivas” o “interpretativas”, hizo falta que la comprensión perdiera sus características de técnica empática, incontrolable, involucrada en la “captación intuitiva” de estadios emocionales privados e intransferibles, con los que tradicionalmente estuvo asociada.

No obstante la amplitud temática que este libro busca expresar en cuanto a la construcción del objeto de estudio y a los enfoques metodológicos correspondientes, es importante señalar que el eje en el que los capítulos aquí compilados se insertan y que supone un mismo punto de partida: las ciencias sociales son fundamentalmente interpretativas. Esto quiere decir que las teorías sociales no sólo deben vérsela con datos que interpretar, sino que esos datos que constituyen su base empírica, ya están articulados significativamente por el conocimiento del sentido común. Este peculiar en-

foque hermenéutico es el que hace que las ciencias sociales se caractericen por ser "interpretaciones de interpretaciones". Sus enunciados básicos son de un tipo distinto de los de las ciencias naturales, dado que la base empírica contra la que se contrastan las teorías sociales está ya constituida por significados.

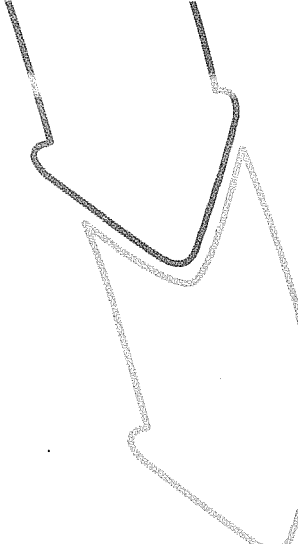
Todo esto pone en el centro de la discusión el problema de cómo es posible dar con la interpretación adecuada, que sin caer en un relativismo conceptual, sería aquella que permita formular una articulación coherente de los significados involucrados. Ahora bien, este modo de proceder no es esencialmente diferente a como procede la comprensión en la vida cotidiana, donde todo el tiempo estamos poniendo a prueba nuestras interpretaciones con los otros, a la búsqueda de consensos que permitan orientar procesos comunes de acción. Según este panorama, no es posible encontrar un único paradigma que defina la práctica de los investigadores educativos. Por el contrario, teniendo en consideración las prácticas efectivas de investigación, la diversidad teórica es una característica que debe ser reconocida. Ahora bien, esto no es una debilidad, más bien lo contrario, si el mundo social es complejo, articulado en dimensiones diversas que no admiten su reducción a un patrón único; la pluralidad teórica no es más que una consecuencia de ello, y es una ventaja pues deja en claro que ninguna teoría social agota nunca la rica variedad de la realidad social que toma como objeto.

Los capítulos reunidos en este libro es un buen muestrario de lo anterior. Por un lado tenemos los distintos planteamientos relacionados con la construcción del objeto de estudio. Y por otro algunos de los enfoques metodológicos que nos permiten dar cuenta mediante procesos distintos de dicho objeto. En ambas cuestiones cobra especial significado la relación entre teoría y dato.

Se dijo ya que el mundo social es un mundo que no sólo es objeto de interpretación por parte de los científicos sociales, sino que también es interpretado por los sujetos que lo conforman. Los seres humanos tienen un conocimiento de "sentido común" del mundo de la vida en el que habitan. Desde el inicio, entonces, aparece el problema de la relación entre el conocimiento del sentido común y el teórico. Esto es, hasta qué punto los científicos sociales tienen que tomar en cuenta ese conocimiento de sentido común como punto de partida (como un dato) de la interpretación que proponen, para ajustarse al postulado weberiano de la "interpretación subjetiva". Pero en segundo lugar, se genera una situación más compleja

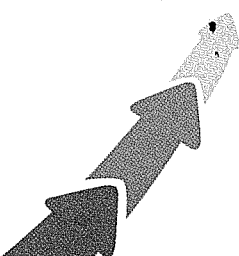
e interesante. El sentido común de los agentes sociales incorpora conocimientos teóricos y es, de este modo modificado. Es decir, como agentes sociales, nuestra comprensión de nosotros mismos y del mundo que nos rodea, está empapado de categorías tomadas de distintos campos científicos que tienen un significado en la vida cotidiana. Nuestras concepciones de las instituciones sociales, de la vida política y de nosotros mismos en este mundo de la vida en particular, se ven afectados por la divulgación del conocimiento social. Giddens ha dicho que mientras las ciencias naturales se relacionan con un objeto que "no responde", la teoría social cambia el objeto que estudia en cuanto le provee elementos que el sentido común incorpora como categorías para definir el mundo de la vida.

El problema de cuánto y de qué manera incide el conocimiento científico en el sentido común es un problema complejo, porque la relación entre ambos es bidireccional. La ciencia toma como datos conceptos del sentido común, y el sentido común se redefine a su vez por la difusión del conocimiento social. En muchos casos, las ciencias sociales critican y refutan el sentido común, en otros casos amplían la perspectiva del sentido común. La relación compleja entre teorías social y el mundo de la vida, exigen revisar los problemas relativos al compromiso no ya sólo del investigador con determinados valores morales, sino incluso al tipo de sociedad que la teoría propuesta supone. Las ciencias sociales no pueden formular simples teorías empíricas, sino que al intentar describir, explicar y comprender el mundo social, también ponen en juego concepciones normativas de lo social. He aquí el hecho por el que, para muchos autores, la neutralidad valorativa no puede ser un ideal de la práctica de los científicos sociales.



LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: TEORÍA Y TENDENCIAS.

Inés Lozano Andrade



Introducción

A decir de Gouldner (1979) los filósofos alemanes, en reacción al capitalismo como sistema económico y a la modernidad como proyecto social que los franceses enarbolaban desde el siglo XVII, crearon un movimiento que negaba en gran medida los principios que la ciencia positiva, creada en Francia y extendida al mundo a través de los diversos procesos de conquista y colonización que este país e Inglaterra realizaron desde el siglo XVI. En efecto, el proyecto de la modernidad que propugnaba la secularización y la fe ciega en la ciencia galileana y newtoniana con pretensiones de predicción y control de la realidad por medio de su explicación causal y que pretendidamente lograba a través de la cuantificación y generalización de conocimientos, fue discutido por los filósofos alemanes que se negaban a creer que el humano pudiera ser reducido a la simplicidad de la explicación, que generalizaba sus comportamientos y por tanto permitía su control. Por otro lado también cuestionaban como la ciencia positiva, consideraba que solo lo objetivo (vale decir lo observable y por tanto cuantificable) podía ser objeto de estudio, dejando de lado la esencia de lo humano: sus creencias, sus deseos, su ideología, sus intenciones, en suma, su subjetividad.

A los alemanes, se les denominó (con todas las implicaciones ideológicas que el término implica) como los románticos: para ellos las ciencias humanas o del espíritu o sociales no pueden ser analizadas con los mismos métodos y teorías que las naturales, pues el humano es distinto a cualquier fenómeno de este tipo y por tanto requiere de un trato distinto, de inicio se parte de la idea de que el humano es ante todo subjetividad y que además es un ente que se distingue, por su singularidad, de los demás, por lo cual no puede ser generalizable en su estudio, que lo importante a analizar en él es la intención que imprimen a sus actos o pensamiento, que los signi-

ficados y sentidos son su guía en su comportamiento y que estos siempre son contextuales. Con estas creencias, Max Weber, crea la sociología comprensiva y S. Freud el psicoanálisis entre otras corrientes que se crearon en este paradigma.

Aún cuando la corriente de los románticos ha tenido un fuerte impacto en la ciencia social actual, el paradigma dominante durante mucho tiempo fue el de los clasicistas como se les llamó a la corriente positivista de la ciencia y que tuvo y tiene aún un fuerte impacto en ellas. En el caso de la psicología es bien sabido como las corrientes experimentales han sido hegemónicas aún en las tendencias más sociales, sin embargo recientemente se han empezado a desarrollar algunas que se empiezan a deslindar de aquélla, tal es el caso de la teoría de las representaciones sociales que encuentra en el romanticismo alemán sus fundamentos más íntimos y que ha encontrado eco en diversos contextos histórico sociales que han visto las limitaciones teórico metodológicas de la visión positivista de la ciencia.

La teoría de las representaciones sociales corresponde a un momento histórico en el cual la ciencia positiva empieza a deslegitimarse notablemente, dando lugar a un movimiento científico que se caracteriza por la creencia en una realidad compleja, azarosa, incierta y cambiante, donde el sujeto es nuevamente puesto en la escena del estudio, después de haber sido prácticamente borrado por las macro teorías sociales como el marxismo y el estructural funcionalismo. Así, surgen y se desarrollan nuevas teorías que hablan de construcciones sociales de la realidad, de imaginarios, de análisis microsociales y de representaciones sociales entre otros varios que encuentran en este momento y a partir de hace algunas decenas de años, el momento propicio para su desarrollo y difusión.

Se ha dicho que la representación social es un tipo de conocimiento innegable en los humanos, el hombre en tanto que es un ser social, requiere conocer su entorno, tanto el natural como el social mismo, requiere comprenderlo, explicarlo para insertarse en él de una manera más racional. Cada descubrimiento científico, cada teoría que es difundida por las vías y mecanismos usuales para hacerlo, es conocida parcialmente por el común de la población, que se crea de esta manera ideas lógicas y estructuradas al respecto, pero que no necesariamente son apegadas a las científicas, pues están mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva. Pero no solo esas ideas científicas generan a las representaciones sociales, pues cualquier fenómeno que genere ante todo puntos de vista, polémica en los grupos se puede convertir en ellas. Así, hoy en día, las representaciones que la gente tiene con relación a la clonación, a los viajes espaciales, a

los alimentos manipulados genéticamente, al neoliberalismo y el libre mercado, la globalización, el derrumbe del socialismo soviético, el marxismo mismo, o bien el amor, la religión, el fútbol, etc., tienen que ver con los grupos sociales desde los cuáles se han formado, de la información que hayan recibido al respecto y las vías empleadas para ello, además de la propia percepción de cada sujeto entre otros probables elementos.

Es Sergei Moscovici, quien en su obra pionera "El psicoanálisis: su imagen y su público" (1961), inicia con esta teoría al poner al descubierto como ciertos habitantes en Francia para la década de los cincuenta crean representaciones sociales distintas dependiendo de los grupos a los cuales pertenecen, partiendo del importante supuesto de que las representaciones sociales son pautas que guían el comportamiento a seguir, es decir que en función de lo que se piensa como parte de una representación social, se tenderá a actuar con relación a ese aspecto en particular.

Las representaciones sociales son hoy en día más importantes de lo que se supone, permiten hacer una mirada a la manera en que la subjetividad recoge las tendencias macrosociales y por supuesto de los grupos también, pueden ser el cruce entre lo que se piensa que es producto de las grandes teorías donde el sujeto desaparece y donde el significado individual se convierte en la única y legítima realidad.

Debido a la relevancia de esta teoría y a su impacto en las tendencias investigativas de las ciencias sociales en general, es que se hace fundamental su conocimiento y para ello, se parte de sus orígenes.

1. Antecedentes teóricos.

Se ha dicho que el concepto como tal emerge de Emile Durkheim, a veces como representaciones colectivas y a veces como sociales, Moscovici mismo reconoce en su obra pionera a este autor como la fuente principal de su teoría; sin embargo diversos estudiosos y seguidores de esta corriente, han querido encontrar en esta teoría fuertes influencias de otros autores cuyas ideas intentan encuadrar en las representaciones sociales. Tal es el caso de la psicología ingenua de Heider, la construcción social del conocimiento de Berger y Luckmann e incluso en la perspectiva sociocultural de Vigotsky y en el psicoanálisis freudiano mismo, así como en la teoría genética Piagetana, algunos elementos que habrían servido en la estructuración de este enfoque. Sin embargo Moscovici, admite que las fuentes que le per-

mitieron construir esta teoría se encuentran prioritariamente en Durkheim, en Levy Bruhl, en Piaget y Vigotsky. (Castorina, 2003)

Respecto a Durkheim, hay que decir que en las ciencias humanas diversos autores han intentado explicar y comprender la manera en que actúan, piensan y sienten los hombres en sociedad. En ocasiones estas explicaciones se orientan a crear determinismos que se realizan para oponerse a otros. Los determinismos han sido geográficos, biológicos, genéticos, instintivos, psicológicos y sociales entre otros.

Gabriel Tardé en la sociología es uno de los representantes de un determinismo psicológico de la acción social, él consideraba que las principales fuerzas de lo social eran las creencias y los deseos de los individuos, que por otra parte, eran exclusivamente nacidos de su interior y no de su exterior social con el cual mantenían plena independencia. Emile Durkheim sin embargo, es el representante de la óptica contraria, la sociologista. El sociologismo Durkheimiano no fue el único que se ha presentado en la historia de la sociología, Marx mismo fue responsabilizado de un determinismo económico y por ende social, pero aquí la importancia de tratar a este autor es que es el creador de las llamadas representaciones colectivas, concepto anticipatorio del de representaciones sociales. La representación colectiva es algo distinta, según Durkheim a las manifestaciones individuales de las acciones y del pensamiento, a decir de Germani (1967):

"... las tendencias, las creencias, las prácticas del grupo tomadas colectivamente, en sí son diversas de sus manifestaciones individuales, ya que no solamente ninguna de aquellas se encuentra íntegra en el individuo, sino que incluso es independiente de su aplicación" (19)

Así para Durkheim, una cosa es la representación y la acción individual y otra es la colectiva, su sustrato es distinto, aunque los psíquicos son sociales también en tanto que implican formas de actuar y de pensar, pero su sustrato es diferente, provienen de situaciones y condiciones diversas:

"... los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de la conciencia individual; son representaciones de otro tipo. La mentalidad de los grupos no es la de los individuos: tiene sus leyes propias" (Durkheim, 1971: 17)

Aquí encontramos cuándo menos tres aspectos que hay que enfatizar:

- Para Durkheim las representaciones colectivas son totalmente distintas y ajenas a las individuales y psíquicas, si bien estas son sociales también en cuanto a su forma de presentarse en la acción y pensamiento.
- Las representaciones colectivas surgen para satisfacer ciertas necesidades de explicación de los grupos con referencia a algunos objetos, esto es, tienen una funcionalidad para el grupo, pues de otra manera no se darían.
- Para Durkheim las representaciones individuales, de un origen psíquico, podrían llegar a conciliarse en alguna explicación desde la psicología social con las colectivas, lo cual se ha intentado ya más recientemente con esta teoría que se ha gestado en la psicología social precisamente, aun cuando sus primeros inicios fueron en la sociología.

La diferencia con las representaciones individuales es clara, pero se puede prestar a confusión con las sociales, que realmente son distintas, pues las colectivas, son percibidas como formas de conciencia que se imponen a los individuos, en cambio las sociales son generadas por estos individuos. Las representaciones colectivas son equiparables a las religiosas o a los mitos. Lo colectivo hace referencia a lo que es compartido por una serie de individuos, lo social hace referencia al carácter significativo y funcional de ciertos elementos. Lo colectivo es impuesto, lo social es construido. Esto nos lleva a considerar la interacción entre ambos tipos de representación, pues sería difícil en determinadas circunstancias el poder delimitar con claridad las fronteras entre una y otra, por lo cual convenimos en que desde una perspectiva Durkheimiana, lo colectivo se asocia con lo exteriormente impuesto y por tanto coercitivo, de tal manera que las instituciones sociales son donde se generan este tipo de representaciones.

Las ideas durkheimianas tuvieron eco en diversos autores y disciplinas a través del tiempo y el concepto de representaciones sociales y colectivas fue trasladándose a la antropología, a la filosofía, a la lingüística, a la epistemología y más recientemente a la psicología en su rama social. Levy Bruhl en la antropología pretendió conocer como los pueblos primitivos creaban sus representaciones del mundo y si estas eran representaciones menos racionales y válidas que las occidentales, demostrando que no era así. Que las representaciones dependían de la cultura, y que además cada cambio histórico, generaba cambios en ellas. Creía que las representaciones eran dinámicas y discontinuas, que no se acumulaban progresivamente en un desarrollo continuo y constante como Durkheim.

Ante este ambiente la psicología, a través de dos estudiosos no psicólogos, se interesó por la temática de cómo construían los niños y las personas su conocimiento del mundo y las representaciones del mismo: Piaget con su teoría psicogenética y sus teoría de los estadios del desarrollo cognitivo, así como sus procesos de asimilación y acomodación, siguió la tendencia de Durkheim, tratando de establecer etapas de continuidad que pretendidamente se daban universalmente, mientras que Vigotsky, con su tendencia marxista y como miembro del primer país socialista de la historia humana, consideró que el desarrollo del pensamiento, la posibilidad de conocimiento y la construcción de las representaciones se daban en función de las condiciones sociales de existencia, las cuales se encontraban históricamente marcadas y determinadas y que, al igual que Levy Bruhl, consideraba discontinuas, pues las nuevas representaciones no se sumaban a las anteriores, sino que las sustituían o se encimaban de manera combinada con las antiguas, como dice Moscovici (2003)

"Vale decir que Vygotzky y sus colaboradores, al igual que Levy Bruhl, sostenían que no es posible erradicar el pensamiento precientífico... No carecemos de fundamentos para incluir estas investigaciones entre los antecesores de nuestros estudios basados en la teoría de las representaciones sociales y como parte de la psicología social" (108)

No se puede decir que estos sean los únicos referentes de la teoría en cuestión, pero sí que son las que su fundador admite abiertamente, sin desdeñar otras influencias, incluso la formación marxista que recibió y que de alguna manera condicionó su manera de ver el mundo de las representaciones entre otros elementos, incluyendo a la sociología francesa con la que tuvo mucho acercamiento en su momento.

Ahora bien, cabe una aclaración en este sentido, Moscovici, por tener una formación y un interés psico social, retoma un concepto sociológico y otros conocimientos antropológicos para posteriormente llevarlos al área de la psicología social, donde se preguntaba ¿cómo se generan las representaciones sociales? Intentando con ello generar una teoría psicológica del conocimiento como el mismo lo afirma. Así, la intención fundamental era descubrir los procesos cognitivos que se generan en la interacción social para generar esas representaciones, lo cual en gran medida ha sido abandonado aún por los mismos psicólogos quienes se han dedicado a dar cuenta de cuáles son las representaciones olvidando relativamente el primer problema.

2. Aspectos conceptuales.

2.1 *Lo social, lo colectivo y lo individual.*

Quizá pocos términos como lo social, han sido tan empleados en las diversas ciencias e incluso en la vida cotidiana y sin embargo, tan poco precisos y ambiguos. En efecto, se ha debatido sobre si lo social es aquello que deviene de la vida del hombre en conjunto construida con otros hombres, o si es algo impuesto por las instituciones y grupos con los que se relaciona.

Para comprender el sentido de lo social en esta teoría, debemos afirmar que lo colectivo es algo que también requiere de ser contextualizado, pero que podemos entender en términos didácticos; como aquello que es compartido por los individuos o aquello que es común en ciertos grupos, sin necesidad de reflexión ni negociación, un estadio lleno o el tren subterráneo es un ejemplo de una colectividad, en ella, un grupo de personas, se reúne para satisfacer necesidades comunes, y se rigen por ciertas normas conocidas para tal efecto. Lo social en cambio, tiene que ver con la construcción más que con el compartimiento de actitudes y acciones, en efecto, se dice que es lo que se refiere a las relaciones recíprocas de seres humanos en interacción (Rocher, 1982; Berger Y Luckmann, 1986).

En términos más esclarecedores, lo social es derivado de una relación entre dos o más hombres en la que existe un constante intercambio y transformación de visiones, actitudes, representaciones, siempre en reconstrucción, no impuestas o compartidas inconscientemente por los miembros de dichos grupos. Obviamente es éste el significado correcto del término representaciones sociales y no el de colectivas o individuales que se refieren a como el sujeto internaliza de manera peculiar la información y la acomoda en sus esquemas mentales, dando así lugar a una representación mental.

Tenemos entonces que las Representaciones Sociales se sitúan en un punto entre lo social y lo psicológico; pues tratan de interpretar cómo los sujetos sociales realizan la aprehensión de su entorno, su vida cotidiana, cómo realizan sus relaciones con otros sujetos, de cómo interpretan las informaciones que están implícitas en todas estas interacciones. El camino que sigue para poder obtenerlo es tratar de extraer de los sujetos sus conocimientos del sentido común, pues este último se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunidad social. Bajo sus múltiples aspectos intenta dominar nuestro entorno, comprender y explicar los hechos e ideas. Entonces entendemos a las representaciones

sociales como una manera de interpretar nuestra realidad cotidiana, siendo la:

"...actividad mental desplegada por los individuos y grupos a fin de fijar su posición en relaciones con situaciones o acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen" (Moscovici, 1986: 472-473).

Según Jodelet (1986) en las representaciones sociales interviene lo social de diversas maneras: por el contexto en el cual se sitúan personas y grupos; por la comunicación que establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas.

La puntualización de Ibáñez en este sentido es pertinente (1994):

- Las Representaciones son sociales en la medida en que posibilitan a su vez la producción de ciertos fenómenos claramente sociales, pues no solamente tienen unas condiciones de producción que son de naturaleza social, sino que constituyen a su vez condiciones de producción de ciertos fenómenos sociales.
- El papel que desempeñan las representaciones en la configuración de los grupos sociales y especialmente en la conformación de su identidad, lo instituyen como inconfundibles fenómenos sociales. La cultura grupal define profundamente al grupo y está vinculado no sólo con una memoria y con un lenguaje compartido, sino también como representaciones comunes.

La representación mental es el acto de entender un objeto, no son copias de la realidad sino son instrumentos conceptuales, con los cuales el mundo puede ser representado y conocido. Las representaciones mentales y sus interrelaciones son conceptuales, constituyendo un instrumento para conocer el mundo y obrar sobre él. En este sentido, es aquella forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su esencia, están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno. Se sabe que toda representación no se construye de manera aislada, sino se va formando a partir de un contexto cognitivo y el entorno que los rodea, siendo lo social un factor primordial para el establecimiento de dicha representación. El individuo elabora representaciones de la realidad que le rodea, estructurando su propia síntesis de representaciones ajustadas a las demandas situacionales y a las metas personales, en un contexto de prácticas definidas por la cultura.

2.2 Noción de representación.

En un sentido etimológico, la palabra representación proviene del latín *repraesentatio*, de origen medieval para indicar la imagen o la idea o ambas cosas. El uso del término fue sugerido por los escolásticos por el concepto de conocimiento como una similitud del objeto, es decir, desde el principio de su uso, este término ha sido asociado ineludiblemente al conocimiento y la forma en que el individuo puede darse una idea, imagen de éste, aunque se distinguen una variedad de acepciones ya más recientemente del mismo, a saber:

- Es aquello mediante lo cual se conoce algo, es decir un elemento cualquiera que es “representativo” de una muestra mayor y que denota las cualidades de ese todo.
- En otro sentido, representar es tener la imagen de algo conocido en el acto del recuerdo, en un proceso mental de abstracción donde el objeto se encuentra en la mente conocido.
- En tercer término es causar el conocimiento de la misma manera que el objeto causa al conocimiento, es decir, como sustitución del objeto en la mente del sujeto, se representa al fenómeno para representarlo y provocar el conocimiento del mismo.

“En la primera acepción, la representación es la idea en el sentido más general, en la segunda es la imagen y en la tercera es el objeto mismo” (Abbagnano, 1999: 1015)

Representar es en el sentido menos estricto *sustituir a, estar en el lugar de*. La representación entonces nos remite ineluctablemente a algo o alguien, sea ficticio o real, sea abstracto o concreto, por eso es que el acto de representar se liga al símbolo y al signo. De otra parte representar es *re-presentar*, es hacer presente en la mente, en la conciencia, es una reproducción de otra cosa, es una reconstrucción mental de algo que simbólicamente aparece como ausente, como afirma Moscovici:

“... la representación... re presenta un ser, una cualidad, a la conciencia, es decir, las presenta una vez más, las actualiza, a pesar de su ausencia y aún de su no-existencia eventual. Al mismo tiempo las aleja suficientemente de su contexto material para que el concepto pueda intervenir y modelarlas a su modo” (1961: 38)

La parte individual del acto de representación es indudablemente relevante, no es sólo la reproducción fiel de algo, es crear, y recrear, es añadir individual o socialmente, como resultado del proceso de sociabilidad del hombre y como resultado de su proceso de subjetivación.

"Representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto" (Moscovici, 1961: 39)

Hay entonces una interrelación dialéctica entre sujeto y objeto en el acto de la representación pues el objeto es sujeto y viceversa, además de que se rectifican constantemente y se van construyendo imágenes en constante cambio.

La representación a decir de Moscovici es inseparable del significante, su estructura aparece desdoblada en dos partes que son inseparables: la cara figurativa o figura y la cara simbólica o sentido:

$$\text{REPRESENTACIÓN} = \frac{\text{FIGURA}}{\text{SENTIDO}}$$

La representación entonces quiere decir darle a toda figura un sentido y a todo sentido una figura, en estos procesos la objetivación (sustituir el sentido por una figura) y el anclaje (sustituir la figura por un sentido), se erigen en categorías y procesos de la representación social fundamentales que se desarrollarán profundamente más adelante. En este sentido la función de la representación es volver familiar lo extraño, lo que está ausente aproximarlo y hacerlo conocido, es una apropiación del objeto que se mantendrá ahí cuanto tiempo sea necesario tenerlo presente.

Toda representación es una representación de alguien, afirma Moscovici, esto implica que esta es una forma de conocimiento en donde el que conoce se coloca como sujeto (es sujeto porque está condicionado, amarrado por los demás miembros de su grupo), y por tanto a la vez que como conocedor, es parte, está dentro de lo que va a conocer y de lo cual se deriva que a veces sea representado y a veces representante.

2.3 Las representaciones sociales.

2.3.1 Diferencias con otras categorías.

Hoy en día las representaciones sociales se están empleando para acceder al conocimiento del pensamiento de los sujetos en diversas disciplinas, pero cabe preguntar, ¿Qué son las representaciones sociales?, es este un concepto que acuña Durkheim y que hoy en día se considera como fundamental para poder dar cuenta de los fenómenos que son parte de la subjetividad, sin embargo hay que aclarar que se puede llegar a confundir con la opinión, las ideas, imagen, las actitudes, la ideología, el conocimiento científico mismo y el sentido común entre otros aspectos, por lo cual pasaremos a analizar los más importantes de ellos para intentar establecer las distinciones y similitudes entre las representaciones sociales y estos otros procesos.

Ciertamente, debemos de ser un tanto flexibles en cuanto a nuestra particular percepción de lo que es el conocimiento, qué en un momento determinado, se convirtió en sinónimo de ciencia, aunque la filosofía se encargó de desmitificar y aclarar esa confusión, existen multiplicidad de formas de conocimiento entre los cuáles esta el científico, el religioso, filosófico y otros más, también Moscovici (1961) considera que la ideología, la opinión y la imagen son formas de conocimiento de la realidad pues constituyen una forma de organización psicológica particular de la realidad que es irreducible a cualquier otra cosa.

Por ejemplo, la opinión es un concepto que ha sido ampliamente utilizado para poder estudiar los posibles comportamientos de las personas con relación a algún aspecto de su vida social, al respecto, Moscovici (1961), nos señala que la opinión ha sido usualmente entendida como un comportamiento en miniatura, pues esta se anticipa al comportamiento futuro y de ahí su utilidad práctica de estudio.

En todo caso, la opinión implica una toma de posición socialmente valorada a la que los sujetos se adhieren, en este sentido se considera como una actitud, que por cierto se ha caracterizado como poco estable en tanto que se refiere a situaciones históricamente coyunturales que pueden tener cambios en lo próximo y que por tanto pueden generar cambios en las percepciones; también se ha dicho que la opinión constituye un primer momento en la formación de actitudes y estereotipos, cuándo ya hablamos de un conocimiento más sedimentado.

Antes de hablar de las diferencias con las representaciones sociales, siguiendo la lógica de Moscovici, es conveniente analizar lo que es una ima-

gen. Este término se ha empleado para referirse a una organización más coherente y permanente de juicios:

"... se la concibe como reflejo interno de una realidad externa, copia fiel en el espíritu de lo que se encuentra fuera de él. Por lo tanto es la reproducción pasiva de un dato inmediato" (Moscovici, 1961: 31)

La analogía con una fotografía es clara, la imagen es una representación idéntica de emociones, hechos ocurridos, pensamientos, razonamientos o cualquier otra forma de recuerdo vívido, la imagen selecciona lo que quiere recordar, imprimir en el cerebro, es una copia fiel de sucesos aislados, sin conexión aparente, a menos que se intenten vincular; la imagen permite reforzar el sentimiento respecto a ciertas situaciones acaecidas, para eso existe, para aceptar o rechazar, para cambiar o reforzar las que ocurren recientemente tomando como referencia las que ya se dieron. Así, esta determinada por fines para seleccionar lo que viene del interior y del exterior.

Las representaciones sociales no son solamente una opinión, pues esta es una parte de aquella, es decir, cuándo un sujeto expresa una opinión es porque previamente esta ha formado parte de toda una representación social sobre ese objeto mismo. Estas se conforman de manera sedimentada a manera de teoría que explica y justifica a un objeto, la opinión es algo mucho más elemental que se da en el nivel de lo inmediato, pero que esta precedida por una representación más compleja. Ciertamente la opinión es una forma de predecir el comportamiento, también se ha dicho que la representación es una guía del mismo, pero:

"... no lo es solo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en que el comportamiento debe tener lugar. Llega a darle un sentido al comportamiento, a integrarlo en una red de relaciones donde esta ligado a su objeto. Al mismo tiempo proporciona las nociones, las teorías y el fondo de las observaciones que hacen estables y eficaces a estas relaciones". (Moscovici, 1961: 32)

Así, la representación va más allá de la mera opinión, pues le da una justificación racional al comportamiento y a la opinión misma, reconstituyendo los esquemas de pensamiento individuales para poder explicar y legitimar la acción o el objeto.

Con relación a la imagen, debemos decir que las representaciones sociales parten de la premisa de que el mundo exterior y el interior, propio este último del sujeto, no están separados totalmente como en la imagen, sino al contrario, ya que una de las características esenciales de la representación social es su carácter social.

Las nociones de imagen, actitud y opinión no consideran a los grupos como creadores y recreadores de los conocimientos, sino como simples elementos pasivos donde se dan estos procesos, tienen una forma de pensar y es todo. No se preocupan por conocer la manera en que los grupos conforman los pensamientos, las representaciones. La teoría de las representaciones sociales considera a los grupos de una forma dinámica:

"... su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado" (Moscovici, 1961: 33)

La diferencia con la imagen es clara, la imagen reproduce, retrata, copia la realidad y la guarda en recuerdos vívidos para después usarlas como referencias, la representación no copia, transforma las realidades y los significados de la misma, la realidad se percibe social e individualmente, modificando al objeto y al sujeto, quien ve transformada su estructura cognitiva a la vez que le sirve para actuar eventualmente en una situación social dada.

Las similitudes y diferencias que las representaciones sociales pueden tener con otros conceptos tales como los estereotipos, prejuicios, sentido común, mito o el de conocimiento científico, son un tanto ociosas de seguir tratando, ya que estas se entenderán mejor si conceptualizamos y caracterizamos al concepto central de este trabajo. Si acaso y como medida de seguridad, conviene distinguirla de las representaciones mentales que es otro concepto sumamente trabajado por los cognitivistas; sin embargo no es lo mismo que la representación social y de hecho solo sería una manera de analizar a estas; en efecto, como afirma Echevarría. (1991: 261):

- *"Al contrario de cualquier planteamiento cognitivo estricto, las representaciones sociales no pueden situarse en la cabeza de los sujetos que aprehenden colectivamente el mundo social, se encuentran, en el continuo e incesante intercambio entre individuos que explica la vida cotidiana, que permite conocer y comunicar. Son, por tanto un medio entre los individuos y entre los sujetos y los objetos"*

Así, las representaciones mentales pueden ser producto de las sociales, que se generan en el devenir de la vida cotidiana y para ella sirven; pero estas, a diferencia de las sociales, se refieren básicamente a la percepción de los individuos y al análisis lógico de las informaciones, así como a sus estructuras mentales.

2.3.2 Conceptualización de representaciones sociales.

Moscovici afirma que la representación social es una organización de imágenes y de lenguaje que son cristalización de grupos sociales y de individuos que los conforman, lo cual le confiere a la representación social un carácter diferente en tanto que esta es más un asunto de individuos y grupos que de objetos, lo esencial es lo que ocurre en estos entes y no en el objeto. Dice además que esta es una modalidad de conocimiento que facilita la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los miembros de un grupo. Sin embargo queda claro al revisar las nociones que él y otros autores generan sobre este fenómeno, que existen diferentes conceptos al respecto y que ello depende de sus diferentes posiciones epistemológicas. En efecto, la teoría y metodología de estudio de las representaciones sociales no son únicas como veremos en el último apartado, sin embargo con fines esclarecedores, daremos un recorrido por los conceptos empleados por algunos autores tratando de encontrar acuerdos más que desacuerdos en torno a ello.

Para Jodelet (1986), la representación social:

"... designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas al nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los proceso de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás" (1986: 474-475)

De esta amplia cita podemos rescatar una serie de observaciones importantes:

- Las representaciones sociales son una forma de conocimiento que en términos generales consideran al sentido común, construcción colectiva que da cuenta de explicaciones a fenómenos diversos, sentido común que ha sido identificado como un saber que procede de las experiencias individuales y colectivas y que sirve para hacer frente a situaciones cotidianas. Este tipo de conocimiento se constituye con las experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social; este conocimiento no le exige al hombre un esfuerzo intelectual riguroso como el científico, sino uno más flexible y funcional al mismo tiempo, el sujeto en las representaciones sociales se enfrenta a una serie de informaciones sobre un objeto, libros, periódicos, televisión, comentarios socializados en los grupos que vive, estas informaciones son recortadas, recompuestas, clasificadas y organizadas en esquemas de pensamiento social e individual. Esto convierte al sujeto en un “sabio aficionado”, expresión que Moscovici acuña para referirse a los conocimientos que no son científicos, que carecen de un método y que son usados de la mejor manera que al individuo le parece y requiere, “Lo importante es poder integrarlas en un cuadro coherente de lo real o deslizarse en un lenguaje que permita hablar de lo que habla todo el mundo” (Moscovici, 1961: 37) el asunto es estar al corriente, tener una opinión estructurada lógicamente de los temas emergentes.
- Las representaciones sociales son asimismo un saber práctico, pues guían la acción, implican entonces:
 - Un sistema de referencias que nos permite interpretar lo que sucede y en este sentido participa en la construcción social de nuestra realidad.
 - Da un sentido a lo esperado y a lo inesperado.
 - Permite elaborar categorías que sirven para clasificar sucesos y circunstancias.
 - Se emplean para lograr una comunicación eficaz y congruente al interior del grupo que le da sentido y vida.
 - Es pauta para la creación de comportamientos adecuados a la representación, pues cada vez que se cambia una representación

social, también se cambia un cierto número de comportamientos dirigidos hacia los otros y hacia nosotros mismos. (Moscovici, 1982.)

- Permite esclarecer las posiciones de los grupos dentro de una sociedad con relación a ciertos objetos.
- Es una forma de conocimiento funcional al grupo del que proviene y al individuo que lo reconstituye de manera personal, pues les proporciona identidad, además de una justificación adecuada a sus intereses que se manifiesta en las opiniones o actitudes que sostienen respecto al objeto, esto desde Durkheim se veía, pues él afirma que: *"... los símbolos a través de lo que se piensa a sí misma (la sociedad), cambian de acuerdo con lo que ella es"* (1971: 18), refiriéndose a como de acuerdo a las características de una sociedad o colectividad, serán sus representaciones, pues si algo se omite, enfatiza, cambia, se reproduce, es porque le afecta de alguna manera al grupo. Por ejemplo la representación que los maestros tienen respecto al fracaso escolar de sus alumnos es tendiente a culparlos por falta de disciplina y responsabilidad en el estudio, justificando de esta manera sus propias carencias, manteniendo así su integridad funcional, su estabilidad parcial respecto a su quehacer docente.

"Para reducir conjuntamente tensión y desequilibrio, es preciso que el contenido extraño se desplace al interior de un contenido corriente y que el que está afuera de nuestro universo penetre en su interior. Más exactamente, hay que hacer familiar lo insólito e insólito lo familiar, cambiar todo el universo conservándolo como nuestro universo" (Moscovici, 1961: 40)

Así la representación social puede ser más o menos verdadera, dependiendo de que grupo la enjuicie, en todo caso, siempre será, como afirma Moscovici (1961):

- Una representación de algo y de alguien, no es por tanto una imagen en el sentido analógico de un retrato de la realidad, ni tampoco una mera opinión, es la interacción dialéctica del sujeto y el objeto, la representación social es el proceso mediante el cual el objeto deja impresiones en el sujeto que las transforma en su pensamiento y con ellas vuelve al objeto para actuar en consecuencia con él, para pensarlo de una manera particular y no fija, sino adecuada a las circunstancias socio históricas. Como su fundador afirma:

"Las representaciones sociales tienen propiedades particulares, que no podemos descubrir sino estudiando sus relaciones con los grupos sociales... porque en la vida mental, más allá de simples reacciones de nuestros sentidos, todo es necesariamente social por naturaleza" (Moscovici, 1982: 29)

- La representación social sirve para resolver problemas específicos de un individuo y sus grupos, problemas que se pueden orientar en dos grupos, a saber:
 - Dar respuesta a interrogantes específicas sobre un objeto que al grupo o individuo interesan como es el caso del psicoanálisis en el estudio de Moscovici (1961), o de la guerra nuclear, del ocaso del socialismo, de la globalización, etc., el conocimiento obtenido y sedimentado de estas representaciones sociales servirán para crear en un dominio de la realidad, una necesidad funcional de los grupos humanos.
 - Propicia pautas de comportamiento en situaciones relacionadas con el objeto, comportamientos que no necesariamente son determinados por el grupo y que definitivamente son todos diferentes, cada individuo permea los significados de diferente forma y a cada idea le da un sentido distinto, si bien el origen es el del grupo y las situaciones son similares, cada comportamiento es diferente, así como cada representación es diferente.
- Las representaciones son definitivamente sociales, en el proceso de crear estas formas de conocimiento, se comienzan a crear en el interior de los grupos, posiciones y estructuras más o menos estables sobre ciertos objetos:

"... lo social interviene ahí de varias maneras: a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas" (Jodelet, 1986: 473).

En suma, los problemas que pretende resolver el enfoque de las representaciones sociales, serían acotados en las cuestiones que Echevarría (1991) menciona: ¿qué saben?, ¿cómo se estructuran los contenidos de

lo que es conocido?, ¿cuáles son los sistemas de transmisión e integración de lo que es conocido?, ¿cómo se evalúan esos conocimientos?, ¿que es considerado válido para ser pensado y que se rechaza?

Es importante mencionar que las definiciones y análisis que se han presentado hasta el momento se asocian más a lo que Banchs (2000) denomina la tendencia procesual de las representaciones sociales que a la estructural, ya que las primeras hacen énfasis en esas preguntas que Echevarría ha mencionado ya y que dan cuenta de la forma en que se constituyen las representaciones sociales, pero que la otra tendencia prioriza no el proceso de construcción, sino las representaciones sociales como producto; en ese sentido se definen de manera distinta, como por ejemplo Flament (en Banchs, 2000) dice que: *"... es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de una población homogénea respecto a ese objeto"*

O bien, dice Codol (en Banchs, 2000) la representación social es *"un conjunto de cognemas... organizada por múltiples relaciones que pueden ser orientadas (implicación, causalidad, jerarquía...) o sistemáticas..."*

En este sentido estos autores y otros que se encuentran en la misma línea se preocupan por conocer la estructura, la composición y ordenamiento de las representaciones sociales mucho más que por saber la forma en que la interacción social las genera como se verá adelante de manera más detallada.

2.4 Los Procesos y dimensiones de la representación social.

La objetivación y el anclaje son los dos procesos fundamentales que Moscovici en su libro clásico sobre el psicoanálisis y sus representaciones sociales, considera que constituyen el mecanismo por medio del cual se constituyen éstas, además de que con estos procesos, logra explicar la manera en que lo social transforma al conocimiento en representación y como está representación transforma a lo social. Reproduciendo una idea ya tocada anteriormente, la objetivación consiste en sustituir al sentido por una figura, y el anclaje en darle a la figura un sentido, es decir fijar. Explicamos esto con mayor detalle.

2.4.1 La Objetivación.

Objetivar es darle vida real y concreta a una idea, este proceso cumple una función social en el grupo, toda vez que este siente la necesidad de comprender y explicar ciertos fenómenos de manera sencilla. La objetiva-

ción según Moscovici es la reabsorción de un exceso de significados materializándolos, esto implica que respecto a un objeto existen una serie de conocimientos que otorgan a cada individuo un significado particular, aun cuando el significante sea idéntico, el grupo en la necesidad de mantener su cohesión, busca homogeneizar el significado para poder seguir en una situación consensual. En este proceso, se sustituye lo percibido por lo conocido, se reducen las distancias entre lo científico y lo común, lo real. Por ejemplo, en el psicoanálisis, los conceptos de frustración, traumas o complejos, se convierten en parte del léxico común, se vulgariza el conocimiento científico, dotándolo de un sentido popular y concreto, ya no hacen falta las explicaciones del especialista, el lego puede interpretar la realidad suya, estigmatiza a sus comunes usando conceptos prestados, pero sin el rigor metodológico ni epistemológico. La objetivación es un proceso de concreción donde se homogeneiza el significado, dándole de manera forzosa un sentido real, se hace concreto lo abstracto, se materializa la palabra, es a decir de Jodelet (1986: 481) una operación formadora de imagen y estructurante. La objetivación implica varias fases en el caso de una teoría, a saber:

- La selección y descontextualización de los elementos de la teoría. Esto implica que el grupo, como se mencionó anteriormente, selecciona lo que según sus criterios propios de corte cultural y de acceso a la información, y básicamente en función de sus criterios normativos y de funcionamiento, es aceptable.
- Un segundo proceso es la formación de un núcleo figurativo, es la creación de una estructura mental de imágenes que reproducirá de forma palpable a una estructura conceptual, es la forma en que se van creando estructuras o esquemas que son propios del grupo y del individuo.

2.4.2 El anclaje.

Este segundo proceso que se asemeja mas con el concepto de acomodamiento de la información nueva desde una perspectiva Piagetana, se refiere al enraizamiento social de la representación y de su objeto. Es decir, se adquiere con este proceso un significado y utilidad para el nuevo saber; ya no se trata, como en el caso de la objetivación, de la constitución formal de un conocimiento, sino de su inserción orgánica dentro de un pensamiento. En este sentido implica las tres funciones básicas de la representación:

- La función cognitiva de integración de la novedad.
- Función de interpretación de realidad.
- Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

Para Moscovici (1961) el proceso de anclaje se descompone en varias modalidades, las cuáles permiten comprender los siguientes fenómenos:

- El anclaje como asignación de sentido. Con este proceso, el grupo delimita sus posiciones, sus especificaciones que lo distinguen de los demás, adquiere por medio del sentido que le da a su representación, identidad propia y al poseer este principio de significado, consensualmente aceptado en el grupo, asegura la interdependencia de sus miembros, su aceptación y convencimiento. El grupo entonces se reproduce y el individuo siente seguridad y pertenencia en él. Conocer las características de un grupo, puede llevarnos a conocer las representaciones del mismo y de su composición individual.
- El anclaje como instrumentalización del saber. La representación es un conocimiento útil para poder interpretar, comprender, clasificar a nosotros mismos y aquellos que están en nuestro entorno inmediato, el conocimiento al ser objetivado, se convierte en representación social que expresa a las relaciones sociales y también contribuye a constituir las.
- Cada vez se admite más que las representaciones sociales, con sus procesos de objetivación y anclaje, cumplen una función interpretativa de la realidad y de orientación de los comportamientos que varía de acuerdo al objeto representado, la relación que el sujeto mantiene con él y la finalidad de la situación. En ellas se puede encontrar una importante herramienta heurística que dé sentido y significado a los comportamientos que los individuos realizan normalmente.
- El anclaje como enraizamiento en el sistema de pensamiento. Retomando una epistemología dialéctica, y una percepción cognitivo-constructivista, se considera que todo nuevo conocimiento, no se instala en el pensamiento como en una hoja en blanco (tabula rasa), sino que existen previamente una serie de ideas y experiencias, imágenes, saberes que permean y retocan a lo nuevo, lo cual puede ocasionar dos efectos en las viejas estructuras, a saber:
 - Innovadora. En algunos grupos o personas, las novedades que el objeto acarrea, estimulan a sus representaciones anteriores

para modificarlas, si se quiere actualizarlas y hacerlas funcionales a las nuevas condiciones.

- El otro proceso es la radicalización de las posiciones originales. Las ideas y modificaciones del contexto novedosas, en vez de provocar cambios en las representaciones sociales, pueden ocasionar justamente lo contrario.
- En ambos casos, la clasificación constituye un elemento que sirve para catalogar y explicar a la realidad, lo extraño se hace familiar en este procedimiento y de esta manera el grupo sabe que es para ellos normal y que no, se autolegitima por tanto en cuanto normal y se da el derecho de catalogar a los otros.

Las representaciones sociales así, constituyen una forma particular de conocimiento que dota a los grupos e individuos de posibilidades explicativas e interpretativas de lo que ocurre en el mundo, aparte de servir como pautas de comportamiento respecto a los objetos representados, ambas funciones surgen para que el grupo sienta seguridad con relación a lo que está ocurriendo fuera de él y pueda actuar en consecuencia, esto implica que la representación social surge en un momento en que el grupo y sus integrantes sienten ciertos niveles de amenaza a su funcionamiento normal.

2.4.3 Las dimensiones de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales como forma particular de conocimiento, se encuentran acotadas por ciertas formas particulares de contenidos y procesos; con relación a estos últimos, ya en el apartado anterior hablamos al respecto son la objetivación y el anclaje. Cuando hablamos de dimensiones nos referimos en concreto a los elementos que componen a las representaciones sociales de manera dialéctica según la idea original de Moscovici, aunque debemos anticipar que los tres elementos a señalar, son un producto de la teoría de este autor ad hoc a su contexto y objeto de estudio, y que además esta percepción se encuentra limitada por su formación psicosocial, pero que visto este fenómeno desde otras perspectivas científicas, estas dimensiones, pudieran ser insuficientes, como es el caso de la sociología marxista que vería en la ideología uno más de estos elementos a estudiar y considerar como parte estructurante de la RS.

En los términos originales y aún hoy aceptados en su mayoría, se delimitan a las RS en tres dimensiones que configuran su estructura, a saber:

la información, el campo de representación y la actitud, que a continuación detallaremos.

- El campo de representación se asocia con las imágenes que la persona tiene sobre el objeto, a decir de Elejabarrieta (1991: 264):

"... remite a los contenidos concretos que se refieren a aspectos específicos del objeto representado. Esta dimensión puede asimilarse a la idea de imagen, de modelo social, a la estructura y organización con que a partir de un mínimo de información se construye un espacio figurativo articulado."

Al respecto Ibáñez, corroborando lo anterior, la asocia con el esquema o núcleo figurativo; donde:

"... este núcleo, no solo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la organización. En efecto es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación" (1988: 47-48)

- La actitud es la que nos permite comprender la tendencia u orientación que los sujetos tienen respecto al objeto estudiado, que puede ir en un continuo de lo favorable a lo desfavorable, de lo positivo a lo negativo. En las actitudes según Ibáñez (1988), se expresa el componente afectivo y por tanto evaluativo ante los objetos
- La información:

"... da cuenta de la serie de conocimientos que se poseen sobre el objeto social representado. Esta dimensión remite tanto a la cantidad y nivel de conocimiento poseído, como a la calidad de la información de que disponen los individuos o grupos sociales" (Elejabarrieta, 1991: 64).

Realizar un análisis tridimensional de los contenidos de las representaciones sociales evidentemente que otorga a la investigación un estatuto de mayor consideración, en tanto que se considera más completa, más holística, pues por una parte el campo de representación permite encontrar o dar cuenta de un núcleo estructurado que configura el pensamiento elemental del individuo acerca de un objeto, lo cual por supuesto estará en consonancia con los grupos sociales en que se inscribe. Por otro lado, las actitudes

se encargan del componente afectivo del grupo o grupos en cuestión y de los individuos que lo componen, encontrando así sus posiciones respecto al objeto. Y finalmente la información detalla particularmente de que manera los procesos de anclaje y objetivación se están o no dando y de que formas.

2.5 Las representaciones sociales y sus tendencias actuales.

2.5.1 Antecedentes.

Moscovici inicia (retomando el concepto de Durkheim) la teoría de las Representaciones Sociales (RS en lo sucesivo) tomando como objeto de estudio al psicoanálisis en la sociedad Parisina. Emplea para ello diferentes procederes metodológicos con propósitos descriptivos e interpretativos y con la intención de obtener elementos para formar una psicología del conocimiento del sentido común. A partir de la publicación de su estudio, primero en Francia y después en otros lugares del mundo, entre ellos algunos países de América, esta teoría se ha extendido con diferentes modalidades e intenciones que en ocasiones se alejan de las originalmente planteadas por su iniciador, de ahí la necesidad de realizar estudios clasificatorios que permitan identificar las diversas líneas de generación que se han desarrollado al respecto.

Cabe destacar que anteriormente a esta propuesta, ha habido esfuerzos por realizar análisis de estas tendencias. Abric por ejemplo menciona que las RS no se circunscriben a ningún paradigma metodológico de los ya conocidos y tantas veces debatidos, el denominado Galileano o cuantitativo y el Aristotélico o cualitativo y que estos ni siquiera son considerados como premisas que guíen las investigaciones.

"... la elección de una metodología es determinada en efecto por consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, Tipo de población, apremios de la situación, etc.), pero también de manera más fundamental por el sistema teórico que sostiene y justifica la investigación." (Abric, 1990:79).

El objeto en cuestión y la intención del investigador por recuperar en su estudio diferentes aspectos de las RS, inspiran a María Auxiliadora Banchs (2000), para analizar dichas tendencias en función de esos criterios, identificando como resultado, tres tendencias:

- Una desarrollada por Denisse Jodelet y seguidores quienes parten de la complejidad de las RS. Esta tendencia se ubica cerca de los

planteamientos originales de Moscovici, algunos autores brasileños como Mary Jane Spink, Clarilza Souza y otros pueden caber en esta categoría al igual que otros venezolanos como la misma Banchs y mexicanos como Alfredo Guerrero o Silvia Valencia, entre otros más. A esta corriente se le ha denominado también como *dinámica* en la medida en que se opone a la psicología conductista, otros han preferido denominarla *cualitativa* por el tipo de técnicas que se emplean para dar cuenta de esta realidad, aunque esto no es algo que caracterice con precisión a esta corriente, aclara Banchs, pues existen investigaciones con marcado uso de técnicas cuantitativas, pero orientadas por enfoques interpretativos y viceversa; pero para Banchs (2000) el término correcto para clasificar a esta tendencia es la de procesual, ya que a decir de ella, los autores de esta, se orientan más por el aspecto constituyente que por el constituido de las RS. En este sentido Moscovici (1982. en Banchs, 2000):

"... invita a separar entre procesos y contenidos del pensamiento social, separación en la cual los procesos serían generales e invariantes mientras que los contenidos estarían determinados culturalmente" (p. 3)

Deberíamos, nos dice Moscovici, seguir el ejemplo de la Antropología y el psicoanálisis, quienes elucidan los mecanismos prestando atención a los contenidos que de ellos resultan y deducen los contenidos con base en los mecanismos.

Al respecto citemos a Moscovici (en)

"Cada vez que me he referido a las RS, he puesto mi interés en el proceso y no en ellas como un producto. Diría que es fundamental que las estudiemos tanto en su proceso histórico como en su desarrollo" (Castorina, 2003: 134).

Desde esta perspectiva se distinguen dos tipos de procesos en la constitución de las RS que deberían considerarse, el psicológico y el social. Banchs señala que hasta el momento, pocos autores se han preocupado en lograr el análisis de estos: de una parte, centrarse y dar cuenta de los procesos mencionados, de otra, derivar los contenidos de aquellos, lo más usual admite, es que los procesos de construcción social no sean considerados y que en el mejor de los casos se menciona como los contenidos (entendidos como cambiantes, dinámicos y contextuales), se asocian a los procesos

sociales, pero no a los psicológicos (como la parte firme de las RS). La tendencia epistémico metodológica de esta corriente, a decir de Marková, es dialéctica, socioconstruccionista, donde la hermenéutica se convierte en piedra angular en la búsqueda de significados y sentidos que se construyen intersubjetivamente en contextos sociales específicos que deben ser considerados por el investigador, a decir de Banchs:

"Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían entre otras, características distintivas del abordaje procesual de las RS" (2000: 7)

- Otra tendencia es la que se preocupa por los procesos cognitivos que se generan en la elaboración de las RS, la cual es desarrollada por Jean Claude Abric en Aix en Provence, seguidos por Codol, Flament entre otros en Francia; en España, Páez y colaboradores han seguido esa línea al igual que algunos psicólogos suizos e italianos. Esta tendencia se concentra en la estructura de las RS, que da pie a la teoría del núcleo central, en la cual se pretende conocer los contenidos, tanto los periféricos como los centrales de las RS y la forma en que están organizados o jerarquizados cognitivamente en los sujetos. Citando a Banchs (2000), el polo estructural:

"... se focaliza sobre la estructura de las RS, haciendo uso del método experimental, o bien de sofisticados análisis multivariados que permiten identificar esa estructura." (p. 5)

Según Banchs, la producción desde esta tendencia, en Europa es mayor al 90%, respecto a la totalidad existente, mencionándose como aspecto importante, que en Latinoamérica, aunque no existen datos precisos al respecto, la producción es más equilibrada entre estas dos líneas, siendo incluso predominante la procesual. En esta se pretenden encontrar los mecanismos cognitivos de constitución de las RS, como las funciones, dimensiones y elementos de una estructura cognitiva. El paradigma epistemológico bajo el cual se sustenta esta tendencia es evidentemente positivista con obvias preferencias por la metodología cuantitativa.

- La tercera tendencia es más acercada a la sociología y según Banchs, se desarrolla inicialmente en Ginebra por Willem Doise, que se propone el análisis de las condiciones de producción y circulación de las RS y que a no ser por el origen disciplinario de esta, se asociaría a las características esenciales de la tendencia procesual ya descrita. Sin embargo, a diferencia de las anteriores y sobre todo de la primera, en esta se da cuenta del proceso social de las representaciones más que de lo cognitivo, como es en el primer caso. En efecto, la intención esencial es analizar como las condiciones sociales de existencia de los individuos, como la clase social, la familia, el género, la escolaridad, las condiciones laborales de existencia y otros varios factores, contribuyen a la formación de las representaciones, cuyo contenido es estudiado usualmente en esta tendencia más de manera cualitativa que cuantitativa y siempre buscando realizar una interpretación en torno a la manera en que estos diversos factores constituyen procesos que permiten entender a dichos contenidos. Aquí los trabajos de Piña Osorio y Gilberto Jiménez en la UNAM, entre otros, tienen esta pretensión en México. En Brasil, Clarilza Souza es una representante de esta tendencia. Evidentemente, existe un paradigma epistemológico dialéctico con tendencias cualitativas y enfoques sociológicos que permiten interpretar estos fenómenos.

Según Banchs (2000) estas tendencias, no se pueden encontrar de manera pura en la realidad, sino más bien entremezcladas, lo que dificulta en ocasiones encontrarles una clasificación a diversidad de investigaciones y autores que han elaborado trabajos desde esta teoría, ya que aunado a lo epistémico y metodológico, se encuentra el problema del origen disciplinar del autor, pues aunque la mayoría son psicólogos sociales, entre ellos hay distintas escuelas y tendencias, pero además, la teoría ha tenido impacto en sociólogos, filósofos, pedagogos y otros mas que le han dado un sello particular proveniente de su área de conocimiento y de su tendencia particular.

2.5.2 La teoría de los intereses del conocimiento de Habermas.

Considerando lo anterior, empleando un criterio más de corte político-epistemológico, proponemos que otra manera de clasificar de manera típica ideal, usando el término weberiano, a estas investigaciones indepen-

dientemente de la disciplina, es empleando la teoría de los tres intereses del conocimiento de Habermas.

Para ello consideraremos someramente de un lado, las investigaciones que desde esta teoría se han presentado en los últimos años a nivel internacional (Conferencias Internacionales sobre RS), y del otro, la teoría ya planteada por Habermas (1992), en la que se afirma que todo conocimiento y práctica científica de investigación poseen implícitamente un interés por el conocimiento, un interés sociopolítico que justifica su elaboración, donde las clases o sectores sociales legitiman su visión acerca de lo que es un conocimiento válido, donde cada uno de ellos corresponde a maneras diferentes de hacer ciencia ya que sostienen percepciones ontológicas, epistemológicas, metodológicas y técnico instrumentales que las distinguen y que son congruentes con sus intereses políticos; dichos intereses son los técnicos, prácticos y emancipadores. El interés técnico, corresponde a la forma empírico-analítica; el interés práctico, que corresponde a la histórica-hermenéutica y el interés emancipador a la crítica. Respecto al primero se dice que es:

"... el tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica, se basa en la experiencia la observación, propiciada a menudo por la experimentación... esta forma de saber es conocida como positivismo... este saber se estructura en torno a series de hipótesis mediante las cuáles se confiere significado a las observaciones, teniendo también una capacidad predictiva. La predicción nos permite anticipar como será (probablemente) el ambiente futuro a partir de nuestra experiencia respecto a su forma actual. Asimismo, en potencia, nos permite controlar nuestro ambiente sobre la base de ese saber. (Grundy, 1991: 28.)

Al respecto Habermas (1992), apunta que el positivismo Comtiano esta obsesionado por un afán pragmático de la ciencia; en efecto, el positivismo:

"... plantea la armonía entre la ciencia y la técnica. La ciencia posibilita el dominio técnico tanto sobre los procesos de la naturaleza como de la sociedad" (p. 83).

De esta forma, el conocimiento debe siempre explicar para predecir y predecir para controlar, ya que de otra manera no sería de ninguna utilidad práctica para el logro del dominio sobre la realidad.

En contraste, afirma Habermas (1992) que,

"... mientras que los métodos empírico analíticos, van dirigidos a poner al descubierto y aprehender la realidad desde el punto de vista trascendental de la posible manipulación técnica, la metodología hermenéutica tiende a asegurar la intersubjetividad de la comprensión e intercomunicación lingüística ordinaria en la acción bajo normas comunes. La comprensión hermenéutica se dice con su estructura misma a garantizar, dentro de tradiciones culturales, una posible auto comprensión orientadora de la acción de individuos y grupos, y una comprensión recíproca entre individuos y grupos, con tradiciones culturales diferentes". (p. 183)

En efecto, si el interés técnico se preocupa por el control, el práctico se orienta hacia la comprensión, pero no una comprensión destinada a la formulación de reglas o conocimientos para poder manipular y manejar el medio sino de un interés por comprenderlo, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él. En las Ciencias Sociales, este interés prioriza la búsqueda de los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus actos y pensamientos, ya que se afirma que el humano es un ser que vive constantemente en su vida cotidiana, preocupado, en tensión, de ahí la que solo se pueda entenderlo en función de conocer estas intenciones que en su devenir va construyendo para poder relacionarse con el mundo natural y social. La vida cotidiana del hombre adquiere entonces especial relevancia, en contra de las pretensiones de las grandes teorías como el marxismo o el estructural funcionalismo cuya intención esencial era descubrir las leyes del comportamiento social y donde el sujeto desaparecía de su escenario siendo solo un títere de dichas "leyes"

En este interés la premisa principal es que al humano no se le puede explicar solamente, que de hecho el humano actúa con base en intenciones, teleológica y no causalmente, lo cual se traduce en sentidos que le dan dirección a sus actos y pensamientos, es decir, pensando en el futuro que le preocupa, que lo mantiene tenso. Y es que el hombre es el único animal que es consciente de su muerte, que lo asusta, lo enloquece, (Kosik, 1976) y por tanto reconoce el paso del tiempo, que es su creación, así siempre piensa en ese futuro que le mueve, le motiva a hacer, a creer, a representarse; hace lo que hace pensando en el futuro, piensa y se representa la realidad en función del futuro, de su muerte. Los sentidos y significados le sellan como humano, a la vez que lo distinguen de otros de su misma especie, no puede haber significados o sentidos iguales, ¿como se pueden generalizar?

Se acepta en esta lógica que cada humano es diferente, porque ha vivido de manera diferente, en lugares diferentes, con personas diferentes, en tiempos diferentes, por lo tanto los sentidos de su vida y los significados que le otorga a lo que hace y cree, son diferentes y que si acaso hay similitudes entre aquellos que comparten espacios de tiempo, espacio y culturas similares: las personas en este mundo comparten una visión de su realidad, la construyen socialmente hablando porque esto les permite convivir con grupos, el humano es un ser gregario por necesidad y por naturaleza, pero también porque aislado enloquece. Tiene que aprender a convivir con los demás, para eso hay que crear, hacer, compartir lo que los demás, pero nunca puede ser idéntico, pues sus historias personales no lo son. En los estudios cualitativo interpretativos, se trata de dar cuenta de esta subjetividad que permea en cada actor social y que comparten con los de su misma especie en contextos similares; para poder comprenderlos, hay que entonces, contextualizarlos, es decir dar cuenta de las condiciones en que se vive.

Por otra parte, ya que Habermas considera que los sujetos son seres racionales, cuándo menos potencialmente hablando, y que los intereses motivados por la razón son más fundamentales que los motivados por la inclinación o el deseo, Grundy (1991) se pregunta cuáles son los intereses que este autor considera más puros y se contesta: los intereses por la emancipación. Para este teórico, la emancipación significa: "independencia de todo lo que está fuera del individuo" (Grundy, 1991: 35) y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje, es decir, Habermas (1992) identifica la emancipación con la responsabilidad y la autonomía en un acto de auto reflexión. En sus palabras: *"La autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de las dependencias dogmáticas"* (Habermas, 1992: 210).

Cada uno de estos intereses corresponde con formas distintas de investigación y con una posición político ideológica: el primero, está obviamente relacionado con la metodología de corte cuantitativo, el cual se caracteriza por sus pretensiones de neutralidad valorativa y por tanto de objetividad, con la idea de obtener saberes generalizantes y tendientes al uso de la estadística para lograr lo anterior; por tanto esta organizado por una racionalidad técnico instrumental que pretende lograr el dominio sobre los procesos naturales y humanos. Evidentemente que su interés político es conservador por acción en la medida en que intencionalmente se persigue este fin social.

El segundo, el práctico se asocia a la metodología interpretativa o cualitativa, la cual busca comprender e interpretar la realidad que cotidianamente construye el humano con la pretensión de desentrañar sus significados y sentidos para comprender al humano, la racionalidad práctica es la que permea en este y obviamente los métodos y técnicas empleados en ambos son más interpretativos, su interés político es más bien conservador liberal en tanto que a pesar de considerar la subjetividad de los actores sociales, no se pretende modificar su realidad.

El interés emancipatorio, por su parte, emplea usualmente una metodología pluridimensional, pero siempre con finalidades de transformación justa de la realidad. Con una finalidad crítica de lo impuesto, de lo ideológico (en las RS puede haber elementos ideológicos de dominio que resultan interesantes develar desde esta tendencia) y en busca de la equidad y democracia, en donde la racionalidad crítica es la que se propone emplear para descifrar los aspectos que dominan al sujeto a fin de lograr su autonomía. Evidentemente que la postura político ideológica aquí es revolucionaria, aunque no entendiendo esto como a la antigua usanza marxista sino como lo hace la escuela de Frankfurt. Precisamente como emancipación de las formas, discursos, prácticas que dominan a la persona.

En función de estos tres intereses es como se realizará una clasificación distinta de las investigaciones sobre representaciones sociales para, ante todo, contribuir a su comprensión desde una perspectiva que pone el énfasis en el aspecto político ideológico que subyace en ellas.

2.5.3 Tendencias de las RS desde la teoría de los intereses del conocimiento.

Este análisis se basa en las memorias de dos de las últimas Conferencias Internacionales Sobre RS realizadas en Guadalajara, México durante 2004 y en Roma, Italia en 2006. Para ello se revisaron los trabajos de los países con mayor producción investigativa en esta teoría en cada uno de los dos continentes donde ha tenido mayor éxito: Europa y América. En las referencias sucesivas solo se menciona el título o el objeto de estudio en cada uno de los trabajos, pero previamente se habían analizado los resúmenes presentados en las memorias de las conferencias a fin de conocer su tendencia teórico metodológica y con ello derivar su interés político epistémico. La idea subyacente, retomando a Habermas, es que el interés político, esta recubierto de un interés cognitivo y éste de una fundamentación epistémico metodológica, de tal manera que en función del análisis de la metodología

empleada, además de la forma de presentar los hallazgos y el tipo de objeto, estaremos en condiciones de inferir su interés. De otra parte, hay que partir de la idea ya mencionada de que estos son tipos ideales que se usan con fines metodológicos, pero que la realidad no es tan burda, que las fronteras entre estos se diluyen y confunden.

2.5.3.1 Respecto a la tendencia técnica de las RS, podemos afirmar que esta es una de las más importantes y que en lo general, más no en su totalidad, se asemeja a la tendencia estructural mencionada por Banchs. Según la revisión realizada a las investigaciones, se han empleado en algunos de sus estudios procedimientos experimentales, cuasi o pre experimentales en algunas ocasiones y en otros, se limitan a la descripción cuantitativa de la actitud o del campo de la representación (dos de las tres dimensiones de las RS según Moscovici), desdeñando en la mayoría de los trabajos la dimensión de la información. Se llega ocasionalmente a relacionar la actitud o el campo con variables como la edad, el género, la escolaridad y otras. Las técnicas de investigación empleadas predominantemente en ella, son las escalas, cuestionarios, test y otras de respuesta cerrada, por lo cual se infiere que emplean un procedimiento hipotético deductivo, que evidentemente las asocia con una tendencia cuantitativa y positivista de la ciencia, con una visión de la realidad mecánica, explicable y predecible y por supuesto con una ideología aparentemente apolítica de los fenómenos y de los métodos, sin embargo es obvio que detrás de esta pretensión de neutralidad científica se esconde el interés de conservación o control de la realidad. Muchos de estos estudios son realizados en Europa y se centran en temáticas que se antojan como poco trascendentes para otras realidades y que denotan la situación de vida en estos contextos donde los problemas son distintos a los latinoamericanos. Ejemplos de los objetos estudiados en esta tendencia son:

- En Europa:

- De Francia en 2004: la velocidad al conducir, la marihuana, el futuro, vacas locas, deporte, comida. Y en 2006: imaginario colectivo, teoría de las RS, internet, media, velocidad al conducir, vino, locura (salud mental), viajes y transporte.
- De Italia En 2004: vida cotidiana, drogas, globalización. Y en 2006: poder, IPOD, tecnología, inteligencia, locura, genoma humano, psicología, congresos internacionales de RS, geopolítica, imágenes de Europa, migración, el euro, historia, educación, comida, violencia sexual.

- En América se estudiaba desde esta tendencia:

- En México (2004): identidad nacional, percepción de EU, imaginario urbano, identidad nacional, EZLN, SIDA, cáncer, manifestación civil, violencia, injusticia, identidad profesional. Y en 2006: poder. Edad. Odontología. Identidad regional.
- En Brasil (2004): movimiento social, adolescencia y educación, América Latina, imaginario social, infancia y música. En 2006: ciencia y tecnología. Internet. Acciones policíacas. Seguridad. Psicoterapia. Imaginarios latinoamericanos, salud, media, violencia en la prensa, escuela.
- En Argentina (2004): empleo y juventud; y en 2006: Maradona.

2.5.3.2 El interés práctico en las RS “...se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él...” (Grundy, 1991: 30) y donde por tanto se trata de conocer y rescatar la subjetividad inherente al ser humano asociándose esta línea a una postura de tipo hermenéutica o interpretativa que pretende comprender a los humanos. En este sentido los estudios que desde esta tendencia se realizan, en el nivel instrumental, emplean técnicas que recogen las vivencias de los humanos en su vida cotidiana, recogen discursos y no datos, para ello, se emplean la entrevista en sus diversas modalidades preferentemente. Cabe aclarar que muchas de las investigaciones que se presentan, se ubican en esta tendencia porque sus autores de manera manifiesta declaran que su investi-

gación es cualitativa, aunque en realidad no cumplen con los requisitos propios de la investigación cualitativa y con el interés práctico. Lo anterior debido a que al analizar más a fondo los procedimientos, estos recaen mayoritariamente en el uso de técnicas de recopilación y de análisis cuantitativo como las escalas y cuestionarios. Esto no quiere decir que sean por consecuencia, pertenecientes al interés técnico, pues somos conscientes al admitir que el uso de la estadística o el muestreo pueden ser herramientas para la comprensión, pero por lo revisado, nos percatamos de que no es así. En este sentido, podemos afirmar que en las RS, independientemente del lugar del mundo donde se desarrolle la investigación, la mayoría de ellas recurren en la orientación técnico-cuantitativa. Sin embargo, considerando la declaración de los autores, a continuación damos cuenta de los objetos de esta tendencia.

- En Europa.
 - Francia (2004): Globalización. Ciudadanía. Violencia. Quimioterapia. Universitarios. Identidad nacional. Delincuencia. Deporte. Música y cultura. Música. Futuro. Negocios. Vacas locas. Comida. Nuevas tecnologías. Alcoholismo. Estereotipos. Y en 2006: Perspectivas teóricas de las RS. Música. Publicidad. Media. Dinero. RS (teoría). Ecología. Identidad profesional. Velocidad. Historia. Otredad. Publicidad. Metodologías cualitativas. Discriminación. Función identitaria. Seguridad. Anorexia. Locura e Internet. Globalización. Marihuana. Prensa. Caricatura. Eutanasia. SIDA. Paternidad. Feminidad.
 - Italia (2004): Justicia. Género. Derechos humanos. Y en 2006: Media. Poder. Minorías. Cyber-representaciones. Gobierno. Televisión. Islam. Migración. Consumismo. Europa. Historia. Medio ambiente. Contexto Urbano.
- En América:
 - México: Identidad nacional. Movimientos sociales. Poder. Masculinidad. Docencia. Sistema educativo. Color de piel. Política. Violencia e inseguridad. Color de piel. Identidad social. Video escándalos. Memoria social. Violencia. Locu-

ra. Lógica natural. Masculinidad. Calidad académica. Estereotipos. Policía. Movimiento estudiantil. Muerte. Poder. Narcotráfico. Creencias. Paternidad. Color de piel. Etnias. Suicidio. Salud. Pornografía. Masculinidad. Pobreza. Movimientos sociales. Globalización. Amor. Derechos humanos. Y en 2006: Trabajo. Investigación educativa. Docentes y salud. Ciudadanía. Escándalo mediático. Feminismo. Género. Inteligencia. Televisión. Violencia. Práctica docente. Medio ambiente y educación.

- Brasil (2004): Medios (telenovelas). Violencia contra mujeres. Violencia y exclusión. Buen y mal gobierno. Música. Física. Globalifobia. Hombre y mujer ideal. Imaginarios latinoamericanos. Identidad nacional. Magia y religión. Concepto de sociedad. Violencia escolar. El futuro. Medios. Y en 2006: Autoestima y medios. Educación. Tecnología y educación. Difusión de la ciencia. Género. Música. Ancianos, vejez. Género. Inmigrantes. Protagonismo. Adolescentes. SIDA. Jóvenes y violencia. Exclusión escolar. Valores. Internet. Accidentes de trabajo.
- En Argentina (2004): Propiedad. Trabajo de mujeres. Drogas. Música. Crisis. Género. Alimentación. Identidad Profesional. Salud. Y en 2006: Media. Educación y salud.

2.5.3.3 El interés emancipatorio o crítico es el más puro de todos según Habermas, pues en el se encuentra el verdadero papel de la racionalidad humana, ya que en este, como se plantea en general desde la escuela de Frankfurt, se parte de la premisa fundamental de que el humano es un ser dominado en esta sociedad actual y que esto ocurre por el empleo de diversos mecanismos como la ciencia y su racionalidad técnica, la ideología que se transmite en las diferentes instituciones y grupos sociales, que se encargan de intentar reproducir aquellos aspectos que al sistema y clase dominante le interesan. De hecho este dominio en el humano ocurre desde la subjetividad; en el proceso de aprendizaje y uso del lenguaje mismo, pues el humano como ser social, está hecho por el lenguaje. Entonces, se dice, lo que vale

la pena es tratar de ser conscientes de ese dominio, de evitarlo y ser autónomos ayudando a otros en ese proceso de liberación, potenciarlos dice esta teoría. La emancipación, en esta concepción, se encuentra ligada a los conceptos de justicia e igualdad. La crítica en este enfoque es el desvelamiento, la concientización de las formas en que somos dominados a través de las representaciones que tenemos del mundo. Tarea nada fácil en tanto que pertenecemos a ese mundo. Sin embargo encontramos trabajos dentro de la teoría de las RS que cuando menos, si no intervienen la realidad, si la cuestionan e interpretan, tomando como referencia un marco teórico desde estas corrientes críticas a fin de encontrar RS hegemónicas (derivadas de la ideología dominante) y críticas (que pretenden transformar a la realidad y representaciones hegemónicas). En esta lógica, la realidad es dialéctica y al humano se le percibe como potencial reproductor y transformador de la misma, por ello, es que se emplean técnicas de investigación básicamente cualitativas con intenciones de realizar interpretaciones críticas de los discursos sistematizados. Pocos son los trabajos que en esta línea se han realizado como se ve a continuación. Cabe aclarar que es la postura teórica crítica de las representaciones, básicamente, lo que permite identificar estos estudios, más que las técnicas empleadas en ellos. es denotativo esto en los mismos objetos estudiados.

- En Europa.

- Francia (2004): Identidad social. Y en 2006: Medios y política. Ciudadanía. Política. Metodologías cualitativas. Método experimental. Media. Locura (salud mental). Globalización. Crisis. RS (teoría).
- Italia (2004): Integración étnica. Y en 2006: Media. Economía y trabajo. Media. Gobierno. Sentido común.

- En América:

- México: Corrupción. Memoria (fracaso escolar). Movimientos sociales. Maestros. Cambio cultural. Y en 2006: Trabajo. Consumismo. Exclusión escolar. Pobreza. Ciudadanía.

- Brasil (2004): Violencia escolar. Identidad y subjetividad. Escuela y en 2006: Estudios cualitativos en RS. Subjetividad. Media. Enseñanza superior. Docencia.
- En Argentina (2004): Autonomía. Enseñanza-aprendizaje. Locura. Salud. Y en 2006: Enseñanza universitaria. Crisis social. Educación y trabajo. Aprendizaje.

Reflexiones finales.

Algunas reflexiones que se desprenden de estas dos maneras de analizar la investigación en RS son las siguientes:

- La tendencia predominante en general es la práctica, la cual se asume como una investigación cualitativa (a decir de los propios autores), pero si esta corresponde (sólo en lo que respecta al empleo de metodologías y no necesariamente al interés político comprometido) con la tendencia procesual de Banchs, existe una contradicción, pues ella menciona que la dominante es la estructural, (la cual corresponde más con la técnica), esto nos lleva a resolver esta contradicción asumiendo que algunos de estos autores que se ubican en lo cualitativo, no están en realidad en esta tendencia, pues para serlo, habría que ser interpretativos (procesuales) y no solamente descriptivos (estructurales). En realidad, por lo revisado, asumirse como cualitativo no significa ser práctico e interpretativo-comprensivo.
- La tendencia técnica o estructural es aparentemente la segunda en empleo, pero hay que reiterar que los estudios que emplean técnicas cualitativas y que en su análisis no pasan de lo descriptivo de las RS, caben en este apartado, pues su intención no es la interpretación, ni la crítica o el cambio, lo cual las ubica en la línea estructural-técnica. Por lo tanto la gran mayoría de las investigaciones realizadas en el mundo, se encuentran ubicadas en esta intención, siendo en Francia e Italia donde se desarrolla más ésta.
- La crítica emancipatoria está ganando cada vez más terreno en estas investigaciones, aun así es la menos buscada y empleada. Sin embargo cabe apreciar como en México, Brasil y Argentina esta es una modalidad que se está generando más que en Europa, quizá por la misma situación acentuada de injusticia e inequidad que se vive en estos países latinoamericanos que los obligan en su quehacer investigativo a mirar de otra manera las RS.
- Esto se denota también con lo que respecta a los objetos de estudio, los latinoamericanos en general orientan sus investigaciones en una

buena parte a situaciones sociales que reflejan la injusticia, las repercusiones de la globalización, la inequidad y otros temas más que son propios de esta realidad y que repercuten en diversos ámbitos y problemas como la escuela, familia, la migración, el poder, la corrupción, el cuidado del medio ambiente, etc. En cambio en Europa las circunstancias son diferentes, la situación socioeconómica es mucho más favorable y sus niveles de vida mejores, por lo cual es obvio que sus objetos son derivados a problemáticas que corresponden a situaciones que son más triviales para el estudio en nuestro contexto, tales como el deporte, la velocidad, el vino, la comida, los medicamentos, la integración étnica y otros.

- También es de notar que en Europa los objetos de estudio son más coyunturales que estructurales, por ejemplo, se estudian la guerra de Afganistán o la de Irak, el terrorismo y otros temas que son importantes en ese espacio y momento específico. En Latinoamérica los objetos son en las más de las veces, problemas históricos derivados de la dependencia.
- En Europa hay muchas más investigaciones con un marcado énfasis en los aspectos psicosociales de las RS y en particular sobre los fenómenos cognitivos que ocurren en el desarrollo de las mismas, como las que buscan estudiar la polifasia, la dialogicidad, la búsqueda del núcleo central, etc.
- En Latinoamérica se da una tendencia más interpretativa y crítica que descriptiva y experimental, aún entre los psicólogos sociales, no se diga entre los investigadores que provienen de otras disciplinas como los sociólogos o pedagogos, quienes han aportado maneras distintas de analizar las RS. Uno de ellos es la búsqueda de una interpretación crítica a las RS desde los contextos históricos y actuales en que se desarrollan estas. El hecho es que América Latina se está desmarcando de la influencia europea en la producción de investigación desde las RS, esto se puede entender por los contextos distintos y condiciones en que se desarrolla la investigación.
- Finalmente hay que decir con respecto a México que la teoría de las RS ha tenido una amplia aceptación, pues permite abordar y conocer la manera en que los actores construyen su subjetividad en el devenir de su vida cotidiana, lo que ha permitido conocer diversos aspectos que no eran reconocidos ni estudiados, particularmente de aquellos sujetos que habían sido borrados o negados en la investigación,

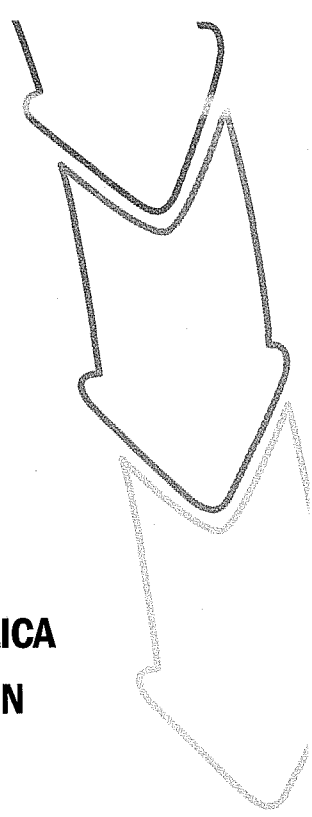
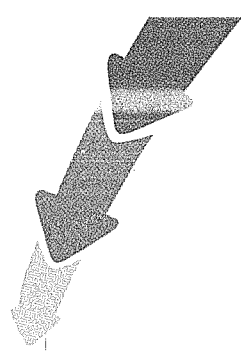
además de que ha permitido descubrir los procesos y no solo los productos, contribuyendo a terminar con el modelo de caja negra, de insumo-producto que existía como dominante. Queda pendiente un análisis nacional de las tendencias de la producción investigativa realizadas desde esta teoría.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola. (1998). *Diccionario de filosofía*. México, F.C.E.
- Abric, Jean Claude. (1990). *Las Representaciones Sociales*. Mecanograma. Seminario de investigación cualitativa coordinado por el Dr. Juan Manuel Piña Osorio. ENEP Aragón. Agosto- Diciembre del 2000.
- Banchs, María A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales". *Papers on Social Representations*. Volume 9, pp. 3.1-3.15.
- Berger, Peter y Thomás Luckman (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina.
- Beriain, Josetxo. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Antrophos, Barcelona.
- Castorina, José Antonio (Comp.) (2003). *Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa.
- Colom y Mélich. (1997). *Después de la modernidad*. México, Paidós.
- Durkheim, Emile. (1971). *Las reglas del método sociológico*. Medellín Colombia, Tiempo crítico.
- Durkheim, Emile. (1985). *Educación y sociología*. Colofón, México.
- Elejabarrieta, Francisco. (1991). "Las Representaciones Sociales". En: Echeverría, Agustín. *Psicología social sociocognoscitiva*. Desclee de Mowwer. Bilbao, España.
- Fernández Christlieb, Pablo (comp.). (2000). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México, Tecnológico de Monterrey, campus Estado de México.
- Germani, Gino, et. al. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires, Paidós.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península.

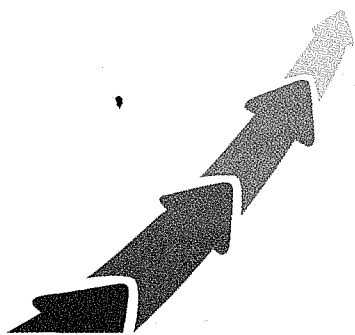
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid, Morata.
- Habermas, Jürgen. (1982). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.
- Habermas, Jürgen. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.
- Héller, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Ibáñez, Tomás. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Sendai, Barcelona.
- Ibáñez, Tomás. (1994). *Psicología social construccionista*. Universidad de Guadalajara, México.
- Jodelet, Denisse (1986) "La representación social, fenómenos, concepto y teoría". En: Moscovici, Sergei. (1986). *Psicología social. II. Pensamiento y vida social*. México, Paidós.
- Jodelet, Denisse y otros. (2000). *Develando la cultura*. México, UNAM.
- Kosík, K. (1983). *Dialéctica de lo concreto (Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. México, Grijalbo.
- Lozano Andrade, José Inés. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos. La formación y práctica del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México, Plaza y Valdés.
- Mardones, J.M. y Ursúa, N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Fontamara.
- Martínez García, Manuel Francisco y Manuel García Ramírez. "Técnicas y procedimientos para el estudio de las Representaciones Sociales". En: Clemente Díaz, Miguel. (coordinador). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Ed. Eudema. (Universidad Complutense) Madrid, España.
- Martínez García, Manuel Francisco y Manuel García Ramírez. "Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales". En: Clemente Díaz, Miguel. (coordinador). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Ed. Eudema. (Universidad Complutense) Madrid, España.
- Martínez Miguelez, Miguel. (1993). *El paradigma emergente*. Barcelona, Gedisa.
- Memoria de la Octava Conferencia Internacional sobre "Representaciones Sociales" Roma, Italia. Septiembre del 2006.

- Memoria de la *Séptima Conferencia Internacional* sobre "Representaciones Sociales" Guadalajara, México. Septiembre del 2004.
- Memoria de la *Sexta Conferencia Internacional* sobre "Representaciones Sociales" Stirling, Escocia. Agosto del 2002.
- Memoria del *Primer Coloquio Nacional*: "Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos". México, Octubre del 2002.
- Moscovici, Sergei. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Moscovici, Sergei. (1982). La era de las representaciones sociales. En J.P. Cool y J.P. Leyens. *Cognitive approaches to social behavior*. La Haya. M. Nijhoff.
- Moscovici, Sergei. (1982). *La psicología social*. 2 tomos. Paidós, Barcelona..
- Moscovici, Sergei. (1993). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de las masas*. FCE, México.
- Piña Osorio, Juan Manuel. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México, UNAM-CESU-Plaza Y Valdés.



**APORTES DE LA ANTROPOLOGÍA SIMBÓLICA
Y ETNOGRAFÍA PARA LA INVESTIGACIÓN
EN FORMACIÓN DE DOCENTES.**

Eduardo Mercado Cruz



Presentación

Hacer investigación en un campo específico, como el educativo, supone algunos retos en el plano teórico, metodológico y técnico. Es común que quienes nos iniciamos en la tarea de investigar, lo primero que deseamos esclarecer es el método que habremos de seguir. Auguramos que teniendo clara la metodología resolveremos con éxito la tarea que nos hemos propuesto.

Probablemente pocos ponen en duda que la aplicación y uso adecuado del método garantiza el desarrollo de nuestra actividad investigativa; sin embargo habría que preguntarse si ¿Es el método el que define el objeto de nuestra investigación o es el tema que hemos elegido y las preguntas que hacemos lo que nos lleva a utilizar un método, una teoría, unas técnicas y unos instrumentos específicos?, ¿En qué medida, la naturaleza del objeto de estudio, particularmente cuando éste refiere a la formación y a la práctica docente, hace necesario no sólo asumir una posición en el orden de lo epistemológico y lo teórico, sino también la construcción de estrategias metodológicas particulares de investigación para una actividad que nos es tan familiar?

El presente artículo tiene el propósito de discutir, a partir de los aportes de la antropología simbólica y la etnografía estas preguntas, asumimos que en la investigación los caminos metodológicos son inciertos, que si bien delinear la forma de indagar un objeto de estudio, cuando nos acercamos a ellos, no hacemos más que recrearlos. Ello implica re-utilizar propuestas metodológicas, teorías y conceptos provenientes de diferentes disciplinas científicas, para hacerlos útiles a las preocupaciones y preguntas que cada uno va construyendo; por tanto, y esa es una de las tesis de discusión que aquí se defiende, es la naturaleza del objeto de estudio la que habrá de guiar y orientar el camino metodológico a seguir.

Por otro lado, esta tesis también nos advierte respecto al tipo de acercamiento a la realidad social y educativa, pues en el caso de los maestros, ya sea en los procesos de formación inicial o en los de práctica docente, la realización de la investigación obliga a realizar un ejercicio de distanciamiento de la experiencia y vivencia inmediata; es decir, implica, para usar las palabras de Erickson (1998), hacer extraño, aquello que nos es tan familiar.

1. El maestro-investigador y la posición frente a su objeto de estudio.

Tal y como lo han expuesto diferentes autores (Erickson, 1998, Sánchez Puentes, 2004, Bertely, 2001) el acto de investigar prácticas y procesos educativos requiere considerar las dimensiones y niveles de la realidad educativa; iniciarse en esta actividad implica asumir una posición epistemológica, teórica y metodológica respecto a lo que se desea indagar. En cierto sentido existe consenso (aunque con sus matices) en relación con la actividad investigativa de los maestros, la cual consiste en desarrollar la capacidad de problematizar la realidad, una "realidad" que dicho sea de paso, no sólo nos es próxima, sino en la que además estamos involucrados de manera directa; pero ¿qué implica o cómo se problematiza la realidad?

Sánchez Puentes sostiene que la problematización *"es uno de los grandes quehaceres de la generación del conocimiento... es un proceso que se describe como: un cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación"* (pág.131-132), en este sentido, sostiene el autor, si bien la realidad está ahí, es el acto de indagación científica lo que nos permite (re) descubrir dicha realidad para construirla como un problema; apoyándose en Bachelard argumenta que *"ante todo, es necesario saber plantear los problemas y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas se plantean por sí mismos [...] nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye"*. (pág. 135).

Con base en este planteamiento es preciso señalar lo siguiente, si el problema en la investigación es una construcción y ésta ha de ser producto de del ejercicio del distanciamiento de la realidad empírica por parte del investigador, entonces qué tipo de reto plantea esto a los maestros que se inician en la actividad investigativa. En el ámbito de la formación y la práctica docente, los maestros noveles en ámbito de la investigación regu-

lamente nos “topamos” con la siguiente preocupación: cómo y qué hacer para que todo aquello que se ha conocido, vivido y experimentado en “carne propia”, deje de ser parte de nosotros para convertirse en un problema y en consecuencia en un objeto de estudio susceptible de ser investigado. Dicha cuestión se nos revela de manera constante y de diversos modos. En algunos casos, los maestros preferimos investigar lo ajeno, la práctica de los otros, en cierto sentido, se trata de una investigación en la que si bien está involucrado el docente, su tarea consiste en dar cuenta de una realidad que es externa a él, por tanto la puede observar, describir y analizar con mayor rigurosidad y sentido crítico.

En otras palabras, en tanto se trata de la práctica de otro profesor, las acciones y discursos de éste con relación a los procesos de enseñanza, por ejemplo, de planificación, de evaluación, de gestión, etc. o bien de las acciones de los niños, sus interacciones, resultados educativos, sus valores, etc. Quien se acerca a mirar con cierta distancia física lo que sucede en el aula puede hacerlo con mayor “objetividad”.

En otro plano, una buena parte de los maestros investigamos y documentamos lo propio; es decir, las actividades que realizamos de manera cotidiana, se trata de un ejercicio de investigación de la práctica que coloca en el centro la acción del maestro en relación con las diversas actividades que éste realiza. En suma, se trata de un tipo de acercamiento donde existe una relación intrínseca entre el docente que investiga y la actividad cotidiana que realiza. Una buena parte de la literatura metodológica de la investigación acción, por ejemplo, sostiene que el docente puede y “debe” hacer investigación de su propia práctica para mejorar, transformar y comprender de otro modo su acción educativa.

En ambos casos, es necesario tener presente que uno de los retos en cuanto a investigación se refiere: es “hacer a un lado” el conocimiento, el saber y la experiencia acumulada que se tiene de la realidad que se desea investigar y, que evidentemente, en el caso de quienes nos dedicamos a la docencia, es producto de la trayectoria profesional y personal.

Este planteamiento obliga al investigador a colocar un signo de interrogación a aquellas prácticas y discursos que le son familiares; es decir, implica poner a punto de reflexión y crítica, aquellas acciones y actividades que van formando parte de su rutina escolar, así como de los discursos y saberes que día a día pone en juego y que al paso del tiempo se sedimentan de tal forma que se convierten en verdades irrefutables probadas y validadas por la experiencia.

Es indudable, tal y como lo ha expuesto Sánchez Puentes, que la investigación habrá de llevarnos a poner en un punto de tensión lo que conocemos de la realidad empírica (porque forma parte de nuestra vida cotidiana) y lo que se ha teorizado e investigado de ella. De esta manera, si el interés investigativo tiene como propósito comprender y explicar una parte de la realidad, esa parte habrá de surgir de un ejercicio de reflexión y problematización.

Más allá de las discusiones teóricas y empíricas que se han desatado respecto a que si los maestros pueden o no hacer investigación de su práctica. Lo que nos parece relevante es el hecho de que profesor pueda plantearse gerenciar conocimiento más profundo de lo que hace, piensa y dice de su docencia, su práctica y sus discursos por la vía de la indagación. Es obvio, que en esta acción están presentes los procesos de reflexión, acercamiento a la teoría y a los métodos, lo cual, dicho sea de paso, contribuye a profundizar sobre alguno de los aspectos de sus acciones cotidianas.

El conjunto de ideas expuesto sirve como pretexto para introducir el planteamiento de Erickson (1989); cuando se refiere a la investigación de la enseñanza por parte de los profesores, plantea una serie de situaciones en las cuales es preciso poner atención. La primera de ellas que para realizar este distanciamiento el docente que investiga ha de preguntarse por las situaciones más evidentes colocándole un signo de interrogación a los discursos, las prácticas y los actos simbólicos. De hecho, este autor sostiene que la primer pregunta que tendría que hacer quien investiga es ¿qué es lo que está pasando ahí?

Reconocer que todas las acciones humanas tienen una intencionalidad, que están dotadas de sentido y significado, situadas temporal, espacial, social y culturalmente, nos permite anticipar que lo que se dice y hace en determinados escenarios y/o contextos, es el resultado de complejos procesos de interacción en donde la condición de clase, género, roles, ideologías, etc. sintetizan la subjetividad de los actores y objetivan sus modos de relación y convivencia.

Este planteamiento resulta de suma importancia porque quienes nos iniciamos en la investigación en el campo educativo, siendo profesores, pensamos que la realidad es como la pensamos, como la hemos vivido, incluso como la prescribimos; consideramos que el aula de clase y la escuela tienen que verse y pensarse de manera homogénea, de ahí se desprende la idea de que los estudiantes, en apariencia, son iguales, dejando fuera de la escuela su condición de clase, sus valores, ideologías, expectativas, saberes, conocimientos, tradiciones, cultura y creencias.

Tal y como lo ha expuesto McLaren (1995), el aula de clase, y por añadidura la escuela es una *arena simbólica* que está lejos de ser una unidad prístina y sin conflicto, por el contrario, justamente ésta es propiciadora de competencias entre ideologías, condiciones de clase, economías, tanto de los docentes, entre éstos y los estudiantes y entre ellos mismos.

Por esa razón, uno de los primeros problemas que aparece al momento de iniciar la investigación es la posición que frente al objeto de estudio habrá de tomar el sujeto que investiga. Dicha posición requiere hacerse una pregunta básica: cómo es que vamos a conocer lo que comúnmente llamamos realidad y con qué finalidad lo hemos de hacer. De entrada se trata de asumir una posición epistémica en la que entran en juego nuestras nociones de objetividad, veracidad, científicidad durante el proceso de construcción de conocimiento.

El tipo de formación que hemos recibido a lo largo de nuestra escolarización nos ha llevado a sostener que para que la investigación tenga validez habrá de ser científica y entendemos que lo científico está estrechamente vinculado a la utilización de un método que sigue un orden fijo y preestablecido, que utiliza las teorías, formula hipótesis y opera de manera deductiva. En este sentido la realidad -y el objeto de estudio- es manipulable y verificable.

Romper con esta forma de hacer y pensar la investigación es otro de los retos que tendrá que asumir el investigador, si es que está convencido, de que es posible acceder al conocimiento y comprensión de la realidad en el campo de las ciencias sociales y humanas, particularmente, en educación; para hacerlo es necesario reconocer que en el desarrollo de las ciencias han estado presentes, como lo sostienen Mardones y Ursúa (1999), dos tradiciones importantes: *la aristotélica y la galileana*^I. Cada una de ellas sienta las bases para la construcción del conocimiento científico y por ende al interior de estas tradiciones son distintos los científicos que, inclinados por la tradición a la que pertenecen, han alimentado el debate y la discusión con respecto a la forma de construir el conocimiento acerca de la realidad^{II}.

Es evidente que a lo largo de la historia estos debates se han complejizado, pero también han generado ciertos consensos, de tal suerte que hoy en día es posible encontrar posiciones como las de Erickson (1989) y Tarrés (2001), quienes consideran que, en el ámbito de la investigación ambas tradiciones se nutren y retroalimentan.

En este debate están insertos, los planteamientos de Max Weber, quien siguiendo la tradición aristotélica va a insistir en la *comprensión* como la razón y la finalidad que caracteriza al método de las ciencias sociales y hu-

manas, cuyos objetos presentan una *relación de valor*. Dicha comprensión sitúa la relación entre la acción (o las acciones del hombre) y los sentidos de ésta; por lo que si no se comprende el carácter significativo de las acciones sociales, históricas, culturales y humanas, no se las entiende en absoluto, de ahí la necesidad de un *método comprensivo* en las ciencias sociales y humanasⁱⁱⁱ. Weber destaca que la acción social del individuo está orientada por las acciones de otros, por tanto puede ser relacional con arreglo a fines, relacional con arreglo a valores, efectiva o tradicional, en cada caso, la acción supone una relación de sentido.^{iv}

Fundador de una sociología comprensiva, Max Weber, insiste en señalar que los resultados de este tipo de sociología no pueden ser considerados como resultados o verdades finales, definitivos o exhaustivos, -pues éstos- deben ser juzgados como guías e indicaciones "*explicativas contra las cuales se puede comparar y medir la realidad para lograr exploraciones y explicaciones posteriores*"^v.

Con base en lo anterior, cabe hacer los siguientes comentarios, es evidente que en el caso de los maestros resulta hasta cierto modo complicado desprenderse de la propia historia, trayectoria académica, creencias, valores y experiencias derivadas de la docencia. Autores como Carr, Kemmis, Stenhouse, Elliot; han alentado la posibilidad de que el maestro se vuelva un investigador de su propia práctica; sin embargo también han advertido respecto a las posibilidades reales de realizar un trabajo investigativo de la docencia cuando nos mantenemos tan unidos a ella.

Es probable que este sea el motivo principal por el cual muchos de los maestros prefieran, cuando se trata de investigación de la docencia, en hacer acercamientos a través del uso del método científico, entendemos que eso también se debe a su propia trayectoria de formación; sin embargo, lo que podemos reconocer es, que una buena parte nosotros, prefiere seguir ese camino que enfrentar el reto de separarse y distanciarse de su propia práctica.

Evidentemente quien consulte los manuales de metodología encontrará un abanico de perspectivas de investigación, ya se trate de fenomenología, etnometodología, hermenéutica, investigación-acción, etnografía, método biográfico, teoría fundamentada (interaccionismo simbólico), representaciones sociales, entre otras tantas. Cada una de ellas, permite hacer una lectura (como proceso de interpretación) de la realidad que estudia, según lo refiere Rodríguez, G. et.al (1998). Sin embargo, aún con las diferencias, todas ellas comparten algunos principios de la investigación cualitativa/

interpretativa, los cuales se pueden resumir, según Tylor y Bogdan en los siguientes postulados:

La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (...) –por tanto- es un modo de encarar el mundo empírico:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
4. Tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
6. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y las personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte. (2008:19-23)

A partir de estos principios es posible considerar una relación distinta entre quien realiza investigación y su objeto de estudio. Ello significa que el docente hace investigación **en** y de **su** práctica, **con** y **de** los sujetos con los que interactúa (sus alumnos, los padres de familia, sus pares profesionales, etc.) Por tanto, establece una relación horizontal con su “objeto de estudio”. Dicho de otro modo, la relación entre el sujeto y objeto de investigación se da de manera frontal, cara a cara, de modo que gráficamente se puede sintetizar con la siguiente fórmula $S \longleftrightarrow O$.

De manera particular, en la investigación etnográfica, se trata de develar la cultura de los “Otros”, sus tramas de relación, sus formas de interacción y comunicación, el sentido que le otorgan a esas acciones y la forma en cómo

contribuyen a conformar el *ethos* y la *cosmovisión* de las personas y los pueblos; en otras palabras, el trabajo que se requiere en esta forma de hacer investigación es aquel que nos permita entender y comprender el sentido de la acción de los demás y la de uno mismo.

Como se puede observar, la afiliación hacia una postura cualitativa-interpretativa requiere entender que lo que se trata es de hurgar y escudriñar como investigadores, sobre y acerca del sentido de las acciones, de las palabras y los gestos simbólicos. De este punto es de donde parte Geertz para conformar, desde la antropología simbólica, lo que él denomina, retomando a Ryle, **descripción densa**.

2. La descripción densa: el andamiaje teórico y metodológico de Geertz.

En su libro *La Interpretación de las culturas* Clifford Geertz^{vi}, asume la postura de Weber para construir una teoría interpretativa de la cultura, él señala, siguiendo a este autor que:

El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, (...) la cultura es esa urdimbre y el análisis de -ésta- ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (Geertz, 1987:20)

De esta manera propone un concepto semiótico de cultura el cual define como:

Entramado de significaciones históricamente transmitidos incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en forma simbólica por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes acerca de la vida; es también esa urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción (Geertz, 1987: 88 y 133)

La propuesta de Geertz, estriba en reconocer que la cultura se constituye de manera simbólica, se interpreta y, al hacerlo, transmite a quienes están insertos en ella el *ethos* y la *cosmovisión*^{vii} a partir del cual los hombres regulan la conducta moral y social. De este modo, las creencias, saberes, conocimientos, los valores, las preferencias, los gustos, la vestimenta,

las tradiciones, las ideologías se perpetúan pero también se contextualizan en las prácticas cotidianas de interacción social.

Podríamos sostener que la cultura existe en los discursos, en los rituales, en el tipo de alimentos que consumimos, en el conjunto de disposiciones y preferencias que nos permiten seleccionar, jerarquizar y orientar nuestra relación con el mundo y con los seres que habitan en él. Consideramos también que ésta constituye la base que permite conformar la identidad de los pueblos y de las personas, debido a que se arraiga y se estructura en la gramática profunda de nuestro modo de ser. En este sentido si la cultura se interpreta y se significa, si regula y orienta los diferentes modos de actuar y de pensar, entonces, develar su contenido, plantea al antropólogo, el reto de comprender cómo es que opera, se significa y se configura esta cultura y, cómo es que se materializa en formas de organización y estructuración social.

Para develar los entramados simbólicos de la cultura de los Otros, Geertz se pregunta acerca del tipo de trabajo que requiere hacer el investigador. No tarda mucho en señalar que si se quiere comprender lo que es una ciencia, deberíamos de poner atención no sólo a las teorías y los descubrimientos, sino más bien a lo que hacen de ella los que la practican. Así, considera que los antropólogos lo que hacen es *etnografía* y plantea que si bien, por un lado, *hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, llevar un diario*, no es ese trabajo el que define el quehacer etnográfico, en tanto se trata de un cierto tipo de esfuerzo intelectual en el que está presente, a nuestro juicio, una triple relación: **el dato etnográfico** (que devela la cultura de los otros) por la vía de la observación detallada de las formas de regulación e interacción social, **la teoría con la que se lee** (los conceptos y/o categorías estructurales que provienen de las diferentes disciplinas científicas) **y la re-interpretación** (que como esfuerzo intelectual realiza el antropólogo) que se hace de esa realidad, la cual, dicho sea de paso, es la manera en que el antropólogo (o el etnógrafo) construye y narra su propia experiencia de investigación asociada a la cultura que observa y re-interpreta.

Geertz recurre al ejemplo del guiño del ojo, para exponer que cuando se contrae el párpado puede ser algo más que un simple *tic* nervioso, pues lo más probable es que éste transmita un mensaje, envíe un cierto código a alguien en particular o simplemente se trate de una mofa que busca poner en evidencia a quien padece de ese *tic*. Por esa razón, sostiene que contraer el ojo con una finalidad es hacer una guiñada en la cual están presentes

una pizca de cultura y una pizca de conducta. El gesto que se produce emite un mensaje que es recibido e interpretado por quien lo recibe. De esta manera, el etnógrafo habrá de comprender el sentido de la acción; es decir, los diferentes niveles de significación que tiene la conducta y la cultura del hombre, si es que su pretensión es develar la manera en que se estructura la cultura que observa.

Por esa razón Geertz define, recurriendo al ejemplo del guiño, que el objeto de la etnografía es realizar una jerarquía estratificada de las estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de las parodias (Geertz, 1987:22). Visto de ese modo, podemos afirmar, en coincidencia con el autor que, los datos que describe el etnógrafo son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten.

En este sentido el trabajo que se hace desde esta perspectiva implica desentrañar las estructuras de significación, determinar su campo social y su alcance. Como se puede apreciar, esta empresa es un tanto compleja; si la etnografía es descripción densa, entonces lo que en realidad encara quien realiza este tipo de trabajo es una multiplicidad de estructuras conceptuales que se encuentran superpuestas y entrelazadas con prácticas culturales y sociales específicas. Ello obliga al antropólogo a captarlas primero (a través de la observación) para explicarlas después (por la vía de la re-interpretación).

Este conjunto de referentes permite a Geertz plantear una fórmula que define el trabajo que hace el etnógrafo, reconoce que el trabajo consiste en **Observar, Registrar y Analizar** (ORA), se trata de una especie de procedimiento simple pero que a nuestro juicio es altamente complejo. En primer lugar porque consideramos que no basta con estar allí, es decir, no es suficiente con presenciar los hechos y los fenómenos sociales y culturales. Siendo coherentes con la propuesta, de lo que se trata es de inscribir los entramados simbólicos de la cultura que se observa, por esa razón observamos acciones, pero no es en sí la acción lo que interesa, sino su componente simbólico presente en la acción, en el lenguaje, en el gesto o en el silencio.

Retomando el concepto de inscripción de Ricoeur, Geertz se pregunta acerca de lo que fija la escritura; es decir, lo que el etnógrafo documenta y registra cuando observa, y acota lo siguiente:

No el hecho de hablar, sino lo 'dicho' en el hablar, y entendemos por 'lo dicho' en el hablar esa exteriorización intencional constitutiva de la finalidad

del discurso gracias a la cual el *sagen* –el decir– tiende a convertirse en *aussage*, en enunciación, en lo enunciado. En suma, lo que escribimos es el *noema* ('el pensamiento', el 'contenido', la 'intención') del hablar. Se trata de la significación del evento del habla, no del hecho como hecho. (Geertz, 1987:31)

Si la fijación está en el pensamiento, el contenido y la intención del hablar y del hacer, entonces advertimos, en segundo lugar, que si bien el registro de lo observado es la materia prima con la que trabaja el etnógrafo, no es el registro detallado de lo que ocurrió lo que culmina la obra, pues ella requiere de ese esfuerzo intelectual de análisis que obliga a desestructurar los significados de lo dicho y hecho. Para que esto se logre habrá de recurrir a la teoría, a los sistemas de conceptos que soportan el quehacer etnográfico con la *"esperanza de hacer científicamente elocuentes meras ocurrencias aisladas. La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa"* (Geertz, 1987:38)

Este planteamiento abre una discusión en torno a la producción de conocimiento que realiza el antropólogo. En primer lugar, porque si la observación es el insumo, la materia prima de la que éste se sirve para producir un texto comprensivo de la realidad que observa, entonces, es importante haber estado ahí. En su obra, *El antropólogo como autor*, Geertz, analiza las implicaciones y, a nuestro juicio problemáticas, de la producción de textos etnográficos. Este autor señala que *lo que un buen etnógrafo debe hacer es ir a los sitios, volver con información sobre la gente que vive allí y poner dicha información a disposición de la comunidad profesional de modo práctico, en vez de vagar por las bibliotecas reflexionando sobre cuestiones literarias* (Geertz, 1997:11)

A nuestro modo de ver, lo que Geertz hace es colocar sobre la mesa la reflexión y el análisis del tipo de producción escrita que produce el antropólogo, las preguntas que hacemos respecto a esto son ¿es suficiente haber estado ahí para producir un texto etnográfico-comprensivo?, ¿si se constata que se estuvo allí, basta con describir detalladamente las cosas tal como son o es necesario hacer de ellas una producción donde el autor revele su presencia y la vez dé cuenta de la cultura y la vida del otro que es observado? Geertz insiste que *"los etnógrafos necesitan convencernos no sólo de que verdaderamente han <<estado ahí>>, sino de que, de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que sintieron, concluido lo que concluyeron"* (Geertz, 1997:26)

Lo que podemos considerar la “aplicación” de su propuesta metodológica se ve reflejada en su texto “Juego Profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali”, incluido en su libro: la Interpretación de las culturas. Geertz, establece una relación con el Otro; Otro que al inicio es hermético, que se reserva el derecho de entrada de un extraño a su propia cultura. Aplicando el principio antropológico “Donde fueres haz lo que vieres” Geertz y su mujer, comparten la suerte de los Balineses al huir de una redada en una pelea de gallos, lo cual les permite ser aceptados por la comunidad; en un primer paso o suerte de jugada, han ganado la confianza del pueblo que observan. La acción que realizan junto con los Balineses, les da la oportunidad de profundizar acerca del “Temperamento balinés”, de las implicaciones simbólicas y culturales que mezclan la vida de los hombres con la riña de los gallos, los componentes ideológicos, de pertenencia, de roles sociales, de relaciones y condiciones económicas. Vista como texto cultural, la pelea de gallos revela no sólo una relación del balinés con su gallo, en un sentido más amplio, expone la manera en que la cultura balinesa sintetiza en una acción de juego, el ethos y la cosmovisión de la vida y la historia de ese pueblo.

En este sentido, la reinterpretación y la producción de texto etnográfico requiere del análisis y del uso de un sistema de conceptos que sirven de base para la reinterpretación, de ahí la *“necesidad de que la teoría permanezca mas cerca del terreno estudiado de lo que permanece en el caso de ciencias más capaces de entregarse a la abstracción imaginativa”*. Geertz insiste en ellos cuando señala que dichos conceptos están entretejidos en el cuerpo etnográfico de la descripción densa, cuya esperanza radica en, volvemos a insistir, *hacer científicamente elocuentes meras ocurrencias aisladas*.

Quien se ha acercado a la obra de Geertz, reconocerá que el uso del lenguaje y la manera de elaborar el texto etnográfico, posee un alto componente narrativo, es decir, no sólo recurre a la descripción detallada, sino a la reconstrucción narrativa de los hechos y sobre todo del componente simbólico y significativo de los hechos y las acciones sociales. Se ubica como autor y a la vez se distancia como productor de texto, usa las metáforas, las analogías, aunque insiste en la cautela que el antropólogo habrá de tener al elaborar su texto (Geertz, 1998). Eso le lleva a sostener que *“los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones y por añadidura interpretaciones de segundo y tercer orden”* (Geertz, 1987:28), recalca, además, que es importante reconocer que los *“antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos o vecindarios...); estudian en aldeas”* (Geertz, 1987:33, El subrayado es nuestro), por esa razón, entendemos que el propósito no es codificar,

encontrar o elaborar una teoría abstracta, producto de la codificación de regularidades, sino hacer posible *"la descripción densa, no -para- generalizar a través de casos particulares sino para generalizar dentro de éstos"*. (Geertz, 1987:36)

De esta forma, también establece que el estudio de la cultura es *intrínsecamente incompleto*, entendemos que si de lo que se trata es de comprender y profundizar acerca de la cultura de los Otros, de develar sus formas de interacción social, su ethos, su cosmovisión, su ideología, sus relaciones de parentesco, de organización estatutaria y económica, (condición que se contrapone a corroborar y establecer las regularidades que coinciden con las "grandes teorías") entonces, podremos entender que el antropólogo no sigue necesariamente una línea recta en el desarrollo de su investigación, sino que, hace un alto y profundiza en alguno de los componentes de la cultura en la que se encuentra inserto y que observa.

La limitación de esta propuesta, en el caso de los docentes es que, a diferencia del antropólogo que se "acerca" a una cultura que le es extraña y de la cual tiene la pretensión de conocer o comprender, para quienes estamos involucrados en la docencia, muchas de las prácticas, las acciones, los discursos y los gestos son parte de nosotros mismos, algunos de ellos incluso, no requieren una explicación o comprensión profunda; sabemos qué hacer para reprender a un estudiante que desafía nuestra autoridad, pocas veces nos preguntamos acerca de las relaciones de poder en la relación maestro-alumno, poco pensamos en la forma en que esto se convierte en violencia simbólica o bien en complejos procesos de socialización y enculturación por parte de los adultos. De la misma forma generamos procesos de enseñanza-aprendizaje que se convierten en nuestra tarea central y poco nos preguntamos acerca de los mecanismos y condiciones que hacen posible que los alumnos aprendan contenidos escolares complejos. La lista podría ser interminable, recurrimos a estos ejemplos para señalar que quien hace investigación de corte etnográfico o desde la antropología simbólica, está inscribiendo su propia cultura, historia y conocimiento.

3. La etnografía y la investigación educativa

Como lo hemos dejado esbozado, realizar investigación requiere de asumir una postura con respecto al objeto de estudio, la teoría, el método y uno mismo. El aporte que hemos destacado de la obra de Geertz para hacer un tipo de trabajo etnográfico, nos ha llevado a considerar que hacer inves-

Lo que podemos considerar la “aplicación” de su propuesta metodológica se ve reflejada en su texto “Juego Profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali”, incluido en su libro: la Interpretación de las culturas. Geertz, establece una relación con el Otro; Otro que al inicio es hermético, que se reserva el derecho de entrada de un extraño a su propia cultura. Aplicando el principio antropológico “Donde fueres haz lo que vieres” Geertz y su mujer, comparten la suerte de los Balineses al huir de una redada en una pelea de gallos, lo cual les permite ser aceptados por la comunidad; en un primer paso o suerte de jugada, han ganado la confianza del pueblo que observan. La acción que realizan junto con los Balineses, les da la oportunidad de profundizar acerca del “Temperamento balinés”, de las implicaciones simbólicas y culturales que mezclan la vida de los hombres con la riña de los gallos, los componentes ideológicos, de pertenencia, de roles sociales, de relaciones y condiciones económicas. Vista como texto cultural, la pelea de gallos revela no sólo una relación del balinés con su gallo, en un sentido más amplio, expone la manera en que la cultura balinesa sintetiza en una acción de juego, el ethos y la cosmovisión de la vida y la historia de ese pueblo.

En este sentido, la reinterpretación y la producción de texto etnográfico requiere del análisis y del uso de un sistema de conceptos que sirven de base para la reinterpretación, de ahí la *“necesidad de que la teoría permanezca mas cerca del terreno estudiado de lo que permanece en el caso de ciencias más capaces de entregarse a la abstracción imaginativa”*. Geertz insiste en ellos cuando señala que dichos conceptos están entretejidos en el cuerpo etnográfico de la descripción densa, cuya esperanza radica en, volvemos a insistir, *hacer científicamente elocuentes meras ocurrencias aisladas*.

Quien se ha acercado a la obra de Geertz, reconocerá que el uso del lenguaje y la manera de elaborar el texto etnográfico, posee un alto componente narrativo, es decir, no sólo recurre a la descripción detallada, sino a la reconstrucción narrativa de los hechos y sobre todo del componente simbólico y significativo de los hechos y las acciones sociales. Se ubica como autor y a la vez se distancia como productor de texto, usa las metáforas, las analogías, aunque insiste en la cautela que el antropólogo habrá de tener al elaborar su texto (Geertz, 1998). Eso le lleva a sostener que *“los escritos antropológicos son ellos mismos interpretaciones y por añadidura interpretaciones de segundo y tercer orden”* (Geertz, 1987:28), recalca, además, que es importante reconocer que los *“antropólogos no estudian aldeas (tribus, pueblos o vecindarios...); estudian en aldeas”* (Geertz, 1987:33, El subrayado es nuestro), por esa razón, entendemos que el propósito no es codificar,

encontrar o elaborar una teoría abstracta, producto de la codificación de regularidades, sino hacer posible *"la descripción densa, no -para- generalizar a través de casos particulares sino para generalizar dentro de éstos"*. (Geertz, 1987:36)

De esta forma, también establece que el estudio de la cultura es *intrínsecamente incompleto*, entendemos que si de lo que se trata es de comprender y profundizar acerca de la cultura de los Otros, de develar sus formas de interacción social, su ethos, su cosmovisión, su ideología, sus relaciones de parentesco, de organización estatutaria y económica, (condición que se contrapone a corroborar y establecer las regularidades que coinciden con las "grandes teorías") entonces, podremos entender que el antropólogo no sigue necesariamente una línea recta en el desarrollo de su investigación, sino que, hace un alto y profundiza en alguno de los componentes de la cultura en la que se encuentra inserto y que observa.

La limitación de esta propuesta, en el caso de los docentes es que, a diferencia del antropólogo que se "acerca" a una cultura que le es extraña y de la cual tiene la pretensión de conocer o comprender, para quienes estamos involucrados en la docencia, muchas de las prácticas, las acciones, los discursos y los gestos son parte de nosotros mismos, algunos de ellos incluso, no requieren una explicación o comprensión profunda; sabemos qué hacer para reprender a un estudiante que desafía nuestra autoridad, pocas veces nos preguntamos acerca de las relaciones de poder en la relación maestro-alumno, poco pensamos en la forma en que esto se convierte en violencia simbólica o bien en complejos procesos de socialización y enculturación por parte de los adultos. De la misma forma generamos procesos de enseñanza-aprendizaje que se convierten en nuestra tarea central y poco nos preguntamos acerca de los mecanismos y condiciones que hacen posible que los alumnos aprendan contenidos escolares complejos. La lista podría ser interminable, recurrimos a estos ejemplos para señalar que quien hace investigación de corte etnográfico o desde la antropología simbólica, está inscribiendo su propia cultura, historia y conocimiento.

3. La etnografía y la investigación educativa

Como lo hemos dejado esbozado, realizar investigación requiere de asumir una postura con respecto al objeto de estudio, la teoría, el método y uno mismo. El aporte que hemos destacado de la obra de Geertz para hacer un tipo de trabajo etnográfico, nos ha llevado a considerar que hacer inves-

tigación educativa desde esta perspectiva implica asumir, de entrada, la condición de intérprete -en segundo orden- de la cultura del otro.

En este principio concuerdan los planteamientos de Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994), aunque sostienen al inicio de su obra los desacuerdos que existen sobre la característica distintiva de la etnografía, en tanto si es sólo *el registro del conocimiento cultural* (Spradley, 1980), *la investigación detallada de patrones de interacción social* (Gumpertz, 1981), o *el análisis holístico de las sociedades* (Lutz, 1981), concluyen que la etnografía es *Un método de investigación social (...) que trabaja con una amplia gama de fuentes de información -por tanto- el etnógrafo participa abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de las personas...viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar* (Hammersley y Atkinson, 1994:15)

La literatura que se ha producido en el campo de la investigación etnográfica en nuestro país, inicialmente por los trabajos de Paradise (1979) Rockwell (1982), Ezpeleta (1983), como lo señala Bertely (2001), se han convertido en un aliciente para investigar acerca de la cultura escolar. En un recorrido bastante sintético pero ilustrativo, Bertely va dando cuenta que en el trabajo etnográfico en educación *no basta con adoptar las ideas e instrumentos antropológicos que faciliten la recolección de datos empíricos acerca de la cultura escolar* (Bertely, 2001:19), lo que se requiere es introducirse en los debates epistemológicos, teóricos y metodológicos a fin de *construir mejores formas de acceso a la cultura escolar*.

De este modo, configura tres niveles de reconstrucción epistemológica, que a nuestro juicio, contribuyen a solidificar el trabajo etnográfico en la investigación educativa. Ella sostiene que *la etnografía educativa tiene que ver más con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos* (Bertely, 2001:27). Así destaca como primer nivel la acción social significativa, en él considera que las personas nos construimos y constituimos al interactuar socialmente, por lo tanto cada persona se *integra a sí misma con el otro generalizado*, a partir del conjunto de experiencias que le son significativas, de este modo la realidad es construcción social que se construye en contexto y, en consecuencia, es múltiple. La importancia de este nivel de reconstrucción estriba en el hecho de reconocer los procesos Inter-subjetivos en y a través de los cuales las personas configuran y comprenden su mundo.

El segundo nivel está en el entramado cultural, citando a Rockwell (1980), la autora señala que la etnografía educativa *además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y los salones de clase, debe abarcar el análisis de los procesos históricos y estructurales que intervienen en su generación* (Bertely, 2001:32), es ahí donde el acercamiento al entramado cultural permite, con el uso de conceptos estructurales, cuyo potencial radica en poder *particularizar la generalidad*.

El tercer nivel de reconstrucción vinculado a hegemonía, consenso e instrumentos de significación, permiten a esta autora plantear la articulación entre lo que sucede en las aulas escolares, la acción significativa, la cultura y ejercicio hegemónico en un sentido político; retomando a John Comarff, *reconoce que la lucha de clases conlleva siempre la lucha por el control de los instrumentos de significación. La acción significativa y la cultura escolar se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía* (Bertely, 2001:34)

En una posición más amplia y tratando de articular los niveles de reconstrucción epistemológica, Bertely, insiste en la necesidad de superar la contraposición entre los enfoques interpretativos y positivistas. Recalca que la inscripción e interpretación de la acción social significativa como primer nivel de reconstrucción epistemológica representa el fundamento del trabajo que hace el etnógrafo educativo y plantea que se requiere una reconstrucción permanente para el etnógrafo y la tarea que realiza, en tanto que su trabajo consiste en amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones.

Al recuperar los planteamientos de Gadamer y Ricoeur, esta autora sostiene que *cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete (...) la producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del interpretado y el del intérprete*. (Bertely, 2001:37)

Como hemos podido observar, el uso de la etnografía abre un espectro importante para la investigación en el campo de la educación, quienes nos inclinamos por esta perspectiva asumimos que uno de los propósitos centrales es documentar la cultura del Otro y producir un texto de una realidad que no se ha documentado del todo. Visto así, el vínculo parece natural; es decir, una buena parte del trabajo que requeriría hacer el investigador etnográfico en educación estaría en función de develar la cultura de nuestros alumnos, aulas y comunidades; sin embargo, esta tarea que se presume fácil, requiere de poner en juego todo lo que hemos expuesto con anterioridad.

Otro de los retos que sortea quien se inicia en la investigación etnográfica es el de construir un objeto de estudio que permita utilizar a la etnografía como un método para comprender e interpretar la realidad. En este caso, muchos de nosotros hemos creído que hacer etnografía es sinónimo de levantar registros de observación, una observación, que por cierto, puede viciarse por lo familiar que nos son las cosas que observamos.

Esta situación nos permite advertir en primer lugar lo siguiente. Quienes somos docentes frecuentemente queremos resolver los problemas que de manera cotidiana vivimos en las aulas. En esos problemas estamos implicados a tal grado que consideramos y llegamos a sostener que como "me pasa a mí, le pasa a todo el mundo". A diferencia de lo que hacen los antropólogos quienes se acercan a comunidades que no conocen (aunque después terminen implicados en ellas), en el caso de los maestros, el interés de investigación está en el propio trabajo que realizamos, por tanto, ver la cultura del Otro, es ver la cultura de uno mismo.

De aquí se deriva una situación, que a nuestra consideración no enfrentan los antropólogos o los etnógrafos, la implicación irrenunciable con su propio objeto de estudio. Es verdad que la pretensión es documentar, analizar, comprender e interpretar campos de acción social significativa, sin embargo, en el caso de los maestros, resulta una tarea que si no se desarrolla con cautela, puede llevarnos a no develar y comprender la cultura del Otro, sino la de nosotros mismos.

En este sentido, es preciso un distanciamiento epistémico que permita establecer los límites de la relación con nuestro propio objeto de estudio, si estamos implicados porque la práctica y la realidad que documentamos es parte de nosotros, entonces es preciso asumir que el Otro, el que observamos, no es un reflejo de lo que Yo pienso y siento.

De ahí se ratifica la tesis de hacer extraño lo que nos es familiar, lo cual implica preguntar tal y como nos lo sugiere Erickson: *¿qué está pasando ahí?, ¿qué significan estas acciones?, ¿cómo están organizados los acontecimientos?, ¿cómo se relacionan con el contexto?, ¿cómo se comparan los modos en que está organizada la vida cotidiana con lo social?*

Estas preguntas son necesarias para la investigación educacional y Erickson aduce cinco razones para ello:

La primera atañe a *la invisibilidad de la vida cotidiana*, preguntarse qué está sucediendo aquí podría parecer una pregunta trivial a primera vista, dice él; sin embargo no lo es, debido a su *familiaridad y a sus contradicciones*. Utilizando un aforismo del antropólogo Clyde Kluckhohn, señala que

<<el pez – y por extensión analógica creemos que el maestro también- sería la última de las criaturas en descubrir el agua>>. Por tanto:

El trabajo de campo en la enseñanza, a través de su inherente carácter reflexivo, ayuda a los investigadores y a los docentes a *hacer que lo familiar se vuelva extraño* e interesante nuevamente. Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente. (Erickson, en Wittrock; 1997:200-201)

Hacer extraño lo que nos es familiar, para quienes somos maestros y pretendemos investigar algunos de los aspectos educativos, tiene que conducirnos a ampliar el horizonte y la mirada con la cual juzgamos y entendemos las cosas que vivimos. Conlleva también a clarificar la posición frente al objeto que se estudia para no viciarlo con las apreciaciones, suposiciones y percepciones parciales producto de nuestras experiencias, saberes y conocimientos acumulados a lo largo de nuestra trayectoria docente. De esta manera no es suficiente la primera impresión, ni la sola suposición para considerar un suceso como problema o para decir que las cosas ocurren tal y como las percibo.

Muchos lo hemos visto así, “si los niños no aprenden seguramente es porque no se alimentan bien”, “si el padre no asiste a las reuniones en la escuela, es porque no le interesa de la educación de su hijo”, “si el alumno no tiene en la mira ser un profesionista es porque no tiene aspiraciones de ser alguien en la vida”, “si el alumno no pasa el examen es porque no le interesa estudiar o no tiene hábitos de estudio”, “si el niño no lleva los materiales solicitados es porque sus padres no le ponen atención y son irresponsables en la educación de sus hijos”, “el niño para aprender tiene que estar atento a las indicaciones del profesor y callado”. De un modo o de otro, las explicaciones que hacemos se ubican en un plano superficial y nunca (o sólo en casos excepcionales) se indaga sobre las relaciones de sentido y a las acciones sociales significativas que conducen a los estudiantes, a no lograr los aprendizajes que el maestro espera y, en el caso de los padres, a presentarse o no a una reunión que convoca el profesor en la escuela.

Muchos de los maestros estamos convencidos de que el saber acumulado con los años de experiencia son suficientes para comprender e interpretar lo que pasa en el aula, lo que les sucede a los alumnos con los que trabajamos e incluso lo que los padres piensan de la escuela. De hecho nos sentimos autorizados para interpretar lo que los alumnos sienten y piensan acerca de nuestro trabajo y de la educación que les ofrecemos.

La importancia de hacer extraño lo que nos es familiar y de colocarnos en cierta distancia respecto a lo que consideramos que es la realidad que estamos viviendo, permite al investigador hacer comprensible la cultura en la que estamos insertos, nos convierte en intérpretes (de segundo orden) y nos permite asumir una posición émica^{viii} con relación a las personas que observamos.

De ahí se desprende que el trabajo del etnógrafo en educación habrá de mantener una vigilancia epistémica en relación a su objeto de estudio, el que se dé cuenta de lo que pasa en el aula (aún si no es el grupo y la escuela en la que trabajamos), implica hacer a un lado nuestros propios juicios, experiencias y saberes acumulados en la docencia, para dar paso al esfuerzo intelectual de comprender lo que pasa ahí.

Sabemos que esta situación no es fácil, particularmente porque como lo hemos señalado, el maestro se encuentra tan involucrado en su práctica, con su docencia y con sus alumnos. Mirar la práctica como un objeto extraño, implicaría poner un signo de interrogación a todo lo que hace, piensa y cree el propio profesor.

La segunda razón que Erickson expone se vincula con la necesidad de *adquirir un conocimiento específico a través de la documentación de determinados detalles de la práctica concreta*. En este sentido sostiene que no basta con ofrecer una respuesta general a lo que sucede, pues no resulta útil, particularmente cuando se trata de dar cuenta del punto de vista de los actores.

En el ámbito de la educación, podemos decir que no es suficiente con registrar en detalle lo que sucede, puesto que en sí mismo eso no nos dice nada. Así como también, resulta difícil pensar que tenemos que observar todo lo que acontece en el aula, en la escuela o en la comunidad. De esta forma sostenemos que no existe observación desinteresada, así como observación que detalle todo lo que acontece. Cada investigador *focaliza* su objeto de observación en relación con el interés que persigue y la pregunta a la que quiera dar respuesta. De nueva cuenta en este punto los niveles de reconstrucción epistemológica juegan un papel primordial, toda vez que se observa, se registra y analiza aquello que el investigador (o el etnógrafo educativo) quiere poner de relieve y por lo tanto quiere hacer comprensible para sí mismo y para los demás.

Tal y como lo han expuesto Hamersley y Atkinson

La investigación etnográfica tiene una característica estructurada de <<embudo>>, centrando progresivamente su foco a medida que transcurre

la investigación. Esta focalización progresiva tiene dos componentes analíticos distintivos: primero a medida que el tiempo avanza, el problema se desarrolla o se transforma y, eventualmente, su campo se delimita y clarifica, mientras se explora su estructura interna (...) La focalización progresiva también suele envolver un cambio gradual, desde una preocupación inicial por describir acontecimientos y procesos, hasta el desarrollo y comprobación de explicaciones (Hamersley y Atkinson: 1994: 192)

La tercera razón expuesta por Erickson es considerar (y agregaríamos comprender) los significados locales que tienen los acontecimientos para las personas que participan en ellos. De esta manera la observación superficial de la conducta, de una actitud o *de un guiño*, nos llevaría a distorsionar la realidad que pretendemos observar, en este sentido, es pertinente señalar, como dice Geertz, *que las personas saben más de lo que nos dicen*.

Advertimos en este caso, que quienes nos inclinamos por el trabajo etnográfico, tenemos que complementar la observación con otras técnicas de recolección de información, por ejemplo la entrevista, los diarios, archivos, etc. Hemos señalado que hacer etnografía va más allá registrar, documentar lo que se observa y que es necesario complementar las observaciones con entrevistas. De este modo podemos señalar que si se quiere saber cuál es el sentido que para un estudiante tiene tener una profesión y cómo esto le permitirá ascender socialmente, habremos no sólo de observar su desempeño en la escuela, sino también el sentido que él mismo le da tener una profesión. Con base en lo anterior consideramos que la realidad puede ser engañosa, la pregunta que nos tendríamos que hacer es la siguiente ¿cómo sabemos que lo que observamos es lo que pasa en realidad?, ¿de qué manera constatamos que lo que vemos es lo que las personas están sintiendo?

Esto nos permite sostener que si bien la observación es importante no es suficiente para desarrollar el trabajo etnográfico, cuando Geertz analiza el juego profundo: la riña de gallos en Bali, lo que reitera es el trabajo de entrevistas que realiza con sus informantes clave. Esto salva parcialmente la crítica del trabajo etnográfico, una crítica que se sostiene a partir del sesgo subjetivo presente en la observación. En otras palabras, la entrevista se convierte en una técnica que permite contrastar, corroborar y reconsiderar lo que observamos.

La cuarta razón que expone Erickson está en relación con *la necesidad de tener un conocimiento comparativo de diferentes medios sociales*, es decir, la acción socialmente significativa puesta en contexto. Esta razón se

articula con la última en tanto que de lo que se trata es de *tener un conocimiento comparativo más allá de las circunstancias inmediatas del medio local* (Erickson, en Wittrock, 1997: 201-202)

En concordancia con Geertz y Bertely, lo que nos muestran estas dos últimas razones conduce a no perder de vista que las observaciones en contextos particulares, pueden ser analizadas, interpretadas con categorías y conceptos sociales más amplios, sólo así es posible trascender el carácter microscópico del que se le acusa a la etnografía. Generalizar a partir de la particularidad no implica sólo decir que lo que ocurre en una escuela ocurre en todas, sino que en ella están presentes condiciones sociales, históricas, económicas, ideológicas, políticas que implican el espacio escolar con la cultura y el sistema social. Esto puede verse con mayor claridad en cuando nos acercamos a develar la cultura escolar de alumnos en condiciones de pobreza y de marginalidad o bien cuando damos cuenta de la cultura de los grupos que tienen condiciones privilegiadas en su educación.

De manera concreta, podemos señalar que la investigación etnográfica se caracteriza por las siguientes cuestiones:

- Es un acercamiento sistemático y riguroso por la vía de la observación acerca de la cultura. En este caso la trama cultural de la escuela. Ello supone comprender la trama de significados que las personas han construido históricamente y los cuales han servido para configurar sus ideas, valores, representaciones, formas de organización, etc. Dicho de otro modo, a partir de la etnografía podremos comprender el *ethos* y la *cosmovisión* que tiene ese grupo de personas con respecto a sí mismo, los otros y el mundo en donde están insertos.
- Si bien se observa a las personas y las interacciones socioculturales que éstos generan día con día, no es la interacción de las personas en sí lo que el etnógrafo documenta, sino las tramas de significado que esas interacciones propician a partir de lo que dicen, hacen y piensan. Así se cumple el principio de inscribir, el cual, retomando el planteamiento de Geertz y Bertely, implica documentar el sentido y significado de lo dicho y hecho.
- La etnografía, como método de investigación y perspectiva de análisis permite usar diferentes técnicas de acopio de información: el registro etnográfico que usa preponderantemente la observación di-

recta (participante o no), que permite observar a las personas *in situ* y en contextos específicos, así como las prácticas cotidianas que realizan en los diferentes espacios geográficos y físicos en los que están insertas sus relaciones. La entrevista a informantes clave, con quienes el etnógrafo establece una relación de confianza para entablar diálogos usando guiones estructurados, abiertos y en profundidad. Los diarios, bitácoras y documentos impresos, que permiten confrontar y contrastar los testimonios hablados y observados con las evidencias gráficas y escritas que las personas, han dejado registradas en documentos como parte de su propia historia personal y colectiva.

- El etnógrafo se convierte en intérprete de segundo orden o re-intérprete de un campo previamente interpretado por sus habitantes. Ello significa que construimos modos de comprensión y explicación recuperando el sentido y significado de las prácticas y los discursos de los "nativos".
- El proceso de re-interpretación sugiere hacer un uso específico de conceptos abstractos, por ejemplo como ideología, poder, identidad, pobreza, educación, género, rezago, etc. sólo con ellos podemos trascender el plano de los discursos y prácticas cotidianas para arribar a explicaciones complejas que se ubican dentro de la estructura social y cultural. En otras palabras, la particularidad puede permitirnos, en circunstancias específicas de los casos, ascender hacia explicaciones de orden más general.

4. Compartiendo una experiencia de investigación etnográfica en la formación inicial de los maestros

A lo largo de esta exposición se han ido planteando algunas ideas, retos y consideraciones para quienes tenemos la pretensión de realizar una investigación etnográfica. En este apartado he de referirme a cómo la usé para realizar un acercamiento a la formación inicial de los maestros. Lo que expongo a continuación se convierte en una narrativa que intenta recuperar la experiencia, dilemas, incertidumbres y angustias que viví cuando decidí seguir esta forma de hacer investigación.

En el contexto de la formación en el posgrado es común que se nos pida diseñar un proyecto de investigación que será la base para la elaboración de la tesis para optar por el grado académico. En mi caso, la tesis de doctorado no sólo implicó construir un problema y materializarlo en un

proyecto, sino también me condujo a realizar un tipo de investigación que no había realizado en las tesis anteriores. El tema sobre el cual estaba discutiendo, reflexionando y analizando tenía que ver con mi propia historia, trayectoria escolar y profesional. Como estudiante de una escuela normal, siempre tuve conflictos por no ajustarme a ese estereotipo que idealmente define lo que es un maestro^{ix}. Así que poco a poco fui cayendo en cuenta que ese tema que quería estudiar en profundidad y que había nombrado inicialmente como *cultura y rituales en la escuela normal*, había de llevarme a re-encontrarme y a conflictuarme con mi propia formación.

A medida que profundizaba en las reflexiones acerca de la formación inicial de los maestros y de las pautas de actuación que teníamos ya en el ejercicio de la docencia, me preguntaba por qué los maestros creíamos que éramos onnisapientes, omnipotentes, por qué nos veíamos a sí mismos como modelos, por qué en lugar de tener preguntas siempre teníamos respuestas, por qué teníamos que comportarnos de cierto modo, en dónde lo aprendíamos, cómo y de qué manera esta forma de ser se va arraigando en cada uno de nosotros de tal suerte que con el tiempo terminamos por creérsenos lo que idealmente somos y no lo que somos en realidad. Muchas eran las preguntas que rondaban inicialmente. Mientras el tiempo transcurría, buscaba algunas pistas teóricas que me permitieran explicar, aunque fuera parcialmente, las dudas y conflictos que yo mismo tenía de mi formación y trayectoria profesional.

La lectura de un texto de McLaren, que también fue su tesis doctoral me había dado la pauta para pensar en la relación entre formación inicial de los docentes, cultura y rituales en la escuela normal. Así que siguiendo esa idea decidí realizar un acercamiento, por la vía de la investigación etnográfica a los procesos y prácticas de formación inicial en la Escuela Normal.

Introducirme en la escuela normal, ahora como investigador, no resultó complicado, pues además de egresado de una de ellas también había sido docente en alguna de estas instituciones y muchos lazos de amistad me facilitaron el acceso. Sin embargo lo que aparentemente era sencillo se fue tornando complejo casi de manera inmediata.

Con las recomendaciones metodológicas de Geertz, Bertely, Woods, Hamersley, Atkinson, Thompson, Taylor, Rodríguez, Erickson, Sánchez Puentes, enfrenté mi primer problema. Obviamente quería hacer un trabajo de "corte etnográfico" pero qué y cómo se podían hacer descripciones densas, cómo apartar mis propios juicios, saberes, experiencias y conocimientos para que no se convirtieran en un "estorbo" al momento de observar, qué

es lo que iba a observar, cómo debería de levantar los registros, cómo los iba a analizar, en qué momento iba a dejar de observar, cuándo iba a realizar entrevistas, de dónde sacaría los temas para la entrevista, cómo iba a usar la teoría, cuál es la función que cumple ésta en la etapa del trabajo de campo y posteriormente en la de análisis e interpretación, cómo iba a usar toda la información que recabaría, qué iba a pasar si lo que observaba no tenía nada que ver con mi tema de estudio, cómo resolver, por ejemplo, el conflicto que me causó la primera vez que observé y me di cuenta que no tenía "ojos en la nuca" para apreciar lo que pasaba detrás de mí.

Al hacer las primeras observaciones, transcripciones y su consecuente análisis, fui despejando parcialmente estos problemas. En primer lugar comprendí que el registro requería un propósito, es decir, cuando observamos no nos podemos fijar siempre en todo, tampoco lo hacemos de la misma forma y sobre el mismo aspecto, tenemos que ir ubicando, jerarquizando y focalizando nuestra observación. Una forma de hacerlo fue regresando a las preguntas centrales del tema de mi estudio, una y otra vez. A la larga eso se vuelve un hábito que ayuda parcialmente a no dispersarse y a poner los ojos y la concentración en aquello que nos interesa documentar, en mi caso, resultaba de vital interés hacer un acercamiento a tres aspectos fundamentales de la formación inicial de los futuros profesores: los procesos de instrucción, las prácticas pedagógicas y la preparación de la ceremonia de graduación.

En el primer caso me interesaba analizar la manera en que los maestros nos relacionamos con los contenidos curriculares y el conocimiento, las interacciones que establecen los docentes con los estudiantes y el rol que cada uno de ellos asume en ese proceso de formación. El propósito era tratar de comprender cómo a través de esos procesos los estudiantes se van apropiando de los discursos teóricos, metodológicos y didácticos, qué lugar ocupa la teoría, cuál la práctica, cuáles y qué tipos de discursos van tomando fuerza y se van arraigando en los futuros docentes.

Así que me integré a las aulas de clase y pude documentar cómo se trabajan los contenidos, cuáles son las dinámicas de clase, qué importancia le dan a la discusión y debate teórico, cómo lo vinculan con las experiencias que se obtienen de las prácticas pedagógicas.

En este mismo punto, muchos discursos fueron evidenciando cómo es que los futuros maestros nos vamos apropiando de esta idea de ser *buen alumno y por lo tanto un buen maestro. Un buen alumno siempre lee, hace los trabajo tal y como los pide el maestro, no critica, participa activamente y conforme a los*

parámetros que establece el maestro, un buen alumno hace todo lo posible por sacar buenas notas, se esfuerza, se interesa, está atento; por extensión un buen maestro es quien participa, hace las cosas bien, no critica, entrega sus planes de clase, controla al grupo, marca las pautas de disciplina, etc.^x

Es evidente que no se llega a este punto de manera simple, para el análisis tuve que recurrir a dos estrategias que me resultaron fundamentales. La primera de ellas fue siguiendo la propuesta de Spradley acerca del Análisis de Dominios; de acuerdo con su planteamiento, nuestros discursos y estructura de lenguaje se puede comprender siguiendo las relaciones semánticas universales. La primera de ellas es la de inclusión estricta, misma que se sintetiza en la siguiente fórmula *X es una clase o tipo de Y*, en este caso *Y* es el Dominio o el término sombrilla, un concepto que sintetiza a otros de menor alcance.

El ejemplo al que recurre es al de la evaluación, y parte de que existen varias técnicas, instrumentos, formas y formatos para hacer evaluación; un examen, una escala evaluativa, un portafolio de evidencias, un trabajo en clase, o extraclase, etc. Si pensamos a la evaluación como el análisis de dominio o término sombrilla, podemos señalar que un trabajo extraclase es un tipo de evaluación, un examen es una clase o tipo de evaluación, un portafolio es una clase o tipo de evaluación. La propuesta de Spradley me resultó muy útil, pues para trabajar la categoría de buen alumno o buen maestro, sólo tuve que encontrar el tipo de relación semántica a la cual estaba asociada. Este punto de partida me dio pauta para comenzar a comprender las yuxtaposiciones y contradicciones inherentes a los discursos.

De esta forma, pude documentar cómo es que la percepción e idea que tienen los docentes de un buen alumno o un buen maestro, se modifica o cambia según la posición y el rol que ocupe la persona. Así, mientras para un profesor Formador de docentes ser un buen alumno significa lo que enunciábamos en el párrafo anterior, para un estudiante, *un buen alumno también es alguien que reflexiona, dialoga, discute, critica y entra en debate con el formador, defiende sus derechos y protege a los de los compañeros. Obviamente para ellos, un buen docente, es creativo, sale de lo ordinario, prepara su clase, desafía lo establecido, reconoce la realidad de sus alumnos, busca formas diferentes para trabajar los contenidos.*

A medida que proseguía la estancia en las escuelas normales que me habían permitido el acceso, rondaba y se hacía más persistente una duda, a pesar de la distancia geográfica, de la diferencia de los sujetos, sus costumbres, creencias, valores ¿qué tanto esas escuelas, profesores y estudiantes, compartían rasgos similares de la cultura del magisterio?

Eso me planteó otro reto, si bien la noción de cultura que retomaba de Geertz, en un inicio me había sido suficiente, al momento de pensar en la cultura del magisterio y de manera particular la que se promueve en las escuelas normales, tuve que utilizar el concepto de subcultura que propone Villoro (1998), según su planteamiento si bien existe una cultura que podemos considerar general, existen subculturas que están presentes dentro de esa "gran cultura", retomando sus propias palabras podemos decir:

Dentro de una cultura "global", existen subculturas, así por ejemplo se habla de culturas de clase (<burguesa>, <campesina>), de la que comparten practicantes una actitud política, una fe religiosa o una connotación sexual (<cultura democrática o autoritaria>, <católica o protestante>, <cultura gay o feminista>, etc.) En ese uso de término abarca ciertas creencias o formas de vida comunes a un grupo en un contexto preciso... así, todas esas <culturas> forman parte de una misma sociedad y, aunque difieran en algunos puntos específicos, comparten con una comunidad más amplia muchas disposiciones, reglas y objetos; todas son, en realidad variantes de un mismo mundo cultural (Villoro, 1998:110).

De esta manera los datos empíricos recabados por la observación directa, la entrevista y la revisión de documentos me exigía constantemente utilizar conceptos nuevos ya sea para explicar, confrontar, contrastar o comprender cómo es que se construye eso, que desde la etnografía se conoce como urdimbre. Así, comprender el tejido social y cultural me llevó a ubicar informantes clave, sujetos que, estando dentro de la institución pudieran ayudarme a esclarecer o ampliar lo que la observación me ofrecía.

Encontrar a tales informantes no es nada sencillo, pocos están dispuestos a expresar lo que sienten, viven y piensan del lugar donde están, en cierto modo, se exponen a ser señalados. Ya sea que se trate de formadores o de estudiantes, en este caso, ambos contribuyeron en este trabajo, pues sus apreciaciones, conocimiento y formas de valorar y comprender su propia estancia en la escuela normal, no siempre es compartida, particularmente cuando se trata de una crítica o reflexión profunda acerca de lo formalmente establecido y aceptado en la escuela normal.

Recuperar diferentes puntos de vista, contrastarlos constantemente con los registros de observación y los documentos escritos (archivos, planes de trabajo, formatos de evaluación de la práctica, reglamentos, etc.) me per-

mitió conformar una mirada mucho más amplia y en cierto modo profunda en relación a cómo es que los que transitamos por la escuela normal nos apropiamos de una cultura, identidad e idea de ser maestros. Hoy a la distancia considero que a pesar de que existen diferencias geográficas, de clase, género, económicas, ideológicas, etc. los maestros compartimos ciertos rasgos que nos identifican, eso no supone que todos seamos iguales y que actuemos de la misma forma, a partir del principio de distinguibilidad que propone Gimenez, es posible entender esa relación Ego/Alter. Ser igual pero diferente a partir de esa biografía personal incanjeable que nos hace únicos, peso semejantes también cuando compartimos una serie de pautas de comportamiento, lenguaje, vestimenta, hábitos, ritos, creencias, valores, etc.

En el caso de los maestros y los que se encuentran en las escuelas normales para serlo, muchas de estas pautas se solidifican y se persiguen constantemente. Eso es parte de la cultura del magisterio y eso es lo que, después de esta aproximación etnográfica pude comprender.

Al someterla al análisis, esa cultura se revela de diferentes formas, de ahí que cada vez que ubicaba una nueva categoría, era necesario volver a las preguntas, a los conceptos y a los datos que el acercamiento empírico me ofrecía. Así, más que pensar en el mero registro de observación, en la técnica, en el instrumento de recolección, pensaba en qué me decían esos datos, qué me querían mostrar, qué sentido les era conferido en esos contextos específicos. Si la Etnografía, en su acepción más amplia tiene que ver con documentar, describir y comprender la cultura, entonces me parece que el reto no sólo es técnico, sino sobre todo intelectual.

A manera de cierre

Como hemos documentado hasta el momento, a partir de los aportes de la antropología simbólica y la etnografía en la investigación educativa, el trabajo etnográfico requiere de un cierto tipo de esfuerzo intelectual. En él está presente la posición del investigador, la manera en que mira, observa, registra y analiza. Se trasciende la idea de que hacer etnografía es levantar registros de observación, si bien la observación de lo que acontece es materia prima para el trabajo etnográfico, no es eso lo que define la tarea del etnógrafo, así como tampoco el tipo de texto que se produce de la realidad que se observa.

Entendemos que el problema no es cuestión de técnica o de método, sino más bien de posicionamiento epistémico, dar cuenta de las acciones

sociales significativas, del sentido de la acción, de las formas de organización cultural y social, implica reconocer que el Otro, ese que observamos tiene y posee un conjunto de valores, preferencias, tradiciones, rituales, lenguajes, etc. que están arraigados en su cultura, por tanto, el sentido de la acción habrá de hacer referencia primaria a lo que la persona tiene grabado en su memoria, su historia su trayectoria individual y social.

Ser sensibles a esta situación conduce a tratar de entender y comprender la cultura de los otros, nos invita a colocarnos como observadores de una cultura que, aunque puede ser familiar, en el caso de los maestros, tenemos que hacer ajena, nos plantea el reto de asumir una postura émica que nos lleve a colocarnos "simbólicamente en los zapatos del otro".

De la misma forma nos advierte acerca del uso de la teoría y de los conceptos; estamos de acuerdo que detallar lo que sucede es importante, lo mismo que complementar la observación con entrevistas u otras técnicas que se requieren para el acopio de información, sin embargo el reto estriba en poder identificar en lo observado categorías teóricas que permitan hacer re-interpretaciones de segundo orden.

En este punto insisten los autores que hemos citado, si reconocemos que la cultura está siendo interpretada por quien está inserto en ella, entonces tenemos considerar, como señala Thompson (1998), que ésta es un campo preinterpretado que tendrá que ser develado o re-interpretado por el investigador. Para que esto suceda es necesario tener presente que la cultura si bien es entramado simbólico, ésta se sitúa en un tiempo y espacio concreto, corresponde a un momento histórico y mantiene una estructura y una forma de organización. Es ahí donde se ancla el lenguaje, el tipo de comportamiento tolerado y aceptado. Considerar esta situación hace posible que quien pretenda hacer un trabajo en esta perspectiva, tome en cuenta que acercarse a la cultura de los otros, es una oportunidad de desentrañar lo que el otro piensa, dice y siente de sí mismo y de los demás.

Bibliografía

- Bertely, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México.
- Clifford, James. (2001). *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Barcelona, Gedisa.

- Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en: Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Bercalona, Paidós.
- Geertz, Clifford. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford. (1997) *La interpretación de las culturas*. España, Gedisa.
- _____. *El antropólogo como autor*. España, Paidós, 1ª reimpresión, Tr. Alberto Cardín, 1997.
- Geertz, Clifford, James Clifford y otros. (1998) *El surgimiento de la antropología posmoderna*. España, Gedisa.
- Hammersly, M y P. Atkinson. (1994). *Etnografía*. Bercalona, Paidós.
- Mardones J. M. y N. Ursua (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Eds. Coyoacán.
- Mercado, Eduardo (2007). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal*. México, Plaza y Valdés
- Tarrés, María Luisa (Coord.) (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Porrúa-COMEX-FLACSO
- Taylor S.J. y R. Bogdan (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Paidós.
- Thompson. John B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*. México, UAM-Xochimilco.
- Weber, Max. (1987). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, FCE.
- Villoro, Luis. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México, Paidós.
- Woods, Peter. (1998) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España, Paidós.
- Woods, Peter. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, España, Paidós.

¹ Ambas hunden sus raíces en el mundo griego, sostienen los autores, en Pitágoras y Platón, y sostiene que no son los acentos personales los

que interesan sino más bien las diferentes concepciones de ciencia que ambas vehiculan.

- ii En la tradición *galileana* ha dominado un interés pragmático, mecánico y causalista, la realidad se mira como un hecho social y/o natural que acontece y existe por sí mismo, por lo tanto, puede ser explicada a partir de la utilización de un método único -el científico-. De este modo se preocupa por las causas que provocan los fenómenos, impone una lógica hipotética deductiva donde la explicación (*Erklären*) se convierte en el punto de referencia desde donde los conceptos, las teorías y las leyes generales permiten, de manera deductiva, mirar los fenómenos sociales como hechos.

La tradición *aristotélica* va en busca los fines (*telos*) a partir de los cuales ocurren los fenómenos, toma como punto de partida la observación, es inductiva y su propósito es comprender (*Verstehen*) desde dentro los fenómenos históricos, sociales y humanos. En estricto sentido se contraponen a la utilización de un método único por lo que recurre la comprensión hermenéutica de los fenómenos, comprender e interpretar son dos condiciones necesarias para el estudio y la investigación del mundo cultural e histórico del hombre Cf. Mardones y Ursua (*Op.cit.* p.21-22)

- iii Cf. Mardones y Ursua (*ibid.* 148-156)

- iv Véase Weber, Max. (1987). *Economía y sociedad*. México, FCE.

- v Tarrés, María Luisa (2001). "Lo cualitativo como tradición" en: *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, Miguel Ángel Porrúa-C.M-FLACSO.

- vi Antropólogo norteamericano contemporáneo nacido en Sn. Francisco que realizó sus estudios en el Antioch College de Ohio y en la Universidad de Harvard, es considerado el creador de la llamada "antropología simbólica". Más datos sobre su obra en: <http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/ant/geertz.asp>

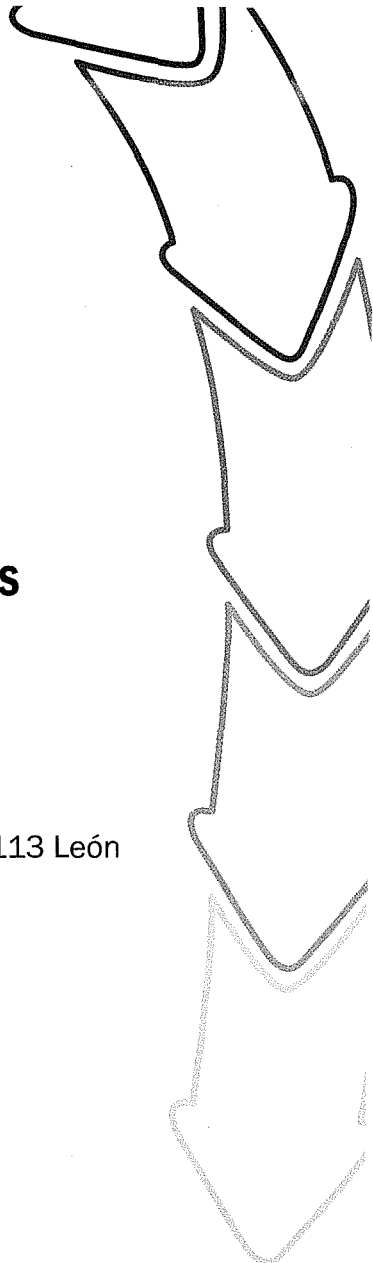
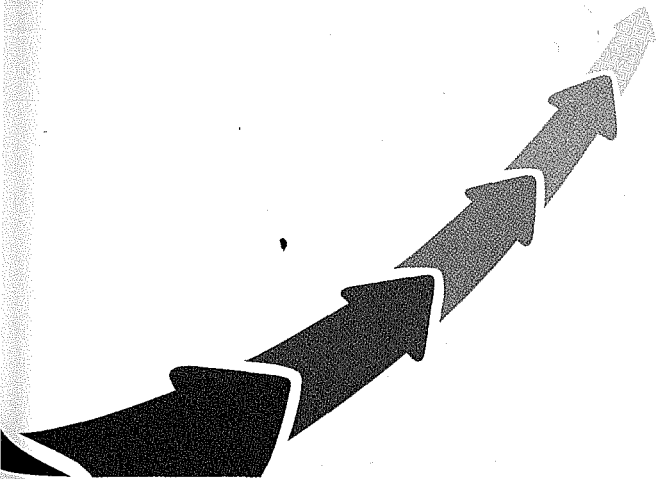
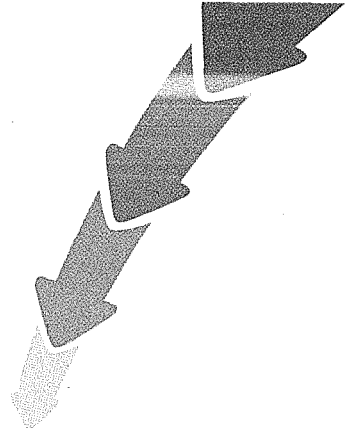
- vii Según Geertz, "El ethos de un pueblo es el tono, el carácter y la cualidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; de trata de la actitud subyacente de un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo de vida que refleja. Su cosmovisión es su retrato de la manera en que son las cosas en su pura efectividad, es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad. La cosmovisión contiene las ideas más generales de orden de ese pueblo" (Véase Geertz, Clifford, 2001:118).

- viii Con Geertz y Bertely entendemos que lo émico implica "colocarse simbólicamente en el lugar del otro", no para ser él, sino para tratar de

comprender lo que piensa, siente, dice y hace la persona o grupo de personas que observamos.

^{ix} La idea de un maestro como modelo, como arquetipo, onmisciente y omnipotente, que guarda ciertas pautas de comportamiento, de presentación y de lenguaje, un maestro que se asume formado porque va a ser formador de otro, un maestro que se salvaguarda y es portador de los valores morales y éticos de la sociedad, puede verse en diferentes trabajos, por ejemplo: El ate del buen maestro de Emilio Tenti; Tabúes relativos a la profesión de enseñar de Tehodoro Adorno, La construcción social de los espacios educativos públicos: Trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? De Patricia Medina Melgarejo.

^x Esta es una síntesis de algunos de los hallazgos de investigación que están contenidos en la tesis doctoral: "Ser maestro: Prácticas, procesos y rituales en la escuela normal", particularmente hacen referencia al capítulo 3 y 4.



LA FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Manuel Cacho Alfaro

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 113 León

En este momento de crisis es necesario abrirnos a las aportaciones de la investigación y de la formación del profesorado más prometedoras en el panorama educativo para buscar la oportunidad de vivir las experiencias de la práctica, cuestionarnos nuestra tarea en el campo de la enseñanza, facilitar el cambio personal y profesional. Como dice Fernández Enguita "ayudar a los educadores a ser más vigilantes y autocríticos con su propia práctica y sus certezas indiscutidas", teniendo en cuenta algunos principios de la investigación educativa y de nuestras propias experiencias.

1. La autobiografía como punto de partida.

Un principio fundamental a tener en cuenta es que desde nuestra historia personal, nos conectamos con los demás en nuestro proceso relacional tanto personal como profesional. Es importante descubrir cómo se aprende a ser profesor, como de estudiantes nos convertimos en profesores mediante un proceso formativo.

Descubrir esta trayectoria requiere un análisis de nuestra Autobiografía, de ese proceso vital por el que hemos interiorizado modelos y formas de actuación, hemos desarrollado nuestras experiencias e intuiciones, y hemos ido elaborando nuestras teorías prácticas que a través de la reflexión crítica proyectamos en la acción de la enseñanza. Hay diferentes investigaciones en este campo que señalan modos y metodologías diversas de conocer la biografía de los profesores.

Elbaz (1986) estudió en una investigación a través de entrevistas semiestructuradas el "conocimiento práctico" que poseía cada profesora, so-

bre sí misma, sobre el contexto educativo y sobre la materia, el curriculum y la práctica de su enseñanza. Ese tipo de conocimiento práctico proporciona una serie de elementos significativos sobre su biografía y la construcción de esos conocimientos.

Huberman (1990) en su investigación sobre los ciclos de vida humana en relación con los “ciclos de vida profesional”, establece cinco etapas representativas de 160 profesores de suizo de educación secundaria.

1. Entrada a la enseñanza con su titubeo (de 1 a 3 años de carrera).
2. Estabilización, consolidando un repertorio pedagógico (de 4 a 6 años).
3. Diversificación, para unos esta etapa es de “activismo”, y, para otros es de replanteamiento (7-25 años).
4. Etapa de serenidad y distanciamiento afectivo, aunque para algunos este replanteamiento les puede llevar a un conservadurismo (de 25 a 35 años).
5. Esta última fase es de ruptura serena o amarga (de 35 a 40 años).

Además, señala una variable esencial relacionada con la forma en que son administrados los centros de enseñanza, en este sentido la tarea de directivo tendría una notable influencia en el desarrollo de la vida del profesor, e incluso puede llevarle a lo que el autor denomina una carrera “armoniosa” o una carrera “desencantada”. La comprensión de estos aspectos y sus etapas profesionales nos acerca a la “realidad” personal de cada docente.

Fernández Cruz (1995^a, 1995b) revisa, ampliamente la literatura, conceptos e investigaciones de contextos diferentes para relacionarlos con: la identidad profesional, el conocimiento de la profesión y la cultura del desarrollo profesional, en suma, los aspectos vinculados a los ciclos de desarrollo profesional de los profesores. Su propia investigación se realizó con profesoras de educación infantil, establece su biografía y presenta junto con los hallazgos más significativos el estudio empírico de los ciclos vitales y su proceso, identificando ocho fases:

1. Orientación: fase de toma de decisiones para dedicarse a la enseñanza, influenciada por antecedentes familiares, historia escolar, personas con influencia y vocación.

2. Formación inicial: tiene lugar durante la trayectoria escolar.
3. Inducción: distinguiendo dos tipos de itinerario, por una parte, preparación oposiciones y, en caso de aprobarlas, su primer destino; por otra, inducción con precariedad laboral, sustituciones e interinatos, escuela privada provisionalmente.
4. Vagabundeo: fase posterior a la aprobación de oposiciones, con múltiples destinos profesionales.
5. Especialización: elección de una determinada especialidad en la enseñanza.
6. Estabilización: destino definitivo, socialización del profesor en la cultura organizativa del centro.
7. Crecimiento profesional: esta marcado por un despliegue de energía en la propia formación y en el desarrollo de proyectos de experimentación, innovación y mejora en los centros.
8. Profesionalidad completa: es el momento mejor de la carrera, periodo de relativa tranquilidad y de dominio de la situación que le permite integrarse y colaborar más con alumnos y compañeros. A esta fase, suele seguir una incertidumbre sobre el futuro, en la que cada persona reacciona ya sea con optimismo o con preocupación.

Bolívar Botía (1997) nos proporciona un magnífico repertorio bibliográfico-narrativo sobre veintiún núcleos de interés en el ámbito de las Autobiografías, sus orígenes, fundamentación, historias y relatos de vida, feminismo y narratividad, autobiografía y curriculum, ciclos de vida, identidad profesional, carrera y desarrollo profesional, autobiografía y formación continua, metodología biográfico-narrativa, entre los más importantes.

La Autobiografía de nueve profesores, estudiada por Sancho y colaboradores (1991) se basa no sólo en establecer modelos o esquemas de su pensamiento y actuación, si no también en explorar, de forma prioritaria, qué lleva a los profesores a cambiar de ideas o de prácticas a lo largo de su vida profesional.

La perspectiva del profesor sobre sí mismo y sobre su profesión es un instrumento de investigación para conocer sus dilemas prácticos a través

de un documento personal, de carácter oral o escrito, y tiene, además, una potencialidad reflexiva y reconstructiva en su recorrido como persona y profesional. La Autobiografía como documento personal de desarrollo profesional, se justifica a través de tres "contextos de legitimación", como señala Coronel (1992):

- a) contexto teórico, por situarse dentro de los paradigmas sobre "pensamiento del profesor".
- b) Contexto metodológico, dado que la utobiografía es un instrumento de investigación cualitativa.
- c) Contexto pragmático al estudiar al profesor como profesional clave de la acción didáctica.

Los trabajos de Butt (1991) sobre autobiografía colaborativa se relacionan con proyectos de mejora de la escuela. El análisis y la reflexión tiene aquí un sentido de colaboración con otra persona, tal como, un facilitador, un asesor, un amigo crítico. En esta línea Tousem, Butt y Engels (1990) mediante la Investigación-Acción establecen una serie de talleres de desarrollo profesional con un proceso de Autobiografía colaborativa, que anima a cada participante a buscar respuestas a las siguientes cuatro cuestiones:

- ¿Cómo es realmente la naturaleza de mi trabajo?
- ¿Cómo pienso y actúo en la clase?
- ¿Cómo llegué a ser lo que soy?
- ¿Qué quiero hacer sobre estas cuestiones?

La biografía de cada profesor, su talante para aprender a ser profesor, supone un profundo conocimiento de sí mismos y de sus estrategias de enseñanza efectivas, es decir, saber analizar y resolver problemas (Carlson y Thorpe, 1987). Por tanto, el self personal y el self profesional están mediatizando su desarrollo al interactuar constantemente. Nias (1989) dice que el "self" es un elemento crucial en el modo en que los profesores mismos construyen la naturaleza de su tarea.

El proceso evolutivo del autoconcepto, podemos decir que es una realidad aprendida que se adquiere, modifica a través de los intercambios y relaciones interpersonales, así el yo constituye el núcleo de nuestras experiencias personales. El yo como conocido es lo que llamamos autoconcepto, y

abarca las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el sujeto tiene y hace de sí mismo, incluyendo las imágenes que otros tienen de él y hasta la imagen de la persona que le gustaría ser (yo-ideal).

La mayoría de los autores definen la autoestima como la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente con relación a sí mismo, expresa una actitud de aprobación o desaprobación, e indica el grado en que el individuo se cree a sí mismo capaz, importante o valioso. La autoestima es, pues, un juicio sobre la propia valía que se expresa en las actitudes que las personas mantienen hacia sí mismas.

Entre las categorías asociada a la Autoestima destacan: atributos físicos, capacidades generales, estados afectivos, salud, valores personales, aceptación básica, congruencia del yo real-ideal, y autoevaluación..

Se pueden considerar según L´Ecuyer (1981) seis etapas en la evolución del auto-concepto; emergencia del yo (0-2 años), afirmación del yo (2-5 años), expansión del yo (5-12 años), diferenciación del yo (12-18 años), madurez del yo (20-60 años), y el yo longevo (60-100 años).

Por tanto, si en la profesionalización docente confluyen, el autoconcepto y la autoestima, las experiencias de formación inicial y permanente, el contexto y la cultura de cada centro de trabajo, la participación en actividades de renovación pedagógica, considero, que como actividad práctica cada profesor podría escribir su autobiografía para averiguar cuál ha sido su trayectoria personal y profesional en los diferentes contextos de trabajo, sus marcos de referencia teóricos y prácticos, su situación actual y cómo este análisis crítico y reflexivo sobre sí mismo puede servirle para un mayor grado de participación en las actividades de su desarrollo profesional.

2. La práctica docente y las perspectivas de mejora

El desarrollo docente es una serie compleja de actividades profesionales y personales, pues el aprender a enseñar es un proceso de internalización de procesos interpsicológicos en que participa el profesor de forma aislada o el grupos de profesores para poder construir los conocimientos educativos. Afirmación válida para el profesor de todos los niveles educativos, tanto a la hora de llevar a cabo actividades de inducción a la ense-

ñanza como para mejorarla a través de la reconceptualización y renovación permanente de su práctica profesional.

La Reforma Educativa actual requiere la puesta en marcha de recursos, materiales curriculares y un profesor renovado, por ser el mediador esencial de la acción educativa. De ahí que se requiera un nuevo perfil del profesor en el que sea el organizador de la interacción de cada estudiante con el conocimiento a adquirir, a través de principios pedagógicos y psicológicos que le lleven a un aprendizaje significativo y promueva el potencial de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes en el seno del grupo. Este profesional ubicado en un contexto social y educativo concreto ha de ser capaz de analizarlo y dar respuesta a las diferencias individuales, por medio de las adaptaciones curriculares requeridas y superar las desigualdades, sin olvidar la necesidad de apoyar la diversidad personal para el máximo desarrollo de todos los educandos.

Las tareas de este nuevo perfil de profesor requieren programas de formación permanente con el objetivo, por un lado, de actualizar sus prácticas educativas, esto supone promover un cambio de actitudes centradas en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica, fomentar el trabajo cooperativo entre los docentes para comunicar y difundir sus experiencias, fomentar la elaboración de materiales didácticos. Y, por otro lado, capacitarles en el modelo curricular que asume, realizando proyectos educativos y curriculares de escuela, así como su programación de aula. La cualificación en las etapas y modalidades educativas, también es objeto de esta formación.

El hablar de formación permanente implica destacar principalmente dos situaciones:

- La formación basada en la práctica profesional, y
- La formación centrada en la escuela.

En las líneas más prometedoras de la investigación actual en el campo de la formación del profesorado, y capaces de transformar la práctica, se plantean desde distintas denominaciones, tales como: "desarrollo profesional centrado en la escuela", "Revisión basada en la escuela", "Investigación Acción Colaborativa", "Desarrollo Profesional Cooperativo", "La escuela evaluativa". Toda la variedad de aspectos señalados y otros más, nos aportan

una visión convergente: el desarrollo profesional del docente en el propio centro como espacio para la indagación y transformación educativa, aunque sus caminos de implementación sean específicos en cada contexto cultural.

La investigación educativa en torno al desarrollo profesional de los profesores, convierte a la práctica docente en un proceso de Investigación en la Acción. Aquí, la aportación de Stenhouse (1984) se manifiesta a través del "modelo de proceso" para el desarrollo del curriculum y en el "modelo del profesor como investigador en el aula".

El desarrollo profesional pasa por una serie de avatares propios de cada personas, pero también está modulado por el influjo de la investigación en cada momento y contexto socio-cultural. La aportación de Fullan (1990) es un claro exponente de los intereses que han ido delineando progresivamente una serie de metáforas sobre el profesor. Este autor señala cuatro aspectos que pueden servirnos para definir las líneas de investigación sobre la formación permanente del profesorado:

- El profesor técnico, preocupado por el dominio de destrezas técnicas
 - que incrementan sus certezas.
- El profesor reflexivo, que promueve la práctica reflexiva y esta le ayuda
 - a realizar la claridad y el significado de lo que hace y por qué lo hace.
- El profesor indagador, que fomenta la investigación y exploración de
 - sus acciones.
- El profesor colaborativo, que se compromete con el grupo, intercambia,
 - delibera, crea un clima favorecedor del desarrollo profesional, y esta colaboración implica, por parte de cada uno, dar y recibir ideas y apoyo.

Por otro lado, también es usual relacionar la manera de entender lo que el profesor es, según cómo desarrolla el curriculum desde su adscripción, consciente o no de la misma, a un "modelo de objetivos", a un "modelo de proceso", o a un "modelo de reconstrucción social". Y en coherencia con su visión del curriculum y de su modelo de enseñanza, el profesor puede considerarse como un técnico eficaz, como un profesor indagador y reflexivo o como un profesor transformador social.

Todas las orientaciones señaladas proponen modos de ser profesor con su correspondiente planteamiento filosófico e ideológico, pero aunque en

la investigación aparecen diferenciados, en la realidad práctica pueden servirnos de modelo integrador múltiples aportaciones, para el desarrollo profesional del docente teniendo en cuenta los elementos valiosos que se derivan de cada una de ellas. Las capacidades que requieren suponen implicarse en procesos y proyectos de innovación, de indagación, de investigación acción colaborativa, a través del apoyo mutuo entre los profesores.

Reflexionando sobre las distintas tendencias y metáforas que confluyen en esta formación, considero que es el momento de propiciar un "modelo holístico de formación del profesorado" que sea capaz de desarrollar esas habilidades cognitivas y afectivas, y colaborar en su propio crecimiento y el del grupo social, dentro y fuera del centro educativo, para que todos tengan la posibilidad de transformarse. En ese sentido, la Investigación Acción Colaborativa tiene las características potenciales para implementar dicha propuesta.

3. La Investigación Acción Colaborativa

Para que podamos comprender la naturaleza de la Investigación Acción, para qué y por qué utilizarla, y cómo podemos desarrollarla en las escuelas., es necesario señalar que su significado y desarrollo ha ido modificándose con el tiempo, según contextos geográficos y escenarios específicos, asumiendo distintos modos de pensamiento, creencias, ideologías, compromisos, y acciones prácticas para llevarla a cabo.

En relación con este proceso podemos mencionar tres enfoques representativos (Carr y Kemmis, 1988; Escudero Muñoz, 1987; Grundy, 1991) que basándose en el pensamiento de Habermas sobre los intereses del conocimiento derivan en una Investigación Acción: técnica, práctica o crítica.

McKernan (1991) recupera estas tendencias de la siguiente forma:

1. Visión científico-técnica de la Investigación-Acción, es decir, como solución de problemas técnicos.
2. Visión de la Investigación-Acción como práctica deliberativa.
3. Visión de la Investigación-Acción como crítica emancipatoria.

Tomando en cuenta los planteamientos de Elliott (1978), Kemmis y McTaggart (1988), Escudero Muñoz (1987), Carr y Kemmis (1988), McKernan (1991), podemos señalar los rasgos más característicos de lo que es la Investigación-Acción.

- Su interés prioritario es mejorar la calidad de la educación a través de procesos de aprendizaje y cambio de las situaciones institucionales.
- Es una investigación aplicada que nace "desde dentro" del centro educativo.
- Es deliberadamente un proceso social.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje personal y cooperativo.
- Es de naturaleza participativa.
- Es situacional, diagnostica problemas de cada contexto específico.
- Indaga sobre los problemas de la práctica cotidiana en el aula y en la institución.
- Se preocupa por relacionar teoría y práctica, así como establecer su justificación.
- Se desarrolla por un proceso de cambio planificado, mediante una espiral introspectiva de cuatro momentos: planificación, acción, observación, reflexión... y con la posibilidad de ir redefiniendo nuevamente cada momento de este proceso e incluso hace emerger otros problemas.
- Utiliza técnicas de investigación cualitativa: diario de campo, observación participante, entrevistas, análisis de documentos personales (autobiografías, cartas).
- Se preocupa por el apoyo externo e interno para llevar a cabo la mejora educativa.
- Implica un proceso de auto-reflexión y diálogo en colaboración.
- Promueve la crítica constructiva y la emancipación de los participantes.
- Es capaz de conformar comunidades autocríticas.
- Posibilita la elaboración de cuatro tipos de registros sobre los cambios: registro de las actividades y prácticas realizadas; registro de cambios en el lenguaje y en el discurso para describir, explicar y justificar las prácticas; registros de cambios en las relaciones y formas de organización que caracterizan nuestras prácticas y registros del desarrollo de nuestro dominio de la Investigación-Acción.

- Se preocupa de cuestiones éticas y morales, tanto durante el desarrollo del proceso de la investigación como por la confidencialidad, utilización y difusión de los datos obtenidos.
- Implica el desarrollo institucional, profesional y personal del profesor.

Hay que destacar como señala Grudy (1991) que “la Investigación-Acción no es una metodología de fórmulas que aplicadas en cualquier situación, produzca una práctica emancipadora. Si se contempla desde esa perspectiva, se le adscribe un interés técnico, que por su insistencia en el control rechaza automáticamente la emancipación”.

De ahí que veamos a la Investigación Acción como un proceso de análisis, comprensión, reflexión, elaboración de estrategias, implementación y evaluación de acciones estratégicas en el que pretende convocarse, conjuntamente a teorías disponibles y a experiencias y perspectivas de los sujetos implicados, a investigadores y a profesores, a lo que está ocurriendo en el aula y lo que puede hacerse para transformarlo.

Además, el enfoque metodológico de la Investigación Acción no puede ser aplicado arbitrariamente a cualquier práctica de investigación educativa, como puede ser aplicar un cuestionario para recoger opiniones, colaborar un profesor y un investigador externo en torno a un problema, e incluso realizar una experiencia en el aula sin justificar teóricamente su razón de ser, sin controlar su desarrollo, sin reflexionar sistemáticamente sobre sus conclusiones; experimentar por que sí, sin analizar, comprender, actuar y evaluar críticamente lo que ocurre, sin elaborar alguna teoría situacional para explicar lo que ocurre; son algunas modalidades de práctica en el aula que difícilmente pueden ser calificadas como Investigación Acción.

Este enfoque desde sus inicios en la década de los cuarenta con Kurt Lewin, ha tomado distintos derroteros. Es sin lugar a dudas, la propuesta de Stenhouse para desarrollar el “Proyecto del Curriculum de Humanidades”, en los años sesenta la vertiente que más se ha extendido. Otra línea, es la que forma parte del movimiento de “revisión Basado en la escuela” que viene desarrollándose a nivel internacional, desde principios de los ochenta, dentro del “Proyecto Internacional de Mejora de la Escuela”. En estos últimos años la Investigación Acción va reformulando sus planteamientos y se enriquece con otras aportaciones, por el impacto de enfoques más críticos,

enraizados en el marxismo, como es la corriente australiana, y también en algunos sectores norteamericanos donde la huella de la investigación participativa de Freire, la investigación feminista y la crítica marxista, configuran lo que se viene llamando "Investigación Crítica".

4. La escuela como espacio para la mejora educativa

En relación con la necesidad de que la formación del profesorado esté ligado al centro escolar, hay que crear en el mismo un espacio para la indagación y la reflexión permanente a través de un aprendizaje de carácter cooperativo y deliberativo, capaz de transformar la cultura de la escuela y de sus prácticas educativas.

El proceso de mejora puede centrarse en tres aspectos:

- a) Crear un clima de y para el cambio educativo.
- b) Clarificar la cultura del centro de trabajo.
- c) Impulsar proyectos de cambio y mejora dentro del enfoque de la Investigación Acción.

a) Crear un clima de y para el cambio educativo.

En esta etapa inicial, el apoyo del equipo directivo, de algún líder o asesor interno o externo a la escuela, pueden ayudar a configurar con sus iniciativas, sus prácticas cooperativas, un clima de aprendizaje y comunicación genuinos para ese grupo de profesionales. Estos agentes tienen un papel central, por su autoridad moral, en la creación de ese clima para el cambio, como facilitadores en el paso de un concepto del centro escolar como una organización formal a una concepción del mismo como comunidad educativa.

Diversos autores han propuesto sustituir la metáfora de la escuela como organización formal, de conductas burocráticas y de control, por la metáfora de la escuela como comunidad que aprende. Las diferencias entre ambas son significativas, desde las relaciones personales y grupales, el abandono de relaciones jerárquicas, la defensa de valores, creencias y sentimientos de grupo, de personas juntas con proyectos e intereses que pueden llegar a ser convergentes.

Por estas razones visibles y otras no tan explícitas, pero que operan en la vida de las escuelas, es necesario abordar el cambio desde un punto de vista organizativo y comunitario. Supone iniciar un proceso a partir de actitudes abiertas de diálogo, de confrontación cooperativa, y aceptando la crítica que construye y no la crítica prepotente que minusvalora, constriñe y aísla en las relaciones de mejora personal y colectiva. Consustancial a lo que venimos diciendo es la idea de “clima humanizado”, como substrato fundamental e ineludible en ese desarrollo organizativo y comunitario.

Para crear este clima para el cambio hay que tener en cuenta lo que se viene denominando “capacidad de cambio” o “cambio de mentalidad”, como variable generadora del mismo, capaz de detectar las posibilidades, las dificultades, barreras, dilemas, que existen en ese contexto, y a través del mismo proceso ir eliminando estos frenos al desarrollo. Los agentes de cambio son muy valiosos en este proceso de creación de centros comunitarios.

Esta meta de crear un clima de cambio favorece el desarrollo del profesor en el seno del grupo y, como este desarrollo ha de ser permanente, su implicación en definir la cultura de la escuela y participar en proyectos de Investigación Acción constituyen canales idóneos para su formación.

b) Clarificar la cultura escolar.

En interacción con el clima de cambio, el colectivo escolar va a ir clarificando cómo es la cultura y subculturas que configuran su centro. Esta cultura se ha ido gestando a través de la historia del propio centro, en su marco organizativo, por lo que desvelarlo nos puede ayudar a interpretar los sentidos latentes y explícitos de la vida de la escuela.

El concepto de cultura escolar hace referencia a las teorías, principios, reglas, normas, equipo directivo, estilos de liderazgo, forma y relaciones de poder, lenguaje, expresiones, creencias, valores, rituales, participación, metas educativas, es decir, todo aquello que cotidianamente configura el funcionamiento institucional y es compartido por todos los miembros de la comunidad educativa, constituye la cultura propia de un centro educativo.

Llevar a cabo un diagnóstico de la cultura de una escuela supone sentar los pilares básicos para comprender significativamente lo que cada centro es, cómo ha llegado a ser lo que es, y que quiere llegar a ser. La cultura de una institución tiene una vida propia, no es estática sino dinámica, se construye y desarrolla a lo largo del tiempo por las interacciones que se producen en ese contexto: es su propia historia.

Como señalan Holly y Southwork (1989) "la escuela en desarrollo es la que tiene la capacidad interna para activar el cambio", y lo llevará a cabo mediante distintos procesos y subprocesos a través de su "cultura de desarrollo" que se apoya en su auto-evaluación e indagación reflexiva, y en la consideración de que en su desarrollo "la escuela aprende".

Lo fundamental es que ese conocimiento sea fuente de aprendizaje cooperativo en la institución y así se vaya desarrollando una "cultura de participación y colaboración", substituyendo gradualmente a la cultura de la organización formal que es la más usual en la dinámica de las escuelas. La participación entendida como implicación personal, como estrategia para el cambio, y como satisfacción docente. Y, la colaboración como proceso de ayuda mutua, de intercambio, de crítica deliberadora y constructiva, para poder mejorar nuestras prácticas pedagógicas y aquello en lo que conjuntamente nos empeñamos.

Y desde estos planteamientos será realidad la "acción en colaboración", tanto si queremos organizar "grupos de apoyo mutuo" (Webb, 1988), una "comunidad de investigadores" (Kemmis, 1988), o la denominación que queramos ponerle, comprometidos en el perfeccionamiento del curriculum mediante la investigación sistemática. Este es un camino, no el único, pero sí el que más puede facilitar los procesos de innovación educativa en las escuelas.

c) Impulsar proyectos de cambio y mejora dentro del enfoque de la Investigación Acción.

Si en la escuela, se empieza a funcionar como grupo de apoyo mutuo porque se ha logrado un clima para el cambio y mejora educativa a través de los compromisos entre sus miembros y se han analizado las dimensiones de su cultura y subcultura escolar, se está ya consiguiendo que esa escuela funcione como un centro colaborativo. Una de las tareas que McKernan

(1991) señala en un centro colaborativo que quiere mejorar el curriculum, es establecer destrezas que sean intercambiables y crear una cadena comunitaria de miembros preocupados por estos problemas.

Gimeno Sacristán (1992) destaca la importancia de la re-profesionalización del profesor mediante la participación en proyectos innovadores con la ayuda necesaria en ese perfeccionamiento, como puede ser disponer en los centros de una biblioteca profesional, realizar seminarios sobre temas específicos, conocer experiencias educativas innovadoras, analizarlas y discutir las y también las que cada profesor realice, divulgar proyectos curriculares, intercambiar materiales, tener ayuda de asesores en proyectos, apoyo de dinamizadores de la investigación Acción.

Una vez que se han generado las condiciones para este trabajo, y, dado que venimos formulando la idea de que la investigación se lleve a cabo por los propios profesores, e incluso si es necesario con la ayuda de un agente externo o facilitador de esa investigación, podemos pensar en desarrollar un plan de Investigación Acción Colaborativa.

Actualmente, se va incrementando el conocimiento disponible en este campo, tanto en nuestro contexto como en otros países, por lo que el estado de la cuestión puede ofrecernos diferentes alternativas y propuestas con respecto a la conceptualización y desarrollo sobre este enfoque de investigación.. Grundy (1991) al planear un estudio sobre la teoría y práctica del curriculum, e intentando superar algunos planteamientos de Kemmis (1988) recoge varios proyectos de investigación enraizados con tres formas de entender el curriculum (como producto, como práctica y como praxis emancipadora) y su relación con la Investigación Acción. Su postura es claramente un compromiso con la pedagogía crítica y la Investigación Acción se desarrolla como una modalidad de la pedagogía crítica, en donde participan tanto el profesorado como los estudiantes.

La elaboración de Proyectos Curriculares, Programaciones de Aula, materiales didácticos, medios técnicos de enseñanza y aprendizaje, nos ofrecen la posibilidad de un trabajo cooperativo y de debate crítico. La aportación de Martínez Bonafé (1991) en este ámbito puede ayudar a plantearse, elaborar y desarrollar proyectos curriculares, desde principios pedagógicos críticos y desde ejemplos concretos en este campo.

Martín Domínguez (1992) señala algunas “ideas prácticas” para llevar a cabo un “Proyecto Crítico de Ciencias Sociales”. En su sentido más fiel, como dice el autor, “se trata de preparar el itinerario de conocimiento crítico que profesores y alumnos seguirán en el aula”, a través de los siguientes pasos:

- Identificación de problemas sociales relevantes.
- Esclarecimiento de los problemas cotidianos.
- Un lenguaje acerca de los hombres y mujeres en sociedad.
- El temor a los problemas.

Realizar esta tarea, según el autor, conlleva tener en cuenta; la implicación del alumnado, el significado del problema y la conciencia del error, el esclarecimiento del problema, el compromiso con el problema, y el nuevo problema. Estas ideas prácticas pueden conectarse con los ciclos de la Investigación Acción.

Optar por un tipo de proyecto didáctico como el mencionado o por otro, desde los supuestos que caracterizan a la Investigación Acción y sus momentos de desarrollo, nos ayuda a comprender mejor nuestra práctica profesional y los cambios significativos que pueden lograrse en la propia aula y en el centro educativo. Las aportaciones que venimos señalando nos proporcionan una amplia base para los procesos de crecimiento y desarrollo de las escuelas, contemplando a los profesores como sujetos capaces de elegir su desarrollo en contextos creativos.

Noffke y Zeichner (1987) después de examinar varios proyectos de innovación educativa dentro del enfoque de la Investigación Acción detectaron los siguientes cambios en el pensamiento del profesor:

1. Cambios en la definición de los roles y destrezas profesionales de los profesores, incluyendo actitudes hacia la investigación.
2. Incremento de los sentimientos de autovaloración y autoconfianza de los profesores.
3. Mayor conocimiento de la dinámica de la clase.
4. Cambios en su disposición hacia la reflexión.
5. Cambios en sus creencias educacionales específicas.

6. Desarrollo de una mayor congruencia entre sus referentes teóricos y sus prácticas.
7. Mayor apertura sobre la enseñanza, la escuela y la sociedad.

Por último, es importante señalar que asumir la Investigación Acción, compromete a reconceptualizar nuestras creencias, conocimientos y actitudes, y, en consecuencia puede servir para motivar la participación en las discusiones, un ambiente de trabajo en equipo, promover el pensamiento reflexivo de los profesores y estudiantes a través de las tareas académicas y actividades educativas. Así como valorar el diálogo como herramienta para superar fronteras pedagógicas y personales.

5. Las distintas orientaciones de la Investigación Acción.

La genealogía de la Investigación Acción tiene múltiples vertientes pero un punto de partida común, lo que manifiesta la viveza de sus intereses en cada contexto, con aportaciones de las distintas ciencias y posicionamientos que marcan un estilo de pensar y ser en educación, y en los distintos ámbitos de lo social en los que ha incursionado.

La proliferación del enfoque de la Investigación Acción, tanto en sus diversas conceptualizaciones como usos generales y particulares, ha dado lugar a interpretaciones variadas, la mayoría de las veces como complemento de su acepción más ampliamente aceptada, aunque en otras ocasiones con un sentido reduccionista.

La conceptualización presente en autores como: Elliott (1978), Carr y Kemmis (1988), McTaggart (1991), muestra las ideas implicadas en este enfoque: diagnóstico de los problemas prácticos cotidianos, definición del problema a estudiar, proceso de cambio sistemático planificado, diseño progresivo y supuestos emergentes, indagación, auto reflexión, reunir e interpretar datos, comprensión interpretativa de esa situación social, vinculación de la teoría con la práctica, conformación de comunidades críticas con trabajo deliberativo y en colaboración, empresa moral, negociación de un marco ético, transformación social más allá del aula y de la escuela así como la comunicación de los resultados a los sujetos implicados, a otros profesionales e instituciones.

Según Grundy (1994), en la teoría y práctica de la Investigación Acción, tres términos son particularmente significativos: "participación en la toma de decisiones", "planificación colaborativa" y "procesos reflexivos". La espiral reflexiva de la Investigación Acción comprende básicamente cuatro fases, o momentos representativos: planificar, actuar, observar y reflexionar, es el punto de partida que articula los diversos modelos.

En la mayor parte de las revisiones, análisis y valoraciones sobre la Investigación Acción, hay un denominador común, principalmente en el ámbito educativo:

- a) a nivel epistemológico la superación de la tradición positivista en la metodología de la investigación, que actualmente requiere interpretar y comprender la práctica social como actividad crítica;
- b) en su dimensión formativa, supone la transformación de las prácticas de los profesores y de los centros de enseñanza como una comunidad de aprendizaje comprometido con el cambio;
- c) en su aspecto social, la capacidad de generar un cambio de actitudes en la comunicación desde y con el aprendizaje del diálogo, la deliberación y la colaboración crítica para poder actuar transformando los contextos;
- d) vincula a los participantes mediante un compromiso ético y profesional;
- e) la filosofía y los valores que la sustentan dan cuenta del compromiso socio-educativo que representan.

La Investigación Acción es un amplio movimiento que se ha ido construyendo como cruce de paradigmas y experiencias prácticas, algunas no siempre dentro de la ortodoxia o rigor académico. Al plantear su ubicación científica, es considerada como un método de "resolución de problemas" (Lewin), un modelo de investigación, un paradigma alternativo (Holly, 1986; McCutcheon y Jung, 1990), un paradigma apropiado para la educación, los profesores, los directores y el desarrollo organizativo (Zuber-Skerritt, 1996). Se reconoce su clara potencialidad como modelo para la formación y el desarrollo del profesorado, como modelo para su conocimiento práctico y como modelo interactivo de renovación pedagógica, en suma, para el crecimiento crítico y emancipador, y la transformación colaborativa de los profesores y los centros educativos.

6. Marco general para interpretar la Investigación Acción

Es importante conocer las distintas “generaciones” de la Investigación Acción, para poder ver el significado de sus potencialidades en el futuro. En el desarrollo de esta genealogía, es complejo situar las distintas tradiciones, orientaciones o escuelas, no obstante voy a presentar, en primer lugar, diversas aportaciones de carácter global que nos sitúen en un amplio marco, y, posteriormente, intentar reconstruir los aspectos más significativos que la configuran.

Uno de los primeros intentos de ordenación es el estudio de Thirion (1980), citado por Goyette y Hébert (1988), basado en grupos de investigadores procedentes del campo de la sociología, psicología y educación, en Europa y Estados Unidos, identifica tres generaciones en la Investigación Acción:

1ª Generación. Inspirada en Dewey y en el Movimiento de la Escuela Nueva después de la primera guerra mundial.

2ª Generación. La intervención psicosocial de Kurt Lewin en la década de los cuarenta, a quién la mayoría le concede el papel de fundador de la Investigación Acción, y la mejora de la práctica educativa impulsada por Stephen Corey.

3ª Generación. En el campo anglosajón con un objetivo praxeológico, la unión teoría-práctica, y el recurso metodológico del cambio planificado, principalmente en contextos educativos.

Existe el reconocimiento de que Dewey fue impulsor de unas ideas que pueden verse como raíz de la Investigación Acción estadounidense, dentro del movimiento de educación progresista, que aplicó el método de la resolución de problemas a diversos campos del saber, y como señala McKernan (1999) sus fases del pensamiento reflexivo contienen todos los rasgos de la Investigación Acción científica de los reconstruccionistas de la posguerra, como Taba y Corey.

Revisando las diversas propuestas existentes para organizar el desarrollo de la Investigación Acción, la mayoría, caracterizan las etapas de su construcción desde los intereses del conocimiento, en línea con Habermas, y también su despliegue geográfico nos puede ubicar en las diversas formas de esta investigación. Desde el enfoque epistemológico se establece

la denominación de Investigación Acción técnica, práctica y crítica emancipatoria, en autores tales como: Carr y Kemmis (1988), Elliott (1993), Peter Holly (1987), Escudero Muñoz (1987), Grundy (1991). En línea similar McKernan (1991, 1999) establece tres tipologías o tradiciones junto con los representantes y modelos más significativos de cada una: Investigación Acción científica de resolución de problemas, Investigación Acción práctica deliberativa e Investigación Acción crítico emancipatoria.

McCutcheon y Jung (1990) examinan lo que ellos denominan tres paradigmas alternativos, para ver qué caminos de construcción teórica están disponibles para la Investigación Acción, elaborando las diferencias fundamentales entre las "creencias y asunciones" de esas tres grandes perspectivas: positivista, interpretativa y ciencia crítica.

Kemmis (1992) establece tres fases en el desarrollo de la Investigación Acción. Emancipatoria entendida como práctica social, tal como su grupo de la Universidad de Deakin vivieron esta experiencia desde 1978 a 1990, en proyectos con aborígenes australianos y con profesores, colegios y comunidades, de este escenario multicultural. En la primera fase actuaron como "consejeros técnicos", y delegaban la responsabilidad del contenido y dirección del proyecto en los propios participantes; después actuaron como "facilitadores" y a la vez como moderadores de los proyectos, pero sin expresar todavía los ideales comunitarios de esta investigación, y por último se convirtieron en "co-participantes", con preguntas críticas junto a los investigadores participantes que ya tienen un compromiso activo, práctico y político en la investigación y en el desarrollo educativo y social. En esta experiencia de la Investigación Acción se generaron diversos roles en la relación entre el investigador, experto, asesor u observador y el profesor y personal participante.

Zuber-Skerritt (1996), profesora universitaria en Australia, ha trabajado en proyectos de Investigación Acción en el campo educativo, para el desarrollo de profesores, directivos y organizaciones, desde una dimensión crítica. La autora, se basa en la distinción de Carr y Kemmis (1986) sobre la Investigación Acción, sustentando su postura de reflexión sobre la teoría y la práctica de esta investigación, mediante la caracterización a partir de las metas, roles y relaciones que se establecen en cada una de las modalidades.

7. Génesis de la Investigación Acción

La Investigación Acción como resolución de problemas

Se acepta el hecho de que la Investigación Acción es originaria de los Estados Unidos. Según Corey (1953), Wallace (1987), Kemmis (1985) y Noffke (1994) piensan que la idea de la Investigación Acción fue posiblemente acuñada por John Collier (entre 1933 y 1945, según Corey), quién utilizó el término para describir un compromiso de investigación colaborativa para mejorar la calidad de vida de una comunidad en la India mediante la práctica de la agricultura en la década de los años 30. Kemmis (1985) reconoce que además de acuñar el término, en su concepción social de la educación Collier presenta un proceso cíclico: Investigación-acción, acción-investigación.

Sin embargo, el origen de la Investigación Acción ha tenido mayor difusión a través de los trabajos del psicólogo social Kurt Lewin, durante los años cuarenta, judío alemán emigrado a Estados Unidos durante la segunda guerra mundial, influido por el "Movimiento de Relaciones Humanas" y preocupado por las minorías sociales, trabajó en las relaciones intergrupos para ayudar en los problemas socio-políticos, en programas para el cambio de actitudes humanas y conductas democráticas entre grupos étnicos. Su tarea se realizó en el "Research Center for Group Dynamics", en el Instituto De Tecnología de Massachusetts, donde desarrolló varios proyectos de Investigación-Acción, también trabajó con la antropóloga cultural Margaret Mead, y continuó con su práctica social en el "Tavistock Institute for Human Relations" y el "Journal of Social Issues". El ciclo en espiral de Investigación-Acción de Lewin consiste en un plan de acción social o pasos de acción para "resolver un problema", este plan contiene la planificación, la identificación de hechos, la ejecución y el análisis, que cuando son realizados pueden dar lugar a otro paso o ciclo, y así sucesivamente. Su aportación está inserta en lo que podemos considerar un paradigma científico de corte racionalista clásico.

Desde el Teachers' College de la Universidad de Columbia, en Nueva York, Stephen Corey (1953) generó distintos trabajos de Investigación-Acción para la mejora de la práctica de los profesores. Sus ideas influyeron en Hilda Taba y Abraham Shumsky, que son otros exponentes de la Investigación-Acción norteamericana.

El ímpetu inicial desde la década de los cuarenta, declinó en el contexto de los profesionales de la educación hacia 1957, para ser reemplazada por métodos de indagación orientados a la acción, e incluso se vislumbra un concepto conservador de la investigación funcionando de forma separada los investigadores y los profesores que desarrollan el currículum, sin embargo en el ámbito social se continuo con programas de trabajo dentro de dicho enfoque.

La Investigación-Acción como práctica reflexiva y deliberativa.

En el Reino Unido se recupera la Investigación-Acción a través del trabajo de Stenhouse, confluyendo diversos hechos, por un lado es reconocido que tuvo contacto con la investigación norteamericana del Instituto Tavistock de Relaciones humanas, y, por otro, su filiación al denominado "Movimiento de reconceptualización del currículum" como investigación del currículum, a finales de la década de los sesenta, desde una aproximación interaccionista y fenomenológica que cristalizó en la idea del "profesor investigador". El ambiente estaba preparado, la insatisfacción de los profesores por un currículum tradicional, lleva a un cambio en los programas escolares y a una revisión en la forma de desarrollar los contenidos curriculares. La Investigación-Acción surgió como una forma de desarrollo curricular en las escuelas innovadoras, de esta forma el profesor se implica y se sitúa en el centro de la investigación, superando los modelos tradicionales, el profesor se convierte en el eje de la investigación a través del desarrollo del currículum y se perfecciona mediante la incertidumbre de su práctica reflexiva en el aula y en la investigación de su práctica.

Su pensamiento pedagógico se ha plasmado en el "Humanities Curriculum Project", aplicado en 6 escuelas inglesas, cuyo propósito era desarrollar una comprensión de las situaciones sociales y actos humanos además de estudiar las controvertidas cuestiones relacionadas con los valores de las situaciones de enseñanza interracial en que se apoya el proyecto.

Stenhouse y un grupo de colegas del Proyecto de Humanidades, en 1970 se trasladaron de Londres a Rorwick, a la universidad de East Anglis, donde fundaron el "Center for Applied Research in Education" (CARE), desde donde fueron desarrollando proyectos, como el "Ford Teaching Project" dirigido por su colega John Elliott y Cleam Adelman, junto con 40 profesores de 12

escuelas, para investigar sobre los métodos de indagación-descubrimiento por medio de la mejora del curriculum en sus propias aulas. Desde allí se han ido difundiendo sus ideas para democratizar la investigación y posibilitar la comprensión del profesor y la mejora de su práctica, como importante tarea de diseminar la Investigación-Acción.

Otro foco importante de Investigación-Acción fue el "Cambridge Institute of Education", dirigido inicialmente por Elliott y más tarde por Peter Holly. Allí se creó la "Classroom Action Research Network" (CARN), una red constituida por un grupo internacional de investigadores y educadores que promovieron la idea de que el conocimiento válido sobre las aulas depende de la entrega y aceptación de responsabilidades por parte de los profesores para generar este conocimiento. Mediante la red, los cursos de formación y el Boletín CARN que recogía una Conferencia anual celebrada por el Instituto se han difundido ideas y experiencias entre los profesionales de la educación.

En el Reino Unido, la Investigación-Acción ha ido fortaleciéndose por diversos investigadores como Marion Dadds que ha impulsado diversas investigaciones desde la Universidad de Cambridge, ha organizado alguna Conferencia anual sobre Investigación-Acción y colabora con notables colegas en ese campo como son Sandra Hollingsworth y Jane Miller. La aportación de Christine O'Hanlon (1997) de la Universidad de Birmingham, nos ofrece una visión internacional sobre la Investigación-Acción para el desarrollo del profesor en distintos niveles y escenarios educativos (formación inicial, escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo, feminismo, aprendizaje a distancia).

La Investigación-Acción como práctica socio-crítica y emancipatoria

En Australia se desarrolló el movimiento de la "Innovación basada en la Escuela", apoyado en esta modalidad de investigación. Un foco notable es la Universidad de Deakin, en Victoria, donde se estaban desarrollando proyectos de Investigación-Acción dirigidos por Kemmis y sus colegas. Este interés proviene de dos fuentes importantes: una, el desarrollo del curriculum basado en la escuela, y, otra, el conocimiento profesional de los profesores buscando nuevos caminos para trabajar y comprender su trabajo. Así, la responsabilidad para mejorar el curriculum a través de sus prácticas se lleva a cabo mediante la Investigación-Acción, desde un planteamiento

de acción crítica y emancipatoria, con un sistema de valores comprometido con el cambio social y político, y donde el profesor es un agente de ese cambio desde su autonomía personal. La base epistemológica que sustenta sus planteamientos se encuentra sustentada en la "Teoría Crítica de la Sociedad" elaborada por los integrantes de la Escuela de Frankfurt y, también con el pensamiento de Paulo Freire.

La concepción de Kemmis sobre esta investigación ha ido desarrollándose, desde el consejo y la facilitación a la colaboración, al trabajar con realidades multiculturales de aborígenes y profesores australianos, en este sentido se pronuncian Carr y Kemmis (1988) al señalar que "la definición participativa, democrática de la investigación-acción colaborativa da forma y substancia a la idea de una comunidad crítica dedicada a reflexionar sobre sí misma y comprometida con el desarrollo de la educación". En línea similar Stringer (1996) manifiesta su interés por la creación de la Investigación-Acción basada en comunidades.

Shirley Grundy (1991) en su obra "Producto o praxis de curriculum" intenta elaborar una metafundamentación coherente sobre el trabajo de la teoría y la práctica del curriculum, mediante la revisión de diversos proyectos de su trabajo con profesores y aporta su visión de las modalidades de Investigación-Acción, asumiendo una postura desde la pedagogía crítica. Grundy (1994) defiende la idea de entender la mejora de la calidad de la enseñanza como responsabilidad de toda la comunidad educativa. Las instituciones de formación preparaban al profesor para la práctica individual y no como profesional responsable y autónomo para colaborar con otros.

8. Desafíos de la Investigación-Acción

Después de revisar el proceso que ha seguido, sus distintas etapas con las generaciones que la representan, es importante abordar los desafíos presentes en este momento con respecto de la Investigación-Acción. Son diversas las interrogantes que podemos formular en relación con la producción de conocimientos: ¿la investigación-acción es simplemente la "investigación real" modificada para los participantes, o es una nueva forma de investigación, un nuevo paradigma, cuya metodología y epistemología requieren complementarse?

Aunque hay muchas aportaciones en este terreno, puedo señalar que las normas de calidad que han planteado algunos autores quedan generalmente sin estudiar en profundidad. Además, ¿la Investigación-Acción es simplemente el seguimiento de las normas de validez que rigen tanto a los enfoques metodológicos cuantitativos o cualitativos, de forma cíclica? ¿cómo se tienen que estudiar los planteamientos sobre el conocimiento? ¿qué datos utiliza y cómo? ¿en interés de quién se evalúa la investigación y quién la evalúa? ¿en interés de quién se produce el conocimiento? ¿quién lo posee y se beneficia de los conocimientos? ¿qué tipo de controles externos se están aplicando?

Es indudable que a estas cuestiones ha de responder cada comunidad científica desde la elaboración de su teoría de la acción, pero fundamentalmente es el punto de vista de los propios practicantes y la validez ecológica de su experiencia la que tiene que legítimar el marco donde se genera, define y se establece un proceso de Investigación-Acción, con los valores que implica su desarrollo. Teniendo en cuenta lo que sugiere Noffke (1994), en el sentido de que la Investigación-Acción no se valora tanto por la producción de conocimientos sobre la programación escolar, la pedagogía y los contextos sociales de los centros, como por su capacidad de ayudar a los profesores a “crecer” en su autoconocimiento o en sus destrezas y disposiciones profesionales.

Como cierre sugerimos algunas preguntas que sirven como orientaciones metodológicas:

- Punto de partida de la investigación-acción.
 - ¿Qué situación problemática de mi práctica profesional me gustaría mejorar?
- Elementos diagnósticos.
 - ¿Qué factores inciden en dicha situación?
 - ¿Qué me dice la investigación educativa de tal situación?
 - ¿Tiene que ver con el contexto social y/o institucional en el que la realizo?
 - ¿Qué aspectos de mi práctica educativa la podrían estar generando?
- Sustento teórico.
 - ¿En qué referentes teóricos me apoyo para elaborar mi propuesta de intervención?

- Planeación.
 - ¿Cuáles serían las estrategias más pertinentes para enfrentar el problema de intervención?
 - ¿De qué manera llevo a cabo el seguimiento y la evaluación de la intervención?
- Intervención.
 - ¿Cómo registro el proceso de intervención?
- Evaluación.
 - ¿Qué resultados obtuve?
 - ¿Cómo analizo lo sucedido?
 - ¿Cómo lo valoro?
- Nuevo ciclo.
 - ¿De acuerdo con los resultados tenidos que puedo seguir haciendo?
 - ¿Continuo con la misma situación o recupero otra?

Bibliografía

- Bolivar Botia, A. (1997) La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía bibliográfica. Granada, FORCE. Universidad de Granada.
- Butt, Richard (1991) Desarrollo profesional a través de la autobiografía colaborativa y proyectos de mejora centrados en la escuela. Ponencia III Congreso sobre El pensamiento del profesor y desarrollo profesional, Sevilla.
- Carlson, J. y Thorpe, C. (1987) Aprender a ser maestro. Barcelona, Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Martínez Roca.
- Coronel, J. M. (1992) La facilitación del cambio en los centros escolares. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Corey, Stephen M. (1953) Action Research to Improve School Practices, New York. Teachers' College.
- Demo, P. (1985) Investigación participativa. Mito y realidad. Buenos Aires, Kapelusz.

- Domingo Segovia, J. (1996) Ciclo de desarrollo de un centro educativo. Aproximaciones biográfico-institucional. Granada, Facultad de Ciencias de la educación, Tesis Doctoral.
- Elbaz, F. (1986) Teacher thinking. A study of practical Knowledge. London, Croom Helm.
- Elliott, J. (1990) La Investigación-Acción en educación. Madrid, Morata.
- Fals Borda, O. (1991) Action and knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research. New York. Apex Press.
- Fernández Cruz, M. (1995^a) Los ciclos vitales de los profesores, Granada FORCE. Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, M. (1995^b) "Ciclos en la vida profesional de los profesores", Revista de Educación, N° 306. 156-209.
- Fullan, M. (1990) "Staff Development. Innovation and Institutional Development", en Joyce, B. (1990) Changing School Culture Through Staff Development, Virginia ASCD.
- Gajardo, M. (Comp.) (1983) Teoría y práctica de la educación popular, México, CREFAL.
- Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- Govettey y Hebert (1988)
- Grundy, Shirley (1991) Producto o praxis del curriculum. Madrid, Morata.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989) The Development School, London, The Falmer Press.
- Huberman, M. (1990) "Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión, en Rev. Curriculum 2, 139-159.
- Nias, J. (1989) "Teaching and the Self", en Holly, M. I. & McLoughlin, C. S. Perspectives on Teaching Professional Development, London. The Falmer Press.
- Kemmis, S. (1988) El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata.
- Kemmis, S y McTaggart, R. (1988) Cómo planificar la Investigación-Acción, Barcelona, Laertes.

- L'Ecuyer, R. (1981) "The Development of the self-concept through the life-span", en Lynch, M. S. Self-Concept. Cambridge, Ballinger.
- Martín Domínguez, A. (1992) Ideas prácticas para innovadores críticos. Sevilla, Díada Editores.
- Martínez Bonafe, J. (1991) Proyectos Curriculares y Práctica docente. Sevilla, Díada editores.
- McCutcheon y Jung (1990) "Alternative Perspectives on Action Research". Theory Into Practice, Vol.XXIX, núm 3, summer.
- McTaggart, R. (1991) Action Research: A short modern history. G Deakin University.
- McKernan, J. (1991) Curriculum Action Research. A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioners, London Kogan Page.
- Sancho, J. M^a (coord.) (1991) Trayectoria de profesionalidad docente una aproximación al pensamiento teórico-práctico de los profesores desde un curso de doctorado de investigación educativa. Comunicación III Congreso sobre el pensamiento del profesor y desarrollo profesional, Sevilla.
- Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.
- Stringer, E. (1996) Action Research; a handbook for practitioners. London, Sage.
- Thirion (1980)
- Villar Angulo, L.M. (1990) El profesor como Profesional: Formación y desarrollo personal. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Wallace, Mike (1982) "A historical review of action research some implications for the education of teachers in their managerial role". Journal of Education for Teaching, 13, 97-115.
- Web, R. (1988) "Outstation Teams: A collaborative approach to research in Schools", British Educational Research Journal, Vol. 14, 51-54.
- Zuber-Skerritt (1996) New Directions in Action Research. London, The Falmer Press.

The background of the cover features a large, thick, black arrow that curves from the top left towards the bottom right. To the right of this arrow is a jagged, black-outlined shape that resembles a stylized, abstract map or a series of connected, irregular polygons. The title and author's name are centered in the white space between these two main graphic elements.

**Análisis político de discurso:
una herramienta teórica para
la investigación educativa**

Laura Echavarría Cantox

1. Introducción

Ernesto Laclau (junto con Chantal Mouffe) es ampliamente conocido, por haber postulado el análisis político de discurso a partir del cual se despliega un horizonte conceptual que articula diferentes tradiciones teóricas (diversos aportes del estructuralismo y del posestructuralismo: la pragmática del lenguaje de Wittgenstein, el psicoanálisis lacaniano, la genealogía de Foucault, la deconstrucción de Derrida, entre otros), de tal forma que no se puede hablar de una analítica "propia" sino más bien de una apropiación teórico-analítica de diversas tradiciones cuyo sustrato común refiere tanto a la desesencialización de categorías sedimentadas, tales como Fundamento, Sujeto, Historia, como al cuestionamiento de la legitimidad de las aspiraciones absolutistas del pensamiento ilustrado.

Es en este sentido que Laclau puede ubicarse dentro de los debates en torno a la posmodernidad pero con una particular apropiación de la misma al retomar la deconstrucción de los fundamentos de la modernidad y con ello la crítica a la idea de univocidad o esencia única pero sin pretender el abandono o destrucción de la misma, sino un desmontaje analítico que permita un horizonte que incorpora la imposibilidad de fijar un fundamento trascendental; la crítica a la racionalidad única y central de la historia; el cuestionamiento al sujeto cartesiano moderno. Asimismo, Laclau no coincide con el fin de los grandes relatos (postulado por Lyotard, 1989) sino que al lado de la erosión y el cuestionamiento de los mismos, en especial los que se refieren al status metafísico de la razón, la historia y el sujeto, reivindica la posibilidad de movimientos sociales alternos que vía la democracia

radicalizada generen nuevas configuraciones sociales. De esta manera, Laclau (1998: 56) plantea:

“Si hay un sentido de la post-modernidad...él está dado por el proceso de erosión y desintegración de categorías tales como ‘fundamento’, ‘nuevo’, ‘identidad’, ‘vanguardia’, etc. Es el status y lógica de construcción de las identidades sociales y culturales, no una discriminación y elección entre éstas, lo que la situación de la post-modernidad pone en cuestión. La post-modernidad no puede ser, por tanto, el simple rechazo de la modernidad, sino una nueva modulación de sus temas y categorías, una más vasta proliferación de los juegos de lenguaje en que es posible embarcarse a partir de ella”.

Es en este contexto, donde se ubica el extenso pensamiento de Laclau, pensamiento del que dada su vastedad y complejidad sólo presento en lo que se refiere a la presentación de algunos referentes teóricos del análisis político de discurso (primera parte del escrito) como a su posibilidad como herramienta teórica para la investigación educativa (segunda parte del texto).

2. El análisis político de discurso

La perspectiva analítica denominada Análisis Político de Discurso (APD), involucra un componente teórico importante que alude a posicionamientos ontológicos y epistemológicos, así como lógicas de razonamiento, conceptos y técnicas de investigación. Las disciplinas que aportan significativamente al APD son la filosofía política, la lingüística, la semiología y el psicoanálisis. De forma particular, se pueden mencionar diversos aportes del estructuralismo y del posestructuralismo.

El APD abreva de manera importante del estructuralismo saussuriano, tanto Laclau (1998: 60-61) como Buenfil (1995: 22-23) van a deconstruir tres momentos del estructuralismo, estos son:

1. El primero asociado a Saussure, a partir de quien, la constitución del objeto lingüístico se puede destacar en dos principios fundamentales: a) en la lengua no hay términos positivos sino diferencias; b) la lengua es forma y no substancia. Ambos principios confluyen en la centralidad

de la categoría valor que es crecientemente afirmada en la tradición estructuralista posterior. Sin embargo, se observaron fracturas en esta postura como ciertas inconsistencias en los postulados principales;

2. El segundo momento representado por Hjelmselev, quien rompe con el isomorfismo entre *significante* y *significado* desagregando el signo en unidades menores, abriendo la posibilidad de establecer, en términos formales la diferencia entre ambos sin necesidad de recurrir a la *substancia*, lo que permitió expandir el modelo lingüístico al campo de lo discursivo, evidenciando que existe un debilitamiento entre el discurso hablado y las acciones extralingüísticas y
3. El tercer momento, situado en el postestructuralismo, se caracteriza por la crisis del carácter fijo del vínculo entre *significante* y *significado*, lo que además hace cada vez más difícil sostener el carácter cerrado del sistema y abre el cuestionamiento radical de la inmediatez y transparencia del signo. Esta crisis aparece dominada por un doble movimiento: el significado sólo puede definirse en función del contexto y los límites de este contexto se desdibujan haciéndose cada vez más imprecisa la lógica misma del límite.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto y a los planteamientos de Buenfil (1998:18):

“Laclau y Mouffe “comparten con la lingüística post-estructuralista especialmente de los aportes de Derrida y Barthes, la perspectiva de un proceso de disolución de las esencias del signo, el discurso, el sujeto, el descentramiento de las estructuras, la radicalización del relacionismo, la creciente importancia del *significante* y la imposibilidad de cierre de todo sistema, es decir, la lógica de la indecidibilidad de las estructuras, el carácter constitutivo de la exterioridad y la presencia de la ambigüedad del discurso”.

Asimismo, el APD va a retomar del posestructuralismo, la importante tradición foucaultiana porque en ambas miradas la relación de poder alude a formas de regulación del ordenamiento social. Cabe señalar que también

existen diferencias importantes entre ambos autores, sobre todo en lo que se ocupa de la noción de discurso que en Foucault refiere a una perspectiva que incluye únicamente lo lingüístico siendo lo extralingüístico, lo exterior y que en Laclau incorpora ambos referentes como constitutivos de las prácticas sociales. Laclau (2000: 285) nos dice “La noción de discurso que Mouffe y yo elaboramos en ese libro [*Hegemonía y Estrategia Socialista*] es muy diferente de la presentada por Foucault –ésta se basa en una distinción entre lo discursivo y lo no discursivo que nosotros rechazamos- y nosotros criticamos explícitamente a Foucault en ese punto”.

En este sentido, el APD conceptúa *al discurso como una construcción social de la realidad a partir de elementos lingüísticos y extralingüísticos que dan cuenta del carácter abierto, precario, contingente de lo social.*

Este planteamiento ha sido criticado, sobre todo en lo que alude a la noción de discurso como constitutivo de lo social (Geras, 1988; Lester, 2004) particularmente en lo que se refiere a una posición en la que el discurso sería la única creación de la realidad (Lester, J., 2004: 17), es decir, su cuestionamiento alude a la práctica del discurso como lo único que fija el significado a un acontecimiento.

En estos críticos subyace una concepción (cercana al uso común) de práctica como diferente a discurso, por lo que no pueden ver que los discursos se cristalizan en políticas, instituciones y prácticas sociales. Esto se puede ver claramente en la forma en la que las propuestas neoliberales de la globalización se han materializado institucionalmente en políticas de empobrecimiento y de desmantelamiento de los países periféricos que ha caracterizado al proyecto económico mundial desde la década de los ochenta y que ha tenido un fuerte impacto en las políticas educativas nacionales, tanto en lo que se refiere al decremento del financiamiento pasando por propuestas que van desde evaluaciones estandarizadas para medir la “calidad” de la educación como en propuestas curriculares que proponen un sujeto educativo cuyos parámetros se ubican en la productividad, la competencia y la subordinación, como el caso del modelo de educación basado en competencias.

En este sentido, los discursos educativos neoliberales se han materializado en políticas educativas cuyos ejes se centran en el desplazamiento y subordinación de la educación a las lógicas laborales, gerenciales, de mer-

cado y de producción material, de tal suerte, que lo que se plantea es una educación que responda a las lógicas y necesidades del mercado laboral el que está privilegiando a las nuevas tecnologías, los procesos de flexibilización y la precariedad del trabajo como formas idóneas de operación y que en el ámbito educativo se ha traducido en criterios guiados por la rentabilidad, el costo-beneficio y la eficiencia como ejes estructurantes de las políticas educativas de la década.

Estas políticas educativas que han sido implementadas en el país bajo la fuerte coacción de los organismos financieros internacionales^x, los que se han convertido en actores principales en la implementación de políticas públicas^x y en esa medida como figuras principales en la dinámica de las decisiones gubernamentales siendo una de sus características el hacer aparecer intereses grupales como intereses generales, en este sentido, Aguilar^x (1993: 47) plantea:

“Estos especialistas tienden a estructurar las cuestiones de política y a diseñar las opciones de política con marcos y referencias similares, abogan por el mismo esquema de solución de problemas, conforman organizaciones bastante cohesionadas y relativamente autónomas respecto a los juegos de poder de los gobernantes en turno y de los intereses sociales organizados...”.

De tal suerte que de acuerdo con Aguilar (1993: 53):

“los gobiernos corren el riesgo de ser rehenes no sólo de grupos de interés poderosísimos sino también de sus esquemas mentales. La fuerte cohesión de una élite política puede estrechar y estereotipar sus fuentes de información, sus análisis de los problemas y las opciones políticas...”.

En este sentido, la domesticación de las políticas públicas se inscribe en un marco de legitimación del saber, saber que se genera en el marco de los países centrales y que poco atañe a nuestra realidad nacional.

De esta manera, el discurso educativo no puede verse como algo ajeno a las prácticas y políticas educativas sino como una materialización de polí-

ticas educativas que incorporan una construcción social de la realidad que en nuestra época se ha caracterizado por medir los logros de la educación de acuerdo a formas políticamente autorizadas de producir y disciplinar a los sujetos de acuerdo a los requerimientos de las lógicas capitalistas que subyacen en la globalización neoliberal.

3. El APD en la investigación educativa

En este contexto, el APD puede explicarse como una perspectiva analítica que privilegia la construcción de herramientas teóricas, lo que alude a una visión de la teoría como caja de herramientas, (como el *bricoleur* en Foucault) donde lo que se pretende construir no son paradigmas fijos sino instrumentos de análisis que den cuenta de reflexiones (necesariamente históricas) sobre situaciones contextualizadas en la búsqueda de producción del conocimiento.

Un rasgo analítico importante del APD es la vigilancia epistemológica, la cual consiste en el uso teórico de diversas tradiciones cuyo posicionamiento ontológico común radica en la crítica a las diversas versiones del esencialismo (racionalista, empiricista, economicista, o de cualquier índole) en su articulación con los referentes empíricos de la investigación.

Esta consideración implica una articulación rigurosa entre diversos momentos de la construcción del objeto de estudio en el proceso de la investigación: la formulación de preguntas; la delimitación del referente empírico y la elección del referente teórico (conceptual, lógico y de posicionamientos diversos), la selección del *corpus*, de las técnicas de análisis y los principios de interpelación (Buenfil, 2007: 18-19).

En este sentido, el APD se ha caracterizado por intentar establecer un vínculo entre la teoría y la investigación empírica en educación y ciencias sociales, de tal suerte que lo que opera como referente teórico no es una serie de categorías abstractas desvinculadas del referente empírico de cada investigación, sino la articulación entre este plano de abstracción y su vínculo con las realidades sociales que el investigador analiza para lograr la producción del conocimiento. En suma, tanto el referente empírico como el teórico se enlazan y se trastocan en diferentes momentos del proceso de

construcción de un objeto de estudio. Es en el interjuego analítico, de los referentes empíricos con los teóricos y los teóricos con los empíricos, donde se produce conocimiento.

Bajo esta perspectiva a continuación analizo las propuestas de política educativa para educación y trabajo vertidas por los expertos latinoamericanos y mexicanos durante el período de 1995-2005 (consideradas como el referente empírico) a partir del uso de las nociones foucaultianas de tecnologías de poder y saberes sometidos (referente teórico), bajo el intento de reflexionar en torno a la subordinación y las resistencias del sujeto educativo latinoamericano a las políticas educativas dictadas por los organismos financieros internacionales.

En cuanto a las nociones foucaultianas, la primera (tecnologías del poder) se refiere a aquellas tecnologías "...que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto" (Foucault: 1990: 48), en suma a aquellas cuyo objetivo es el control y adiestramiento de éstos con objeto de generar sujetos sujetos (cuerpos dóciles). Estas tecnologías se contextualiza históricamente y remiten a la imbricación entre saber y poder. La segunda alude a "los saberes sometidos [que] son estos bloques de saberes históricos que están presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición" (Foucault: 1992: 128)

4. Tecnologías de poder y saberes sometidos: investigadores latinoamericanos y mexicanos

En este contexto, en este último apartado presento una serie de propuestas de investigadores expertos en el campo de educación y trabajo con el objetivo de dar cuenta tanto de la apropiación como de la divergencia que hacen éstos de las propuestas educativas dictadas por los organismos financieros internacionales, así como de su ubicación tanto en el campo de las tecnologías del poder como en el escenario emergente de los saberes sometidos, este escenario apunta a la generación de saberes que abren un horizonte en el cual conceptualizan a éstos como una posibilidad educativa que incorpore a la equidad, la diversidad cultural, las tradiciones culturales y laborales y la inclusión de sectores ancestralmente excluidos.

Si bien, un importante sector de estos investigadores se ubica en el campo de las tecnologías de poder dada la fuerte influencia de las propuestas de los organismos financieros internacionales, sobre todo de la UNESCO en sus trabajos, a la vez, es importante destacar que sus proposiciones también involucran iniciativas, tales como una continua mejora de la calidad educativa, la incorporación de las nuevas tecnologías ó los procesos continuos de formación como ejes de una iniciativa para el campo educativo-laboral.

En el ámbito de las tecnologías del poder, destaca por su importancia los aportes de la Red Latinoamericana en Educación y Trabajo^x la que ha profundizado en torno los cambios que la globalización ha traído para las necesidades de formación y capacitación de los trabajadores, a partir de un análisis (García, 1994:38) sobre los escenarios de la globalización y conceptualizando a la globalización del neoliberalismo como “la noche de los mercaderes” van a proponer dos escenarios alternativos para la inserción de los países latinoamericanos en la globalización estos son:

- “1. Escenario de desarrollo alternativo, cuyo principal desafío es imaginar y crear nuevos modos de modernidad en los que el desarrollo tome en cuenta las necesidades esenciales del hombre y los límites del planeta y
2. Escenario de la solidaridad que se basa en encontrar espacios de alteridad frente al sistema, por ello sus propuestas se identifican con un discurso contrahegemónico o contrasistémico”.

Asimismo, autores de esta red proponen que:

“En este nuevo paradigma de globalidad solidaria la educación se entiende dentro de un modelo de desarrollo sostenible, caracterizado por una alta calidad en sus procesos y productos; por el respeto a la diversidad cultural; por una nueva relación del hombre con la naturaleza y por una mayor sensibilidad hacia problemas de pobreza, tanto material como intelectual y ética”. (García, 1994:49)

Particularizando en el ámbito de la educación y ubicándose en el ámbito de la economía informacional, en el trabajo de estos especialistas^x destaca

su argumentación en torno a una serie de puntos nodales que contextualizan sus reflexiones en torno a la situación de la relación educación y trabajo, estos son:

a. Las profundas asimetrías de la integración económica entre los países altamente desarrollados y la región latinoamericana (Para América Latina: Mercado, 1994 y Petras, 2003; Para México: Muñoz Izquierdo, 1992 y Didrikson, 1996);

b. Las estrategias de reducción de costos salariales y sociales de la fuerza de trabajo (Para América Latina: Gallart y Novick, 1994; Carrillo, 1994; Montero, 1994; Rendón y Salas, 2000 y Arrighi y Silver, 2003; Para Argentina: Lo Vuolo, 1996; Para México: Labarca, 1992)

c. La segmentación del mercado laboral y el abandono de las políticas estatales de generación de empleo (Montero, 1994; Petras, 2003;)

d. La alta heterogeneidad estructural de los mercados laborales en la región (Para América Latina: Carrillo, 1994; Gallart y Novick, 1994; Rendón y Salas, 2000; Para México: Muñoz Izquierdo, 1992; Labarca, 1999 y De Ibarrola, 2000 y 2004;)

e. Las nuevas trayectorias laborales que exigen una serie de nuevas competencias laborales en tanto capacidad de reaprendizaje y auto aprendizaje permanente de nuevos roles y competencias (Para América Latina: Gallart y Novick, 1994; Jacinto, Lasida, Ruégalo y Berruti, 1994; Gallart y Jacinto, 1997; Novick, 1999; Para México: De Ibarrola, 1999, 2000 y 2003 y Reynaga, 2003, quien da cuenta de 25 materiales de la relación educación-competencias entre 1994 y 2001)

f. El incremento del desempleo de egresados, destacando el de los egresados de la educación media superior tecnológica y el desempleo ilustrado (Para América Latina: Jacinto, Lasida, Ruégalo y Berruti, 1994; Jacinto y Gallart, 1998; Para México: Muñoz Izquierdo, 2000; De Ibarrola, 2000; Para Argentina: Lo Vuolo, 1996)

g. Las condiciones de flexibilización laboral, precariedad e inestabilidad de los mercados de trabajo (Para América Latina: Gallart y Novick,

1994 y Petras, 2003; Para Argentina: Lo Vuolo, 1996; Para Perú, Valivia, 2005; Para México: Pieck, 2005)

h. La segmentación laboral y la discriminación salarial por género (Para América Latina: Gallart, 1997; Jacinto, 1998; De Oliveira y Ariza, 2000; Urrutia, 2004; Para Argentina y Chile, Abramo, 1994; Para Brasil, Segnini, 1994; Para México: Rendon, 2003)

A partir de esta contextualización de un entorno desigual y asimétrico que condiciona el ingreso de nuestros países a la globalización del neoliberalismo en condiciones adversas, estos investigadores presentan una heterogeneidad de propuestas alternas, entre las que destacan:

1. Al igual que la CEPAL, le otorgan a la educación un valor económico de lo que deducen la necesidad de los países latinoamericanos de preparar recursos humanos para dominar intelectualmente la tecnología e incorporarla creativamente a sus procesos productivos. (Para América Latina: Gallart y Novick, 1994 y 2002; los investigadores agrupados en la Red de Educación Trabajo e Inserción Social-América Latina*; Para México: Torga, Casillas y Acuña, 1992; Carrillo, 1994; De Ibarrola, 2000; Para Perú, Valdivia, 2005; Para Argentina, Riquelme, 1994).

2. La necesidad de una modernización tecnológica (Muñoz Izquierdo, 1992; Arredondo, 1992), junto con el desarrollo de estrategias como las "encaminadas a reducir la brecha tecnológica que nos separa de los países desarrollados, puede ser ya irremediable al tener que mantenernos al margen de las ramas actualmente dominadas por empresas transnacionales y buscar en cambio alternativas de desarrollo de actividades productivas que aún sean susceptibles de absorber tecnología nacional, ya sea con el objeto de aprovechar recursos actualmente subexplotados o de reducir costos de producción de bienes y servicios obtenidos actualmente por medio de tecnologías más avanzadas que las actualmente utilizadas, pero tal vez menos sofisticadas que las tecnologías de punta (Muñoz Izquierdo, 1992)

3. La inversión en educación, ciencia y tecnología como forma de remontar las posiciones subordinadas en el mercado mundial (Para México: Arredondo, 1992; Didrikson, 1996 y Medina, 2005)

4. La adecuación entre las necesidades del mercado laboral y el perfil de egreso de las instituciones de educación superior subrayando la necesidad de cambio en aspectos tales como la flexibilidad de perfiles profesionales, de contenidos curriculares y el desarrollo de la docencia y la investigación (Para México: Muñoz Izquierdo, 1992 y 2000; De Ibarrola, 1999; Medina, 2005). Esta postura ha sido criticada por Bracho (1992) quien la observa como "la implementación de una concepción de mercado en lo que atañe a la educación, según la cual la educación media superior y sobre todo la superior deberían regularse de acuerdo a las relaciones entre el ingreso a este nivel educativo y la demanda de recursos humanos mediante la adecuación del crecimiento de la matrícula del sistema a los requerimientos derivados del proyecto modernizador".

5. El imprescindible desarrollo de la formación y capacitación en el trabajo junto a la necesaria incorporación de los empresarios a esta tarea (Para América Latina: Carrillo, 1994; Jacinto, Lasida, Ruégalo y Berruti, 1994; Riquelme, 1994; Novick, 1994; Leite, 1994; Gallart y Novick, 1994; Para México: De Ibarrola, 1999, 2000 y 2004; Chico Pardo, 1999 y Labarca, 1999)

6. La incorporación de los jóvenes y las pequeñas empresas como grupos objetivos. (Para América Latina: Jacinto, Lasida, Ruégalo y Berruti, 1994; Gallart, 2002; Para México: Pieck, 2000 y 2005)

Un aporte importante de estos investigadores refiere a la puesta en escena de las historias regionales y locales. En este aspecto, destaca la obra coordinada por De Ibarrola, (2002) *Desarrollo Local y Formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, la cual da cuenta de diversas Investigaciones empíricas realizadas en Argentina, Brasil y México.

Este libro tiene como uno de sus temas centrales el análisis del territorio como configuración compleja de las relaciones entre educación y trabajo, así Alfredo Hualde (2002) revisa los temas sobre la región y el territorio que aparecen en diversos trabajos teóricos y empíricos para extraer implicaciones acerca de la forma en que el territorio influye la articulación educación-trabajo delimitando el espacio de manera local o regional y partiendo de las dinámicas locales y no de las políticas centrales de desarrollo regional.

Asimismo, Elenice Leite (2002) identifica nuevos actores de la relación educación-trabajo lo que permite ampliar la discusión acerca de cómo se están recomponiendo diversos espacios: lo público y lo privado; la descentralización, la participación en un nuevo modelo de Estado, el papel de las instituciones escolares, de los organismos de la sociedad civil y una serie de nuevos actores y nuevas interacciones entre ellos.

Asimismo, en su obra *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, De Ibarrola (2004) estudia la formación de los jóvenes en el trabajo en la ciudad de León, Guanajuato particularizando en la industria del calzado como una de las más importantes fuentes de trabajo local y como receptora de la formación de jóvenes. En esta investigación, De Ibarrola destaca la heterogeneidad y complejidad de las empresas productoras de calzado; el escaso interés por la escolaridad y capacitación de sus trabajadores pero también recupera la existencia de un saber hacer especializado y su continua transferencia y circulación por medio de mecanismos informales o no formales, en los que la vía más intensa de formación de los trabajadores es el aprendizaje situado dentro de las empresas. De esta manera, la autora destaca un aprendizaje silencioso y complejo que tiene un papel fundamental en la conservación y transmisión de los saberes necesarios para el funcionamiento de la industria; se trata de un conocimiento compartido en la empresa y un conocimiento regional.

En este sentido, estos investigadores están reactivando la importancia de los saberes regionales y locales y a la vez están dando cuenta de los múltiples sometimientos que tienen lugar en el cuerpo social proponiendo diversas estrategias alternas.

Un importante aporte de estos investigadores a la problemática de género latinoamericana refiere al los Programas de Fortalecimiento de la Formación Profesional y Técnica de Mujeres de Bajos Ingresos (FORMUJER) y de Promoción de la Igualdad de Oportunidades en el Empleo y la Formación (PROIMUJER) ambos coordinados por el CINTEFOR y la OIT.

Sin embargo, a pesar de sostener propuestas alternas a los organismos financieros internacionales (Banco Mundial y OCDE), estos expertos están imbricados también en las tecnologías del poder en la medida en que ponen el acento en políticas educativas acordes a las necesidades producti-

vistas y gerenciales del mercado laboral, por ejemplo la reivindicación del modelo de la educación basado en competencias (Gallart y De Ibarrola)

En este aspecto, Lyotard (1989: 90) plantea:

“En el contexto de deslegitimación, las universidades y las instituciones de enseñanza superior son de ahora en adelante solicitadas para que fuercen sus competencias y no sus ideas...La transmisión de los saberes ya no aparece como destinada a formar una élite capaz de guiar a la nación en su emancipación, proporciona al sistema los jugadores capaces de asegurar convenientemente su papel en los puestos pragmáticos de los que las instituciones tienen necesidad”

Es en este sentido, en que este sector de expertos puede ubicarse como tecnologías de poder en tanto proponen como modelo educativo el que se someta a las nuevas trayectorias laborales (aprendizaje permanente de nuevos roles y competencias; adecuación entre las necesidades del mercado laboral y el perfil de egreso de las instituciones de educación superior, entre otros) derivadas de las necesidades de la globalización del neoliberalismo, a la vez que le otorgan a la educación un valor económico, lo que les confiere a una visión economicista de la educación.

En contraposición a lo anterior se está generando un nuevo escenario que conceptúo como saberes sometidos, noción introducida por Foucault en su *Microfísica del poder* y que alude (1992:128) a:

“los saberse sometidos son estos bloques de saberes históricos que están presentes y soterrados en el interior de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica ha hecho reaparecer, evidentemente a través del instrumento de la erudición”.

Estos saberes sometidos* se expresan en que las propuestas de un sector de estos expertos emergen como un saber que intenta modificar las políticas públicas en educación y trabajo a través de propuestas radicalmente distintas a las derivadas de las lógicas neoliberales. En este sentido, estos saberes sometidos refieren a la posibilidad de conformación de un sujeto no sujetado.

En este contexto y de acuerdo con Buenfil (2005: 4):

“la política [refiere] a las relaciones conflictivas generadas por el juego de inclusión-exclusión, los procesos de antagonismo y articulación que se gestan en torno a la distribución desigual de bienes, espacios y privilegios en una comunidad”.

Este juego antagónico es claramente visible tanto en el análisis de la situación educativa como en las propuestas de estos expertos. Destaca en este ámbito, la iniciativa del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) coordinado en Argentina por la Dra. Puigrós y en México por la Mtra. Gómez Sollano, quienes a partir de una crítica a la educación basada en competencias por la exclusión y fragmentación de los sujetos que genera al no estar puesta en función de la subjetividad sino en función al desglose de actividades para cumplir con tareas específicas, en suma, referida a la eficiencia de la tarea que se desempeña y no al sujeto que la realiza han propuesto como alternativa a este modelo, los llamados saberes socialmente productivos como aquellos saberes que producen trama social en la medida en que modifican a los sujetos a través de sus prácticas sociales.

Rodríguez (2007, *dixit*) los define como aquellos saberes que “son significativos para el sujeto, son biográficos y sociales y no sólo se transmiten en la escuela sino en múltiples espacios de vida”.

Estos saberes socialmente productivos se constituyen a partir de un entramado de saberes colectivos que construyen identidades en la medida en que resitúan al sujeto al generar sujetos sociales creativos y son una muestra del campo agonal en el que se juega el modelo hegemónico de la educación basada en competencias.

Otro importante elemento que estructura a estos saberes sometidos refiere a su propuesta del reconocimiento de historias regionales y locales, al respecto, Foucault (1990: 132) nos dice:

“En realidad se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos. Ordenarlos en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos”.

La propuesta de los saberes socialmente productivos refiere a sujetos sociales alternativos vinculados también a la tradición, en el sentido de recuperar la historia latinoamericana y en este sentido abren la puerta a la recuperación de nuestras historias nacionales y de nuestras tradiciones laborales.

Un último elemento, en este marco de saberes sometidos refiere a la necesaria propuesta de democratización de los espacios públicos y de participación de los actores educativos en la definición de las políticas públicas en educación. Una experiencia de este tipo, puede verse en la reforma educativa de República Dominicana, la cual movilizó a la sociedad civil e involucró a diversos sectores educativos (en 109 municipios) en la implementación del plan, experiencia radicalmente distinta a la del PME que llevó a cabo Carlos Salinas, de manera jerárquica y vertical y en donde la ingerencia de los actores educativos fue escasa con las consecuentes indeseables consecuencias para el trabajo cotidiano en el aula.

5. Consideraciones finales

En este trabajo se ha intentado exponer la manera en que el análisis político de discurso hace uso de diversas herramientas teóricas que posibiliten el análisis teórico en su imbricación con los diversos referentes empíricos (en este trabajo el análisis de propuestas de los investigadores latinoamericanos expertos en educación y trabajo) para la producción de conocimiento.

En este contexto y a partir de las categorías foucaultianas, Tecnologías de poder y saberes sometidos se presentó un horizonte en el que investigadores latinoamericanos y mexicanos han intentado incidir en las transformaciones que la globalización neoliberal ha traído para el campo de la educación y el trabajo a través de una serie de propuestas que son producto de numerosas investigaciones realizadas en este ámbito en la región y que pretenden generar políticas más acordes con las diversas realidades educativas de Latinoamérica.

De esta forma, hemos intentado complejizar el impacto de las propuestas de los organismos financieros internacionales a través de una perspectiva *foucaultiana* (1992: 138) que concibe "como rasgo distintivo del poder

que algunos hombres pueden, más o menos, determinar por completo la conducta de otros hombres, pero jamás de manera exhaustiva o coercitiva” así el ejercicio del poder (trátese de poder soberano, poder disciplinario o de las tecnologías del poder) circula en el campo de la educación y el trabajo pero a la vez enfrenta resignificaciones y propuestas alternas. Esto da cuenta de que lo universal en su tránsito a lo particular es objeto de apropiaciones históricas localizadas territorialmente y negociadas políticamente.

Por último, un aporte importante alude a la necesaria democratización de las relaciones laborales, inscrita en lo que Foucault (1990: 131) llama la insurrección de los saberes sometidos en tanto:

“...oposición a los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propia de la ciencia, una especie de tentativa para liberar a los saberes históricos del sometimiento, es decir, de hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coacción de un discurso teórico, unitario, formal y científico”

Esta insurrección de saberes sometidos, ya sea a través de la democratización de las relaciones laborales, de la recuperación de los saberes socialmente productivos, de la reivindicación de las historias regionales o locales o de otras múltiples posibilidades es la que nos abre el horizonte de la posibilidad de que el campo educación y trabajo pueda asumir como suya la segunda posibilidad de las tecnologías del yo, definidas por Foucault (1992: 48) como: “aquellas técnicas que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma. Pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos...”

Bibliografía

Aguilar, Luis (1993) *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, D. F.: Miguel Angel Porrúa, 15-71

Aguilar, Luis (2005) *Las políticas públicas: su aporte*, México, D.F: Documento inédito, 1-10

Aguilar, Luis (2005a) *Recepción y desarrollo de política pública en México*, México, D.F: Documento inédito, 1-16

Arredondo, Martiniano y Graciela Pérez (1992) "El posgrado y su relación con el sector de la producción y los servicios y con el desarrollo y modernización tecnológica" en: *La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo*, México.: ANUIES-SECOFI, 67-100

Boletines Electrónicos de RedEtis. (2004) Buenos Aires: IIPE-UNESCO-IDES-RETLA, Nos. 1, 2 y 3.

Buenfil, Rosa Nidia (1997) "Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas del discurso: Foucault y Laclau" En *Colección Pedagógica Universitaria*, 27-28, Xalapa: Universidad Veracruzana, 181-201

(1998a) "Imágenes de una trayectoria" en: Buenfil, R. N. (coord.) *Debates Políticos Contemporáneos*, México, Seminario de Profundización del Análisis Político del Discurso-Plaza y Valdes Editores, Pp. 11-30

(1998b) "Posmodernidad, globalización y utopías" en: Alcántara, A.; R. Pozas y C. A. Torres (coords.) *Educación, Democracia y Desarrollo en el Fin de Siglo*, México, Siglo XXI Editores, Pp. 23-37;

Carrillo, Jorge (1994) Flexibilidad y calificación en la nueva encrucijada industrial En: *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Buenos Aires: CIID-CENEP-UNESCO-OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 137-151

De Ibarrola, María (1998) "Los cambios económicos, laborales y sociales y su relación con la pobreza y el desempleo" en: *Seminario-Taller la Edu-*

cación como Instrumento para Superar la Pobreza y el Desempleo, Panamá: Secretaría Pro Témpore del Grupo de Río, 35 pags

_____ (1999) "Los cambios estructurales y las políticas de formación y capacitación en México" en: *Memoria del Seminario de Formación y Capacitación ante los Retos que plantea la Apertura Económica y la Reestructuración de las Empresas*, México: CEPAL-CNCCL-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 57-65

_____ (1999) "La transformación de las políticas de formación profesional en América Latina" en: *Innovaciones en Formación, Boletín de la Oficina Internacional del Trabajo*, 147, Montevideo: CINTERFOR-OIT, 112-124

_____ De Ibarrola, María, (2000) "Educación y Trabajo", En Cházaro, Sergio (coord.) *La Educación en México. Historia, Realidad y Desafíos*, México: DUXXX/México Desconocido, 1-16

_____ (2002) *Desarrollo Local y Formación. Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*. Montevideo: DIE-CINVESTAV-OIT-CINTERFOR-UIA-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 236 pags.

_____ (2004) *Escuela, capacitación y aprendizaje. La formación para el trabajo en una ciudad en transición*, Montevideo: CINVESTAV-OIT-CINTERFOR-UIA, 222 pags.

De Oliveira, Orlandina y María Ariza (2000) "Trabajo femenino en América Latina: un recuento de los principales enfoques analíticos" En: *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*, México: COLMEX-FLACSO-UAM-FCE, 644-663

Echavarría, Laura, (1996) "Libros de texto: el caso de México", en: *Revista Sinsaberes*, México, No. 6, Pp. 8-12.

_____ (1998) "Libros de texto: letra muerta versus palabra viva", en: *Revista Sinsaberes*, México, No. 13, Pp. 21-28

Foucault, Michel (1990) *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona: Paidós, 151 pags.

Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta, 125-152

Gallart, Antonia (1993) Pequeñas empresas y microemprendimientos. Empleo, educación y capacitación En *Boletín de Educación y Trabajo*, 1, .29-40

_____ 1995) "Educación y trabajo de la mujer: género y estrategias de vida" en: *Boletín de Educación y Trabajo*, 1, 73-79

_____ (2002) "Tendencias y desafíos en la interacción entre educación y trabajo" En: *Desarrollo Local y Formación*, Montevideo: Cinterfor, 211-236

Gallart, Antonia y Martha Novick (1994) "Reestructuración industrial, capacitación y redes productivas" En: *Boletín de Educación y Trabajo*, 2, 63-71

Gallart, Antonia y Claudia Jacinto (1997) Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación trabajo En: *Cuestiones Actuales de Formación*, Montevideo: Red Latinoamericana de Educación y Trabajo-CINTEFOR-OIT, 83-92

García, Carmen (1994) Globalización, integración latinoamericana. Papel del conocimiento en tres tipos de escenarios En: *Reestructuración*

productiva, trabajo y educación en América Latina, Buenos Aires: CIID-CENEP-UNESCO-OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 33-65

Geras, Norman (1988) "Exmarxism Without Substance: Being a Real Reply to Laclau and Mouffe" in: *New Left Review*, 169

Hualde, Alfredo (2002) "El territorio como configuración compleja de las relaciones entre educación y trabajo" En *Desarrollo Local y Formación*, Montevideo: Cinterfor, 39-66

Jacinto, Claudia (2002) "Los jóvenes, la educación y el trabajo en América Latina. Nuevos temas, debates, dilemas" En: *Desarrollo Local y Formación*, Montevideo: Cinterfor, 67-102

Jacinto, Claudia; Javier Lasida; Jorge Ruégalo y Elcira Berruti (1994) Formación para el trabajo de jóvenes de sectores de pobreza en América Latina: ¿qué desafíos, qué estrategias? En: *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo: CINTERFOR-OIT, 7-31

Laclau, Ernesto "Política y los límites de la modernidad" en: Buenfil, R. N. (coord.) *Debates Políticos Contemporáneos. En los Márgenes de la Modernidad*, México, Plaza y Valdés Editores, 1998. P. 56

Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía" en: *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Madrid, Ed. Siglo XXI.

Labarca, Guillermo (1999) "Formación para el trabajo en las industrias mexicanas" en: *Formación y Empresa. El Entrenamiento y la Capacitación en el proceso de la Reestructuración Productiva*, Montevideo: CINTERFOR-CEPAL, 133-174

Leite, Elenice (2002) "Educación y trabajo: nuevos actores, viejos problemas"
En: Desarrollo Local y Formación, Montevideo: Cinterfor, 169-210

Lester, John (2004) "El sentido común, la realidad y la tercera vía. La ilusión de una alternativa al neoliberalismo" en: Saxe Fernández, J. (coord.) Tercera vía y neoliberalismo, México, Ed. Siglo XXI,. Pp. 9-34

Liahut, Dulce e Hilario Chaparro (1992) "La investigación y el desarrollo tecnológico" En: La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo, México: ANUIES-SECOFI, 101-144

Lyotard, Jean Francois (1989) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid: Cátedra, 9-119

Mercado, Alfonso (1994) Cambio tecnológico, calificación y capacitación en un contexto de integración económica, En: *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Buenos Aires: UNESCO-OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 67-77

Montero, Cecilia (1994) Perfiles nacionales de competitividad en el marco de una inserción periférica En: *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Buenos Aires: UNESCO-OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 81-93

Muñoz Izquierdo, Carlos (1992) "Relaciones entre la educación superior y el sistema productivo" En: *La Educación Superior y su Relación con el Sector Productivo*, México: ANUIES-SECOFI, 189-306

(2000) "Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo" En: *Los Jóvenes y el Trabajo*, México: Universidad Iberoamericana-UNICEF-CINTEFOR-CONALEP, 155-200

Piek, Enrique (2000) "Juventud, pobreza y estrategias de capacitación en México" en: *Símpoio Latinoamericano Los Jóvenes y el Trabajo*, México: Universidad Iberoamericana, 12-14

Rendón, Teresa (2003) *Trabajo de Hombres y Trabajo de Mujeres*, México, CRIM-PUEG-UNAM, 2003. Pp. 57-152

Reynaga, Sonia (2003) *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. La Investigación Educativa en México. 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 199-242

Riquelme, Graciela (1994) La gestión de calificaciones y saberes en un contexto de reestructuración productiva internacional En: *Reestructuración productiva, trabajo y educación en América Latina*, Buenos Aires: UNESCO-OREALC-Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 153- 169

Valdivia, Néstor (2004) Formas y alternativas de inserción laboral de los jóvenes en Perú. En: *Boletín Electrónico de RedEtis*, 2,

Vuolo, Rubén (1996) Reformas estructurales, mercados de trabajo y exclusión social en Argentina En: *Investigación Económica*, 217, México: Facultad de Economía-UNAM, 49-84

Zysman, A. (2005) *Saberes socialmente productivos en la educación: entre el hacer y la experiencia. Debates y perspectivas*, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

AUTORES

Inés Lozano Andrade es doctor en Pedagogía. Ha sido docente en instituciones de educación media y superior, tales como Colegio de Bachilleres, Universidad del Valle de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Lasalle, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Escuelas Normales del Estado de México. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México.

Ha publicado artículos arbitrados nacionales e internacionales en la Revista Iberoamericana de Educación, Actualidades investigativas en educación, Mexicana de Pedagogía y otras, en torno a los procesos simbólicos contruidos por alumnos y docentes en las escuelas secundarias y sobre la formación de docentes para este nivel. Con estos temas también ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales entre los que destacan las Conferencias Internacionales sobre Representaciones Sociales en Stirling, Escocia; Guadalajara, México y Roma, Italia; y su participación en los Congresos Nacionales de Investigación educativa.

Es autor de los libros publicados: "Introducción a las Ciencias Sociales" (1996, 2002) y "Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. Rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales (2006). Es consultor de UNICEF y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Eduardo Mercado Cruz es doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, ha sido profesor de educación primaria, secundaria, preparatoria, Normal, universidad y posgrado. Actualmente es docente e investigador del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Desde 1995 ha desarrollado investigación en el campo de la formación docente. Ha sido ponente en los congresos nacionales de investigación educativa organizados por el COMIE de 1995 a la fecha, en el congreso internacional de pedagogía de Cuba 2007, en el Primer Congreso Internacional de Filosofía, Teoría y Campo de la educación organizado por el ISUE en noviembre de 2007 y en la RED ESTRADO en Argentina en julio de 2008.

Ha impartido conferencias, cursos y talleres en diversas escuelas Normales del estado de México, del Distrito federal, Guanajuato, Zacatecas, Querétaro con temas como: identidad profesional, sistematización de experiencias docentes, saberes docentes y práctica reflexiva. Ha publicado diversos artículos en revistas como: Magisterio, Tiempo de Educar, Con-Sentidos, Revista Mexicana de Investigación Educativa, de la misma forma ha colaborado con capítulos en los libros compilados por la Dra. Ana Hirsch Adler sobre Educación y Valores y con la Dra. María Teresa Yurén Camarena con el tema Ethos y dispositivos de formación docente.

Es autor del libro "Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela normal (2007) y compilador y autor del libro "El Oficio de ser maestro; relatos y reflexiones breves (2008). Forma parte de la red nacional de investigadores en educación y valores, es miembro del Sistema nacional de investigadores y evaluador nacional externo de la SEP del PEFEN 2.0 y 3.0 de las Escuela Normales

Manuel Cacho Alfaro es doctor en Educación (UPN Ajusco). Actualmente es profesor investigador de la Unidad 113 León de la Universidad Pedagógica Nacional y del Instituto Lev Vygotsky. Ha desarrollado labores de investigación desde hace 16 años bajo las siguientes líneas: formación de docentes, formación de investigadores de la educación, epistemología y educación, procesos y prácticas educativas.

Entre sus publicaciones se encuentran: los libros; Entre la unidimensionalidad y la utopía. La formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. El caso de la Unidad de León (1997), Hacia la representación social de la inteligencia de los profesores de primaria (2010). Los Capítulos; La investigación educativa en Guanajuato 1993-2001 (2003), Trayectorias e identidades: una generación de profesores (2005). Los artículos; Profesores trayectorias e identidades (2007), La causa del comportamiento ético: el papel de la empatía (2011).

Es miembro fundador y participante en el Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG), de la Red de Posgrados en Educación, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE) y de la Asociación de Docencia Universitaria (AIDU).

Laura Echavarría Canto. Candidata a Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Pedagogía y Licenciada en Economía por esa misma institución. Especialización en análisis de Políticas Educativas (UIA) y Especialización en Economía Laboral (UNAM). Mención honorífica en el Premio a la Investigación laboral, 2000 convocado por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social de México y Medalla "Alfonso Caso. 2007" otorgada por la Universidad Nacional Autónoma de México. Adscrita al Área de análisis político del discurso e investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN-México. Sus líneas de investigación son: Los sujetos de la globalización y Educación, trabajo y políticas educativas en México. Sus principales publicaciones: Echavarría Canto, Laura, Gustavo Alvarez, Norberto Muñoz, Rosario Castañeda y Socorro Quintero Educación en ruinas. ¿Es posible la utopía?, México, Ediciones Colectivo Cultural de Nadie, 2004. y Cruz, Ofelia y Laura Echavarría (coords.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso*, México, D.F., Juan Pablos Editores-PAPDI, 2008. 303 pags. En el extranjero ha publicado: Cuerpos maquiladores: sujetamiento y resistencia en la fábrica global En: Scribano, Adrián y Pedro Lisdero (Comps.) *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba-UNICET-CEA, 2010 y Corporalidad velada: la subjetivación del sujeto migrante, en: Revista Latinoamericana de estudios sobre Cuerpos, emociones, y sociedad, Año 2, No. 2, Abril 2010.

Este libro se terminó de imprimir
en diciembre de 2012 en los talleres de
Ediciones de la Noche,
Guadalajara, Jalisco.

El tiraje fue de 1000 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com