Pensamiento crítico en educación

Patricia Ducoing Watty
Coordinadora

educación
iisue

Producto de los trabajos del Seminario Pensamiento Crítico en Educación, el presente libro recoge las aportaciones de colegas mexicanos, españoles y franceses que analizan, desde la diversidad y pluralidad de sus disciplinas de origen y la convergencia en ciertas posiciones teóricas y epistemológicas, la educación desde la perspectiva del pensamiento crítico; perspectiva vinculada con la Teoría crítica y, por consiguiente, con la Escuela de Frankfurt, y que implica un compromiso intelectual para los académicos del campo y supone un proceso diversificado por el cual el objeto de estudio se actualiza y reactualiza de manera permanente mediante el cuestionamiento, la reflexión y el debate.

Descarga más libros de forma gratuita en la página del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México.

www.
iisue.
unam.
mx/
libros

Recuerda al momento de citar utilizar la URL del libro.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Pensamiento crítico en educación

Patricia Ducoing Watty
Coordinadora

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación. Sección Mexicana (AFIRSE)
México, 2014

Esta ficha catalográfica corresponde a la versión impresa de esta obra

Ducoing Watty, Patricia
Pensamiento critico en educación / Patricia Ducoing Watty, coordinadora. -- México : UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación : AFIRSE. Sección México, 2010
504 p.; 23 cm. -- (IISUE educación)

ISBN: 978-607-02-0835-5

1. Pensamiento critico. 2. Pensamiento creador.
I. Ducoing Watty, Patricia, ed. II. Ser.

Esta obra fue sometida a dos dictámenes doble ciego externos conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

Coordinación editorial
Dolores Latapí Ortega

Edición
Graciela Bellon y Martha Díaz Cañas

Diseño de cubierta
Diana López Font

Primera edición impresa: 2011
Primera edición digital en PDF: 2015

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, México, D. F.
http://www.iisue.unam.mx
Tel. 56 22 69 86
Fax. 56 64 01 23

ISBN (Impreso): 978-607-02-0835-5
ISBN (PDF): 978-607-02-7538-8

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons: Atribución-No Comercial-Licenciamiento Recíproco 2.5 (México). Véase el código legal completo en: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/mx/legalcode

Hecho en México.

Índice

Introducción general
Patricia Ducoing Watty 11

Primera parte
El debate epistemológico en la investigación en educación y formación para la investigación

Introducción
Claudia Beatriz Pontón 21

Verdad, pruebas y testimonios. Fragmentos
Jacques Ardoino 25

La actitud científica en la investigación
Gaston Mialaret 57

El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso crítico a la praxis emancipadora
Fernado Sabirón y Ana Arnaiz 93

Influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México
Claudia Beatriz Pontón 127

Una trayectoria de investigación sobre los estudios de posgrado de la UNAM
Martiniano Arredondo 135

Formación para la investigación desde la pedagogía crítica. Una experiencia con estudiantes de pedagogía de la UNAM
Edith Chehaybar 151

Construcción del imaginario de autonomía en la UNAM
María de Lourdes Velázquez Albo 161

Segunda parte
Aproximaciones al pensamiento crítico en educación

Introducción
Norma Delia Durán 173
Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar
Jean-Louis Le Grand 177
Los retos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos
Michel Alhadeff..... 197
Corrientes críticas en educación: cuestionamiento de una propuesta didáctica mexicana
Norma Delia Durán 217

Tercera parte
El pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje

Introducción
Ramón Arce 257
Sobre el sujeto que aprende: reflexiones en torno a la epistemología lega y plural
Ramón Arce y Francisca Fariña 263
¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica
Concepción Barrón 277
Las implicaciones del postulado de la UNESCO "aprender a aprender" como uno de los pilares de la educación y su relación con el pensamiento crítico
Graciela Pérez 289
Las metas de la educación primaria según alumnos del último semestre de la licenciatura en Educación Primaria
María Bertha Fortoul 307
Entornos heurísticos de aprendizaje virtual
Enrique Ruiz-Velasco 321
La escuela experimental Freinet de México. En torno al origen y vigencia de una forma de saberes y prácticas pedagógicos
Rosa María Sandoval Montaño..... 345

Cuarta parte
Evaluación en educación: entre posiciones críticas y objetivistas

Introducción
Diana Carbajosa 361

Aspectos críticos de los métodos de evaluación cualitativa
Diana Carbajosa 365

Sentido de la evaluación y certificación de competencias dentro de la formación continua
Tomás Díaz González 375

Análisis crítico de las prácticas de evaluación de los profesores universitarios en México
Mario Rueda y Javier Loredo 393

Quinta parte
Pensamiento crítico, formación y acompañamiento

Introducción
Fernando Sabirón y Ana Arnaiz 405

Educación y formación profesional para los oficios de lo humano: ¿desarrollar una función crítica?
Bernard Donnadieu 411

La eficacia *versus* la emancipación del sujeto en la formación de profesores
Patricia Ducoing Watty 425

Universidad, investigación y autogestión del conocimiento
Patricia Mar 441

Antígona y la locura o la paradoja del acompañamiento "im-posible"
Frédérique Lerbet-Sereni 461

Formación de los docentes del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM
Margarita Vera 479

Repensar la educación vial
Francisco Alonso, Constanza Calatayud, Ángel Egido y Cristina Esteban 491

Introducción general

Este texto se inscribe en el marco del Seminario Pensamiento Crítico en Educación, iniciado en 2005 en el antes Centro de Estudios sobre la Universidad y actualmente Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, y recoge las aportaciones provenientes de: a) los trabajos originados por varios de los participantes del seminario; b) las versiones ampliadas de los trabajos presentados por los miembros del seminario en el Coloquio de Santiago de Compostela de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE), denominado el "Pensamiento Crítico en Educación" y celebrado en la Universidad de Santiago de Compostela, y c) varios trabajos de los colegas españoles y ciertos textos que se presentaron como conferencias magistrales en el señalado coloquio y que fueron transcritos y traducidos al español por diferentes compañeros y, finalmente, algunos de los trabajos ahí expuestos, de los colegas franceses, traducidos por participantes en el seminario. Por ello, agradecemos a todos los compañeros de la AFIRSE que intervinieron tanto en la traducción de textos, nada fáciles, así como en su revisión.

De entrada, necesitamos reconocer que un primer rasgo de este libro es, sin duda, la diversidad, diversidad que refleja —entre otras cosas— sólo un pequeño segmento de una comunidad científica internacional, que si bien converge en ciertas posiciones intelectuales —teóricas y epistemológicas— en torno a la educación, también se encuentra signada por la pluralidad de disciplinas de origen, de tradiciones propias de cada país en las diferentes disciplinas, y de culturas académicas institucionales, así como de códigos particulares de los autores y de las microcomunidades académicas locales. A pesar de las divergencias, la preocupación por la temática de esta obra —el pensamiento crítico en educación— es el elemento convergente de los autores que

aquí participan, el cual atraviesa muchas miradas y posiciones, igual que múltiples áreas y campos disciplinares de las mismas ciencias de la educación.

Por lo que se refiere a la primera parte del enunciado, "pensamiento crítico", podemos reiterar que carece de un contorno prefigurado, estable o delineado y, aunque de manera genérica, podría inscribirse en el marco del pensamiento filosófico y sociopolítico, su envergadura rebasa cualquier ámbito disciplinar, en tanto que se encuentra estrechamente vinculado, en primer lugar, con la llamada Teoría crítica. Indudablemente, ésta, a su vez, se encuentra asociada con los pensadores alemanes de la primera y la segunda generación de la denominada Escuela de Frankfurt, nacida hacia la segunda década del siglo pasado alrededor de su Instituto de Investigaciones Sociales y cuyo impacto ha trascendido de manera relevante no sólo en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, sino también en el de las de las ciencias de la naturaleza, cumpliendo así la tarea histórica de su propio proyecto.

La adjetivación "en educación", añadida a "pensamiento crítico", se vincula, por su parte, con una constelación de nociones, tales como pedagogía crítica, corrientes críticas en educación, posturas críticas en educación, teoría crítica de la enseñanza —entre otras—. La denominación "pensamiento crítico en educación" revela, en muy buena medida, parte de la preocupación tradicional de la Escuela de Frankfurt en cuanto a su oposición a la Teoría clásica y se une a varios de los elementos identitarios de la teoría crítica que rebasan las fronteras de su propio campo de inicio. Igualmente, la alianza de pensamiento crítico y educación implica un compromiso intelectual para los académicos de nuestro campo: el reconocimiento de la posición de apertura y de interrogación con que la teoría crítica nació y, de hecho, se ha mantenido a través de sus herederos y partidarios. De ahí que si la teoría crítica ha significado un proceso siempre en conformación, en constitución, desde su origen y, por tanto, en evolución; el pensamiento crítico en educación supone, igualmente, un proceso diversificado por el que el objeto educativo se actualiza y reactualiza de manera permanente, a través de la interrogación, de la reflexión y el debate.

El valor del pensamiento crítico radica justamente ahí: en su reconstrucción y su renovación sistemática que alimenta y profundiza las relaciones de la crítica con las contribuciones intelectuales —teóricas— y con las prácticas sociales y educativas, posibilitando el crecimiento de su fuerza. En efecto, si la Escuela de Frankfurt, así como su producción teórica, no puede encasillarse en el marco de un ámbito o género preciso, porque, de hecho, es a la vez escuela, discurso, proyecto, pensamiento, corriente, actitud, movimiento, posicionamiento —filosófico, epistemológico, político, sociológico, ideológico, económico, social, histórico—; el pensamiento crítico en educación, gestado tanto en el continente europeo —posiblemente sin que todo se haya bautizado como tal— como en el continente americano (Norteamérica y Latinoamérica), se ha venido configurando a través de irrupciones y de incursiones en diferentes esferas de la educación, no sólo desde el lado de la academia, sino también de las prácticas educativas cotidianas, sea en el ámbito de la educación básica y obligatoria, sea en el de las aulas universitarias.

El pensamiento crítico en educación está convocado, como lo ha hecho la propia Teoría crítica a lo largo de su historia, a superar lo superado, a refundar lo refundado, a reconstruir lo construido, a reinterrogar lo establecido, a elucidar lo elucidado, esto es, a elaborar y reelaborar la crítica del pensamiento crítico en vista de hacer suya la empresa emancipadora y liberadora del hombre a través de la educación. Como acertadamente apuntó Freire:

> Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador [...] a su sociedad, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la trasitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición.[1]

[1] (1971), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, p. 80 [traducción de Lilian Ronzon].

Algunos de los cuestionamientos que podemos plantear como invitación al diálogo, a la interlocución nacional e internacional, a través de la lectura de este libro son:

- ¿Qué es lo que define al pensamiento crítico en el campo educativo en los diversos paisajes nacionales (franceses, norteamericanos, mexicanos, españoles) y en el panorama internacional?
- ¿Cuáles serían los elementos fundamentales e identitarios del pensamiento crítico en educación?
- ¿Cómo se puede avanzar en la construcción de la crítica del pensamiento crítico en educación?
- ¿Cuáles son las ausencias, las lagunas, los vacíos y los retos del pensamiento crítico en el campo de la educación?
- ¿Cuáles son las rupturas y las continuidades del pensamiento crítico en educación?
- En la actualidad, ¿cuál es el lugar y el valor del pensamiento crítico en educación?

Esta obra se encuentra conformado por cinco partes. En la primera, denominada *El debate epistemológico en la investigación en educación y la formación para la investigación*, las temáticas aluden primordialmente a diversas explicaciones de corte epistemológico que atraviesan asuntos educativos de diferente naturaleza y es introducida por Claudia Beatriz Pontón.

Si bien la epistemología representa una de las vertientes tradicionales de la Teoría crítica, cuya aportación imprimió una marca sustantiva en el derrotero de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, en general, la epistemología de la educación ha hecho su aparición muy tardíamente en los espacios académicos y universitarios, a diferencia de la metodología de la investigación, la cual ha acompañado, de manera más puntual, los debates y la formación de investigadores en educación, así como la de los profesionales y docentes. De ahí la relevancia de esta parte que aglutina siete trabajos

Los dos primeros textos corresponden a nuestros profesores eméritos y colegas franceses, fundadores ambos de la AFIRSE (Jacques Ardoino y Gaston Mialaret), quienes desde

posiciones y ópticas ciertamente antagónicas debaten algunas nociones y premisas epistemológicas relevantes en la construcción del conocimiento educativo, social y humano. La tercera aportación compete a nuestros colegas españoles de la Universidad de Zaragoza (Sabirón y Arnaiz), los que recogiendo la problemática de la complejidad reabren la polémica sobre el estatuto de cientificidad en el campo de la educación y recrean la pertinencia del trabajo etnográfico en la investigación educativa. Los cuatro siguientes textos de esta primera parte son de autores mexicanos del IISUE-UNAM: Pontón, Arredondo, Chehaybar y Velázquez. En el primero —de Pontón— se revisita la investigación cualitativa, enfantizando la postura epistémica que le es propia, en tanto que los trabajos de Arredondo y Chehaybar aluden a experiencias singulares y específicas de investigación y de formación de investigadores. Por su parte Velázquez presenta un primer acercamiento a la construcción del imaginario de la autonomía universitaria.

Aproximaciones al pensamiento crítico en educación, segunda parte del libro, presentada por Norma Delia Durán, se encuentra constituida por tres contribuciones, cuyo común denominador es una breve pero fecunda revisión analítica de la conformación, desde una determinada mirada y ciertamente parcial —la de los autores— de alguna o de algunas vertientes del pensamiento crítico en educación en tres países: Francia, Estados Unidos y México. La óptica desde la que cada autor ve el pensamiento crítico es ciertamente diferenciada y particular, de ahí la riqueza de sus lecturas sobre la construcción de éste, a través de las producciones regionales o nacionales, las que, sin duda alguna, convocan a la interlocución.

Le Grand, de la Universidad París VIII, Francia, es el autor del primer trabajo, en el que revisa —entre otros asuntos y desde la tradición francesa— el discurso de la crítica como expresión de la razón, como fundamento del aprendizaje científico y como crítica social. La segunda aportación es obra de Alhadeff, de la Universidad de Ginebra, Suiza, quien muy acuciosamente examina la construcción de este estilo de pensamiento en el paisaje anglosajón y las convergencias y divergencias de los teóricos norteamericanos y sus obras. El

último trabajo es de Durán, del IISUE-UNAM, quien se aboca a un análisis de la llamada Didáctica crítica —de autores mexicanos— la que, a decir de la autora, a pesar de declararse inscrita en el marco de la Teoría crítica de corte frankfurtiano, se encuentra más bien anclada en el basamento de los trabajos de análisis institucional de los teóricos franceses.

La tercera parte, *El pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje*, con la introducción de Ramón Arce, se encuentra constituida por seis trabajos, la mayoría de colegas mexicanos, y sólo uno que es compartido por dos de los compañeros de la sección española de la AFIRSE. El hecho de que la mayoría de los textos sean de autoría mexicana da cuenta de que la problemática de la enseñanza y el aprendizaje, esto es, la propia del campo de la didáctica y del currículo, por un lado, se mantiene vigente como una preocupación por someter las prácticas docentes propias de los espacios áulicos e institucionales a una constante revisión y diálogo con el otro, es decir, a un análisis crítico y, por otro, que la educación se configura como una posibilidad de contribuir a la formación de sujetos críticos, esto es, que la escuela constituye —en el marco de las diferentes instituciones sociales— aquella que está mayormente convocada a desempeñar la tarea de formar conciencias críticas, sujetos autónomos y libres.

Se abre esta parte con el trabajo de Arce y Fariña, ambos de la Universidad de Santiago de Compostela, quienes otorgan una centralidad al sujeto que aprende desde la mirada de una doble epistemología: la individual y la social. El siguiente texto —de Barrón, del IISUE-UNAM— alude igualmente al actor fundamental de la educación —el alumno— a través de un cuestionamiento sobre lo que éste aprende y cómo lo aprende. El texto de Pérez, también del IISUE-UNAM, presenta una experiencia con alumnos a partir del postulado "aprender a aprender". El cuarto trabajo que integra esta parte corresponde a Fortoul, de la Universidad La Salle. Aquí se analizan, como parte de un proyecto de investigación, las concepciones, creencias e ideas que alumnos normalistas poseen sobre las metas de la educación primaria. El trabajo de Ruiz-Velasco, del IISUE-UNAM, está destinado al análisis de los entornos heurísticos de aprendizaje virtual, enfatizando el

papel que ocupa la interacción del alumno con los diferentes medios, igual que con el maestro. Se cierra este apartado con el trabajo de Sandoval, de la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, quien revisa, entre otros temas, la vigencia de una forma de saberes y prácticas pedagógicas, en el marco de una escuela experimental Freinet en México.

La temática de la *Evaluación en educación: entre posiciones críticas y objetivistas* —cuarta parte del libro— es presentada por Diana Carbajosa, y reúne solamente tres contribuciones, que desde posicionamientos divergentes abordan la problemática alusiva a la evaluación en ámbitos también diferentes.

Carbajosa, del IISUE-UNAM, revisa la investigación cualitativa, vinculándola en muy buena medida con la epistemología que le subyace y con el pensamiento crítico o con la crítica en general. Por su parte, Tomás Díaz, de la Universidad de Valladolid, hace un análisis de la temática de la certificación de competencias —demanda totalmente vigente por parte de los organismos internacionales de la educación— y plantea una propuesta al respecto. El último texto de esta sección corresponde a Mario Rueda y Javier Loredo, el primero del IISUE-UNAM y el segundo de la Universidad Iberoamericana de México. En este caso, los autores analizan las prácticas de evaluación de los académicos universitarios, institucionalizadas en México, al igual que en otras naciones, cuyo origen se inscribe en el marco de las políticas de evaluación desplegadas mundialmente.

El libro se cierra con la quinta parte titulada *Pensamiento crítico, formación y acompañamiento*, cuya introducción estuvo a cargo de Fernando Sabirón. Se integra por siete trabajos: dos de académicos franceses, uno de colegas españoles y los restantes de autores mexicanos. Es en esta parte donde se presentan tanto las elucidaciones, trabajos conceptuales sobre la formación, el acompañamiento y la educación, como las revisiones y reflexiones de diferentes experiencias formativas, vividas por algunos de los autores.

Donnadieu, autor del primer texto y profesor de la Universidad de Provence, Francia, polemiza sobre la exigencia de la formación profesional en el ámbito de las ciencias humanas, por un lado, y por el otro, la emergencia de la formación crí-

tica. Los dos siguientes trabajos corresponden a Ducoing y Mar, del IISUE-UNAM. En el primero se abre un debate sobre la formación de profesores a partir de, por un lado, las políticas tecnocráticas actuales y, por otro, la búsqueda de la emancipación del profesor, como sujeto; en tanto que en el segundo —de Mar— se expone, desde la perspectiva de la Gestalt, una experiencia mexicana de formación universitaria. Estos trabajos son seguidos por el de Lerbet-Sereni, colega de la AFIRSE de la Universidad de Pau et des Pays de l'Adour, en el que, utilizando la figura de Antígona como paradigma del acompañamiento, traza diferentes cuestionamientos sobre las implicaciones que supone este proceso. No puede dejar se mencionarse que el texto "Educación y cuerpo. Un acercamiento sociopsicoanalítico", de María del Pilar Jiménez, producto de este Seminario, está publicado por el IISUE en 2009, en *Cuerpo, sujeto e identidad*, de Norma Delia Durán y María del Pilar Jiménez. Enseguida se presenta el trabajo de Vera, de la Universidad Pedagógica Nacional, con una reflexión sobre la formación de docentes en el sistema abierto de la UNAM. Finalmente, varios colegas españoles —Alonso, Calatayud y Esteban de la Universidad de Valencia, así como Egido, de la Universidad Católica del Oeste de Francia— presentan un texto sobre la educación vial en el marco de las demandas de formación de la ciudadanía.

Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación-UNAM

Primera parte

El debate epistemológico en la investigación en educación y la formación para la investigación

Introducción

En este apartado se encuentran diversas posturas y reflexiones teóricas y metodológicas vinculadas con problemas de fundamentación conceptual del campo educativo y su derivación en aspectos relacionados con la formación para la investigación en educación. Los autores contemplados nos llevan de la mano a reflexionar, junto con ellos, sobre diversos aspectos.

Edith Chehaybar* intenta despertar en nosotros la curiosidad por analizar cómo es que los docentes podemos fomentar en nuestros estudiantes el interés por la práctica crítica de la investigación, incorporando en esta tarea una estrategia didáctica-pedagógica que genere el aprendizaje de actividades de investigación de manera grupal. En su análisis propone el desarrollo de nuevas destrezas educativas que fomenten la experiencia en la práctica de la investigación, incorporando la perspectiva interdisciplinaria en los procesos de generación del conocimiento. Su propuesta recupera la figura del docente-investigador en el marco de la enseñanza de la investigación a partir del aprendizaje grupal. Esta autora nos invita a considerar nuevamente los aportes de la Pedagogía crítica de Carr y Kemmis y el trabajo grupal, en tanto que éstos representan perspectivas de investigación que nos permiten asumir una actitud analítica y reflexiva sobre las prácticas educativas.

Martiniano Arredondo comparte con nosotros una reflexión crítica a partir de la recuperación de una experiencia basada en la trayectoria de un grupo abocado al estudio de los posgrados de la UNAM. A partir de este relato, nos introduce al tema del posgrado y nos explica la forma en que este equipo construye sus categorías de investigación y perspectiva analítica, así como su estructura de organización académica.

* En esta introducción iremos mencionando a los autores con sus respectivos artículos en un orden que corresponda a una interpretación personal de quien hace esta introducción, por ello no aparecen en el orden en el que están en el índice.

Este trabajo se centra en el análisis de los problemas metodológicos y la toma de decisiones, aspectos por los cuales tuvo que pasar este grupo para consolidar una práctica de investigación formativa. En esta propuesta de investigación formativa se resalta la importancia de los seminarios de investigación como una dimensión importante de aprendizaje, en tanto que posibilita la reflexión colectiva; el reconocimiento de perfiles y trayectorias académicas o profesionales distintas (jerarquías académicas), así como la incorporación de métodos activos en la práctica de la investigación.

Lourdes Velázquez, por su parte, se plantea el problema sobre la construcción del imaginario y su relación con el tema de la autonomía universitaria, desde una perspectiva sociohistórica. Su interés se centra en la dimensión metodológica y la descripción de las técnicas de investigación que le permitieron construir el estudio sobre la autonomía universitaria (bibliográfica, hemerográfica y archivística). El trabajo centra su atención en el análisis del concepto de "autonomía universitaria" y su particularidad en el contexto mexicano a partir de la década de los veinte.

Pontón analiza la influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México. Recupera el análisis sobre la naturaleza de la educación como objeto de estudio y resalta la coexistencia de distintas tendencias y referentes disciplinarios que se articulan alrededor de este objeto. Destaca el hecho de que la educación como campo de conocimiento refiere al análisis de la naturaleza misma de los procesos y las prácticas educativas y su relación con los procesos de institucionalización de la pedagogía como disciplina académica y formativa. Enfatiza la importancia de las metodologías dentro del campo educativo y la posibilidad de retomarlas como referentes que permitan profundizar el análisis sobre la comunicación humana y la constitución de la subjetividad.

Otro bloque de autores se refiere más al problema de la constitución y delimitación teórica de la educación, ya sea que lo aborden desde el pensamiento complejo en la investigación educativa (Sabirón), o desde un debate genealógico sobre el problema de la verdad y su operación discursiva (Ardoino), o a partir de la explicación de las implicaciones lógicas y epis-

temológicas de la investigación científica dentro del ámbito educativo (Mialaret).

Sin embargo, independientemente de las posturas científico-filosóficas, ontológicas o epistemológicas desde donde se construyen estos aportes, lo que nos interesa resaltar es que todos los autores de esta primera parte definen elementos que fortalecen el debate sobre la formación de un pensamiento crítico para la investigación a partir de las siguientes consideraciones:

a) Las propuestas de investigación interpretativa (cualitativas y crítica) se definen como referentes de cuestionamiento hacia perspectivas positivistas, empíricas y pragmáticas.
b) La perspectiva científica atraviesa al ámbito educativo, a partir de una tendencia positivista y empírico-analítica, que ha caracterizado el desarrollo de este campo de estudio desde finales del siglo XIX.
c) El análisis procedente de las investigaciones empíricas y factorialistas, de corte naturalista, sobre los fenómenos sociales, remite a una visión parcial y homogénea de los procesos escolares, situación que contrasta con las particularidades y la heterogeneidad de los procesos educativos.
d) Las metodologías interpretativas incluyen a los actores educativos (alumnos, docentes, investigadores y autoridades) en una relación dialógica en la que los actores se sienten interpelados y por consecuencia asumen una postura teórica o epistémica frente a la realidad educativa.
e) Se resalta la importancia de retomar el testimonio como material de trabajo e interpretación y como un referente que permite desarrollar una estrategia metodológica orientada al análisis cualitativo de la problemática educativa.
f) Dentro del ámbito de las ciencias sociales, el testimonio funciona como un referente metodológico que sirve como puente de acceso a los puntos de vista de los actores sociales, aspectos que, por otra parte, se pueden convertir en datos sociales significativos, a partir de

los cuales el investigador analiza y construye objetos de investigación específicos del ámbito educativo.

g) Resaltan la cuestión de la metodología en procesos de investigación en ciencias sociales. Para estos autores, éste es un debate central, ya que a partir del enfoque o la postura metodológica que uno asuma en el proceso de investigación es como se construyen las articulaciones de sentido referidas al objeto de estudio analizado. Articulaciones de sentido que, por otra parte, se inscriben en un universo simbólico, implícito en todo proceso interpretativo.

En general, todos los autores subrayan la importancia de la investigación interpretativa en el marco del desarrollo de las ciencias sociales y enfatizan de manera particular el papel de los actores, sujetos o participantes de una realidad social y educativa específica. Concuerdan también con la necesidad de recuperar y revalorar los marcos teóricos y los enfoques metodológicos que tienen como propósito el estudio sobre la construcción de la subjetividad y el análisis del sujeto como heredero histórico del pensamiento y del lenguaje. Coinciden además en recuperar la perspectiva interpretativa en el análisis de los fenómenos educativos, en tanto que ésta incluye al sujeto o actores de una realidad social específica como elementos centrales o de prioridad.

Claudia Beatriz Pontón

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación-UNAM

Verdad, pruebas y testimonios. Fragmentos*

*Jacques Ardoino***

La existencia misma nos confronta con la necesidad de escoger continuamente entre lo verdadero y lo falso hasta para obedecer los imperativos de la sobrevivencia, y nos obliga, en consecuencia, a interrogarnos sobre las posibilidades de explicar o de comprender, de manera más especulativa —incluso de optimizar prácticamente— tal discernimiento. Serán, por consiguiente, múltiples problemáticas y preguntas filosóficas, lógicas, semánticas o semiológicas, epistemológicas, metodológicas, técnicas, económicas, praxeológicas, jurídicas..., las que se nos plantearán.

Verdad

En la cultura francesa, la palabra "verdad" proviene, en su origen, de la raíz indoeuropea *wer,* que significa "la idea de aquello en lo que podemos creer". Es por esto que su sentido estará siempre muy cercano al de "garantizar" y al de "garante" (que proviene en francés de *garir*, término que no se emplea actualmente). Del latín *verus* (verdad), *vera* (verdaderamente) saldrá *veritas* ("verdad"), palabra a partir de la cual se construirán, entre otras, "verdadero", pero también "veracidad", "verificar", "verídico", "confirmar", "comprobar" y "verdaderamente". El adjetivo francés contemporáneo "verdadero", que el lenguaje filosófico podrá más tarde transformar en sustantivo (lo "verdadero") resulta, más bien, de una derivación de *verus: verax, veracis* ("el que dice la verdad"). Significa aquello a lo que puede uno dar su adhesión mental, personal y colectiva, social, profesional,

* Traducción Bertha Fortoul; revisión Patricia Ducoing.

** Universidad París VIII, Francia.

cultural, con más o menos conocimiento de causa; es decir, de manera reflexiva, incluyendo las verificaciones y las mediaciones posibles, y no sólo de manera espontánea. Puede también emplearse a propósito de un *razonamiento, o de un encadenamiento articulado de proposiciones* (matemáticas, lógicas), concebidos como puros, completamente independientes de hechos concretos, tangibles, observables, que caen bajo los sentidos (constituyen para la experiencia lo que se ha convenido en llamar una "realidad"), igual que a propósito *de una sola de estas proposiciones* o de los *hechos* mismos, sean vistos de manera aislada o a través de *arreglos complicados o complejos* (éstos dos términos deben ser cuidadosamente diferenciados). Conviene, entonces, señalar que los orígenes latinos y el pensamiento de la verdad, que de ahí se deriva, difieren sensiblemente de la representación griega. La *aletheia* helénica se devela progresivamente, se revela, en el transcurso de un trabajo de profundización, inscrito en una duración, conservando por este hecho, siempre más o menos, una idea de inacabamiento, mientras que la verdad latina se quiere más decisiva, cuando se establece, de una vez y por siempre. Puede ser, como nos lo sugiere Guy Berger, que este carácter tajante se deba a la cultura más jurídica del pensamiento latino que sigue la veta aristotélica que privilegiamos, luego a lo largo de la historia (la del silogismo y no aquélla de los "tópicos"): algo es necesariamente verdadero o falso. La noción griega de *phainomenon*, que puede ir de la apariencia ilusoria a la manifestación propiamente dicha, permite un proceso más flexible.

La cuestión de la verdad, de su discernimiento o de su reconocimiento, de su establecimiento, es probablemente, uno de los, si no el, tema(s) filosófico(s) central(es). Pero, por supuesto, las representaciones dominantes y las concepciones de tal noción van a ir evolucionando según las épocas.

Para los especialistas del periodo medieval (*cfr.* Kaluza, 1990: 2715-2718) deben distinguirse principalmente tres acepciones, influidas, a la vez, por las visiones de Platón y de Aristóteles y por las posiciones anselmiana, agustina o tomista, entre muchas otras, deben ser así principalmente distinguidas: a) *la verdad personificada* (pero no necesariamente encarnada), identificada con la persona de un ser,

particularmente supremo (dios o la segunda persona de la trinidad, metáfora de la sabiduría), creador, es decir, *causa* del mundo y de todas las cosas; b) *la verdad definida a partir de la correspondencia postulada entre la idea que nos hacemos de las cosas y una verdad suprema*, unas veces arraigada en la teología, otras en la dialéctica (lo "verdadero", más en relación con las cosas y la "verdad", más absoluta, no deben ser confundidos, por consiguiente); c) *la verdad de las proposiciones*, más esencialmente dialéctica pero que supone, sin embargo, por su parte, una *adaequatio rei et intellectus* (conformidad del intelecto y de la cosa). Todas estas verdades son, de este modo, consideradas como eternas, inmutables y no corporales.

La verdad es entonces la cualidad de aquello que se impone como verdadero, por ser evidente, claro y distinto, o, en el nivel del entendimiento, por la fuerza propia de una demostración o de un razonamiento que entrelazará de manera indudable las proposiciones, permitiendo remontar por medio del análisis las denominadas "primitivas" (Leibniz. Véase igualmente Spinoza: *veritas index sui*). Es así el carácter "de la aserción a la cual es legítimo dar un asentimiento pleno y total" (Lalande, 1947: 1174-1199). Convendrá, por consiguiente, distinguir entre un sentido, más fundamental, del orden de la necesidad, "hablando de los juicios y de las proposiciones" (*veritas intellectus* o *cognocendo*) y un sentido, más contingente, acerca de "las personas o de las cosas" (*veritas rei, veritas in essendo, veritas existentiae*). Pero, unas veces, esta verdad puede ser aceptada como evidente "bajo los sentidos", dato inmediato de la conciencia (sin prejuicio de los errores y de las ilusiones que vendrán a afectarla y a alterarla), todavía muy subjetiva e intersubjetiva y, otras veces, como expresión que se quiere más objetiva de una coherencia más axiomática, pretendiendo guiar y garantizar el rigor y la exactitud de un juicio. Esta última minimiza, si no es que excluye, la interpretación, mientras que la primera requiere muy explícitamente una hermenéutica. En prácticamente todas sus acepciones, "verdadero" se opone a "falso"; sin embargo, convendría, en un examen más a profundidad y sobre todo más matizado, situar "verdad" y "verdadero" respecto a los juegos del "sentido" (*cfr.* Soulez,

2004),[1] a las "significaciones" plurales (a su ambigüedad), a la "realidad", al "mundo", al "ser", a lo "existente", a la "autenticidad", a la "congruencia", a la "sinceridad" (sin que estos términos sean sustituibles unos por otros), términos que mantienen variadas y complejas relaciones entre ellos. "Correctores modales" pueden sumarse aún (aproximación, plausibilidad, probabilidad...). Cuando la imposibilidad de alcanzar la verdad, ella misma, será enunciada a partir del proceso formal de un razonamiento, seremos conducidos a preferir la noción de "aceptabilidad" (O. Neurath). Evidentemente, no podremos trabajar todas estas nociones en este artículo; nos limitaremos más bien a las acepciones científicas, filosóficas y jurídicas de la verdad.

Si hay, por otra parte, una verdad propiamente estética (Lalande, 1947; Jacob, 1990), que no abordaremos más en este escrito, nos parece seguir más o menos las mismas líneas de división que aquéllas sobre las cuales insistimos a lo largo de este artículo. Unas veces, aparecería a través de una arquitectura de proporciones y de relaciones, como una especie de norma universal, inmutable ("relaciones ideales", "grandes obras de arte") (*cfr.* Snyders, 2005), otras veces, la belleza nos emociona, nos toca de manera más particular y singular, por medio de un juego de interacciones sensibles y encarnadas.

Como lo señala acertadamente Marie Hélene Peyret (citada en Jacob, 1990: 2717-2719), el problema de la verdad se presta mal a una ambición de generalización, dado que la idea de verdad se inserta, finalmente, más o menos cada vez, en el conjunto de las concepciones y de las representaciones, especificando tal o cual sistema de pensamiento. A lo largo de una historia de las ideas filosóficas, ciertas corrientes más comunes o más durables, se dejan, sin embargo, reconocer: particularmente en la veta de Aristóteles, seguida por santo Tomás de Aquino, la suposición de una "*correspondencia* entre los hechos sensibles (*el mundo*) y aquello que es dicho o pensado al respecto (*el espíritu*)". De ahí se deduce una diferenciación

[1] Nos acordamos de esta broma de Pierre Dac, presentada bajo la forma de un aforismo tramposo: "no es porque, cuando hace frío afuera, yo cierro la puerta de mi casa, en virtud de las recomendaciones, que hará menos frío afuera, por ello".

entre verdad *ontológica* y verdad *lógica*. Esta última postula la conformidad del pensamiento o del lenguaje, con la cosa conocida, mientras que la primera "implica una concordancia entre el objeto y su tipo ideal". Para Descartes, por una parte, las Verdades Eternas están garantizadas por la idea misma de Dios (verdad personificada) y, por la otra, únicamente las cosas que concebimos "claramente y distintamente" son verdaderas (*cfr.* Ardoino, 1958: 427-429). A su vez, Kant opondrá, luego, *verdad formal* y *verdad material*. La primera insiste en una correspondencia sólo en el nivel de la forma de los enunciados, y no en el de su contenido; la segunda designa una conformidad entre el pensamiento y su objeto, es decir, el contenido de la experiencia. No obstante, la "naturaleza" de los hechos y la validez de tal correspondencia han propiciado numerosas discusiones dentro de esta corriente (B. Russell: "*complejo*" de los *objetos* de la creencia y de la *relación* que los une en un cierto orden; F. Ramsey: la afirmación de la verdad es *redundancia*; P. Strawson: la afirmación de la verdad es *acción*; A. Tarski: *concepción semántica* de la verdad, acuerdo entre metalenguaje y lenguaje de los objetos).

Para otras corrientes, más claramente *idealistas*, que rechazan el dualismo epistemológico entre *objeto* y *sujeto* del conocimiento (Leibniz, Berkeley, Hegel...), en "la realidad, el espíritu y el mundo sólo forman uno". Los hechos, ellos mismos, son repudiados. La verdad no consiste más en una relación entre dos elementos heterogéneos. "Sólo la realidad, totalidad absoluta y sistemática, puede ser verdadera. Cada opinión particular sólo representa una aproximación de la verdad, ella misma inaccesible" (Marie-Hélène Peyret, citada en Jacob, 1990: 2717-2719). La verdad de un juicio sólo se sostiene en la relación de *coherencia interna* entre los elementos del sistema (Bradley, Blanchard). En el ámbito científico, el "positivismo lógico" (Carnap, Hempel) retomará, por su cuenta, este criterio de coherencia interna. "Una hipótesis científica es verdadera si hay compatibilidad entre ella y un corpus de proposiciones, tomado como referencia; y si puede ser incluida en este conjunto sin contradicción." Por supuesto, otros problemas surgirán entonces, concernientes particularmente a las coherencias respectivas posibles de varios conjuntos axiomáticos.

Para los autores marxistas, el problema de la verdad no es tanto de orden especulativo, teórico, sino antes que todo práctico (*praxis*). En cuanto al pragmatismo (James, Peirce, Dewey...), "éste determina la verdad por la satisfacción que ella procura. Es verdad lo que es ventajoso y exitoso en la práctica". ¿Se trata, entonces, de una definición de la verdad o de la determinación de un nuevo criterio?

Mientras que, frecuentemente, a través de estas diferentes teorías, la verdad es indiscutiblemente valorizada (absoluta, única, inmutable) respecto a la falsedad, a la "mentira" (Demichel, 2004)[2] o a la ilusión, Nietzsche es, dentro de los pensadores contemporáneos, uno de los primeros en querer reinterrogar tal superioridad (sobre todo de inspiraciones ética, teológica o metafísica). En la estela, esta vez, de otras corrientes de pensamiento, *fenomenológicas* que privilegian la *intencionalidad* (Kierkegaard), *existencialistas*, que hacen intervenir la experiencia particular y singular de la *libertad* (Jean Paul Sartre), la verdad deviene más subjetiva, cambiante, relativa, plural, parcial. Merleau-Ponty dice muy bien que la fenomenología es el deslizamiento de las esencias hacia una existencia concreta, a partir de una inteligencia "otra" de la temporalidad. Un salto se realiza del *a priori* hacia el *a posteriori*. La verdad se arraiga también, de este modo, en una *historia del ser*. Tiempos nuevos se abren, quizá, a un "elogio de la ambigüedad" (*cfr.* Ardoino, 2003). Por su lado, un acercamiento bioantropológico de la *complejidad* (Edgar Morin) concierne igualmente a una concepción de la verdad, esta vez más holística (Ardoino y Flores-González, 2005).

Pruebas

De los cuatro términos que han provocado interés, desde el derecho antiguo, en la búsqueda y el establecimiento

[2] Se requiere, entonces, remarcar que las intencionalidades respectivas de la "mentira" y del falso testimonio no coinciden, la mayoría de las veces. La mentira permanece, antes que todo, ligada al "sueño", a la ficción, a los juegos del imaginario. Está totalmente abierta a la función de "engañarse" a sí mismo, en la búsqueda y en la esperanza de otra realidad (utopía). El falso testimonio es una intención deliberada de engañar al otro sobre un punto preciso con el deseo de obtener una ventaja estratégica.

de la verdad —"confesión", "juramento", "prueba" y "testimonio"— el vocablo "prueba", indudablemente, es el que se ha convertido en los tiempos modernos en el más creíble, el más convincente y el más susceptible de provocar la adhesión. Esto no siempre ha sido así y, en ciertas épocas, la confesión podía aún ser considerada como una prueba de naturaleza superior, en la medida, sin duda, en que la verdad se buscaba principalmente en los artificios de una intencionalidad subjetiva trascendental. A partir del momento en que yo reconozco ser el autor de un hecho que trae consecuencias, yo debo asumir, al mismo tiempo, las responsabilidades que de él se deriven. Esto no impedía al derecho buscar, por otro lado, establecer, por razones implícitas de orden público y de eficacia, una verdad de principio más independiente de la intencionalidad (artículo 1382 del Código Civil, o anteriormente la paternidad "demostrada" por el solo estatus de estado civil: *quem nuptiae demonstrant*). Hoy día, algunos progresos de la psicología, del psicoanálisis, de la sociología y de otras ciencias humanas han mostrado que la imbricación de lo racional y de lo irracional en el nivel de las conductas humanas y la complejidad de nuestras pulsiones, de nuestras motivaciones y de nuestras elecciones (concernientes principalmente a *los móviles afectivos*), no permitían ver las cosas de manera tan simple. Además, el análisis más cuidadoso de las modalidades de obtención, incluso de extorsión, de las confesiones, con todos los riesgos resultantes, ha contribuido evidentemente a esa relativización, a tal punto que la confesión se convierte más bien, en adelante, en un caso particular de testimonio, quizá todavía un poco más sujeto a caución (para ser considerada válida, necesita, al menos, ir acompañada de una reconstrucción independiente o controlada, juzgada satisfactoria, de los hechos que testifica). Debemos, sin embargo, reconocer que, en la estela de las prácticas jurídicas estadounidenses, en nombre de una simplificación y de una aceleración de los procedimientos, para los delitos menores, el reconocimiento de la culpabilidad, combinado con una reducción de la pena, recomienza a desarrollarse hoy día tanto en Francia como en otros lados. Por su parte, el juramento añade a otros elementos (de presunción) algo más que aquello que le sería

suficiente para constituir una prueba. En los tiempos antiguos y cuando una relación con dios suponía "dar fe", el valor de este "dar fe" dependía sobre todo del carácter "sagrado" (del cual encontraremos huellas lejanas y avatares de esta "fe jurada" hasta en la injuria o la blasfemia de los quebequenses). Hoy día, incluso los funcionarios "bajo juramento" son solamente considerados como un poco más creíbles cuando testifican en el marco de sus funciones.

En francés, la palabra *prueba* deriva del latín *probus* (vocablo construido a partir de una forma más antigua, *pro-bhos*, originaria de la raíz indoeuropea *bhu*). El sentido primitivo "que crece bien derecho" dará sucesivamente la acepción de "buena calidad", o de "buena ley", para un objeto, y significará más bien "honrado" y "leal" para un humano (probo y probidad en el francés moderno). El verbo latino *probare* significaba "verificar la calidad o la autenticidad". Se traducirá por "probar" y de ahí se derivarán: "probable" (verosímil, susceptible de ser probado), "probabilidad" (ocurrencia estadística, posibilidad de ser verdad), "convincente" (hacer sus pruebas), "probatorio" (lo que permite hacerlas). Aprobar "reconocer que una cosa, un juicio o una aserción es verdadera o justa"; se forma de la misma manera (*ad probare).* Contrariamente, los vocablos franceses *éprouver* y *épreuve*[3] se elaboran en francés antiguo (a partir de *esprover*) y no tienen más antecedentes latinos directos. El verbo significa en primer lugar "poner a prueba", "verificar" y, después, se amplía a los sentidos de "hacer la prueba de..." (algo), "hacer la experiencia de..." (algo), mientras que el sustantivo designa "una situación, organizada de manera *ad hoc*, o simplemente experimentada, a favor de la cual una cosa es establecida, más o menos objetivamente en el primer caso, más subjetivamente, en el segundo". Jean Paul van Bendegem define el establecimiento de la prueba como la "operación discursiva que permite levantar una duda de manera indubitable y universal" (Jacob, 1990: 2033). A pesar de que filósofos y juristas se preguntan y se "cuestionan", desde hace muchos

[3] N. de la T. *Éprouver* significa intentar verificar cuál es el valor, la calidad de algo o de alguien, o bien experimentar diversas maneras de vivir o de proceder. Épreuve es la acción de *éprouver*, aflicción, peligro, desgracia, pena, sufrimiento (*Le Petit Robert*).

años, con la intención de decidir si la prueba es por naturaleza un razonamiento, o si, en ciertos casos, los hechos no pueden por sí mismos constituir una prueba, nosotros sostendremos, por nuestra parte, esta definición, según la cual la duda es en adelante levantada de manera casi definitiva, imponiéndose a todos, en todo tiempo y en todo lugar, al menos hasta que una certeza devenga, en su momento, *refutable* (lo que no sería más, entonces, en gran medida, impugnar los hechos a su nivel, los datos acerca de los cuales nos interrogábamos, sino más bien reconsiderar el modo de razonamiento o el tipo de conocimiento en sí mismos). Los hechos sólo toman así un carácter convincente en la medida en que son presentados, organizados y argumentados de manera coherente. Es esto en lo que consiste siempre una operación discursiva. Veamos de paso que la palabra prueba designa, unas veces y de preferencia, la acción [*le processus*],[4] el proceso (más psicológico o sociológico) o [*le procès*], el proceso (más racional) [*la démarche*] modo o manera de actuar para resolver un problema [proceso] (más praxeológico), gracias a los cuales se elaboran y se constituyen las conclusiones con miras a obtener la convicción, otras veces, el resultado, eventualmente material, de tal acción, en adelante supuestamente desprendida de operaciones mentales, psicológicas, lógicas, racionales, que le dieron nacimiento y cuerpo. Constatamos que sucede lo mismo para el testimonio, la confesión o el juramento.

Por su parte, Fernando Gil (*preuve*, en Jacob, 1990) distingue, útilmente, cuatro facetas bajo las cuales la cuestión de la prueba puede ser contradictoria y complementariamente interrogada: el ángulo semántico-formal, concerniente sobre todo a la *proposición que se trata de probar*, su coherencia y su conformidad a la reglas de una retórica, de una sintaxis y de una lógica anunciadas; *un dispositivo considerado objetivo de puesta a prueba* (verificación, control) del tenor o del contenido de la proposición; *la adhesión subjetiva* de aquel o de aquellos a quienes la prueba está dirigida y destinada a "dar fe"; *el reconocimiento intersubjetivo de lo bien fundado de los procedimientos* metodológicos, racionales o empíricos, a

[4] N. de la T. Se mantienen los vocablos en francés, dado que en español no existen equivalentes para poderlos distinguir.

partir de los cuales la prueba se considera como establecida. De entrada, el autor subraya que respecto a numerosas críticas, en la medida en que subsiste una interdependencia entre lo subjetivo y lo objetivo (en toda prueba que pretende obtener un asentimiento durable, si no es que definitivo, la creencia en la verdad de una proposición es así supuesta por "derivar de procedimientos objetivos", pero la confianza acordada "a los procedimientos representa en sí misma otra creencia"), el riesgo epistemológico último es que no habría ahí prueba, al revelarse inaccesibles los criterios positivistas, o que "toda prueba sería profundamente indeterminable".

De hecho existen pruebas de diferentes formas, incluso de diferentes naturalezas o especies. Dejando en manos de la teología las "pruebas sobre la existencia de dios", que marcaron durante varios siglos la historia del pensamiento occidental, no podríamos confundir la prueba obtenida del rigor de una demostración matemática intraaxiomática, puramente lógica, en el curso de la cual una realidad exterior, empírica, no interfiere prácticamente, y aquella prueba que resulta de un proceso experimental construido o aquella otra, aportada por la observación, sistemática o fortuita, que verifica la previsión, incluso la predicción, efectuadas a partir de un razonamiento puramente teórico o, en fin, aquélla siempre constituida, aun en nuestros días, por la "íntima convicción de los jueces". Pero, en todos los casos, para poder ser considerada como la "marca" misma de la verdad, la prueba es *construida* (jamás dada), incluyendo, por consecuencia, todos los riesgos de una construcción determinada (errores, ilusiones, sesgos, parásitos, ruidos...), los procedimientos que constituyen el dispositivo para poner a prueba *respetan los principios de una racionalidad*, su producción por los sujetos es *intencional*; *se impone al más grande número de personas* y toma con el tiempo, por este hecho, un carácter *universal*. Es, en este sentido, que está propiamente *establecida*. A partir de un análisis y de un trabajo críticos adecuados, sus *modos* de construcción, elaboración, producción, presentación deben poder devenir *inteligibles*, *transparentes*, re-hechos (*repetibles y reconstruibles*) por otros relativamente independientes de las fuentes de origen (fuera de "la íntima convicción", desde luego). Quisiéramos naturalmente

pruebas que se conviertan en *decisivas* a la manera de un *fiat lux* (a condición, sin embargo, de desconfiar del carácter "cegador" a veces así imprudentemente esperado); en los hechos, frecuentemente, la verdad surge con más dificultad. Es la "prueba científica" la que retiene de manera privilegiada la atención de los filósofos, de los sabios especialistas en las diferentes disciplinas (o "regiones epistémicas" de los saberes). Epistemología, filosofía de las ciencias e historia del conocimiento se interesarán en ella, al mismo tiempo, a partir de sus respectivas miradas.

Más allá de estas formas modernas más especializadas y diferenciadas (internacional, médica, comercial, inmobiliaria, bancaria...) el ámbito jurídico (leyes y jurisprudencia) ha hecho siempre de la prueba un elemento preponderante del establecimiento de una verdad para la solución de conflictos. Justicia y equidad se encuentran conjugadas en el nivel de los intereses privados, pero con una inquietud, más o menos importante según las épocas y los regímenes políticos, del orden público (él mismo influido por las relaciones entre clases sociales, por la devolución y el ejercicio del poder, por lo arbitrario de una dominación, hasta por la "razón de Estado"). En función de las "visiones del mundo", de las "cosmogonías", de las teologías o de las "ideologías" dominantes, de las creencias y de las opiniones mayoritarias, de los valores implícita o explícitamente privilegiados, del nivel de instrucción o de educación desarrollado, de la emergencia de una postura crítica suficientemente extendida y efectivamente ejercida en el seno de una sociedad dada, el estatus de la prueba podrá evolucionar de la manifestación supuesta de un "juicio de Dios" a través de la práctica de "ordalías" o del valor solemne concedido al "juramento" prestado en condiciones institucionales estrictas, al simple análisis positivista de un laboratorio (huellas digitales, ADN). Con facilidad se concibe que el argumento de autoridad (incluso en sus formas contemporáneas de informe de expertos) permanecerá, entonces, más íntimamente mezclado con el ideal de transparencia y de verdad más universal de los otros científicos, yendo quizá hasta extraviarlo. Si la prueba científica puede también ser definida como la actualización problemática de las causas de un hecho hay que recordar, en efecto, que

la idea de causa (del latín *causa*) ha tenido siempre dos acepciones: por un lado, *causa eficiente*, que explica un fenómeno, *razón*, *motivo* (éstos son los sentidos más antiguos que se encuentran en el origen de la comprehensión filosófica y científica del concepto) y, por el otro, *el partido*, el *punto de vista*, *la "parte"* que se defiende, que se sostiene, a favor de los cuales se "litiga" en el transcurso de un juicio [*procès*] (es la acepción más jurídica de la palabra). Existe evidentemente un nexo entre los dos. Cuando la "causa sostenida" se encuentra en la posición de acusada y, consecuentemente, obligada a defenderse, le será necesario aportar, establecer, esclarecer la "razón" del porqué se está incriminado, "causa de sospecha", pero con esta segunda acepción se efectúan deslizamientos semánticos que pueden llegar a generalidades muy grandes y a pérdidas o degradaciones de sentido: se "comunica", es decir, "se habla" simplemente o la causa se vuelve "cosa" entre otras, en el francés moderno, un poco como un "asunto", incluso como un "expediente", en el universo administrativo.

Para el derecho penal, más sistemáticamente investigador e "inquisitorio" que el derecho privado (en principio, este último sólo "acusatorio"), existen también "inicios de pruebas", "presunciones", "índices", "huellas", los cuales habrá que considerar con más calma. Seremos así conducidos a la confección y a la puesta en marcha de un baremo verdadero en el que serán literalmente pesados los "elementos de prueba", a partir de su adición, de sus posibles combinaciones, de sus compatibilidades y de su coherencia. Estamos muy lejos, entonces, con tal desagregación, del carácter *global*, casi *holístico* (pudiendo generar el juicio) inicialmente esperado de la prueba. Por regla general, el *estatus* de esta última no será el mismo, en función de los procedimientos movilizados, según se trata del *derecho penal*, más absoluto, en función del cual el juez toma en cuenta en la instrucción penal los intereses de la sociedad, sin desconocer, por ello, los de las personas que están en conflicto, o si se trata del *derecho civil*, más relativo, arbitrando lo mejor posible, en función de los textos legislativos y de las prácticas, de los usos y costumbres, de la ley, de los intereses y los conflictos entre las "partes". Si al derecho civil le incumbe antes que nada

a éstas y a sus consejos aportar las pruebas y otras presunciones o elementos que atestiguan lo bien fundado de sus demandas, le toca, en contraparte, al juez penal gestionar todos los medios propios de su competencia para contribuir al establecimiento de la verdad y hacer justicia.

Se ve claramente, a pesar de la ambigüedad de la etimología de la palabra griega (*dike* de *dikeia:* "echar los dados") para arbitrar, que la ambición de justicia no se pretende ni arbitraria ni aleatoria. Es por ello que la institución que la administra socialmente espera, por una parte, del legislador, el cuidado de concebir, de formular y de plantear reglas (derecho objetivo), mientras que de la otra, en el nivel del derecho subjetivo, asigna a los jueces, en adelante profesionales, formados para este efecto y, por ende, considerados como competentes, la tarea de separar de posibles desviaciones, de controlar o de evaluar la conformidad existente en situaciones concretas, particulares o singulares, respecto a las normas o, aun, a falta de constatación de tal conformidad, la medida o la apreciación, las más justas[5] posibles.

Por lo tanto, existe desde el inicio, a pesar de la racionalidad triunfante del derecho a lo largo de su historia, al menos occidental, dos principios de verdad heterogéneos y contradictorios que se encuentran simultáneamente o más o menos simultáneos, según las épocas y los contextos, en el trabajo de la búsqueda de la verdad: de un lado, es verdadero subjetivamente para mí lo que yo siento, lo que experimento, lo que percibo por mis sentidos, de lo cual tengo una experiencia directa, el sentimiento, la impresión, la intuición; y, del otro lado, es verdadero, más objetivamente, lo que se impone a mí como a todos los demás seres humanos, en virtud de una autoridad reconocida, de un principio superior, trascendente o inmanente (dios y la palabra revelada, la razón, la ley, las elecciones democráticas, la opinión general, el consenso...); dicho de otra manera, oscilo de este modo entre lo que *siento*, personalmente, en tanto que sujeto, en el nivel de mi *conciencia inmediata*, y lo que puede

[5] Con toda la ambigüedad propia de este último término (*justesse*, en francés significa rectitud: exactitud, rigor, precisión, por una parte y, por la otra, justicia: pensamiento de calidad superior, sabiduría, verdad, "bien". *Cfr.* notablemente, "Los justos" en la cultura y la lengua hebraica).

ser *probado*, por otra parte (J. Barus-Michel), a partir de razonamientos y de dispositivos, eventualmente accesibles, después, en el nivel de una *conciencia reflexiva y crítica*, ella misma aceptada como compartida. Si buscamos profundizar un poco la oposición surgida de tal referencia, distinguiremos dos procesos posibles del pensamiento, muy distintos entre sí, irreductibles uno al otro, heterogéneos entre ellos, pero inseparables, si no es que indisociables, el uno del otro, que nos aparecen puestos en duda, conjunta o alternativamente. Uno *procesual*, vivo, vivido, temporal, inscrito en una duración particular o singular, anclado en la organización bio-psico-antropo-social de cada quien y, el otro, racional, *procedimental*, lógico, abstracto, axiomático, relativamente independiente del tiempo y del espacio, con pretensión más universal, construido por las facultades de un entendimiento. El derecho, en el curso de su historia, nunca ha podido liberarse por completo, a pesar de los esfuerzos realizados, de tales arraigamientos subjetivos e intersubjetivos porque los datos de la subjetividad y de la intersubjetividad están fácilmente asociados en nuestras culturas a una menor racionalidad, si no es que a lo irracional, mientras que el orden de la razón es considerado como superior. Ciertamente ya no estamos en el imaginario de prácticas mágicas o de invocación a fuerzas sobrenaturales para establecer la verdad, más ordinarias en otras épocas, pero la necesidad de considerar testimonios, a falta de pruebas, y la "íntima convicción de los jueces" en última instancia, subsisten todavía con razón en las prácticas jurídicas modernas. En fin, la prueba judicial es mucho más explícita que la prueba científica, del orden del *discurso* (palabra tomada en este caso en su acepción más amplia). Se refiere claramente a *otros* (partes, jueces que han tomado protesta, representantes del ministerio público, abogados e incluso de manera más lejana, opiniones, medios masivos de comunicación), a los cuales se trata siempre más o menos de convencer o de confundir, en el marco de *debates* argumentados en vista del triunfo de una causa sobre la otra. Tales debates requieren, antes que nada, la persuasión tanto o si no es que más la pertinencia técnica de los argumentos evocados. El parentesco con la retórica permanece, en adelante, innegable. El pensamiento científico se

pretenderá, con razón, mucho más exento de tales artificios; sin embargo, el derecho ha constituido y constituye todavía, para la comprensión de la prueba (y también del testimonio), en el pensamiento científico, una especie de laboratorio que permite trabajar efectivamente la noción, a la vez teóricamente en el nivel mismo de los principios y de la filosofía y, prácticamente, en el de una casuística acumuladora, llamada jurisprudencia.

Antes incluso de interesar de manera particular a otras ciencias humanas y sociales, todas ellas explícitamente flanqueadas de *terrenos* (psicología, sociología, etnología, antropología, psicología social, sin omitir las disciplinas artísticas...), el testimonio es objeto sistemático de estudio y de investigación para el derecho y para la ciencia, porque es un material privilegiado. De hecho, la idea misma de verdad, cuando se socializa y se libera de una subjetividad radical, oscila de forma constante entre prueba y testimonio.

Testimonios

La actualidad del sexagésimo aniversario de la liberación de los prisioneros del campo nazi de Auschwitz, en Polonia, por las tropas soviéticas, nos parece una oportunidad para hacer una reflexión un poco más detallada acerca del testimonio. Este último término nunca ha llamado particularmente la atención de los especialistas, sobre todo de los teóricos, en los ámbitos respectivos de la filosofía y de las ciencias humanas. Si el *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* de Lalande lo menciona con claridad en sus ediciones, ya antiguas, el diccionario de las "obras filosóficas" de la *Encyclopedie philosophique universelle* le dedica apenas unos pocos renglones. Por su parte, *la Encyclopedia universalis* presenta tres casos (de los cuales dos son exclusivamente jurídicos). Conviene mencionar, sin embargo, un artículo de Jean Marie Brohm, mucho más profundo, publicado en 1992 (Baudry, Brohm y Thomas, 1992).[6]

[6] A pesar de los procesos de origen completamente diferentes, es satisfactorio constatar una indudable convergencia, en lo que concierne al testimonio, entre

Por su parte, la palabra francesa *témoignage* (acción de testimoniar y producto, efecto de esta acción) viene etimológicamente del latín *testimonium,* derivado de *testis* (testigo). Palabra compuesta del radical *tes* (originario de *tres* [latín], tres, mediante las alteraciones de *tristis*, después *terstis*, para designar a aquel que "ocupa una tercera posición") (Ediciones Belin, 1996), que comparte con "testamento" y, sin duda, aunque extrañamente, con "testículo"; se encuentra igualmente en "detestar" (en su origen, "tomar a los dioses como testigos" y más tarde "horrorizar"), "atestiguar" y "contestar".

A pesar de que la progresión que vamos a seguir en las próximas páginas no coincida con la cronología real de la formación y de la evolución de la noción en la lengua francesa, evidentemente más accidentada e irregular, buscaremos ahora representarnos sus diversas acepciones, yendo de las más simples, de las más elementales (pueden ser más fundamentales) a las más complejas (y no hacia las más *complicadas* para retomar, aquí, una distinción ya bosquejada en otra parte) (*cfr.* Ardoino, 1999; *complexité*, en Sfez, 1993 y Ardoino y Flores-González, 2005).

I. Testimoniar es, antes que otra cosa, decir a otros, expresar lo que se siente, lo que se experimenta, lo que "es evidente para los sentidos" (y no, esta vez, para "el sentido"), es decir, lo que en el plano de la sensación y de la percepción parece verdadero, porque fue directamente *visto* u *oído.* Cuando la incredulidad se encuentra o nos gana, ésta aparece como un primer límite. Análisis más finos que los usuales sobre el asombro y la sorpresa (conviene distinguir claramente uno de la otra) (Ardoino, 2002) mostrarán que el desasosiego y la duda provendrán, algunas veces, de nuestra propia impotencia de unir aquello que percibimos como insólito a algo

nuestros textos respectivos. "Al encuentro de la tradición positivista que estima ingenuamente que la investigación consiste en recolectar 'hechos' como se recogen hongos después de la lluvia, yo quisiera sostener aquí, la tesis radical de que los testimonios, es decir, las aserciones de los testigos constituyen los datos de base de las ciencias humanas, tanto en sus temáticas como en sus metodologías." Conviene, también, mencionar al filósofo italiano contemporáneo, Giorgio Agamben, quien subraya —por su parte— la fuerte interdependencia entre temporalidad y testimonio.

conocido (asombro-trueno-estupor-estupidez, lo que no impedirá a la ciencia ser "hija del asombro", según Aristóteles), y otras veces esta ausencia y pérdida de puntos de referencia proviene sobre todo de la acción estratégica de otro que quiere intencionalmente desorientarnos (sorpresa) e incluso confundirnos. A través del *relato* que se da, se trata aquí, entonces, de una *relación* (en todos los sentidos de la palabra) antes que nada espontánea y, al menos poco criticada, que implica subjetividad e intersubjetividad, más que de una preocupación real de objetividad. Sin prejuicio de los usos más sabios (jurídico, psicológico, sociológico, histórico, etnológico, antropológico...), más técnicos, que haremos después y sobre los cuales vamos a insistir más tarde. Testimoniar es querer *compartir* con otros un conjunto de datos percibidos como *inmediatos* (que se nos imponen), relativamente *intuitivos*. Por un lado, la idea de una *verdad* está ya presente, al menos desde la forma de creencia ("nuestros sentidos no pueden engañarnos"), antes incluso de cualquier "teoría" todavía implícita (*assumption* en lo angloamericano) que conduciría más tarde a hacer, más explícitamente, intervenir un aparato y un trabajo críticos; por el otro lado, se impone la *copresencia del otro* que se tomará justamente "como testigo", "como parte" (haciendo esto, sin embargo, se insinúa así al menos el presentimiento de una *duda* más sistemática). No se testimonia para sí mismo (aunque se testimonia si es preciso "para sí" o "sobre sí"), se da un testimonio frente al otro, respecto a otro. La marca del lazo (dual o microgrupal) es indudable. De esta forma, testimoniamos a nuestros amigos, a los vecinos, a los transeúntes. Tomemos en consideración, de paso, que por poco que sea, testimoniar es siempre, entonces, evaluar, al mismo tiempo, en la medida en que es evidentemente difícil separar lo que nos afecta de una apreciación cualitativa. Esta primera acepción de la noción (fundamental en la representación que nos damos del conjunto de nuestro acercamiento al *testimonio*) privilegia aspectos principalmente *psicológicos*, pero compete, más esencialmente, a una *fenomenología*. Su carácter intencional, incluso ingenuo, que implica

de manera irrevocable la existencia de otras conciencias que la del sujeto, no puede ser ignorado.

II. Una segunda acepción de la noción será más bien especificada por su forma institucionalizada. Se trata, esta vez, de un *testimonio* trabajado, criticado, deconstruido, reconstruido, comparado con otros, para buscar concordancias, una corroboración con el fin de contribuir a un proceso de establecimiento de la verdad. Ciertamente el *testimonio* no es la *prueba* (*testis unus, testis nullus),* dado que incluso la "confesión" ha sido por mucho tiempo preferida sin razón, pero bajo reserva de que sea convenientemente recogida, formalmente establecida, cuestionada, sometida a verificación, instruida jurídicamente, puede ser considerada como conveniente respecto de una exigencia explícitamente racional. Oral o escrito, debidamente grabado, preservado, en la medida de lo posible, de las alteraciones evidentemente consideradas perjudiciales, se convertirá, a lo largo de los casos, en función de las conjeturas y las circunstancias, huella, índice, signo, elemento de presunción, pieza de convicción, una vez inscrito en un proceso metódico. Esto supone siempre, de manera más o menos evidente, una *representación de la verdad* y una *teoría del conocimiento.* La primera puede ser considerada, según las épocas y los sistemas de pensamiento, como absoluta, normativa, necesaria, trascendente o inmanente pero universal, inmutable o como relativa, contingente, particular y singular, temporal e histórica, siempre haciéndose y, por consiguiente, evolutiva. Encontramos ahí las concepciones antagónicas bien ilustradas, desde la antigüedad, por las filosofías de Parménides y de Heráclito. La segunda privilegia, en tanto que principios, un cierto número de lo que claramente estamos obligados a llamar "postulados" o "axiomas", tomando aquí el vocabulario de los matemáticos:

1° La actividad de cognición humana, psíquica y mental descansa en el reconocimiento y la distinción entre *procesos*, conscientes o inconscientes, de pulsiones que se elaboran con posteridad, de manera más compleja en actitudes, en comportamientos, en emociones, en estados vividos subjetivos y *procedimientos* más

construidos, a la vez técnicos y racionales, más controlados, al menos sometidos en parte a la voluntad y a la libertad humana, dando lugar a posibilidades de elección. El arraigamiento de los unos y de los otros permanece biológico y psicológico pero, en otro nivel, al intervenir un imaginario y actividades propiamente mentales, se impondrá el juego crítico de una razón discriminante. A falta de mejores términos, sin duda, se opondrá así lo *racional* a lo *irracional.*

2° Incluso si no faltaran, más tarde, discusiones tan felices como útiles de esta toma de posición, que muestran sin duda que lo que era considerado irracional podía también contener formas de conocimiento, finalmente confirmadas inteligibles y coherentes, después de haber sido, durante mucho tiempo, negadas y censuradas (notablemente en el ámbito del conocimiento científico, testigo, entre otros más, el geocentrismo y el rechazo del evolucionismo), la piedra angular de la Teoría del conocimiento en el pensamiento occidental (y posiblemente bajo otras relaciones y según otras modalidades en otras culturas) está constituida por la afirmación de la *superioridad de lo racional* con respecto a lo irracional, este último relegado con facilidad al rango de una debilidad, de una insuficiencia o de una inconsistencia del pensamiento, incluso abandonado a una animalidad o a una barbarie respecto a los ideales de la humanidad y de la civilización.

3° Las actividades psíquicas y mentales cognitivas son también *sociales* y requieren, al menos, tanto una inteligencia sociológica como una inteligencia psicológica para su intelección. Relevan en esto lecturas *multirreferenciales* (*cfr.* Ardoino, 1965, 1988, 1989, 1990 y 1993). Se elaboran, se expresan, se enriquecen, se desarrollan, se transmiten, se transforman, se *alteran* por la intermediación del *lenguaje.* Circulan de manera más estructural, cuantificable y organizada en función de redes de *información*, suponiendo —a partir de una lectura de otra naturaleza (Ardoino, 1963)—, una *comunicación* interactiva que permite la *reapropiación* para cada uno de los contenidos de los *intercambios.*

La organización social actúa de manera inversa sobre el funcionamiento de las actividades psíquicas individuales y personales que constituyen al menos una de sus fuentes. Las creencias de cada quien —evidentemente influidas por las opiniones colectivas— son así trabajadas, formadas, deformadas por el juego de las relaciones sociales.

Antes incluso que la ciencia, el derecho, bajo sus diversas formas y especializaciones (penal, civil, público, privado, comercial, laboral, internacional...), va a intentar tecnificar y teorizar *pruebas* y *testimonios* (en los periodos más antiguos, sin embargo, no totalmente superados, la *confesión* podía venir a sumarse, a la vez considerada como autosuficiente y gozando incluso de un estatus superior) en la búsqueda de la obtención y del establecimiento de la verdad. Cualquiera que sea el lugar atribuido finalmente a la confesión, hay una jerarquización que es establecida, al menos, entre prueba y testimonio.

La prueba, una vez reconocida, establecida, construida, administrada, presumiblemente se impone a todos y predomina sobre cualquier otra consideración, mientras que el testimonio permanece problemático, objeto de duda y de sospecha, dando lugar a la interpretación. Ésta es la razón por la cual el testimonio es objeto de precauciones y de cuidados particulares. desde su recolección en vista de su conservación. Lo quisiéramos inalterable. Es por ello que será muy rápidamente fijado por todo un juego de procedimientos (que trabarán en caso necesario toda posibilidad de evolución posterior). Pasamos, de alguna manera, con la "judiciarización" de un universo a otro.

Desde la misma óptica, la *educación* es tanto testimonio, encarnado por un profesor, un maestro, un enseñante, un formador como una transmisión de conocimientos, de saber, de saber hacer o "saber ser[7] y devenir". Es el sentido profundo del interés otorgado

[7] Sobre las nociones de información y de comunicaciones, *cfr.* Ardoino, 2000 y Sfez, 1993: 602-608.

a las pedagogías que no se dejan confundir con las didácticas más formalizadas.

III. Una tercera acepción de la palabra *testimonio*, igualmente social y parcialmente institucionalizada, pero empleada más singularmente respecto a alguien, de manera general y colectiva, es la de un *homenaje rendido*. Al momento de la muerte de una persona o incluso durante su vida, se da testimonio de sus virtudes, de sus cualidades (a pesar de la sintaxis, se testimonia, de hecho "a [alguien]", tanto, si no es que más "de" alguna cosa). La intencionalidad es principalmente evaluativa. Es el *valor* de la persona considerada, de manera global o detallada, lo que se encuentra subrayado, estimado, apreciado. Tal homenaje está ya organizado e impregnado de una cierta solemnidad. Mientras que las acepciones anteriores permanecían especulativas y, en último caso, del orden del juicio, el *testimonio* resulta aquí activo, en cierta medida. Nos *asociamos* más o menos a tal homenaje, si es que uno mismo no ha tomado la iniciativa.

IV. De manera todavía más solemne, como una celebración, el testimonio puede también tomar la forma de una afirmación de solidaridad por una "causa" (en el sentido jurídico) reconocida como mayor. Testimoniando activamente, de este modo, tomamos partido, compartimos valores, sostenemos un punto de vista considerado como importante, si no es que esencial, nos *comprometemos* (lo que no basta, sin embargo, para dar cuenta siempre de nuestra *implicación* profunda (Ardoino, 2000)). Serán, por ejemplo, los *testimonios* oficiales rendidos a la ocasión del sexagésimo aniversario de la liberación de los presos sobrevivientes de Auschwitz, las "marchas silenciosas", diferentes formas de manifestaciones populares... La reiterada invocación contemporánea del "deber de memoria" (con todas las reservas que puede suscitar, con razón, tal terminología) respecto a genocidios y a todos los "crímenes contra la humanidad" corresponde claramente a este último sentido. Debemos señalar, entonces, que desde el punto de vista de un gran número de personas que se asocian a tales movimientos, no se testimonia de manera exclusiva sobre aquello que se vio o se escuchó, sino sobre lo que sen-

timos, experimentamos, sobre nuestras *convicciones* profundamente sentidas o manifiestamente ostentadas. Es, en el fondo, la afirmación reiterada de una *weltanschauung*, de una visión del mundo (implícitamente opuesta a otra o a otras), la que se juega en la coyuntura, y que encarna a la larga a tantos militantismos. Fuera de formas más superficiales, aisladas en el nivel de las gesticulaciones de oportunidad, periódicamente avivadas por los *medios masivos* en búsqueda de lo sensacional, esta forma de *testimonio* insiste útilmente, a diferencia de otras acepciones del término, en dimensiones *políticas* unidas a la acción y a los proyectos para "cambiar el mundo" o para "cambiar la vida" (lo que no excluye de ninguna manera conductas de la misma naturaleza inspiradas, por el contrario, en preocupaciones tradicionalistas, conservadoras, fundamentalistas), reacciones voluntaristas de esperanza (Ernest Bloch) a la desesperanza y a la incertidumbre *sentidas*, *experimentadas* a partir de la conciencia de lo *trágico* de la condición humana. Nos encontramos, a la vez, de manera paradójica, en el punto culminante de una axiología con el riesgo intacto de que tales manifestaciones no se estropeen en una simple conmemoración.

V. De manera más objetiva, al menos en función de la intencionalidad ideal, denominamos todavía "testigo" a una cosa, una sustancia, una materia, un objeto, respecto del cual se habrá determinado previamente de manera convencional su carácter de *punto de referencia*, en función de una escala implícita o explícita, y del cual nos valdremos, después, para medir, estimar, advertir la importancia de un fenómeno. Así, el "testigo" que pasa de mano en mano en una prueba deportiva de relevos, la estatua del "soldado del puente del Alma", que nos informa acerca del nivel del río Sena, una sustancia testigo en química o en biología, un grupo "testigo" en el marco de manipulaciones experimentales... El hecho de subrayar el carácter previo de la convención que instituirá el punto de referencia no implica, de ninguna manera, una temporalidad-duración o una historia, a las cuales nos referimos, en contraparte, frecuentemente respecto a las otras

acepciones. A lo sumo se trata aquí, a pesar de las apariencias, de una anterioridad lógica: el *a priori* con respecto al *a posteriori*.

Como ya hemos insistido en el curso de las páginas anteriores, la intención central de este artículo es permitir un reconocimiento entre dos paradigmas, o mejor entre dos procesos que obedecen a epistemologías heterogéneas; por una parte, la construcción "fuera del tiempo", controlada, de la *prueba* y, por la otra, la elaboración crítica, trabajada y evaluada de *testimonios*, siempre inscritos en una temporalidad-duración, que obran más o menos simultáneamente en tal proceso. Estos paradigmas encuentran las dos acepciones de la verdad que hemos distinguido con anterioridad: *la verdad probada*, demostrada, verificada, analítica o sintética, a través del razonamiento, puro o aplicado a organizaciones de hechos que obedecen las reglas de ciertos métodos, a partir de una supuesta correspondencia, en el marco de un entendimiento considerado objetivo y de carácter universal, y la *verdad sentida*, vivida interiormente, experimentada, que implica un juego vivo de una sensibilidad, evidentemente particular y singular, en el campo más subjetivo de una conciencia (reconociendo eventualmente actividades psíquicas y sociales inconscientes y producciones imaginarias). Nos referimos también, de paso, a la distinción de Dilthey entre "explicación" y "comprensión". En la medida en que los *testimonios* son efectivamente trabajados de manera exigente, los queremos acercar lo más posible, pero siempre de manera parcial, a una verdad probada, debidamente establecida, a pesar de su origen irremediablemente subjetivo. Pero, en numerosas prácticas científicas (ciencias duras, observación, descripción, previsión y predicción) y jurídicas, encontraremos, de hecho, tentativas de *articulación*, más que de correspondencia, de concordancia, de identidad o de coincidencia, entre estas dos epistemologías heterogéneas. Las ciencias humanas y sociales que hacen referencia en primera instancia, en la medida de lo posible, a las metodologías de las ciencias exactas (observación técnicamente controlada, probabilidades, estadísticas...) podrán con dificultad ahorrarse completamente una *epistemología más*

específica del testimonio, cuando deseen profundizar en sus datos y no limitarse a la aridez de los enunciados positivistas de los que quieren entonces dar cuenta. Una mirada y una lectura plurales, multirreferenciales, se impondrán así en cierta medida. La mayoría de las ciencias humanas y sociales (fisiología, biología, antropología, etnología, psicología, sociología, psicología social, economía, historia, ciencias políticas...) se encuentra concernida de una parte y de otra. Las metodologías respectivas de estas dos vertientes epistemológicas son diferentes y alternativas: la entrevista, la reunión, la historia de vida, las biografías razonadas, la observación participante, la investigación acción y más o menos todas las formas de análisis del lenguaje, por un lado, y la observación y la descripción objetivas, la medición de fenómenos, los razonamientos lógicos y matemáticos, por el otro.

Es necesario señalar que el trabajo crítico, en el proceso del establecimiento de la prueba, se sitúa siempre más allá de la producción de ésta, en la reconstitución y el engarzamiento de los hechos, en el examen y la enunciación de las "implicaciones" (consideradas aquí como esencialmente inclusivas y lógicas, en oposición a las implicaciones psicológicas o psicosociales), de los presupuestos, de los postulados o de los axiomas sobre los cuales se apoyarán el juego deductivo y los enlaces lógicos de proposiciones (cuya coherencia y compatibilidad entre ellos constituyen la principal garantía de *aceptabilidad*). Esto será a la inversa en la posición etnometodológica, a la que le interesa el testimonio ("competencia única"). Una vez afirmada, la prueba va, al contrario, a prohibir o a limitar considerablemente el trabajo crítico posterior, salvo, evidentemente, cuando se trata de negar su valor como prueba. Una vez aceptada, la prueba está en condiciones de imponerse. Por su parte, el testimonio permanece íntimamente ligado a una incertidumbre fundamental (lo trágico de la condición humana) que ninguna lógica racional sabría "tratar" (en el sentido lógico matemático del término). La paradoja que de ahí resulta nos parece encontrarse en la dialógica de estos dos procesos, uno de los cuales aspira de manera absoluta a eliminar de forma definitiva la duda, mientras que el otro no sólo la acepta, sino que la cultiva, porque es una *prueba* existencial, fuera de la cual la verdad no tendría más valor.

De paso es también la lección de numerosas experiencias espirituales que privilegian una sabiduría para la que lo *sentido* de la incertidumbre sobresale sin duda sobre la serenidad fáctica, incluso racionalmente "armada", de las convicciones aseguradas. "No creerías si no hubieras dudado." La filosofía, la razón, el pensamiento, la espiritualidad son infinitamente e indefinidamente duda, desavenencia, (constituyendo el doble sentido de la ambigüedad), temblor (Kostas Axelos). Es particularmente la perspectiva asumida por René Barbier.

La otra especificidad del testimonio es su *intersubjetividad concreta.* Al respecto, el testigo (*mártir* en los griegos) y el testimonio, que le es debido, no podrían ser confundidos, dado que este último es proceso, inscrito en sus temporalidades respectivas, mientras que el testigo es un "sujeto" epistémico, abstracto (no vivo), irremediablemente solitario, encerrado en un "aquí y ahora", insuperable o casi petrificado por las necesidades procedimentales de un "tiempo" jurídico (cronológico) o científico experimental (cronométrico). De hecho, se testimonia de *sí* (de aquello que se ha visto, ha vivido, ha sentido) a *otros* (pares, encuestadores, jueces y a quien corresponda...), para otros. El estatus del otro (¡de hecho, de las tres acepciones de otro!) interfiere aquí con las formas de verdad. Generalmente, el "otro" se distingue del "diferente" por la *heterogeneidad* (Ardoino y Peretti, 1998) que supone, al contrario de éste. Pueden ser así reconocidos como diferentes varios ejemplares de objetos múltiples de una colección, sin salirse del orden. La heterogeneidad indica más explícitamente una "distinción de naturaleza". Pero ¿de qué naturaleza estamos entonces hablando con tal distinción? De este modo, nos parece que deben señalarse tres figuras principales del otro : 1°) decir que la "naturaleza" material de las cosas es *otra* diferente de nosotros, es admitir que no podemos confundirnos con ella, en la escala de las fuerzas y las energías, dado que somos seres pensantes y frágiles, y que por este hecho sentimos límites en cuanto a nuestras intenciones, nuestros deseos, nuestra autonomía o nuestra libertad, durante algunas de sus manifestaciones (temblores, huracanes, maremotos, fuerza de atracción terrestre). Pode-

mos ciertamente dominarla en alguna medida, a condición de empezar por obedecerla en primer lugar (Bacon). Pero una tal desproporción de fuerzas y de potencia permanece impávida, no se caracteriza por ninguna inteligencia, intencionalidad, malicia hacia nosotros; 2°) *el otro humano concreto*, vivo, *encarnado* se opone igualmente a nosotros (sujetos) y limita nuestro deseo de todo poder, pero él confiere en las situaciones, además de sus recursos energéticos específicos, una voluntad propia, pulsiones, estrategias, capacidades de sorpresa, confrontados con los nuestros. En esto *el otro* siempre está apto para sorprendernos. Puede haber así heterogeneidad de culturas, de psicologías, de "visiones del mundo", de intencionalidades, siempre en el nivel de las prácticas y de la acción. Entonces, desde este punto de vista, percibiré al otro como extranjero, heterogéneo; 3°) una *subjetividad trascendental*, más radical, me hará percibir, en fin, una heterogeneidad entre la razón (compartida, en el nivel del entendimiento, como una especie de *transversalidad* (Deleuze y Guattari), con todos los *otros sujetos humanos*) y la sensibilidad-historicidad que me es propia.

Es evidentemente en su "puesta en escena" *política e institucional* que los enunciados de verdad pregonan o al menos subrayan la crisis profunda de valores que atravesamos actualmente y, sobre todo, la regresión alarmante de la vigilancia crítica que afecta nuestras sociedades. En algunos meses, por ejemplo, en Francia, somos informados, por las más altas instancias del Estado, de que un ministro distraído o sobrecargado por su trabajo dejó que su "gabinete" u otros colaboradores se ocuparan de un departamento, bajo el rubro de "alquiler por cargo", rentado en 14 000 euros por mes, con reparaciones que alcanzan el monto de 70 000 euros, aun cuando ya estaba en posesión de una propiedad adecuada para desempeñar su cargo y, por otra parte, que un funcionario de la administración de los impuestos destruyó "por inadvertencia" expedientes "sensibles" de personalidades que habían desaparecido misteriosamente. De forma paralela, el ministro renuncia y el agente de impuestos va a ser fuertemente sancionado. Los incidentes están, por consiguiente, cerrados y la vida puede continuar. Jefes de Estado afirman provocar una guerra (Irak) en razón de los

riesgos "claramente establecidos" de posesión de armas de destrucción masiva, lo que se confirmará finalmente como falso, a pesar de todas las investigaciones realizadas. Nadie lo cree realmente, pero se hace "como si" (*facticidad* y no ficción),[8] salvo posiblemente, una desafección reiterada respecto de *la política* mal intencionada, de las *políticas* de la gestión, incluso "de lo político", en términos de democracia más directa, constatados en el momento de los plazos electorales. Verdades o razones de Estado no son ni "probadas" ni "sentidas". No suscitan necesariamente la adhesión. Nuestra época es también la de la ilusión del "simulacro". "El parecer" triunfa en nuestra época estadísticamente o más o menos definitivamente sobre "el ser". La verdad dicha "pública" es controlada, manipulada, traficada en función de los impactos temidos o esperados en el nivel de la opinión. Incluso el lado "burlesco", "guiñol" no da tantos motivos para la interrogación. ¿Los últimos recursos, en adelante, son las formas humorísticas del *Canard Enchainé*?[9] Felizmente existen, de tiempo en tiempo, movimientos "bajo el agua", desconcertantes y bienvenidos, una especie de "tsunamis" populares que toman a casi todo el mundo por sorpresa (España, Ucrania, Líbano, Khirghiztan...). Serían, de este modo, los periodos de calentamiento, si no es que las "temperaturas de alta fusión" más revolucionarios —es verdad— de los cuales ya hablaba Jean Paul Sartre (1960) con relación a los momentos (movimientos) apocalípticos. ¿Los avatares contemporáneos de la verdad indicarían, entonces, condiciones prerrevolucionarias, latentes, a las cuales no estamos siempre suficientemente atentos?

Cuando, en el corazón mismo de las prácticas pragmáticas, más "prosaicas", nos encontramos conminados, requeridos, para "tomar una resolución", no nos olvidamos de tomarla. La verdad se pierde o se para en seco, tanto cuando se abre a todos los vientos que pueden venir a afectarla, como cuando se encuentra abrigada, pero prisionera en la fortaleza que ella misma erigió para garantizarse. Es claramente el testimonio —con sus imperfecciones, su inacabamiento,

[8] *Cfr.* Jacques Ardoino, 1969-1970 sobre ficción y facticidad; *cfr. supra*, nota 2.
[9] N. de la T. Periódico francés de análisis político con tintes humorísticos.

pero también con sus riquezas— lo que constituye la materia más auténticamente humana, es decir, quizá, la más "verdadera", del *trabajo crítico* a partir de un pensamiento encarnado, preocupado por su existencia y, a pesar de todo, apasionado por la "vida". En este sentido, porque es testimonio, la primera formulación de verdad es el relato.[10] Toda verdad, probada o sentida permanece, desde entonces, forzosamente *relativa* ("¡verdad de este lado de los Pirineos", decía ya Michel de Montaigne, "falsedad del otro!"), sólo sería en función de los ángulos necesariamente heterogéneos a partir de los cuales se le quiere definir o enunciar: *el contenido mismo de la proposición afirmada verdadera*, su sentido y su intencionalidad; *la forma dada a tal contenido por su enunciado*; *el punto de vista donde se coloca*, *el contexto donde se sitúa*, más o menos explícitamente, *el enunciador*. Ello no quiere decir, para nada, que la búsqueda de pruebas sea vana, sino sólo recordar que, a pesar de las exigencias y de esferas contrarias, la naturaleza de la verdad permanece eminentemente asertórica.* Mientras que son reconocidas y no impugnadas las pruebas invocadas oportunamente sólo corresponden a "momentos" de simplificación de un proceso, antes que nada, problemático en su duración, porque está fundamentalmente unido a la incertidumbre. Epistemología de la prueba y epistemología de lo sentido son claramente, desde ahora, heterogéneas, irreconciliables y, sin embargo, "complementarias". Lo "clínico" y su opacidad relativa se oponen en esto a la pureza ideal de un razonamiento que se quiere transparente, o al rigor, a la objetividad de lo "experimental". Ciertamente, no podemos tampoco ignorar las

* Nota de la editora: Según el Diccionario de la Real Academia asertórico es un adjetivo que viene de asertorio: "Se dice del juicio que afirma o niego como verdadero, sin que lo sea verdaderamente [...]".

[10] Jean-Marie Brohm, 1992: "transmitir o comunicar experiencias singulares a otros (y aquí se encuentra la función de testimonio del relato). Es contando como los hombres pueden hacer partícipes a otros hombres de lo vivido, de lo sentido, de lo subjetivo. La función narrativa tiene por lo tanto no solamente una función expresiva, sino también una función referencial [...] Sociedades, culturas completas están construidas sobre la oralidad narrativa y es mediante la perpetuación de los relatos que se conserva la tradición (oral) y por ende la identidad de una cultura o de una sociedad [...] La historia de toda sociedad está transcrita en un corpus de relatos legítimos [...] supuestamente verídicos, y la historiografía es la lucha de los relatos. Como lo recuerda Jean-Pierre Faye, la historia es primero una narración".

adquisiciones de una experiencia compartida, garantizada por los progresos racionales de la ciencia y de las técnicas. Es también el problema de la fe y de la razón planteado particularmente por Juan Pablo II (*Fides et ratio).* No podríamos entonces contentarnos con un proceso de "inversión" puro y simple, en virtud del cual un absolutismo remplazaría a otro: el "todo absoluto" cediendo en adelante su lugar a un "todo relativo". Es el modo de pensamiento, "dialógico" o "dialéctico", el que permanece en el corazón del problema ("mantener juntas" las posiciones eventualmente "contradictorias" o "heterogéneas"). Las formas de verdad paradójicas no son para nada excluidas.

Algunos grandes actores posiblemente jamás hayan sido tan auténticos como a través de la interpretación de roles y de los personajes que les fueron confiados. Qué pensar, por otra parte, de las aportaciones nuevas y a veces no despreciables de las "comisiones de ética", solicitadas en la actualidad casi para cualquier propósito.[11] La ética está también arraigada en el relato y el testimonio, en la particularidad, cualesquiera que pudieran ser sus expectativas.

Ningún enunciado universal se obtendrá *inmediatamente* de una casuística, por más amplia que sea ella. Como para aquella del "bien", la búsqueda de la verdad debe igualmente, entonces, haber aceptado, previamente, el duelo del *fantasma original de todo poder.* La verdad es, de este modo, explícitamente relativa, "esencialmente" *existencial*; sin embargo, nuestras aspiraciones, psicológicas, racionales y sociales, a una mayor certeza, esta vez idealizada, formalizada o petrificada, no subsisten menos, incluso si ellas deben finalmente revelarse como impertinentes.

Bibliografía

Ardoino, Jacques (2003), "Pour un éloge de l'ambigüité", en *Hommage à André Demichel* (remise du prix), Lyon.

———— (2002), "Discernement entre surprise et étonnement, communication au colloque de Pau (AFIRSE)", en *Actes.*

[11] Que evocamos con respecto a este artículo en el transcurso de una entrevista con Georges Vigarello.

_____ (2000), *Les avatars de l'éducation*, París, PUF (Pédagogie Théorique et Critique).

_____ (1999), "La complexité", en Edgar Morin (coord.), *Relier les connaissances, le défi du vingtième siècle*, París, Seuil.

_____ (1993), "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives", en *Pratiques de Formation-Analyses*, núm. 25-26, abril, pp. 15-34.

_____ (1990), "L'analyse multiréférentielle des situations sociales", en *Psychologie Clinique*, núm. 3, pp. 33-49.

_____ (1989), "Vers l'analyse multiréférentielle", en R. Hess y A. Savoye, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, París, Méridiens/Klincksieck.

_____ (1988), "L'analyse multiréférentielle", en Weigand, Hess y Prein, *Institutionelle analyse-Athenaum monografien-Sozial wissenschaften*, Frankfurt am Main, Athenaum.

_____ (1969-1970), "Réflexions sur le psychodrame, en tant que situation cruciale", en *Bulletin de Psychologie* (número especial sobre el psicodrama), núm. 285, París.

_____ (1965), "Préface", en Michel Lobrot, *Pédagogie institutionnelle,* París, Gauthier-Villars (Hommes et Organisations).

_____ (1963), *Propos actuels sur l'éducation, introduction à l'éducation des adultes*, Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux (Travaux et Documents) [reeditado en Gauthier Villars (Hommes et Organisations) (20ème mille), París 1967 [traducido al español, portugués o brasileño, al japonés y, parcialmente, al italiano]; reeditado en l'Harmattan (Diagonales Critiques), París 2004].

_____ (1958), "Descartes (René)", en P. Grimal (dir.), *Dictionnaire des biographies*, PUF, París, pp. 427-429.

ARDOINO, Jacques y André de Peretti (1998), *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, París.

ARDOINO, Jacques y Luis Manuel Flores-González (2005), *Complexité*, en prensa.

BAUDRY, Patrick, Jean-Marie Brohm y Louis-Vincent Thomas (1992) (dirs.), "Témoignages suspects et témoins

gênants, pour une épistémologie du témoignage", en *Galaxie Anthropologique*, núm. 1 (Transversalités), París.

EDICIONES BELIN (1996), *Etymologie du français. Les curiosités étymologiques*, París.

DEMICHEL, Sophie (2004), "Fonction du mensonge dans la pensée. Modalités du sujet de la falsification", tesis de la Universidad de París VIII, en prensa.

JACOB, André (dir.) (1990), *Encyclopédie philosophique universelle*, II, *Les notions philosophiques: dictionnaire*, París, PUF.

KALUZA, Zenon (1990), "Veritas", en André Jacob (dir.), *Encyclopédie philosophique universelle, Les notions philosophiques*, t. 2, París, PUF, pp. 2715-2718.

LALANDE, André (1947), "Vrai" y "vérité", en *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, París, Presses Universitaires de France, pp. 1174-1199.

SARTRE, Paul (1960), *Critique de la raison dialectique*, París, Gallimard.

SFEZ, Lucien (dir.) (1993), *Dictionnaire critique de la communication*, París, PUF.

SNYDERS, Georges (2005), *Toujours à gauche*, Matrice, París.

SOULEZ, Antonia (2004), "Vérité" (philosophie), en *Encyclopédia universalis*, edición multimedia, versión 9.

La actitud científica en la investigación*

*Gaston Mialaret***

Breve recuento histórico

Nuestra Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación (AFIRSE) surgió de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental, creada en Lyon, en 1958. Todavía en esa época, la expresión "experimental" tenía un sentido análogo al utilizado en "medicina experimental", "psicología experimental". Con bastante rapidez se percibió que la expresión "pedagogía experimental" no correspondía al conjunto de trabajos de investigación científica realizados en nuestros laboratorios. De ahí el Congreso de Alençon en 1990 y la creación de l'Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Education (AFIRSE), a fin de poder reagrupar todos los trabajos de investigación que se desarrollaban cada vez más, y según las diferentes modalidades científicas; en Francia, el fenómeno se ha acentuado sobre todo después de la creación de las ciencias de la educación en el nivel universitario.

Es aquí donde se advierte un malentendido. Para algunos esta extensión significaba que el paradigma de la investigación científica debía aplicarse a todas las formas de investigación tendentes a "la explicación"; para otros el paradigma de investigación debía poner en marcha modalidades de la investigación que hicieran un llamado a la "comprehensión".

De ahí surgió entonces la sesión de aclaración que Jacques Ardoino y yo hemos organizado en el Congreso de Saint-Jacques de Compostelle. Se presenta enseguida la postura que me interesa someter a la consideración de los miembros de nuestra asociación.

* Traducción Rosa María Sandoval e Ileana Rojas; revisión Patricia Ducoing y Bertha Fortoul.

** Universidad de Caen, Francia.

La noción de investigación

El subconjunto llamado "la investigación científica"

La noción trivial de investigación. Notemos de entrada la polisemia de la palabra investigación: voy a buscar un departamento, voy a buscar un libro en mi biblioteca.[1] *La noción de investigación en otras disciplinas o en otras actividades*: la investigación de tipo "reflexivo", la investigación literaria, la investigación artística (pintura, música, danza...), la investigación de tipo tecnológico... Finalidades de esta investigación: producir lo nuevo, los conocimientos nuevos. Aquí el proceso esencial es la intuición, la imaginación, la creatividad.

La noción de investigación científica. Existe una forma particular de investigación llamada "la investigación científica", la cual tiene sus características propias, sus métodos, sus finalidades, sus aplicaciones. No se trata de establecer una especie de escala jerárquica entre todas estas formas de investigación, sino simplemente de saber con exactitud lo que se hace y no llamar "investigación científica" a cualquier procedimiento. Hay reglas por conocer y aplicar para efectuar correctamente toda investigación científica, y es sólo en función de la aplicación más o menos correcta de esas reglas de acción que se juzga el valor de un reporte, de una ponencia, de un artículo, de una tesis, cuya finalidad esencial consiste en producir un saber nuevo o en precisar un saber anterior. Esto último será el objeto de nuestra exposición.

Finalidades generales de la investigación científica

La finalidad principal de la investigación científica es permitirnos conocer mejor, explicar mejor o comprender mejor el mundo en el que vivimos (véase más adelante la discusión sobre la diferencia entre comprender y explicar). De hecho, se trata de aumentar, enriquecer o precisar nuestro saber.

[1] N. de la T. En francés la palabra *rechercher* significa investigar, pero también buscar, rebuscar, averiguar, indagar, perseguir.

Descripciones/Análisis/Comparaciones

a) Una de las primeras finalidades (metas) de la investigación científica es proveernos de una descripción, tan objetiva y completa como sea posible, del mundo que nos rodea, de las situaciones que tenemos que estudiar. No se trata aquí de una descripción de tipo "literario" o "imaginativo", sino en función de reglas precisas (véase este punto más adelante), de proceder a una captura de informaciones, a una recolección de datos, a la vez, pertinentes, objetivos y tan completa como sea posible.

- Pertinentes, porque estas observaciones realmente deben estar en relación directa con la situación y no ser tan generales que resulten también válidas para otras situaciones (ejemplo: el profesor se hace cargo de su grupo).
- Objetivos, porque todos los datos recabados a partir de las técnicas de recopilación utilizadas deben poder ser verificados, controlados, recortados. Un investigador que se aboca a una descripción debe siempre intentar reportar el máximo de informaciones sobre los métodos y las técnicas utilizados por él o su equipo.
- Tan completos como sea posible, porque las situaciones humanas, sociales, educativas que observamos son esencialmente complejas y a menudo resultan de un muy gran número de variables desconocidas y no se sabe, *a priori*, cuáles son las observaciones que son pertinentes o no. Es frecuente que la elección de las observaciones que resulten pertinentes pueda efectuarse en un momento posterior.
- En algunos casos, la observación puede desembocar en datos cuantitativos (porcentajes de participación verbal del profesor en relación con la participación verbal de los alumnos), en tanto que, con frecuencia, sólo aporta datos cualitativos (descripción del comportamiento de tal alumno al momento de responder a un interrogatorio oral).

b) A menudo, una buena descripción conduce a una primera forma de análisis, que sólo buscaría reagrupar las observaciones realizadas, a condición de que, aquí aun, los criterios de reagrupación queden debidamente explicitados. Ejemplo: el análisis de las relaciones profesor-alumnos en el desarrollo de una clase; los porcentajes globales calculados sobre el conjunto de la duración de una clase no tienen sentido alguno si no se han distinguido los momentos de la puesta en marcha, de la exposición del profesor, de la fase de preguntas para verificar la comprensión, de la fase de ejercicios de aplicación...

c) Las descripciones precisas permiten efectuar una primera comparación. Ejemplo: la comparación del comportamiento de dos profesores observados al impartir un mismo curso a alumnos o a grupos diferentes.

Explicar y comprender

El investigador científico no puede conformarse con describir la o las situaciones en la o las que se encuentra: busca explicárselas, comprenderlas. Es éste el momento de hacer la distinción introducida por Dilthey entre "explicar" y "comprender". Este autor hace la distinción entre las ciencias de la naturaleza que buscan "explicar" y las ciencias del hombre y las ciencias sociales que buscan "comprender". Estemos de acuerdo o no con esta distinción, es necesario conocerla para evitar discusiones inútiles. El autor y sus seguidores oponen un tanto de manera simple lo cualitativo a lo cuantitativo. De hecho, el autor se refiere a dos posiciones filosóficas fundamentales: por una parte la que quiere estudiar lo interior, los fenómenos, las situaciones, como es el caso de las posiciones bergsoniana, fenomenológica, en donde la intuición juega un papel esencial en la "comprensión" así presentada; la subjetividad no está descartada *a priori*. La otra posición filosófica (Descartes, por ejemplo) es aquella que quiere tomar una cierta distancia del objeto de estudio, al considerarlo en relación con los enlaces que tiene con otros fenómenos y probar las hipótesis formuladas para explicarlo y buscar la validación; se busca la objetividad sin que por

ello, al momento de la interpretación, se deje de recurrir a la intuición (como veremos más adelante); sin embargo, lo esencial es aportar resultados que, según reglas precisas, permitan a todos los lectores estar de acuerdo con las interpretaciones de los resultados.

Investigación de invariantes (leyes)

Situado en un mundo caracterizado esencialmente por el cambio y la evolución, el investigador intenta encontrar elementos de estabilidad: invariantes o leyes que, a través de la diversidad de las manifestaciones observadas, determinen relaciones constantes entre los diversos aspectos de la realidad. Esto puede encontrarse tanto en el plan de la actividad individual (por ejemplo, véanse las invariantes de Piaget en la constitución de la noción de número en el niño), como en situaciones más generales (por ejemplo, relaciones entre resultados escolares y el medio socioeconómico y cultural del niño).

Relaciones con la práctica

Sin insistir aquí en las distinciones que a veces se hacen entre "investigación finalista" e "investigación pura" o "investigación de laboratorio", digamos que en el ámbito de las ciencias de la educación a menudo nuestras investigaciones están relacionadas con los problemas que nos son planteados por la práctica. Sin querer, a cualquier precio, establecer relaciones directas, inmediatas, actuales con las investigaciones que llevamos a cabo, es evidente que si nuestras investigaciones, a corto o mediano plazo, no permitieran un cierto mejoramiento de la práctica, podríamos, con razón, preguntarnos para qué sirven. (Este señalamiento sólo es válido en el caso de investigaciones que aluden a situaciones educativas reales y no, por ejemplo, cuando se trata de investigaciones de tipo histórico que contribuyen a ampliar nuestra cultura general y a darnos nuevos elementos de apreciación, de explicación y de interpretación de las situaciones actuales. En este caso, la relación con la práctica es a más largo plazo.)

Los procesos generales de la investigación científica

Para retomar una fórmula de Gaston Bachelard, "no nos instalamos de buenas a primeras en la investigación científica". La Ciencia es una realidad social que tiene su historia, sus resultados, sus hipótesis, sus métodos... y el investigador debe adoptar una actitud humilde cuando aborda esta gran dama que es la Ciencia. Sólo debe considerarse como uno de los numerosos y pequeños eslabones de una inmensa cadena ya existente, y su primer trabajo es el de situarse en relación con todo lo que ya se ha hecho antes que él. Es lo que se llama "una revisión del estado de la cuestión", trabajo esencial para todo investigador que quiere emprender una investigación (lo que es válido tanto para los candidatos a una maestría como a un doctorado). De hecho, se trata de precisar lo que sabemos, lo que ya se ha hecho cuando comenzamos nuestra investigación, a fin de poder decir, al concluir nuestro trabajo, lo que nosotros aportamos de nuevo.

¿Cuál es el problema por resolver?

A pesar de la apariencia, la respuesta a esta pregunta no es sencilla y muchos de los investigadores aprendices se topan con esta cuestión. No es suficiente con enunciar un título de investigación para que se pueda, en buenas condiciones, ponerla en marcha: se requiere especificar el tema, definir con precisión su problema (de ahí la expresión de "problemática"), saber cuáles serán las variables por considerar, los límites de su trabajo... (véase este punto más adelante). Tomemos un ejemplo: el estudio de los resultados escolares. ¿Qué se quiere decir con eso? ¿Qué quiere decir exactamente "resultados escolares"? Un análisis previo de este concepto es indispensable y todos los investigadores, como todos los educadores, no le dan a esta expresión la misma significación. Y después, a qué edad, en cuáles condiciones de método pedagógico, de condiciones sociales, en función de las características de los enseñantes... Y pronto se advierte que si no se delimita con precisión el problema por estudiar, la tarea se vuelve imposible de realizar. Definir con precisión

su problemática es entonces la primera tarea de todo investigador. Salvo en casos excepcionales en los que se trata de una nueva vía que se abre seguida de un progreso o de un cambio social, por ejemplo, el investigador no parte de cero. Otros trabajos ya han sido hechos, otros resultados han sido obtenidos; algunas preguntas han quedado sin responder, nuevos problemas ya han sido formulados, algunas dudas pesan sobre ciertos resultados... Es decir, a menudo es difícil precisar el origen de la *idea,* del *problema* que conducirá al investigador a poner en marcha una investigación. Toda investigación científica está orientada por una idea, por una pregunta, por un problema que el investigador quiere ya sea explorar, ya sea profundizar o verificar. Según la imaginación personal, pero también según la intensidad de la actividad de la comunidad científica (del laboratorio en el seno del cual trabaja el investigador, por ejemplo, de la "moda científica" de la época...), los planes de investigación van o no a florecer, con sus características, su originalidad, su audacia, su amplitud, sus posibilidades de realización (presupuestos, personal, fuentes de datos...). Los torbellinos creadores dependen de una pregunta de "umbral crítico", es decir, de la importancia de un equipo de trabajo y de investigación; el investigador aislado tiene, a menos que sea un individuo excepcional, menos oportunidades de obtener resultados satisfactorios que uno de sus colegas que está integrado a un equipo de laboratorio que funciona regularmente (hace investigaciones, discute trabajos realizados, publica resultados). La comunidad científica ya no está más constituida por individuos que trabajan cada uno en su rincón; hoy en día está estructurada en torno a equipos y a laboratorios que amplían y hacen posibles las acciones individuales. Para retomar una expresión de Bachelard, la comunidad está constituida por rutas más o menos bien trazadas y en las cuales pueden evolucionar los investigadores, quienes a su vez precisarán los trazos o abrirán nuevos caminos. Todo este trabajo subterráneo, inconsciente (ver las observaciones de Poincaré sobre el rol del inconsciente en el descubrimiento matemático), un poco misterioso, colectivo a la vez que individual, conduce a los proyectos de investigaciones científicas. La investigación científica aparece

como un vasto sistema de verificación y de probación de las ideas del investigador; en otros términos, el investigador va a intentar transformar sus intuiciones en "verdades" (en el sentido en el que nosotros lo utilizamos, a saber, de los conocimientos aceptados, en un momento dado, por el conjunto de la comunidad científica). Es a partir de este momento que continúa, bajo otra forma, la gran aventura de la investigación científica.

Características de los procesos científicos

Así como esta fase precedente es personal, ligada a la riqueza psicológica y científica del investigador, de sus experiencias anteriores, de las demandas del entorno científico y, por lo tanto, difícil de explicitar, lo mismo las fases siguientes denominadas "investigación científica" —sin razón, porque la primera forma parte del proceso tanto como las siguientes— deberán responder a ciertas exigencias que, de no respetarse, no se puede hablar de *investigación científica.*

La posibilidad de dar cuenta en vista de una "legibilidad compartida"[2]

Todos los procesos del investigador deben poder ser explicitados, explicados, justificados. Aun cuando se trate de la intuición, no es la intuición lo que se puede explicitar, pero el investigador debe ser capaz de decir que, en un determinado momento de su investigación, tal o cual resultado le dio la intuición de que ese resultado podía ser explicado de tal o cual manera y que esta intuición ha dado lugar a un nuevo eslabón en la cadena de la investigación. Quien dice investigación científica no dice eliminación de la imaginación, de la creatividad; más bien, al contrario; pero el investigador debe ser capaz de trazar la frontera entre lo que ha sido de su intuición y lo que es de su verdadero proceso científico; la

[2] Había subtitulado este párrafo: "la transparencia". Después de una discusión con Jacques Ardoino, he optado por retomar este subtítulo.

preciosa colaboración de una fina intuición y de un gran rigor en el proceso marca el trabajo del auténtico investigador.

Es en esta perspectiva que se puede hablar de "reproducción" de una investigación. Hemos dicho que la repetición estricta de una investigación pedagógica era imposible. Pero, conociendo todas las condiciones, ya sean creadas, sean respetadas y sean aceptadas por el investigador, es posible para otro investigador seguir este camino, sea en el terreno o bien sobre el plan de reportar y de "reproducir" lo que hizo el investigador inicial. En una investigación científica todo debe poder ser verificado, controlado, recalculado, rehecho.

Este esfuerzo de dar cuenta impone al investigador científico una toma de conciencia de todos sus procesos, una explicitación constante de todas sus iniciativas. Contrariamente al creador (poeta, artista de todas las categorías) que deja llevar su imaginación en busca de una creación original, trabajar su inconsciente sin ejercer sobre él un poder de control, a fin de desembocar en una creación que no tiene que someterse a una regla de censura cualquiera que ésta sea, el investigador científico, sin frenar jamás su imaginación, debe, sin embargo, analizarla para justificar, a los ojos de la comunidad científica, los usos que ha hecho de ella en sus investigaciones. La diferencia es esencial: la actividad del artista termina en una obra de arte; la del investigador en la producción científica. La obra de arte puede dar lugar a todas las interpretaciones posibles; la producción científica debe dar lugar, en un tiempo determinado, a un acuerdo entre un gran número de posibilidades sobre la interpretación de los resultados. Pero, a veces, es necesario no confiarse de un acuerdo demasiado perfecto que se parece más a una creencia que a la adhesión racional a un resultado científico.

Determinar las variables que definan una situación[3]

En el caso de cierto tipo de investigaciones (de tipo experimental, encuesta... véase más adelante los tipos de investigaciones), el investigador debe —y esto a menudo mediante una investi-

[3] Este solo punto merecería muchas horas de clase.

gación de tipo preliminar—, colocar en la mira las variables (al menos las principales) que determinan la situación. En principio, se puede plantear que en nuestras situaciones sociales, humanas, pedagógicas, el número de variables es prácticamente infinito. Entonces, el investigador debe, en un momento de su investigación, hacer una elección y no considerar más que un número limitado de estas variables (si no, resulta imposible llevar el trabajo de investigación a buen término). Es aquí que entra en juego la experiencia científica del investigador, su intuición, su sentido de las situaciones que estudia. Esta elección puede ser siempre cuestionada: ciertas elecciones son más pertinentes que otras; de ahí la necesidad de una discusión entre los miembros de un equipo. Una vez definidas las variables, es necesario saber cómo serán evaluadas, cuantitativamente o cualitativamente y según cuáles escalas.

Los criterios de juicio

Toda discusión, si se quiere que no sea una simple charla inútil, supone el acuerdo previo sobre los *criterios de juicio*. Estos criterios pueden —y deben— ser discutidos antes de ser adoptados; lo que no ocurre, a veces, sin dificultades, porque el conjunto de criterios se refiere a un sistema más general de valores. Tomemos, por ejemplo, los criterios de evaluación del nivel de aprendizaje de la lectura: según se trate de métodos sintéticos o bien de métodos analíticos, los criterios de juicio del aprendizaje no serán los mismos. Se podría decir para un gran número de disciplinas científicas: matemáticas antiguas/matemáticas modernas, historia cronológica/historia cuantitativa, geografía de nomenclaturas/geografía funcional... La elección de los criterios depende entonces de los puntos de vista según los cuales se sitúa, de las ideologías subyacentes... La explicitación de los criterios de juicio es, entonces, parte integral del proceso científico; el lector puede discutirlos, pero a partir del momento en el que los acepta debe poder reconocer los resultados de los juicios dados por el investigador. No hay que olvidar tampoco que los criterios adoptados no son eternos, sino que son váli-

dos para una determinada secuencia y con frecuencia deben ser cuestionados según la evolución de las situaciones, de las ideas, de los resultados científicos obtenidos.

La elección de una metodología pertinente

Como veremos más adelante, las investigaciones científicas no se realizan según una y la misma metodología. No se desarrolla igual una investigación de tipo biográfico que una investigación de encuesta con 10 000 sujetos; no se realiza de la misma manera una investigación de tipo histórico que una de tipo experimental. Respetando las modalidades generales de la investigación científica, cada tipo de investigación tiene sus modalidades que el investigador (candidato a una maestría o a un doctorado) debe conocer y poner en acción.

La administración de la prueba

Se trata aquí de una preocupación constante de todo investigador, cualesquiera sean las modalidades y el dominio de su investigación. No basta afirmar para tener razón; es necesario aportar la prueba de aquello en lo que se avanza. Es lo esencial del proceso científico. Y veremos que no siempre se llevan las pruebas de la misma manera según los ámbitos y los tipos de actividad de investigación científica. Pero —para retomar la fórmula de Bachelard— constituimos el conjunto de los "trabajadores de la prueba". Para ello, el investigador formula hipótesis, define las variables que entran en juego en la situación estudiada y, en función de los criterios de juicio adoptados, confirma o invalida sus hipótesis. Nuestro conocimiento del mundo sólo es, de hecho, la aceptación de un cierto número de hipótesis más o menos bien confirmadas. Durante un largo tiempo la redondez de la Tierra no era sino una hipótesis verificada por los cálculos sobre sus desplazamientos; no fue sino con los satélites artificiales que se pudo constatar realmente que la Tierra tenía efectivamente una forma esférica (al menos de manera aproximada).

La interpretación de los resultados

La interpretación de los resultados es una fase muy importante y, a menudo, el valor de una investigación (aun si la problemática y la metodología se plantearon correctamente) depende de la calidad de las interpretaciones de los resultados. De otro modo, una máquina bien regulada puede obtener resultados sin significación, como se puede ver actualmente con la utilización del ordenador —indispensable, por otra parte—. Esta interpretación se hace en diversos niveles:

a) Interpretación formal de los resultados

- Una primera interpretación de los resultados cuantitativos obtenidos se hace en función de las técnicas de investigación utilizadas: cálculo de los intervalos de confianza en el caso de los resultados estadísticos, autenticidad o documentos reproducidos en una investigación de tipo biográfico... Todo instrumento, cualquiera que sea, introduce un "sesgo" que el investigador no puede ignorar. La realidad estudiada es aquella que los instrumentos utilizados nos dan a estudiar. De ahí la necesidad de una discusión sobre la validez y los límites de los resultados.
- Toda investigación no sólo produce resultados cuantitativos: es necesario tener en cuenta resultados "cualitativos" que van a matizar, a modificar a veces, a completar los resultados cuantitativos. De manera inversa, en una investigación de tipo cualitativo, el investigador se ve inducido a considerar otros aspectos de tipo cuantitativo que vendrán a enriquecer la interpretación de los resultados cualitativos. (De ahí la necesidad de las observaciones que el investigador debe hacer constantemente y anotar en el curso de una experiencia, de un encuentro, de una encuesta...).
- Esta primera interpretación de los resultados brutos desemboca en la confirmación o la invalidación de las hipótesis formuladas: ¿los resultados obtenidos per-

miten aceptar (véase más adelante) o rechazar las hipótesis formuladas?

Éste es el aspecto "formal" de la investigación que aquí se discute y éstos son los resultados que surgen de la utilización de tal o cual metodología, los que son discutidos. Es posible, entonces, una primera síntesis sobre el plano técnico de los resultados obtenidos.

b) Interpretación integradora de los resultados

- Regresando a la problemática definida al principio de la investigación, el investigador va a volver a buscar una interpretación mucho más vasta de los resultados obtenidos al integrar resultados cualitativos y resultados cuantitativos, discutiendo la pertinencia de las hipótesis propuestas, la adecuación del plan de investigación adoptado a la situación de estudio. Nos encontramos casi sobre un plano epistemológico que permite advertir, discutir o criticar la pertinencia de la elección y de la utilización de la metodología científica empleada.
- Ninguna investigación se hace en un espacio "vacío": las condiciones de realización de una investigación (sea de carácter documental, sea sobre sujetos, sea sobre situaciones de educación....) deben ser tomadas en consideración para aportar un nuevo tipo de interpretación. La misma investigación (desde el punto de vista formal) y los mismos resultados no se interpretan de la misma manera, según sea que la investigación se haya realizado en tal o cual época del año, según si tal o cual evento político o social se produce, en función del contexto histórico, geográfico, social, económico, político... El investigador debe dar muestra de su imaginación para encontrar interpretaciones válidas, siempre discutibles, es verdad, pero útiles aunque sea para hacer surgir la necesidad de otras investigaciones complementarias. Toda investigación no es sino uno de los eslabones de la larga cadena de la investigación científica.

- En el caso de algunas de nuestras investigaciones es indispensable que el investigador establezca las consecuencias que pueden tener sus resultados sobre la práctica pedagógica. No se trata de caer en lo "prescriptivo", pero sí de indicar el provecho que podrían sacar los educadores de los resultados obtenidos.

Situación particular en ciencias humanas y, más particularmente, en ciencias de la educación

Quisiéramos señalar aún dos características particulares de las ciencias de la educación (y de algunas otras ciencias humanas) que imponen a la investigación científica, en este ámbito, algunos límites, o que le dan un matiz diferente de lo que puede pasar en otras disciplinas: por el hecho de que toda acción educativa está orientada por un sistema de finalidades, el investigador se encuentra, a veces, ante la imposibilidad de realizar o de proseguir una investigación. Todos estos puntos merecerían una larga discusión; nosotros sólo los señalaremos. Nuestros análisis científicos tratan sobre "objetos" (véase número 1 de *L'Année de la Recherche en sciences de l'education*), siempre sostenidos en un sistema más o menos explícito de valores, que le da, en el nivel de la acción, su significación verdadera; cuando estos valores están claramente explicitados es más fácil tomarlos en cuenta en nuestros esquemas científicos; pero cuando estos valores sólo están más o menos explicitados se constituyen en un conjunto de datos muy inciertos, que ponen al investigador en una posición muy difícil al momento de la búsqueda de la interpretación de sus resultados. Marc Bru ha distinguido[4] los *modelos descriptivos* (científicos) de los *modelos prescriptivos* (para la acción educativa), subrayando, de entrada, que nuestros modelos descriptivos se aplican al estudio, al análisis, a la interpretación de modelos prescriptivos. De manera manifiesta, hay variables que se nos escapan o que son difíciles de integrar en nuestros modelos científicos; los pasos de la *administración de la*

[4] Discusiones del Congreso de Grenoble.

prueba se resienten necesariamente y una nueva forma "de incertidumbre" se introduce; "incertidumbre" que no es del mismo orden que aquella que ya hemos señalado anteriormente y que estaba estrictamente ligada al hecho de que nuestros conocimientos son estadísticamente probables. Los resultados del mismo aprendizaje provocado en dos situaciones pedagógicas diferentes no se interpretan de la misma forma en una situación de pedagogía autoritaria o de pedagogía diferenciada.

Las publicaciones científicas

Desde nuestra perspectiva, éstas son necesarias y fundamentales, dado que la verdad científica resulta, de hecho, del acuerdo otorgado a los resultados por la comunidad científica de la época. ¿Cómo obtener la etiqueta de validez de los resultados si no son publicados y puestos al alcance de todos? ¿Cómo sería posible una discusión seria si únicamente se hiciera con base en transmisiones orales (por ejemplo, comunicaciones orales en los congresos)? De hecho encontramos el comienzo de toda investigación: la revisión del estado de la cuestión, en el curso de la cual el investigador incluye el punto del estado de avance de los conocimientos en el ámbito que pretende abordar. Al final de toda investigación, dicha revisión del estado de la cuestión debe entonces enriquecerse de los resultados obtenidos y la fase siguiente de la investigación científica podrá tomarla en cuenta.

Investigación y deontología

En todas las investigaciones en educación queda, en fin, un límite infranqueable: la necesidad de evaluar constantemente los efectos de la experimentación para saber si éstos van o no al encuentro de principios fundamentales de la acción educativa. En otro nivel y en otras circunstancias, ¿hay que hacer como Sócrates, que dejaba o hacía caer al esclavo de Menón en el error para colocarlo más fácilmente en el camino de la verdad? Algunas acciones dejan huellas,

algunos comportamientos provocados pueden tener consecuencias incalculables sobre el porvenir de los sujetos. ¿Qué pasa si, en el curso de una investigación, los procesos puestos en juego, los resultados obtenidos están en contradicción con el sistema de finalidades que caracteriza al sistema educativo en el seno del cual se efectúa la experimentación? Nos hemos encontrado en esta situación en el curso de una investigación sobre la creatividad verbal de los niños en una escuela de la región parisina. Con el fin de propiciar una mayor libertad de expresión verbal en los niños, un sistema de juego de marionetas les permitía expresarse más libremente a través de los muñecos manejables; pero muy pronto esta libertad llegó a lo que el personal de la escuela consideró como "rebasar los límites y ser contrario a las reglas necesarias de conveniencia adoptadas por todos en la escuela". Fue necesario entonces interrumpir la investigación. La acción del investigador, que sólo podía desarrollarse en el seno de un medio educativo, no podía estar en contradicción con el sistema de finalidades que orientaba la acción educativa del equipo de docentes de ese medio educativo. Una forma de responsabilidad ética del investigador se introduce aquí, al lado de su responsabilidad de rigor y exactitud científicos. Desde la bomba de Hiroshima, el problema no puede ser eludido en ninguno de los ámbitos de la investigación científica.

Los métodos utilizados[5]

Se definen más por una actitud que por procedimientos, técnicas, métodos. Dicha actitud supone una coherencia entre todos los procesos de la investigación. Una investigación científica no es simplemente la utilización de técnicas científicas; como hemos visto, supone una problemática tan explícita como posible, de la que se derivarán las hipótesis por verificar o por invalidar. Es también en este nivel que se comienzan a precisar los criterios de juicio.

[5] Habría que presentar aquí todo el curso de metodología general; nos conformamos con enumerar los métodos y técnicas sin entrar en detalles.

Un análisis riguroso de las diferentes variables pertinentes de la situación. En función de las variables consideradas se hará la elección —justificada— de los métodos y las técnicas. La transparencia de los procesos (la legibilidad compartida) de las elecciones debe ser también aquí respetada. La adaptación de los métodos y de las técnicas a las situaciones. La flexibilidad necesaria del investigador supone el dominio de las diversas técnicas. Se debe tomar conciencia de las complementariedades de los métodos. También se requiere plantear aquí la cuestión de lo cualitativo y de lo cuantitativo. No hay un método "para todo"[6] ni de exclusión *a priori*.

1. La observación (con posibilidades de registro).

   - De las condiciones externas, de funcionamiento de tipo temporal
     - el desarrollo de una situación
     - de una acción educativa
     - de la actividad de los sujetos (alumnos por ejemplo)
   - De tipo etnográfico
   - Observación "armada": utilización de fichas de observación (Postic, Flanders, Mialaret...)
   - Observación participante
   - La elaboración de monografías

2. Entrevistas de todo tipo, recolección de testimonios.

   - Entrevistas de explicitación, de justificación
   - Entrevistas de investigación de significaciones
   - Entrevistas de opinión

3. Las seudoexperimentaciones y los análisis comparativos.
4. Las cuasiexperimentaciones.
5. La simulación. La modelización.
6. La experimentación tal como puede ser practicada hoy en día.

Nuestro inventario no es exhaustivo; sin embargo, podemos afirmar que las formas y modalidades de investigación

[6] N. de la T. Que resuelva todos los problemas.

científica son numerosas y variadas. Varían en función del estado actual de los conocimientos en el ámbito estudiado, del objeto de la investigación, de los métodos y técnicas utilizados, de las grandes teorías subyacentes, de las posibilidades actuales de aproximación técnica y científica de los fenómenos estudiados (el estudio de algunas reacciones químicas en perfecto estado de ingravidez, por ejemplo, no podía haberse hecho antes de la posibilidad de los viajes al espacio. Algunas investigaciones pedagógicas sobre el uso de lo que se llama sin razón la "tecnología de la educación" no podían ser emprendidas sin el desarrollo de la técnica, ya sea audiovisual, ya sea informática...); sin embargo, esta riqueza y esta variedad no nos permiten llamar *investigación científica* a cualquier investigación. Hemos intentado recordar, para cada una de las grandes familias de investigación científica, las características fundamentales de la actividad del investigador y las modalidades de la administración de la prueba. Tratemos de ver ahora, en el nivel general del proceso, otros puntos de aproximación.

Las modalidades de la investigación científica

Las modalidades de la investigación científica actual o las formas del espíritu científico moderno

Partimos de la constatación fundamental de que los numerosos y diferentes ámbitos de la actividad científica, respondiendo siempre a la definición de la investigación científica que hemos dado, adoptan en presencia de su objeto de análisis, métodos y técnicas diferentes; de ahí que no todos los procesos conducen a las mismas modalidades de aplicación de la prueba. Son estas formas del espíritu científico actual las que quisiéramos estudiar brevemente. Por otra parte, vamos a encontrarlas dentro de las actividades de investigación en ciencias de la educación. No se trata de abrir el capítulo fundamental de la filosofía sobre lo que es la Verdad, ni de aportar una contribución cualquiera a la definición de la Verdad; nuestro propósito es menos ambicioso: tratar de clasificar, de reagrupar algunas formas de la actividad científica

contemporánea para destacar sus características fundamentales y mostrar las diferencias entre unas y otras.

De ahí las diferencias en los sistemas de administración de la prueba que están claramente separadas por los requerimientos de la presentación, pero que se encuentran en muchos de los puntos; los tipos de investigación o las actividades para establecer la verdad a menudo aluden a uno o a varios procesos analizados más adelante.

En un primer análisis distinguimos cuatro grandes familias de actividades que conducen a cierta forma de "verdad". Dadas las limitadas dimensiones y el objeto preciso de este trabajo, nos interesaremos más particularmente en algunas de esas formas.

Las actividades que conducen a un tipo de verdad formal

Dos de ellas (matemáticas y filosóficas) pertenecen claramente a esta categoría; la tercera (jurídica) es muy estricta respecto a la investigación formal de la verdad y la actividad histórica que conduce al establecimiento de hechos pasados.

- Las verdades de tipo matemático cuyo pivote es la *demostración*. No nos entretendremos sobre ese tipo de verdad que no pertenece específicamente a la investigación científica en ciencias de la educación. Sólo somos utilizadores de las matemáticas y no investigadores en matemáticas.
- Por el contrario, frecuentemente estamos en el caso de una investigación que recurre a un razonamiento, a una argumentación cuya lógica debe respetar las reglas comúnmente admitidas, que parte de principios enunciados, si no es que establecidos, y que llega a conclusiones que constituyen una contribución al aumento de nuestro saber. Estas reflexiones pueden o no alimentarse de hechos o situaciones conocidas para comentarlas, analizarlas, criticarlas, resituarlas en nuevas perspectivas. Y este género de proceso puede aplicarse a todos los aspectos de la educación (a todos

los objetos de la investigación, como lo veremos más adelante). El lector habrá reconocido el ámbito de la *filosofía de la educación*. El valor y la validez de la argumentación están ligados al rigor y a la coherencia del razonamiento, a la exactitud de los hechos invocados, a la pertinencia de las conclusiones obtenidas. Hablaremos de verdad de tipo *reflexivo*.

- Las actividades que conducen a una forma de verdad *histórico-jurídica* son comunes a las actividades precedentes (verdad de tipo reflexivo) y a las actividades de tipo histórico de las que hablaremos más adelante. En un primer momento hay una actividad de *establecimiento de los hechos*, seguida entonces de un razonamiento que, a veces, tiene la solidez de un razonamiento matemático (tal infracción, tal sanción, como es actualmente el caso de algunos países que utilizan el ordenador para las infracciones poco graves: estacionamiento prohibido, exceso de velocidad...), todo ello atendiendo la posibilidad de incluir, en los casos graves, la consideración de factores psicológicos (las circunstancias atenuantes); de ahí un proceso de argumentación que se asemeja al que hemos llamado de tipo reflexivo. Encontramos la ocasión de tener tales actividades en las investigaciones científicas en ciencias de la educación, en los problemas de responsabilidad de los docentes frente a tal o cual alumno o de tal y cual situación y, de más en más, en las situaciones en las que se ha planteado el respeto al derecho de la educación del niño.

Las "verdades" de tipo psicológico o testimoniales

- Comenzaremos por eliminar el sentido de "verdad opuesta a contraverdad o mentira voluntaria"; sin embargo, son situaciones que se encuentran en algunos libros de reciente aparición donde las ciencias de la educación son acusadas, sin razón y en función de afirmaciones históricamente falsas, de todos los males. No insistiremos sobre este punto.

- Existe, por otro lado, la contraverdad infantil, la fantasía del niño, los resultados de su visión del mundo. Sobre este punto todos los grandes psicólogos de la infancia nos han dado los elementos fundamentales para resituar, en la perspectiva de la verdad, las afirmaciones, los propósitos, las fantasías del niño. Al respecto, el investigador debe tomar todas las precauciones al utilizar las palabras, testimonios de niños, dibujos... Hay que proceder muchas veces —por no decir siempre— a la crítica *externa* e *interna* de los documentos, exactamente como lo hacen los historiadores (véase más adelante). Éste será también el caso de las entrevistas psicológicas con el fin de proceder a la *anamnesis* de un sujeto, o a la elaboración de una monografía de un sujeto o de un grupo humano.
- De hecho, en nuestro ámbito de ciencias de la educación —y sobre todo en el ámbito de los "objetos" en situación de evolución (véase más adelante)—, un gran número de investigaciones se hace mediante *testimonios*. Dejamos provisionalmente de lado el problema de la observación para abordarlo más adelante.

En este terreno las experiencias de Édouard Claparède (*La valeur du témoignage*) son ejemplares. Las recordamos rápidamente al resumirlas.

Claparède daba un curso de psicología en la Facultad de Derecho de Ginebra. Un día, durante uno de sus cursos, un individuo entra escandalosamente al aula; el profesor solicita al bedel que expulse al intruso. Inmediatamente, Claparede pide a sus estudiantes que relaten lo más objetivamente posible la escena que ellos habían presenciado, con objeto de preparar un informe para el rector.

De hecho, la escena había sido organizada como un pequeño escenario de cine, se sabía exactamente lo que había hecho y dicho el individuo que había actuado el rol de intruso. Las comparaciones entre la realidad y el informe elaborado por los estudiantes son particularmente instructivas sobre el valor de los testimonios.

La actividad científica de búsqueda de la verdad debe esforzarse por obtener el mayor número posible de con-

firmaciones mutuas, por estudiar la concordancia de los testimonios, sabiendo que, algunas veces, un solo testimonio no concordante es el que contiene mayor verdad. No vamos a recordar aquí *A cada quien su verdad* de Pirandello o el magnífico filme japonés *Rashomon*, en el que la misma escena es relatada por los diferentes actores y por un espectador no implicado en la escena. Podemos recordar aquí la cita de H. Wallon (1930: 203) que plantea perfectamente el problema de la objetividad relativa a nuestras reacciones: "Relatar una escena es relatársela[...] Lo que la primera impresión y las huellas que ella deja pueden tener de instantáneo, de parcial, de incompleto, tiene como contraparte inmediata, un trabajo incesante de restitución y de sistematización".

Se notará que todas nuestras investigaciones que pretendan ser científicas y que recurran a las entrevistas, a testimonios aportados, sea por los maestros, sea por los alumnos, sea por los padres de familia, sea por los miembros de la administración educativa, deben ser sometidas sistemáticamente a tales procedimientos de crítica antes de recibir el estatus de elementos que entran en un proceso de análisis científico. En tales situaciones, se buscará, por consiguiente, la prueba en la crítica y en la concordancia de los testimonios actuales (véase por ejemplo los testimonios tardíos y la revisión de un proceso); la crítica de los testimonios sin olvidar pasar por el tamiz las condiciones históricas, geográficas, afectivas, sociales..., de su obtención (libertad de palabra, régimen político particular, estado emotivo al momento de la producción del testimonio...). Encontramos todavía aquí la doble crítica externa e interna de los testimonios, tan apreciada por los historiadores. Pero el investigador no olvidará jamás que entre menos procesos suplementarios de investigación, lo que él tiene entre las manos son las opiniones —más o menos controladas— de quienes le han aportado los datos de su trabajo de análisis de la realidad. Es la misma dificultad que encuentran los investigadores que, partiendo de la observación y del lenguaje (de maestros, de alumnos en particular durante la observación de una clase), desean deducir las operaciones psicológicas subyacentes. La tabla de correspondencia entre el lenguaje y las funciones psicológicas puestas en juego no está todavía sólidamente establecida, a pesar de los esfuerzos de la psicología cognitiva.

Las verdades de tipo material o de establecimiento de hechos

Verdades de observación[7]

La observación es la primera técnica que utiliza el investigador y, cualquiera que sea el gran lugar y la gran importancia de las técnicas modernas (ordenador en particular), la observación mantendrá siempre, en la investigación científica, un lugar destacado. Ya hemos tenido ocasión de recordar las diferentes situaciones en las que se podía encontrar un investigador (Mialaret, 1984: 27-28):

- el observador es totalmente exterior a la situación que observa (el caso del investigador que observa una clase desde un corredor a través de los vidrios);
- el observador se encuentra dentro de la situación que debe observar (el caso del investigador sentado al fondo de una clase);
- el observador es al mismo tiempo actor dentro de la situación (el docente que describe el trabajo de uno de sus alumnos).

Todo investigador deberá tomar en cuenta los trabajos ya realizados para mostrar los límites, los errores, las insuficiencias, las "ilusiones" (véase la ilusión de Müller-Lyer que todo estudiante de psicología experimental manipula) de toda observación, cualquiera que sea el tipo considerado. Aquí todavía la validez de la observación estará ligada a las coincidencias entre varios observadores, conociendo los límites de la concordancia entre los observadores confirmados.[8] Para mejorar la concordancia el investigador utiliza las "rejillas", de las cuales debe conocer las cualidades metrológicas (fidelidad, sensibilidad, validez), a fin de poder interpretar correctamente los resultados obtenidos. No hay que olvi-

[7] En los párrafos siguientes nos referiremos a las distinciones que hemos hecho en *L'année de la recherche en sciences de l'education* (1994), entre los fenómenos estables, los fenómenos dinámicos que existen *hic et nunc*, los fenómenos organizados en función de un experimento.

[8] Véanse sobre este tema los trabajos realizados en el l'Institut National d'Études du Travail et d'Orientation Professionnelle, por C. Chauffard.

dar tampoco que la concordancia de las observaciones no es una prueba suficiente: ¡durante mucho tiempo se "observó" al sol girar alrededor de la Tierra! Algunos inspectores pertenecientes al mismo movimiento pedagógico podrán observar, en una clase, el desarrollo de ciertos procesos, mientras que otros, sensibles a otros aspectos de la acción educativa, harán otras observaciones. ¿Dónde está la realidad de la clase?

Se reconoce una dificultad de otro orden cuando se utilizan instrumentos que permiten analizar lo que pasa en una clase y cuando se intentan codificar las observaciones obtenidas. El investigador debe entonces conocer la cadena de las operaciones que van, por ejemplo, de la "realidad de la clase" al análisis estadístico de las observaciones: realidad de la clase/observaciones hechas por los observadores, ya sea directamente, sea por medio de rejillas de observación (lo que no da cuenta totalmente de la realidad)/ levantamiento y codificación de las observaciones (pérdida de información, puesto que el investigador va a poner en las mismas categorías, fenómenos, procesos, situaciones que no son rigurosamente semejantes...)/ análisis estadístico que va a homogeneizar más o menos el conjunto de las observaciones. A fin de cuentas, ¿las "realidades" sobre las que se hace el análisis son homogéneas, comparables a la "realidad" de lo que pasó en clase? Antes de aceptarlo hay que someterlo a prueba frecuentemente.

El investigador en ciencias de la educación reconoce bien todos estos problemas cuando estudia los "fenómenos dinámicos" que existen *hic et nunc* y que no son reproducibles tal cual ni en el espacio ni en el tiempo.

Las verdades de tipo histórico y el establecimiento de hechos

Se trata, a partir de documentos (objetos materiales, construcciones, obras de arte, documentos escritos...), de estadísticas para la historia cuantitativa, de establecer los hechos pasados con cierta solidez, de reconstruir situaciones que no existen más, de hacer revivir lo más objetivamente posible lo que hacían y lo que pensaban las personas de otra época. Todo en la perspectiva de establecer los elementos fundamentales de un determinismo histórico (aquí no en el sentido marxista del tér-

mino). El investigador debe, en consecuencia, esforzarse por reunir el máximo número de documentos relativos al ámbito que estudia,[9] hacer una rigurosa crítica externa e interna, a fin de poder proseguir sus análisis y búsquedas, trabajando con los datos aceptados provisionalmente como exactos.[10] La verdad es, por tanto, la que establece el investigador cuando pone en marcha los procedimientos de investigación, que procede de tal modo que haya coherencia entre todos sus procesos y que los resultados que obtiene (los nuevos conocimientos, por ejemplo) no puedan ser cuestionados, en ese momento, por la comunidad científica de su época.

El investigador en ciencias de la educación encuentra esos problemas cuando estudia los "objetos petrificados" de la investigación en ciencias de la educación; es decir, cuando él hace historia de la educación y su manera de aportar la prueba de lo que avanza es la de los historiadores. Él encuentra esos mismos problemas cuando estudia los "fenómenos relativamente estables", como la demografía de la educación, la economía de la educación, los sistemas escolares actuales... La búsqueda de los documentos pertinentes, la crítica de esos documentos, el análisis de la información que éstos contienen son el pan de cada día del investigador en este ámbito. Dadas las dificultades actuales para organizar auténticos experimentos, muchas veces la investigación científica se contenta con analizar el conjunto de datos (análisis de correspondencias, por ejemplo); se reconocería así la fórmula de Claude Bernard de una experiencia ofrecida por la naturaleza; ejemplo: ¿cuál es la influencia del estatus social de la familia en el aprendizaje de la lectura en el niño? Un vasto sistema de recolección de datos y luego de análisis estadísticos, acompañados del análisis de casos individua-

[9] En el caso de la arqueología, situación extremadamente rara en ciencias de la educación, el investigador es inducido, después de haber tomado todas las precauciones necesarias, a destruir los vestigios que ha encontrado en un lugar para continuar sus investigaciones.

[10] Se puede leer en *L'Histoire et ses méthodes* el párrafo siguiente: "Conservaremos, entonces, aquí, el plan Langlois y Seignobos: crítica externa (o de erudición), es decir, crítica de 'restitución' (elaboración del texto), de procedencia (fecha, lugar, autor), 'clasificación crítica de las fuentes'; crítica interna: interpretación (lengua, convenciones, etc.), crítica de exactitud y de sinceridad y 'determinación de hechos particulares' " (Samaran, s.f.: 1248).

les pueden conducir a esquemas de análisis muy cercanos a la experimentación. Es lo que la producción científica actual permite observar, y hay que reconocer que es más fácil reunir y analizar documentos que montar un experimento.

La verdad de tipo taxonómico o de diagnóstico

En presencia de la variedad de realidades (hechos, situaciones, procesos), de su diversidad y de su complejidad, la ciencia se esfuerza por poner cierto orden para poder reconocerse, hacer comparaciones, hacer análisis. En toda la historia de la ciencia se pueden observar esos esfuerzos de clasificación que conducen sea a una identificación en el caso de las grandes clasificaciones botánicas o zoológicas, sea a un diagnóstico cuando se trata de fenómenos sociales o humanos. Los grandes sistemas de clasificación —que se refieren más o menos explícitamente a grandes teorías subyacentes— corresponden a una verdadera rejilla de visión del mundo y, cualquiera que sea su valor actual, sólo son establecidos de manera provisional. Una fina dialéctica constante se establece entre la utilización de esas tablas de comparación y los nuevos hechos observados: o bien el nuevo hecho se puede integrar a una de las categorías previstas por la clasificación o bien se debe modificar la clasificación. Es decir que la actividad *taxonómica* del investigador resulta de un vasto esfuerzo científico de análisis, de comparación, de clasificación. Se observará que todo *diagnóstico*, sea médico, psiquiátrico o pedagógico resulta, explícita o implícitamente, de una comparación con una tabla de valores o de categorías previamente establecidas. El rigor científico consiste, en este caso, en tomar muy bien conciencia de la tabla de valores utilizados, conocer las características científicas y dominar perfectamente su uso. Los esfuerzos de Jean Drevillon (1980) por clasificar científicamente los métodos pedagógicos hacen notar esta actividad taxonómica. Los investigadores en ciencias de la educación presentan muy seguido clasificaciones, reagrupamientos, sin haber establecido suficientemente, de antemano, los criterios de clasificación. Toda discusión científica es entonces imposible (véase más adelante la impor-

tancia de la elección de criterios de juicio); la administración de la prueba no es sólida.

Las verdades de tipo experimental

(Habría que hacer aquí la distinción entre seudoexperimentación, preexperimentación, cuasiexperimentación, experimentación verdadera) (Mialaret, 2004).

Hoy estamos bastante alejados de las concepciones de inicios de siglo, cuando los científicos de la época descubrían el método experimental. En 1924, el doctor Théodore Simon (1924: 14), el más cercano colaborador de Alfred Binet escribía, refiriéndose a la comparación de dos métodos pedagógicos:

> se recurre a una técnica uniforme. Se eligen dos clases paralelas; o mejor, de inicio se disponen en serie los niños de una clase por las pruebas o simplemente según sus calificaciones habituales. Se constituyen así dos grupos más o menos equivalentes, tomando, por ejemplo, en la clasificación precedente, por una parte los niños que han obtenido los lugares de número par y, por otra parte, los niños que han obtenido los lugares de cifra non. Se somete, en fin, a un entrenamiento particular, en tal o cual disciplina que se quiere experimentar, a uno de los dos grupos, mientras que se aplican solamente los procedimientos habituales a los otros niños. La diferencia de ganancia en puntos de un grupo respecto al otro traducirá la diferencia de la eficacia de los métodos a comparar.

¡Las cosas parecían muy simples en esta época de los pioneros! Los progresos en numerosos planos: análisis de las variables de una situación educativa, la constitución de muestras realmente comparables y estratificadas que consideran un gran número de factores (étnicos, geográficos, sociales...), métodos mucho más refinados de evaluación (situación de partida, situación de llegada), el uso de "planes experimentales" que toman en cuenta un mayor número de factores activos, los tipos de variables y sus interacciones (ya sea al inicio, en el transcurso o al final del experimento),

técnicas de análisis estadístico más desarrolladas y de más alta calidad, han complicado considerablemente la experimentación en general y la experimentación pedagógica en particular. Si a eso agregamos la introducción del ordenador que, en el mismo transcurso de la experiencia puede aportar informaciones provenientes de esta misma experimentación, y así modificar el curso de la experimentación, se puede presentir cuál es la complejidad de una experimentación científica actual y la dificultad de concebirla y de llevarla a su término. Esto no condena la experimentación pedagógica, simplemente quiere decir que se puede comprender por qué se ven pocos experimentos auténticos que llegan a reunir todas las condiciones para que éstos sean científicamente válidos.

Sin desarrollar todo un capítulo sobre la experimentación científica, recordemos brevemente algunos puntos que nos parecen fundamentales para nuestra demostración.

El esquema de la experimentación tal como lo concebían los investigadores de principios de siglo se puede resumir así:

Situación inicial Grupo A	*Acción pedagógica ejercida*	Resultados R1
Situación inicial Grupo B	*Ninguna acción ejercida*	Resultados R2

La comparación de los resultados R1 y R2 permitía decir si la acción había sido o no eficaz. Debido a que en esta época las técnicas estadísticas no eran todavía corrientemente utilizadas, bastaba que R1 fuera superior a R2 para concluir sobre la eficacia del método. Esto es el esquema "canónico": una acción produce un efecto; midiendo el efecto se tiene una información sobre la causa.

La investigación científica contemporánea ha reemplazado cada celda de este esquema (un poco caricaturesco, es verdad) por celdas mucho más difíciles de definir en pocas palabras:

- La constitución de muestras sobre las que se va a realizar la experimentación es una operación difícil y delicada; supone casi una pequeña investigación para saber cuáles son las variables que entran en juego, si la estructura de la muestra responderá a las

normas elegidas (ej. ¿Se tiene en una escuela un número suficiente de alumnos de 5° grado de primaria que responden a las condiciones de constitución de la muestra? Si no ¿qué hay que hacer? ¿En una escuela vecina se encontrarán las mismas condiciones sociales, pedagógicas?).

- ¿Las submuestras (2, 3 o 4 según el plan experimental seleccionado) son efectivamente comparables en el sentido estadístico del término?
- Las condiciones generales de la experimentación son favorables para un desarrollo completo de las actividades (presencia de los maestros, de los alumnos, días de ausencia). Actitud y aceptación, colaboración de los maestros.
- ¿Cómo definir con precisión lo que se llama "el factor experimental", es decir, el tipo de acción ejercida sobre ciertos grupos y no sobre otros?, ¿cuál será el contenido, cuál será la forma, cuál será el ritmo de esta acción?, ¿por quién será ejercida?
- ¿Cuáles serán los instrumentos de evaluación y por quién serán aplicados, elegidos, cuando no construidos?
- ¿Cuáles serán los métodos de recolección de datos y cómo serán analizados (qué métodos estadísticos en particular)?

¡Y esta enumeración no es exhaustiva!

La diferencia más grande es esencialmente una diferencia de naturaleza en la actitud del investigador, y esto en función de lo que hemos mencionado anteriormente: el montaje experimental tiene por meta intentar responder una cuestión planteada por la hipótesis elegida: ¿en qué medida se puede rechazar o no (y con qué riesgo) la hipótesis avanzada? El investigador ha tenido una idea, se planteó una pregunta: en el transcurso de varias visitas a las clases le ha parecido, por ejemplo, que la introducción de un ordenador en una clase modificaba el rendimiento de los alumnos en matemáticas. ¿Cómo aportar una respuesta válida a esta pregunta sin caer en la impresión favorable o desfavorable del investigador? El proceso será el siguiente: el investigador se coloca en la situación más desfavorable y plantea lo que se llama la hipótesis

H0: *la introducción de un ordenador en una clase no se acompaña de ningún progreso en los alumnos de matemáticas.*

Planteada esta hipótesis, el investigador va a "montar su experimento", teniendo en cuenta lo que acaba de ser dicho. La comparación de los resultados llegará a un valor estadístico ("t" de Student, por ejemplo, o "F" de Fisher en el caso de varios grupos) y las tablas de probabilidades le permitirán decir:

- Si el valor de "t" o de "F" es inferior al valor correspondiente de las tablas, *que no se puede refutar la hipótesis nula H0.* No se tiene la prueba de que la hipótesis es exacta, pero los resultados estadísticos nos permiten decir que tal como está, no puede ser refutada.
- Si el valor de "t" o de "F" es superior al valor correspondiente de las tablas, que se puede *correr el riesgo de refutar la hipótesis nula H0*, no obstante, con cierto número de posibilidades de equivocarse; en otros términos, los resultados de la experimentación no aportan una prueba de la exactitud de la hipótesis, sino simplemente que en 5% o en 1% de los casos (según el umbral seleccionado), la hipótesis puede ser válida incluso con los resultados obtenidos.

También hay que agregar que los "planes experimentales" actuales y las posibilidades que ofrece el ordenador para el registro de un gran número de datos van a permitir al investigador trabajar con diversas variables al mismo tiempo (edad, sexo, estatus social de la familia, variables docentes...), analizar las correlaciones entre las diferentes variables y enriquecer así la interpretación de resultados estadísticos. El uso de lo que llamamos *planes experimentales ortogonales* permite tales análisis (Mialaret y Debesse, 1969: 175-176).

La administración de la prueba en esta situación resulta del número tan importante como posible de experiencias que van a poner a prueba la hipótesis H0. Si los experimentos no permiten rechazar la hipótesis, se concluirá provisionalmente que no se tiene la prueba de la influencia de la introducción de un ordenador en lo que concierne al progreso

en matemáticas de los alumnos de la clase. Si, en el caso contrario, todos los experimentos conducen a *correr el riesgo de refutar la hipótesis nula* se podrá aceptar, en el tiempo y en las condiciones en las que han sido realizados los experimentos, que la introducción de un ordenador en una clase tiene consecuencias (que habrá que analizar después) sobre el rendimiento en matemáticas de los alumnos; es decir, que tal experimento da lugar a otros experimentos en función del principio de que una experiencia aporta frecuentemente una respuesta a la pregunta que se planteaba el investigador pero, al mismo tiempo, manifiesta otros problemas que el investigador no había pensado. Es la noción de *cadenas de experimentaciones*. Es muy raro tener un experimento aislado; la mayor parte del tiempo una experiencia o un experimento se sitúa en relación con otros experimentos, sean pasados o sean futuros. Al obtener las consecuencias de su trabajo, es deseable que el investigador abra las puertas de rutas futuras para participar así en la gran solidaridad que debería existir entre todos los investigadores. Y con frecuencia son los experimentos ulteriores los que aportan elementos suplementarios para asegurar la validez de los resultados presentes.

Las verdades de tipo estadístico

Damos una atención particular a las verdades de tipo estadístico (y remitimos al lector a lo que hemos mencionado antes) porque son, desde nuestro punto de vista, una de las claves de todo el pensamiento moderno y de nuestro conocimiento que es, cada vez más, un conocimiento probable. Las únicas certezas racionales son para nosotros las aportadas por las matemáticas. Habría que aportar aún a esta afirmación cierto número de matices.

- La estadística nos permite conocer, para un resultado dado, *cuál es el intervalo de confianza de la media* (Mialaret, 1991: 160), la dispersión de la serie a la que pertenece, luego de situarlo bien en el seno de esta serie (y en relación con la variable considerada).

De ahí el juicio más preciso y mejor comprendido por los interlocutores que hablan el mismo lenguaje estadístico. Es una de las maneras de intentar situar al individuo dentro de un grupo de referencia.

- Utilizar las técnicas estadísticas es aceptar cierto postulado que necesitamos aquí presentar con el fin de que el investigador sea capaz de criticar o de relativizar este postulado y de interpretar correctamente sus resultados.

Cuando procedemos a una experiencia con los sujetos N_1 y efectuamos una medición, por ejemplo, para advertir la influencia del factor experimental R, medimos a la vez la influencia del factor experimental R y cierto número de otras influencias, lo que vamos a traducir de la siguiente manera, partiendo del resultado obtenido para uno de los sujetos N:

$$
\begin{array}{lllllllll}
N_1 & = & R_1 & + & \alpha_1 & + & \beta_1 & +\ldots.+ & \zeta_1 \\
N_2 & = & R_2 & + & \alpha_2 & + & \beta_2 & +\ldots.+ & \zeta_2 \\
N_3 & = & R_3 & + & \alpha_3 & + & \beta_3 & +\ldots.+ & \zeta_3 \\
\hdotsfor{9} \\
N_i & = & R_i & + & \alpha_i & + & \beta_i & +\ldots.+ & \zeta_i \\
\hline
\multicolumn{9}{l}{\sum(N) = \sum(R) + \sum(\alpha) + \sum(\beta) + \ldots. + \sum(\zeta)}
\end{array}
$$

y la hipótesis fundamental es que todos los términos situados a la derecha de $\sum(R)$ tienden hacia 0,

lo que conduce a escribir: $\sum(N) = \sum(R)$

A fin de cuentas, la media de los valores atribuidos a los sujetos N_i corresponde a la media de los valores de R_i. Es la situación del caso general donde las variables o funciones α, β, ...ζ tienen valores aleatorios. Resulta que la suma de una o de varias de esas variables no tiende hacia 0 (el caso de las curvas bimodales, por ejemplo). El investigador puede entonces proceder a una nueva forma de evaluación o emplear técnicas estadísticas particulares (la técnica de funciones discriminatorias, por ejemplo).

Las conclusiones obtenidas a partir de actividades estadísticas se fundan en la opción del umbral seleccionado para no rechazar una hipótesis (o para correr el riesgo de aceptarla).

La administración de la prueba tiene la probabilidad de aceptar o refutar la hipótesis planteada al inicio.

¿Para qué sirve todo esto?

- Como lo hemos señalado al principio: aumentar nuestro conocimiento, producir un nuevo saber, precisar el saber antiguo. La investigación en ciencias de la educación no está sino en sus inicios. Binet decía a principios del siglo: "¡en pedagogía todo está dicho pero nada ha sido probado!". El papel de la investigación es intentar aportar las pruebas que nos faltan y descubrir nuevos campos de investigación.
- Entre mejor se expliquen, mejor se comprenden las diferentes situaciones de educación, de formación y de orientación, al definir los factores subyacentes del determinismo de las situaciones, y proceder a un análisis riguroso y científico de esas situaciones.
- Aportar a los maestros en ejercicio (practicantes) informaciones sólidas a partir de las cuales ellos podrán —y es ésta su responsabilidad como educadores— modificar, mejorar su práctica cotidiana.
- Participar en la evolución y en el progreso de las ciencias humanas, ya sea ofreciendo ejemplos de aplicación, nuevos campos de experiencia: descubrimiento de nuevos conceptos, de nuevas relaciones... Ejemplo del audiovisual, de la informática.

Conclusiones

- El pensamiento científico resulta de un largo proceso histórico y se pueden observar desfases: respecto a los individuos, respecto a las comunidades, respecto a los ámbitos de la actividad humana.
- El pensamiento científico es, de hecho, un límite hacia el cual todos intentamos dirigirnos; es decir, que tenemos que trabajar siempre para aproximarnos a este ideal.

- La actitud científica no es una actitud espontánea; es necesario un aprendizaje. De ahí la justificación de cursos en la universidad y la necesidad de completar los cursos teóricos a través de la participación en actividades de laboratorio...
- Cada vez más la investigación científica no es sólo una cuestión individual, sino una cuestión de equipo de trabajo, de proyecto de un laboratorio o de un centro de investigaciones. La discusión entre investigadores es uno de los elementos fundamentales del progreso de la ciencia. De ahí el interés por participar en congresos, reuniones científicas y de presentar ponencias.
- Aspectos económicos de la investigación científica. Contrariamente a lo que algunos piensan, la investigación científica tiene un costo elevado. Antes de toda investigación, se debe preparar un proyecto de presupuesto, a fin de saber si se dispone de medios suficientes para llevar a cabo la investigación que se quiere emprender.
- En nuestro ámbito, la cuestión de la participación en el trabajo de "campo" es esencial. Aquella investigación que tiene una relación con la práctica docente no puede realizarse sin la colaboración, la cooperación de los maestros de la clase en la que se va a efectuar la investigación. Esto supone:

  - encontrar maestros que acepten que su clase sirva de experiencia
  - encontrar maestros que acepten que los investigadores vengan a "perturbar" su clase, sea por su presencia, sea por las pruebas que ellos van a utilizar con los alumnos
  - obtener el acuerdo de los maestros sobre las finalidades de la investigación, sobre los métodos empleados, sobre las pruebas de evaluación...
  - encontrar maestros que acepten, con el tiempo, modificar algunos aspectos de su práctica
  - y para eso, que acepten participar en reuniones de trabajo, sea para modificar en algún momento su práctica en función de lo que se les va a solicitar, sea

para participar en la elaboración de pruebas de evaluación, sea en la interpretación de los resultados
- maestros que se comprometan a mantener su cooperación a lo largo de la investigación.

Bibliografía

Bru, M. (1998), "Qu'y a-t-il à prouver, quand il s'agit de l'éducation?", en Hadji Baille, *Recherche et education. Vers une nouvelle alliance*, Bruxelles, De Boeck Université.

Chauffard, C. (1947), "Etude sur le comportement au cours des tests", en *Bulletin de l'Institut National d'Études du Travail et d'Orientation Professionnelle*, segunda serie, año 3, núm. 7-8, julio-agosto.

Claparède, É. (1906), "Expériences collectives sur le témoignage", en *Archives de Psychologie*, t. V., Édouard Claparède, *La valeur du témoignage*.

Drevillon, J. (1980), *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*, París, PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).

Hadji, Charles y Jacques Baille (1998), *Recherche et education. Vers une nouvelle alliance*, Bruxelles, De Boeck Université.

Mialaret, Gaston (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, París, PUF.

_____ (1994), "Les'objets' de la recherche en sciences de l'éducation", en *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, París, PUF.

_____ (1991), *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, París, PUF (Fondamental).

_____ (1984), *La pédagogie experimentale*, París, PUF.

Mialaret, Gaston y M. Debesse (1969), *Traité des sciences pédagogiques*, t. I, París, PUF.

Samaran, Ch. (s/f), *L'histoire et ses méthodes*, París, Gallimard (Encyclopédie de la Pléiade, II).

Simon, Th. (1924), *Pédagogie expérimentale*, París, A. Colin.

Wallon, H. (1930), *Principes de psychologie appliquée*, París, A. Colin.

El pensamiento complejo en investigación educativa: del discurso crítico a la praxis emancipadora

*Fernado Sabirón y Ana Arnaiz**

El malestar epistemológico: de las dualidades excluyentes a la vertebración compleja

Los desencantos

Es un hecho, empíricamente demostrado, a la vez que recreado en cada momento de nuestra historia, y sentido por cada estudioso social y educativo que emprende un proyecto de investigación: es el desencanto persistente de la investigación educativa, incluso puesta en relación con las funciones emergentes de la ciencia (Morin, 1984; Bueno, 1995).

Por nuestra historia, se nos atribuye en el ámbito científico escasa credibilidad y saber —incluso en algunas épocas pasadas, nulidad científica—, si bien todos y en todo momento civilizado loan la necesidad y bondad del artilugio educativo al que recurren en cuanto se atisba una crisis —una más de las sempiternas crisis endémicas de nuestros sistemas políticos, culturales, económicos y sociales; crisis reales o provocadas por los entramados político-económicos, buscadores de su propia acomodación, voraces fagocitadores de todo atisbo de emancipación de las personas—. Pero recurren sí, como un pretexto, sin convicción alguna, antes al contrario, con el convencimiento de lo opuesto: que fracasan las políticas sociales en Francia, y se atribuye al error de las políticas educativas; que estallan conflictos ante la inmigración en la Unión Europea, y se considera la xenofobia consecuencia de una errónea educación para la tolerancia; que aumenta el número de accidentes de tráfico, y se resuelve, de nuevo, con una introducción a la educación vial en las escuelas. Es

* Universidad de Zaragoza, España.

la solución más barata, a la vez la más satisfactoria, pues la ciudadanía toma conciencia —dícese— de la situación y, por qué no, participa y coeduca; sin embargo, se rehuye de una educación que ilustre, que forme, que ayude a pensar que, incluso, problematice y que, en definitiva, emancipe a la persona (Morin, Ciurana y Motta, 2003). Y así y por ello, frente al discurso oficialista, en nuestras historias de la educación coexiste —desde sus orígenes— un discurso crítico, minoritario, incorrecto, molesto para el *status quo*, pero no menos persistente que la tramposa oficialidad, bendecida por una sagrada artificiosidad. Desde Sócrates a Freire, las biografías de insignes pedagogos utópicos ilustran el contrapunto, seguidos por infinidad de profesionales anónimos que, día a día, convierten la utopía en realidades socioeducativas. Es la praxis pedagógica emancipadora por excelencia (Colom, 2002). El primer desencanto ante la investigación educativa nos viene dado, quizá, porque cuando se aplica, parece inclinarse por el modo oficial, establecido (Gibbons *et al.*, 1998; Sabirón, 1997, 2002), justificadora de las desigualdades, al lado de las decisiones que, en cada momento, resultan más *políticamente correctas*, es decir, acríticas para con la legitimación de los poderes establecidos (Gimeno, 1995).

Nuestra propia historia interna de la investigación es, en segundo término, motivo de desencanto por no haber sido capaces, en más de dos siglos, de acotar sin fisuras y demostrar, con aportaciones, las sustantividades —en plural— de nuestra propia cientificidad (Pizarro, 1998). Tutelados en los inicios por un método científico-positivista cerrado a las ciencias naturales, fuimos copartícipes con la investigación experimental en un desarrollo de *tests* y estandarizaciones desquiciantes para con las personas; atrapados en el espejismo del control experimental de variables, fragmentamos nuestros fenómenos educativos hasta hacerles perder, a través de la investigación, su propio sentido; o, engreídos por la seguridad que siempre ostentan (erróneamente) las mayorías afianzamos, finalmente, la razón ficticia de las inferencias estadísticas cuando se aplican a hechos singulares —y los educativos lo son— difícilmente representados en descripciones generalizables por una curva de Gauss (Abelson, 1998; Arnaiz y Sabirón, 2003). La investigación aquí se

asocia antes con la fragmentación del diseño experimental y cuasiexperimental, ahora con la reducción de la encuesta, a los mismos intereses acríticos y estabilizadores que rigen las administraciones oficiales de la praxis educativa (Walford, 1995; Sabirón, 1990, 1996). Pero al igual que en la praxis emancipadora, también en la investigación la crítica minoritaria ha sobrevivido (Feyerabend, 1986; Chalmers, 1989; Bunge, 2002), sólo que con un matiz que nos sigue intranquilizando: la crítica es más deudora del discurso que de la evidencia científica; en la construcción del discurso crítico ha prevalecido, omnipresente, el argumento sobre el dato empírico; quizá por la propia naturaleza ideológica de la educación (Popkewitz, 1988), pero quizá —en parte y tan sólo en parte pero no menos decisiva— por la incapacidad de la investigación educativa para aportar al razonamiento la constatación del hecho (Horgan, 1998). Esta segunda parcela, mínima si se quiere, pero existente, es la que nos ocupa en este capítulo. Porque después de más de sesenta años de la obra de Thomas Samuel Kuhn sobre *La estructura de las revoluciones científicas* seguimos diseñando nuestras investigaciones en términos paradigmáticos bipolares, del blanco y negro, repitiendo, a golpe meritocrático de publicación tras publicación, discursos seudocríticos porque mantienen la fragmentación, ahora curricular, entre dos mundos: el Sistema (el estar-sistémico), y la cotidianeidad de cada Mundo de Vida (el ser-sistémico), en la enésima reificación de *l'universel face au singulier*.

Sin embargo, la minoría, al igual que en la praxis emancipadora, sigue igualmente en el discurso crítico. En este mismo libro encontramos dos ejemplos vivos: Jacques Ardoino[1] nos introdujo en la genialidad del discurso, en tanto que Gaston Mialaret[2] nos mantuvo en la actitud científica; insignes conciliadores ambos de persistencia y reencuentros.

[1] En particular, destacamos la aportación terminológico-conceptual que Ardoino ha supuesto para los métodos de investigación en nuestro campo (y en particular en investigación etnográfica), y con ello, la apertura para una mayor operatividad posterior. En los apartados siguientes las deudas son numerosas, pero me permito resumirlas en dos obras: J. Ardoino (2000) (en cuanto a precisiones) y para una aplicación más próxima a la investigación etnográfica: J. Ardoino, P. Boumard y J. C. Sallaberry (coords.) (2003).

[2] Experimentalista hasta la médula, transmite en su actitud el respeto a la investigación educativa, por encima de las modas y modalidades. Véase una de sus últimas aportaciones metodológicas (en plural) en Mialaret (2004).

Los reencuentros

La tradición, pues, en nuestra investigación científico-social y educativa es un anclaje, necesario en una primera época, acomodado después, y finalmente utilitarista, en la más honda raigambre judeo-cristiana del bien y del mal. Blanco y negro, positivo y negativo, cantidad y calidad, sujeto y objeto, diverso y homogéneo, ... y una extensa retahíla de antónimos que dan forma a nuestro pensamiento mágico a través de los siglos y cobra cientificidad con el positivismo. La otrora posibilidad empírica de demostración, generalización y predicción como condición necesaria de cientificidad se erige en criterio excluyente de disciplinariedad (Lakatos y Musgrave, 1975). Nuestra investigación educativa primero por experimental y después por estadístico-encuestadora culmina en los últimos años en el cruce con la empresarialización de los servicios por la Calidad, y el reglamentismo administrativista, respuesta placentera al ego del político legitimada siempre por los indicadores derivados de una buena, por pragmática, evaluación institucional (Escudero, 2003).

Max Weber sentó los precedentes de una difícil conciliación de intereses y posiciones entre burocracia, ciencia y persona; en tanto que Jürgen Habermas —reduciendo a la mínima expresión las referencias— lo visualizó en el paradigmático doble eje Sistema y Mundo de Vida. Las lógicas instrumental y comunicativa, respectivamente, definían una tensión permanente entre la regulación sistémica y la singularidad de la persona; sin embargo, el fenómeno, educativo en nuestro caso, diseccionado en dos opuestos, tan sólo ofrece soluciones tolerantes en las que uno y otro de los referentes se autorregulan en un inestable equilibrio que, en cada momento y coyuntura, es necesario redefinir: sufrimos terrorismo, y se reclama un control férreo de ideas y cotidianidades que recae —paradójicamente— en los próximos a las propias víctimas; desembarcan inmigrantes, y se refuerzan unas señas de identidad de los ancestros, impuestas a los nuevos nativos sin que por ello puedan (deban) renunciar a sus culturas de origen sean cuales fueran; etiquetamos en la diversidad, y propiciamos así una fortalecida homogeneización, ahora en lo diverso. La investigación

educativa aporta bajo la lógica dual, bajo el mejor de los diseños, tan sólo la manifestación de las contradicciones, y en su mayor número de estudios la ocultación de los efectos, cuando no la propia problematización (Sabirón y Arnaiz, 2005).

Afortunadamente, emulando ahora y de nuevo la física cuántica, nuestra investigación educativa adopta como referente actual una cosmovisión distinta de la instituida: es la lógica difusa, el tercio incluso, los niveles de realidad y, en su conjunto, el entramado transdisciplinar de la Complejidad (Nicolescu, 2000). Bajo sus auspicios se encamina una modalidad de investigación que atiende los siguientes componentes de interés:

- frente a la explicación, la comprensión;
- frente al apriorismo, la emergencia;
- frente a la acotación disciplinar, la multirreferencialidad;
- frente al método, los sentidos y significados de las acciones;
- frente a la generalización, el caso.

Las repercusiones son evidentes; el cambio —y perdón—, paradigmático. Si, a modo de ejemplo, consideráramos uno de los temas estrella en la literatura actual, como es el de la afamada *atención a la diversidad*,[3] desde los principios epistemológicos de la Complejidad: la argumentación científico-social y educativa resultaría opuesta a la dominante; el discurso crítico generado, constructivo; y la praxis fundamentada, emancipadora. Veamos.

- Homogeneidad y Diversidad son dos componentes, entre otros, del mismo fenómeno. En cada persona, en cada caso, bajo cada colectivo, asociación, organización o institución, se reifican los opuestos; sin embargo, en cada caso, el sentido y los significados, así como las

[3] Constituye, al menos en España, una desafortunada denominación bajo cuya cobertura se mantienen sin embargo inamovibles las limitaciones de una psicologizante (por el diagnóstico) a la vez que pedagogicista (en el tratamiento) clasificación dual de la población.

acciones que generan tanto para la persona como para sus referentes varía. Es tal la especificidad de este entramado que es preciso llegar a comprender cada concreción. La explicación generalizada por tipos, estadística o descrita genéricamente, tan sólo da cuenta, desde el mejor de los supuestos, de las obviedades.

- Homogeneidad y Diversidad pueden resultar dos agrupaciones conformadas de antemano por las características que, aparentemente, se le atribuyen a una u otra condición, y etiquetadas, recaen sobre grupo y persona los prejuicios propios del entorno respecto al juego de mayorías y minorías. Cultura y situación dominantes definen la Homogeneidad, en tanto que la Diversidad se asocia con normas de una minoría. Esta situación queda desvelada en los estudios sobre la *déviance* cuando la atribución inicial de transgresiones a la diversidad minoritaria puede encubrir desviaciones de mayor calado en el conjunto de la aparente y formal diversidad (Boumard, 1999). Es en cada caso y contexto en el que la investigación deja que afloren —de y en cada caso insistimos— las singularidades y junto a éstas los comunes; comunes en la Homogeneidad y singulares en la Diversidad.
- Homogeneidad y Diversidad conforman un solo fenómeno pero cuya acotación y estudio es, en sí mismo, complejo: la pretensión por parte de cada disciplina científico-social y educativa de aportar su parte de explicación y saberes es reduccionista por falsear la realidad, a la vez que mantiene su insuficiencia. No se puede seguir produciendo un estudio acumulativo entre persona (psicología), grupo (sociología), tradición (antropología), educación (pedagogía); como tampoco ha lugar tan sólo a mantenernos en enfoques pluri y multi(s) que agrupan lo psicosociopedagógico y cultural; el cambio es de perspectiva: múltiples referentes para un mismo fenómeno. La pluralidad, en este caso, de las modalidades, métodos y diseños de investigación, permite enlazar ante la simbiosis homogeneidad-diversidad una multirreferencialidad

> explicativa, comprensiva e interpretativa que aporte contenido transdisciplinar. El estudio de nuestros fenómenos no es, en términos disciplinares, territorio acotado por nadie; pero tampoco lo es de las modas del momento: la consideración del referente, que no de la disciplina de referencia, supondría un avance.

La constatación del avance ya está disponible: Homogeneidad y Diversidad se comprenden y teorizan, en términos fenoménicos, en tanto que son las personas las que dotan de sentido y significado a sus acciones. El sentido podrá responder a la homogeneidad del grupo, organización o institución, en tanto que en el significado persistirá la diversidad. La operatividad de una consideración compleja de Homogeneidad y Diversidad está resuelta en los diseños a los que se hará referencia y asimila, en el dato complejo, la inclusión; al igual que tales referentes epistemológicos nos permiten progresar en la praxis educativa emancipadora. Aquí la investigación educativa adquiere, de nuevo, una responsabilidad protagónica, pero... ¿qué modalidad de investigación?

Las alternativas etnográficas: del método a los métodos de investigación científico-social y educativa

La posición comparada de los diseños etnográficos en investigación socioeducativa

Desvaneciéndose progresivamente el origen antropológico, enriquecida por la tradición teórico-crítica de referencia en nuestro ámbito científico-social y educativo, madurada en el método, la investigación etnográfica ofrece una alternativa operativa a la manera tradicional de generar saberes científicos (Sabirón y Arnaiz, 2001). La certeza del origen antropológico no conlleva el lastre de una total dependencia de la investigación etnográfica respecto a la antropología; finalmente, la investigación etnográfica ha logrado su emancipación epistemológica. Si bien es cierto que resisten atribuciones antropologicistas por las que la asociación entre antropolo-

gía y etnografía implica necesariamente una reducción de la investigación etnográfica a la antropológica, no es menor la posición de quienes, sin negación antropológica alguna, fundamentan que la investigación etnográfica puede entenderse en tanto que modalidad de investigación (Boumard, 2000; Wulf, 2004), posición esta última a la que nos adscribimos. Las razones son múltiples pero, entre otras, cabe esgrimir la especificidad de los referentes epistemológicos y teóricos, así como la propia esencia metodológica (Atkinson *et al.*, 2001; Bryman, 2001).

En el orden epistemológico, la investigación etnográfica supuso en términos kuhnianos la crisis del paradigma positivista, al plantear una alternativa a la cosmovisión objetivista y cosificadora hasta entonces dominante. La especificidad de la investigación científico-social y educativa se manifestaba primero en la reivindicación, precisamente, de su carácter diferenciado respecto a las ciencias naturales para, progresivamente, desarrollar una actitud de mirada y escucha hacia nuestro objeto-sujeto de investigación y, finalmente, persistir en el actual empeño por operativizar, en un método científico de investigación, la actitud del investigador social y educativo. La Complejidad, que ejemplificábamos con anteriorioridad aplicada a la Homogeneidad y Diversidad es la actual vía de desarrollo epistemológico de la investigación etnográfica: la comprensión fenoménica en su conjunto, con la implicación necesaria del investigador en el caso investigado, a la vez que un proceso de investigación emergente y multirreferencial, operativizan las lógicas comunicativas y los significados intersubjetivos sobre los que se construyen —socialmente— los saberes y, por ende, los científico-sociales. Operativizada, la investigación etnográfica encuadra en los múltiples diseños de investigación científico-social y educativa disponibles (Cohen, Manion y Morrison, 2001).

Por nuestra parte (como se advierte en el cuadro 1), cabe adoptar en tanto que criterio de clasificación de los tipos de diseño, en primer término, la planificación; y así, en los diseños *apriorísticos* la planificación es previa al inicio de la investigación, en sentido estricto, inamovible a lo largo de su desarrollo; en tanto que son *emergentes* en la medida en que es el propio proceso de investigación el que determina la pla-

Cuadro 1. Clasificación propuesta de los diseños de investigación

Modelos preferentes	*Grado*	*Tipos de diseño*	*Finalidad operativa*	*Lógicas dominantes*	*Inteligibilidad privilegiada*	*Metodología preferente*
Experimentales	1	• Experimentalistas • Cuasiexperimentales • De caso único (N=1)	• Control • Manipulación • Aleatorización ✓Finalidad:	Instrumental (medida)	Causal	Cuantitativa
Fácticos *ex post facto*	2	• Correlacionales • Evolutivos • Encuestas	• Descripción • Predicción • Explicación ✓Temporalidad: • Retrospectiva • Longitudinal • Transversal	Instrumental (descripción)	Funcional Estructural	Cuantitativa
Evaluativos	3	(Subsidiarios de la evaluación)	• Pragmatismo	Instrumental	Funcional Estructural	Cuantitativa
Investigación-acción	3/5	(Subsidiarios de la finalidad estratégica)	• De eficacia • De mejora • De crítica	Instrumental Comunicativa Crítica	Estructural Hermenéutica Dialéctica	Cualitativa
Estudio de caso	4	• Observacionales • Discursivos	• Comprehensividad • Significados	Comunicativa	Acto Hermenéutica	Cualitativa
Etnográficos	5	• Culturalistas • Sociocríticos	• *Déviance* • Crítica y mejora	Crítica	Dialéctica Pretensión de complejidad	Cualitativa

Fuente: Elaboración de Fernando Sabirón.

nificación; de hecho, la planificación y el proceso consiguiente vienen determinados —de ahí su carácter emergente— por la evolución del propio fenómeno objeto de estudio. Si los diseños experimentales tienen el máximo de apriorismo, de manera que se cumplan las condiciones de control y manipulación de variables, los diseños etnográficos proponen el máximo de emergencia, porque son sus normas la contextualización al caso y la comprehensividad explicativa, por extensión y profundidad.

El segundo criterio, el relativo a las lógicas dominantes, es decir, a los engranajes mentales —al modo o modelo de razón— hace que el investigador adopte unos u otros referentes cuando interpreta los resultados del estudio. No se trata de falsear la interpretación del dato según la razón —y el interés— del investigador, pero sí es preciso aceptar que, tanto en nuestro campo como en el resto de la actividad científica e investigadora, un mismo dato puede dar lugar a múltiples interpretaciones, resultando, todas ellas, científicamente legítimas, basta con enunciar y explicitar la posición de partida por parte del estudioso. Los tipos de lógicas admitidas son principalmente dos, la *instrumental*, motivada y dependiente inicialmente de un imperativo eficientista y que, progresivamente, deriva hacia un pragmatismo científico-social y un discurso tecnicista de la calidad; frente a la *comunicativa*, interesada en la interpretación, y que alcanza su máxima expresión filosófica en las propuestas habermasianas que, desde una perspectiva intelectual diferente, incrementan el interés secular por entender y comprender los sentidos y significados de las acciones y actores sociales, particularmente consolidados desde el interaccionismo simbólico y las posiciones microsociológicas. Es, precisamente, desde estas últimas posiciones donde cabe introducir en los diseños de investigación una tercera lógica: la *crítica*, deudora de una intencionalidad en la mejora en la vida de las personas, bajo el referente ideológico de la emancipación; resultando por ello una de las claves protagonistas por considerar en investigación educativa. El proceso de teorización en nuestro ámbito es el exponente, en términos de productos finales, de la aplicación de unas u otras lógicas a la investigación y, consecuentemente, a los saberes teóricos generados. Así, la

secuencia de modelos teóricos disponibles, de los sistémicos a los sociocríticos, refleja las lógicas.[4]

No cabe establecer una gradación entre lógicas, si bien ha de entenderse en tanto que no excluyente, sino dominantes; así considerado, cabe distinguir en torno a los diseños de investigación alguna precisión: de una parte, la lógica instrumental se materializa en una fijación por la medida,[5] en los diseños experimentales, que evoluciona, bajo férreas resistencias, pero ante la obvia impertinencia de los intentos por medir cualidades hacia la instrumentación de la descripción, en claves estadísticas, en la práctica la mayoría de los diseños fácticos. Esta característica de los diseños fácticos hace que en nuestros días triunfen: son de sencilla aplicación (basta con un dominio elemental del SPSS), fácil justificación democratizadora, por generalizada, de las opiniones porcentualmente mayoritarias, a la vez que rápidamente aprovechables sus resultados en la legitimación de políticas globalizadoras. El pragmatismo, en términos de Calidad, lo retoman ahora los diseños de investigación evaluativa siendo, precisamente éste, uno de sus mayores logros: la evaluación que tradicionalmente estaba desvinculada matricialmente de la investigación, con un carácter puramente técnico y el referente del consenso en tanto que lógica reguladora, se regenera —es decir, cobra visos de mayor credibilidad porque se autoatribuye el rigor de la ciencia— con su incorporación a los tipos de diseño a través de los evaluativos (Sabirón, 2002). Proceso éste, por último, análogo al que en su momento describieron las matrices de la investigación-acción, inicialmente críticas y finalmente —según los casos— meramente funcionalistas (Goyette y Lessard-Hebert, 1988).

[4] En una ocasión, aplicamos las lógicas al análisis de los modelos teóricos disponibles en el ámbito educativo y escolar, y obtuvimos, fundamentados, una adscripción —entre otros— de los modelos *estructurales, sistémicos y de recursos humanos*, a la lógica instrumental por el imperativo eficientista; modelos *simbólicos y culturalistas*, a la lógica comunicativa y el interés interpretativo; la lógica crítica e ideológica modulaba los modelos *sociocríticos* y de *crítica ideológica* (Sabirón, 1999).

[5] El tema de la medida en educación, y particularmente en el diagnóstico educativo, no sólo está en entredicho, sino paradójicamente cuestionado: cuestionada la medida, pero boyante la proliferación abusiva de los *tests* y pruebas estandarizadas. Para una crítica y alternativas al uso de la medida en diagnóstico y orientación educativos puede consultarse Arnaiz (en prensa).

La lógica dominante en los diseños etnográficos es la crítica, porque la razón científica le viene dada por su compromiso con la investigación aplicada a una mejora de la praxis, en términos de emancipación, y desde la generación de una teorización que, ascendente de las prácticas, promueva un discurso efectivamente crítico.[6] Y es ésta la finalidad que refuerza algunos de los principios clave de todo proceso de investigación etnográfica, entre los que cabe destacar dos: la implicación del investigador, así como la restitución al campo. La contumacia de las modalidades de investigación socioeducativa que transformaban en cosa (objetos) los fenómenos de naturaleza eminentemente personal —pues personas eran y son sus protagonistas— dio paso a modalidades en las que investigador e investigados constituyen díadas subjetivas —intersubjetividad— que definen el fenómeno. Sin entrar, en esta ocasión, en matices, tal requisito epistemológico conlleva —de suyo— la condición de implicación del investigador en el fenómeno investigado. Esta exigencia es común con los diseños de estudio de caso en los que, bajo una lógica comunicativa, tan sólo cabe recabar el sentido y el significado de las acciones en tanto en cuanto se participa —observación participante, *verbi gratia*— en la definición de la propia situación y acción (del caso, en términos genéricos); sin embargo, la implicación en los diseños etnográficos es de mayor calado ideológico, pues no se trata únicamente de una participación que permita la interpretación de sentidos y significados, sino que sobre tal participación se construyen los sentidos y significados: es la implicación en la intersubjetividad, con el añadido de una intencionalidad por la crítica y la consiguiente mejora en términos, de nuevo, de emancipación. Se trata de uno de los componentes de la investigación etnográfica que, sin embargo, divide a la comunidad, pues frente a su defensa por los herederos del análisis institucional, coexisten los detractores que prefieren enfatizar el distanciamiento en las metodologías cualitativas.[7] Consecuente con la implicación

[6] Es ésta la consideración que da nombre al capítulo.

[7] Se trata de una cuestión decisiva, pues representa una bifurcación del desarrollo de la investigación etnográfica actual entre las corrientes anglosajonas que propician el énfasis en las metodologías cualitativas, frente a las comunidades francófonas más proclives a la implicación (Woods y Boumard, 1990).

comprometida, es la cuestión de la restitución, paradigma de aplicabilidad de nuestra investigación educativa en el que coexisten al menos dos finalidades: la teorización por supuesto, pero antes la repercusión del estudio sobre el propio fenómeno estudiado en términos de devolución al campo de los resultados obtenidos en los procesos de investigación de los que han sido coprotagonistas (Bouvet, 2003). Cabe señalar una última consideración que vincula, a su vez, los diseños etnográficos con el estudio de caso, y en la que aparece de nuevo el desacuerdo, pues ambos modelos preferentes —etnografía y estudio de caso— pueden resultar concomitantes; cabe entender que ante un fenómeno, sobre el estudio de caso se aplica el diseño etnográfico, la lógica comunicativa precede a la ideológica y resultan complementarias; o bien, por el contrario, cabe considerarlos complementarios si se quiere, pero claramente diferenciados. Desde nuestra posición, optamos por la distinción a partir de un criterio básico: el enfoque de la temática en términos de finalidad operativa, pues en tanto que a los primeros (estudio de caso) los rige la comprensión, para los segundos (los etnográficos) los referentes incluyen procesos marcadamente culturales, como puede advertirse en el tratamiento ejemplar que realizan de la *déviance*, en la que interpretación, normas y comportamientos aparecen indisociables (Boumard, 1999).

El tercer criterio de clasificación de los diseños de investigación hace referencia al *esquema de inteligibilidad* privilegiado, en tanto representación algorítmica de la secuencia que permita la obtención de conocimiento a través de la investigación. Asociados a la dualidad entre los habermasianos ejes del Sistema y del Mundo de Vida, cabe distinguir tres tipos: la secuencia causa-función-estructura, marcadamente sistémica, que progresivamente introduce la relación causal, en una función, y ésta en la estructura sistémica consiguiente; la secuencia interpretativa entre hermenéutica y dialéctica del actor social desde el punto común de inserción del objeto de conocimiento en un sistema de sentidos y significados; por último, la complejidad. El malogrado Berthelot (2001)[8] da

[8] Jean-Michel Berthelot, pese a su reciente y prematura muerte, ha aportado una ingente labor de síntesis epistemológica en el campo de las ciencias sociales.

cuenta de los dos primeros tipos, consolidados en la generación de conocimiento. De nuevo los diseños se diferencian por aportar, en cada caso, un tipo de conocimiento científico producido desde una u otra matriz; salvo los consabidos diseños de investigación-acción siempre subsidiarios de las distintas finalidades, y los evaluativos no menos dependientes de la instrumentalización unívoca de sus resultados por parte del sistema establecido, en cualesquiera de sus variantes y patrocinadores.

Los diseños de estudio de caso, hermenéuticos en la comprensión del acto, en tanto que atribuimos a los etnográficos la dialéctica, y finalmente, la Complejidad: aquí reside su interés metodológico en un futuro inmediato, en tanto que los diseños etnográficos sean capaces de operativizar en un método de investigación los principios epistémicos de la Complejidad. Por el momento, la expresión algorítmica síntesis es la siguiente:

$$X \in NR_n, NR\ (a, \wedge \bar{a}, t) \rightarrow X$$

El objeto de conocimiento (X) resulta comprensible si se considera desde la multirreferencialidad de distintos niveles de realidad (NR) regidos por la triangulación entre (a ^ ā) y un tercer elemento (t) que supera la contradicción aparente.[9]

El cuarto criterio de clasificación de los diseños es la *metodología*, con una particular adjetivación: la metodología, pero preferente. Aquí se entrevé uno de los reduccionismos más generalizados en el estudio de los métodos de investigación en nuestro campo, cuando los tipos de diseños —y en no menor medida las modalidades de investigación— se reducen a dos: la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa. Esta reducción ha sido propiciada en las últimas décadas por la divulgación, excluyente y colonialista, del inglés, y el predominio consiguiente de la posición marcadamente anglosajona en confundir metodología y método, cuando de hecho son dos niveles que, tanto en el proyecto como en el proceso de investigación, quedan perfectamente definidos.

[9] En nuestro caso, la línea de investigación sobre la *déviance* socioeducativa y comunitaria que actualmente estamos desarrollando intenta aplicar el esquema de inteligibilidad de la Complejidad.

La metodología hace referencia al tipo de tratamiento de los datos y, obviamente, si se quiere precisar la naturaleza y obtención del propio dato; en tanto que el método incluye los niveles epistemológicos, las teorías de referencia, la elección del tipo de diseño por ajuste y pertinencia, la interpretación de los resultados y, en su conjunto, todas y cada de las fases de la planificación, investigación y teorización de nuestro campo científico-social y educativo. La reducción de método a metodología no es un error de principiantes, es un reduccionismo intencionado que propicia las posiciones eclécticas tan queridas por el pragmatismo dominante en nuestros días. Al adscribir, en nuestro caso, una metodología a un diseño —y en consecuencia a un componente sustancial pero no único de un método de investigación— entendemos que se trata de una metodología preferente, pero no excluyente, adscribiendo los diseños de estudio de caso y etnográficos a una metodología *cualitativa*, en tanto que el resto —evaluativos y de investigación-acción incluidos— a una metodología *cuantitativa*.

El quinto y último criterio de clasificación considerado es el propio sentido del diseño que expresa, en términos operativos, la finalidad particular de cada uno: la relativa al control, manipulación y aleatorización de las variables en los experimentales; la descripción y pretensión de predicción desde la explicación, para los fácticos; a los evaluativos, la dominante, el pragmatismo; en tanto que en investigación-acción —como ya hemos referido— coexisten variopintas finalidades, subsidiarias de una finalidad integradora en relación con el sistema (eficacia), con la situación de las personas (mejora), o con el interés por la dimensión ideológica en las personas (crítica y emancipación consiguiente); en tanto que son de nuevo los referentes simbólicos y culturales los que priman en los diseños de estudio de caso y etnográficos.

La singularidad de los diseños etnográficos

El primer hito histórico revisado fue el de la conjugación en plural del método científico a los métodos de investigación, por lo que la asociación de exclusividad entre ciencia y experimen-

to daba paso a distintas modalidades de investigación en los diferentes campos disciplinares. El segundo hito es la interiorización por las ciencias sociales de sus —nuestras— propias limitaciones. En la historia de las ciencias sociales sobresale un tremendo fracaso comparativo, así como el resto de los campos científicos aplicados de hecho y efectivamente ha alcanzado cotas de aplicabilidad tecnológica que nos siguen deslumbrando, nuestros saberes en poco trascienden nuestros propios ámbitos socioeducativos; parece que las realidades económicas, sociales, culturales, o educativas se configuran al margen del conocimiento científico-social y educativo que queda relegado al análisis, de hecho, *ex post facto*. La crítica entendida como prerrequisito para una mejora socioeducativa que, desde nuestra posición ideológica, entendemos asociada a la emancipación, queda igualmente relegada a discurso crítico, con escasa proyección en la acción. Pero, ¿a qué se deben las dificultades aplicativas?; de hecho, ¿son ciertas tales inexistencias de resultados socioeducativos o siguen siendo el resultado de una argumentación discursiva, crítica en exceso? Las tesis a un lado u otro del optimismo-pesimismo disciplinar de nuestro campo carecen de interés dado que, repetición tras reiteración, engrosan el número de publicaciones pero poco aportan de novedoso al conocimiento. Las intromisiones de los múltiples poderes que nos acosan, la manipulación mediática y globalizada de las opiniones y los hechos, la indecencia de las clases políticas, y un sinfín de etcéteras ya son suficientemente conocidos y, en todo caso, externos a nuestra ocupación científico-metodológica; nuestro problema ante esta situación es la necesidad de generar nuevos saberes que propicien el desarrollo de las personas instituyentes, aun a costa de lo sistémicamente instituido.

En este panorama es alternativa la investigación etnográfica dada su capacidad para generar un conocimiento científico-social y educativo crítico, fundamentado en el saber pero no menos vinculado con la praxis; pues la praxis fundamentada no es, de hecho, sino la simbiosis reflexiva de teoría y práctica. Desde este prisma, la aportación de la investigación etnográfica ha supuesto, en nuestra historia reciente, el empuje centrífugo de dos nuevos hitos:

- de una parte, la institucionalización de los *outsiders*;
- de otra, la operatividad metodológica del trabajo de campo.

La investigación etnográfica, en su evolución de modalidad a diseño con intención de abocar en método, ha ido incorporando las teorías de referencia que, en su origen, fueron consideradas extramuros de la investigación científico-social convencional. Bajo un doble sentido de *outsiders*, pues excluidos del sistema eran los fenómenos de *déviance* estudiados por H. S. Becker, y no menos aislados y parainstitucionales resultaban quienes los investigaban; la investigación etnográfica incorpora, en sus referentes teóricos, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, o el análisis institucional, hasta el cuestionamiento de la ortodoxia de la más reciente teoría crítica habermasiana, herederos de una tradición crítica e ilustrada ocupada en minorías y contextualizaciones, posiciones micro en una búsqueda permanente de sentidos a las acciones y significados de los fenómenos de los que son protagonistas, en definitiva, las personas.

Es en el trabajo de campo etnográfico en el que, por herencia antropológica y planteamientos epistemológicos y teóricos de referencia se plasma, sin embargo, la singularidad operativa del proceso de investigación etnográfica. La implicación del investigador en la definición y el proceso de investigación, la restitución al campo de los resultados y las vivencias —cuestiones ya consideradas en epígrafes anteriores—, el esbozado compromiso con una praxis socioeducativa emancipadora, y finalmente las cuestiones estrictamente metodológicas, tales como los criterios de credibilidad y cientificidad de la investigación etnográfica, o la obtención y el tratamiento cualitativo de los datos, todos ellos resultan componentes que median el trabajo de campo.[10]

[10] Las referencias bibliográficas son múltiples; sin embargo, remitimos al lector a la puesta a punto crítica de estos dos componentes en sendos artículos de la *Revista de Etnografía de la Educación*: Boumard (2005) analiza el campo en tanto que "evidencia tramposa de las ciencias antropo–sociales"; por nuestra parte (Sabirón y Arnaiz, 2005), proponíamos, en torno al mismo tema y posición crítica semejante, los posibles "dilemas y paradojas" suscitados de nuestro antropológico apego al campo. La *Revista de Etnografía de la Educación* es de acceso libre y gratuito en la web oficial de la Sociedad Europea de Etnografía de la Educación (SEE), en <http://www.unizar.es/etnoedu>.

La singularidad operativa de los diseños etnográficos se mantiene en la actualidad en discusión entre los científicos sociales. La propia Sociedad Europea de Etnografía de la Educación (SEE), referida en la nota anterior, tiene entre sus múltiples empeños uno, a nuestro entender, clave: la operatividad metodológica en procesos de investigación de los principios epistemológicos y teóricos de referencia. Se trata de una búsqueda inaplazable, pues es preciso —y el saber acumulado por esta misma sociedad científica lo evidencia— mantener la cientificidad sin renunciar a los principios o, dicho de otro modo, dotar a la crítica y mejora —al discurso crítico en suma— de las condiciones de cientificidad necesarias en la fundamentación; el empeño en formular diseños operativos de investigación es un primer paso. En este sentido, presentábamos en su momento una estructura básica para el desarrollo de diseños etnográficos de investigación en ciencias sociales (Sabirón, 2001); en síntesis el proceso de investigación etnográfico se desglosaba en las siguientes fases progresivas (esquema 1):

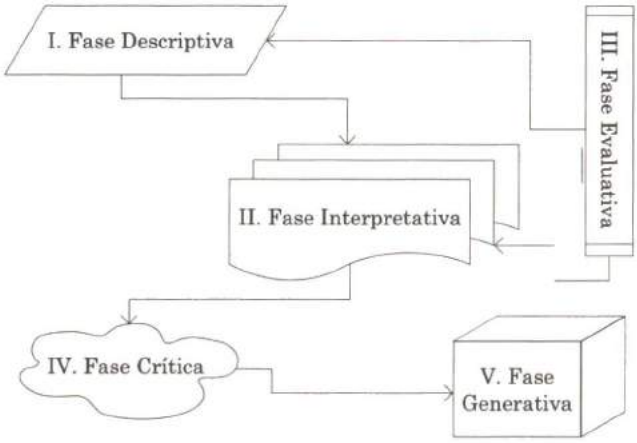
I. *Fase descriptiva.* El proceso de investigación, en pleno trabajo de campo, se inicia con una primera fase en la que el investigador aporta una descripción del fenómeno socioeducativo en estudio. Es la *descripción subjetiva* la que supone el máximo grado de objetividad; es la descripción que nos narra el sujeto, la realidad reificada por el actor (Arnaiz).

II. *Fase interpretativa.* Sobre la base de una rigurosa, por densa, descripción, los protagonistas del proceso, investigados e investigadores, haciendo uso de cuantos referentes explícitos consideren oportunos, analizan, interpretan y comprenden el fenómeno: es la intersubjetividad, la interpretación intersubjetiva (Arnaiz).

III. *Fase evaluativa.* Las dos primeras fases, descripción e interpretación, se someten a un segundo filtro, el de la evaluación del diseño, del proyecto, del proceso y del producto de la investigación seguido y obtenido hasta el momento.[11]

[11] Las limitaciones metodológicas, consustanciales a la investigación etnográfica, que consideran desde la vulnerabilidad de las percepciones hasta los actualizados criterios de credibilidad (entre otros, Lincoln y Guba, 1985; Guba, 1990), ocupan su lugar protagonista en esta fase. Por nuestra parte, nos remitimos, de nuevo, a Sabirón (2006) y Arnaiz (en prensa) donde se tratan en profundidad estas cuestiones.

Esquema 1. Las fases de la investigación etnográfica



Fuente: Elaboración de Fernando Sabirón.

IV. *Fase crítica.* Es la fase de máxima restitución al campo, de mejora y emancipación, de fundamentación emergente de la praxis

V. *Fase generativa.* Cierra el círculo. Es la fase de teorización emergente, de construcción de un discurso crítico fundamentado en la praxis.[12]

Las alternativas metodológicas se fundamentan, las propuestas de operatividad se desarrollan y los temas de investigación más queridos por la etnografía mantienen su vigencia (Sousa, 2000; Fino, 2003, entre otros próximos representantes). El futuro no puede resultar, pues, más halagüeño. Resta, por nuestra parte, una última consideración, bajo este prometedor panorama, ¿cómo propiciar una formación de nuestros futuros investigadores?

[12] Véase Sabirón y Arnaiz (2001) sobre la teorización a partir de la investigación etnográfica.

Hacia la consolidación de un pensamiento complejo en la formación de los futuros investigadores socioeducativos

Esbozo de una situación paradójica

Los nuevos modos de investigar, resultado de un proceso de regeneración del ámbito científico-social y educativo, comienzan —como se acaba de exponer— a precisar los contornos operativos en los diseños emergentes, habida cuenta de la asunción explícita, querida y fundamentada, de un cambio paradigmático en la cosmovisión del estudioso; sin embargo, de vuelta de nuevo con el trabajo de campo, situaciones hay en las que un proyecto de investigación, primorosamente planificado, se viene al traste por la incompetencia de un investigador: *recabar* datos sobre un cuestionario y realizar el consiguiente tratamiento estadístico conlleva técnicas en cuyo dominio interfieren un tipo de habilidades de baja intensidad; *entrevistar* implica un plus comunicativo que, de no provocarse por parte del investigador, termina en una tergiversación del instrumento que reduce la entrevista a cuestionario verbal; *implicarse* en un proceso de observación participante supone un dominio comunicativo que determinará el éxito o fracaso de la estrategia. Sobre esta argumentación, nos hemos atrancado durante décadas en la atribución, por enésima vez, de cierto componente artístico a la investigación social y educativa porque, al igual que el aventurero antropólogo que nos relataba sus viajes allá por el siglo XVIII, pareciera que el etnógrafo actual —no menos aventurero— debiera igualmente mantener el recurso literario en sus informes de investigación; sin embargo, al igual que el dominio de una determinada técnica de tratamiento de datos constituye un pilar esencial en la formación de investigadores, la habilidad en el dominio de una estrategia ha de constituir igualmente una cuestión central. Queda así planteada una última consideración en relación con el tipo de formación propiciatoria del desarrollo posterior de investigaciones cualitativas en el tratamiento de datos y etnográficas en la interpretación de los resultados y en el conjunto del proceso de investigación.

En el campo de la educación, tradicionalmente, la formación inicial y continua ha estado volcada en los docentes y orientadores educativos; tónica semejante a la formación siempre *profesionalista* de los sociólogos (*verbi gratia*); quedando reservada la formación específica de investigadores a los correspondientes programas de doctorado de los departamentos universitarios. En España, y en algunos casos, en titulaciones vigentes —pronto derogadas por el espacio europeo de educación superior— tales como la licenciatura en Psicopedagogía, proponían en sus planes de estudio asignaturas de introducción a la investigación. En todo caso, la primera convivencia del profesional docente con la investigación mantiene la tónica del conjunto de su formación y es así como, de una parte, persiste una línea *académica-tradicional* que se lleva a cabo a través de la parcelación de los contenidos en asignaturas que el estudiante debe asimilar de manera teórica, tal como le son transmitidas por el profesor titular de la materia. A la vez, goza de un alto beneplácito una determinada tradición *técnico-instrumental*, dado que la formación se fundamenta en el adiestramiento del estudiante en técnicas con los avales empíricos suficientes para garantizar su eficacia en determinadas prácticas profesionales. Finalmente, los vientos europeístas arrastran hacia una vertiginosa redefinición de las "competencias" en "macrocompetencias", con inclinación de la razón instrumental hacia posiciones "personalistas"; cuestión que, pese a los avances, sigue sin solución definitiva alguna (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002). Los supuestos modelos de formación —con mayor pertinencia, simple superposición acomodada de prácticas— se bifurcan en una formación personalista, propiamente pedagogicista, bajo la apelación mágica a la vocación, la implicación y la participación optimizadora de la persona que, por una inculcada falsa conciencia, se apropia y hace suyo el buen funcionamiento del conjunto del sistema. Y frente al personalista, no menos superpuesto, el abuso en la *formación reflexiva y crítica,* con aportaciones tan decisivas como las de Elliott, Apple, Giroux, Kemmis, Carr, Hopkins o Zeichner (entre otros), actualizadas en el ínclito Schön (1992); sin embargo, tras décadas de discusión, el escollo de fondo, tan frecuente en nuestro ámbito, el de la operatividad, se

mantiene invicto. A esta situación genérica, se le añaden dos consideraciones actuales que agudizan la situación: de una parte, el avasallamiento globalizador del pragmatismo reificado ahora en los discursos de calidad; de otra, los nuevos espacios emergentes vinculados con perspectivas comunitarias en la prestación de los servicios sociales y asistenciales, y un auge hacia las nuevas modalidades de educación no-formal.[13]

El portafolio etnográfico en la formación inicial de investigadores socioeducativos

En nuestra obsesión por operativizar la investigación etnográfica —el discurso crítico y la praxis emancipadora en tanto que resultados del conocimiento científico generado— sin renunciar por ello a, antes al contrario reforzando, la fundamentación teórico-epistemológica y metodológica, estamos desarrollando en los últimos años distintas aplicaciones de un instrumento tan simple como complejo se quiera determinar: el portafolio. Bajo la cobertura del *portafolio-etnográfico* nuestras primeras experiencias recayeron en el dominio de la innovación educativa (Arnaiz y Sabirón, 2005): se trataba de ofrecer a nuestros estudiantes una alternativa de "evaluación auténtica" (Wiggins, 1989; Scallon, 2003) en las materias que cursaban relacionadas con el diagnóstico, la evaluación y la investigación socioeducativa. La experiencia, costosa para todos, terminó no obstante gratificándonos a las dos partes, y así nos animó a continuar con una propuesta de uso más genérico del *portafolio-etnográfico*: de la formación del futuro investigador a la praxis investigadora.

En la formación del investigador entendíamos que cabía establecer una conciliación entre la preceptiva formación en competencias, con la formación de un investigador socioeducativo competente. Es así como, a partir de Meirieu (2004), entendíamos que las competencias nos remiten a "situaciones

[13] Entre estas últimas cabe destacar el multiculturalismo (véase Aguado, 2003; y en particular el I Congreso de Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar, en <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>).

complejas" y, en consecuencia, a transferencia en la transdisciplinariedad, como referentes básicos comunes tanto en la acotación de competencia como en la cosmovisión que regulaba (y regula) nuestra concepción del *portafolio-etnográfico*. De la experiencia de innovación, quedaba contrastado que el *portafolio-etnográfico* es una herramienta que permite un aprendizaje constructivo, en términos de seguimiento y reificación de procesos, presentación de productos concretos, y evaluación de logros; que compendia flexibilidad individualizada, a la vez que encauza las tareas por realizar por el estudiante y propuestas por el profesorado; que permite generar *dossieres* significativos, es decir, compilación de la documentación resultante de los aprendizajes y vivencias narradas en el proceso. El portafolio es así intransferible, pero la documentación socializable: proceso, productos y evaluación son propios y exclusivos de cada estudiante; la información y los contenidos, comunes. Uno recoge en su portafolio su singularidad, pero aporta al colectivo los saberes. El estudiante elabora a lo largo del desarrollo de su carrera el portafolio y nutre con documentación clasificada a sus iguales.

La estructura que se proponía incidía en las siguientes competencias:

- El *pensamiento dialéctico*, o capacidad de las personas para superar la complicación de los opuestos, hasta alcanzar la comprensión de la complejidad; o al menos, flexibilizar la rigidez mental hasta intuir la superación, en términos hegelianos, de la tesis y la antítesis.
- El *comportamiento dialógico*, o la razón fundamentada en la actitud de la mirada hacia el Otro, discutida y dialogada; o al menos, el desarrollo de unas habilidades comunicativas que permitan recrear la *intersubjetividad*, sustantividad profesional (y personal si se quiere) del investigador.
- Las *estrategias de afrontamiento*, o la capacidad de movimiento hacia la acción más favorable para el investigado, sujeto, individuo, usuario, cliente..., y —en definitiva— persona *stakeholder* del sistema educativo, cultural y social; o cuando menos, en principio

empowerment, capacitación profesional en aquellas técnicas y estrategias que permitan revertir el sistema en beneficio del mundo de vida del diagnosticado, orientado, evaluado, o investigado.

- La *autodeterminación*, como "desarrollo para la carrera", valoración que vela por reforzar en la acción comunicativa el componente ético; o al menos de nuevo, que nuestro estudiante transite de la opinión a la argumentación, y de ésta a la razón crítica: razón de ser de la propia investigación educativa.

El *portafolio-etnográfico* permite ahora desarrollar en nuestros futuros investigadores socioeducativos, al igual que en la formación inicial a través de la evaluación, una capacidad para considerar la multirreferencialidad en la toma de decisiones, para fundamentar las acciones proyectadas y realizadas, para interiorizar significados que se incorporen a la acción, para negociar, consensuar y generar conflictos, sin menoscabo de una rigurosidad y pertinencia en el uso y manejo de técnicas, instrumentos y estrategias.

El portafolio-etnográfico, una herramienta transcultural en investigación etnográfica

Habituado el futuro investigador a un uso competencial del *portafolio-etnográfico* en su formación investigadora, entendíamos, de suyo, una continuidad en la inclusión del portafolio en tanto que estrategia de investigación. El uso del diario, de la narración autobiográfica, de las historias de vida, del relato, es habitual en el ámbito de la investigación científico-social y educativa porque es consustancial a las personas la narración oral o escrita de su existencia, de la aventura de sus vidas, en recuerdos y vivencias. La investigación etnográfica mantiene su atención a la narración hasta considerarla estrategia clave en la construcción de un conocimiento compartido. En particular, el diario es uno de los instrumentos más apreciados.

Del diario personal al cuaderno de bitácora, las variantes en investigación socioeducativa se columpian de nuevo en la

intersección entre la investigación y la docencia: diarios de clase y diarios del profesor en la formación reflexiva, o el diario de investigación en la acepción de René Lourau son ejemplos tan sólidos como dispares. La similitud con el portafolios es, en este sentido autorreflexivo, evidente. Ejemplos, usos y variantes cubrirían una considerable extensión y resultarían sin duda de provechosa exposición; sin embargo, nuestro interés es forzosamente más limitado. La acepción próxima a nuestro planteamiento está circunscrita al *diario intercultural*, y en particular a los trabajos realizados por Driss Alaoui sobre el tema. Plantea Alaoui (2006) una acepción de pluralidad consustancial al Hombre y su entorno, y una consiguiente interculturalidad —no menos consustancial a las personas— con sentido de puesta en relación, de interacción e intercambio. La mirada del Otro de Christoph Wulf o la mirada etnográfica en el Otro de Patrick Boumard completarían el primer marco conceptual de aproximación afín a nuestra posición. Es sin embargo la motivación ética, epistemológica, teórica y metodológica la que nos obliga a señalar (y a seleccionar) componentes más precisos y pertinentes a la fundamentación posterior del *portafolio-transcultural*: Alaoui (2006) sustantiva el diario como encuentro dialógico. Es la conciencia y emergencia de la *alteridad* lo que favorece el diario intercultural.

El conocimiento comprehensivo que emerge del estudio y la reflexión sobre los fenómenos complejos es de particular relevancia en modalidades de investigación socioeducativa que, decididamente, aparecen en última instancia consolidadas por su propia cientificidad: la etnográfica prevalece; sin embargo, la cosmovisión que implica ha recuperado una tradición ética que dificulta una distinción en sí misma problemática en nuestro campo: ¿cabe plantear la generación de un conocimiento comprehensivo permaneciendo, a la vez, impasible ante lo que acabamos de comprender?, ¿es ética la distinción entre el conocimiento y el compromiso?; ¿qué posición resulta de hecho más favorecedora para con las personas investigadas y en situación no-privilegiada, que desde el ámbito científico-metodológico y teórico se aporten saberes y conocimientos pertinentes para que otros profesionales actúen o que, definitivamente nos inclinemos, de entrada, por la

investigación-acción? En nuestro caso, hemos mantenido hasta el límite la defensa de dos campos diferenciados, la investigación de la acción, entendiendo que una investigación pertinente facilitaría unas no menos pertinentes prácticas profesionales por fundamentadas y competenciales. Y persistimos. Persistimos, sin embargo e igualmente, con dudas crecientes ante quizá un nuevo espejismo ilustrado, pensando —quizá— que el conocimiento en sí mismo desencadena una *buena acción*. En el proceso de investigación de referencia en el que se contextualiza el uso del *portafolio-transcultural* las dudas se acrecientan, pues conocimiento y comprensión nos acompañan hacia engranajes interculturales que, sin solución de discontinuidad, nos hacen atisbar la emergencia de una real e inmediata complejidad transcultural, tan creciente en el entorno europeo como decisiva en el iberoamericano.

Definíamos la complejidad en la multirreferencialidad, y entre los referentes unos se atisbaban componentes comunes, a la vez que otros resultaban de la singularidad fenoménica. Las culturas, cualquiera que sea su origen, generan con una siempre sorprendente rapidez un tejido pluri, multi o incluso intercultural en cada situación. El nuevo contexto resultará un *locus* xenofóbico, desagüe de las culturas dominantes y reducto de los parias; un gueto interracial, en el que cada nueva cultura que llega intentará imponerse sobre las existentes; un campo acotado de intervención, propedéutico para una futura integración...; o sencillamente todas las casuísticas a la vez, reificando, cual muñecas rusas, la espiral del asentamiento, consolidación, supervivencia y mestizaje final entre las personas; proceso accidentado en el que son simultáneos momentos convivenciales, frente a picos de pura violencia siempre simbólica y, afortunadamente, tan sólo en ocasiones, física. Resulta así una situación normalizada en la propia inestabilidad conflictiva de la existencia; no tan distante, en la vida, de la reificación conflictual, paradójica y contradictoria de nuestra propia existencia. Una persona, con una cultura de origen distinta de la mía, termina rápidamente con problemas semejantes a los míos, sólo que yo dispongo, por asentado, de más recursos en propiedad. La cuestión así planteada desemboca en una definición contextual genérica

(común), con los matices propios de la casuística (singularidad). Una de las primeras evidencias plasmadas en una de nuestras investigaciones en curso sobre la cultura de enlace entre Escuela, Servicios y Familia, es la problematización de la existencia no tanto (no sólo quizá) por la cultura de origen, sino por la propia agresividad del entorno —de todo entorno— social y económico.

No se trata, obviamente, de una argumentación darwinista, sobre la evolución ahora de las culturas hacia la globalización transcultural; se trata de al menos alcanzar la comprensión del punto crítico complejo del "cincuenta por ciento", desde lo singular, hacia lo común. En esta posición, llegamos a comprender con relativa facilidad los comunes porque ahí estamos, y ahí estamos todos; el segundo bucle de dificultad nos aparece si intentamos matizar; si pretendemos aproximarnos de nuevo al sentido y al significado singular de acciones, en apariencia y forma, comunes. Una madre nativa lleva a su hijo al colegio, una madre inmigrante lleva a su hijo al colegio; distintas nativas llevan a su hijo al colegio; distintas inmigrantes llevan a su hijo al colegio; madres distintas todas ellas, pero todas madres a la vez llevan a sus hijos al colegio: ¿alguna matización? La finalidad del portafolio transcultural es propiciar la *matización* en procesos de investigación etnográfica.

- La finalidad del *portafolio-transcultural* es, pues, propiciar la matización; es decir, la documentación del detalle; o dicho de otro modo, el reflejo de la cotidianidad vivida y comunicada por las personas.
- El *portafolio-transcultural* tiene el potencial de reflejar lo significativo en la selección, a la vez que el significado de quien confecciona, tanto en la elaboración como en la transmisión. El portafolio puede ser presentado con una simplicidad idónea para personas con un bajo dominio de nuestros códigos sociolingüísticos.
- El *portafolio-transcultural* presta particular atención a esta situación, de modo que, valorado cada caso, el grado de orientación oscilará entre un máximo acompañamiento (portafolio guiado), hasta tan sólo una presentación genérica del instrumento. La

casuística resulta imprevisible; no obstante, como lamentablemente hemos podido advertir, pueden darse situaciones de silencio, por miedo a hablar, o por falta de conocimiento del idioma. El portafolio, al permitir integrar materiales de muy distinto soporte (texto, imagen, sonido), facilitará la comunicación siempre y cuando se presente de la manera más idónea a cada caso y condición.

- El *portafolio-transcultural* facilita los significados cruzados en los binomios entre personas con origen cultural homogéneo y entre distintas culturas inmigrantes, actuando de animadores profesionales que, a su vez, interpretarán los sentidos, recogidos estratégicamente en entrevistas colectivas realizadas por el investigador.

La condición transcultural es subsecuente; no deriva de una posición teórica, es la consecuencia fáctica de la coexistencia que aboca en la convivencia conflictiva reflejada por los detalles presentados a través del *portafolio-transcultural* y el sentido que, en cada caso, se les confiera.

La estructura del *portafolio-transcultural* se articula sobre las categorías emergentes en el proceso de investigación. La entrevista colectiva, en actitud de escucha de las narraciones de las personas que han elaborado el portafolio, de la dialéctica entre ellas, de sus reacciones; de animación, con la explicitación de nuestras propias opiniones y valoraciones ante lo que escuchamos; de silencio, para pensar; de intersubjetividad, sobre cómo nos sentimos; de reflexión, con las paradojas y contradicciones de la transculturalidad concluirían un proceso constructivo de formación e investigación.

Discurso crítico y praxis emancipadora terminan, finalmente, por darse la mano a través de la investigación científico-social y educativa.

Bibliografía

Abelson, R. P. (1998), *La estadística razonada: reglas y principios*, Barcelona, Paidós.

AGUADO, T. (2003), *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw Hill.

ALAOUI, D. (2006), "Journal interculturel et diversité culturelle", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del profesorado y práctica escolar*, Madrid, UNED-Grupo Inter, 15-17 de marzo, en <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>

ALTET, M. *et al.* (2001), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, Bruselas, De Boeck Université.

ALTET, M., L. Paquay y Ph. Perrenoud (2002), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation*?, Bruselas, De Boeck Université.

ARDOINO, J. (2000), *Les avatars de l'éducation*, París, PUF.

ARDOINO, J., P. Boumard y J. C. Sallaberry (2003) (coords.), *Actualité de la théorie de l'institution*, París, L'Harmattan.

ARNAIZ, A. (en prensa), *La complejidad narrativa de la orientación y el diagnóstico en educación*, Zaragoza, Mira.

ARNAIZ, A. y F. Sabirón (2005), "El portafolio, una herramienta intersubjetiva para la evaluación etnográfica de competencias", en *Actas AIOSP/IAEVG-Internacional Conference*, Lisboa, 14-16 de septiembre.

——— (2003), "La investigación educativa, entre la mediación cultural y la violencia simbólica: un estudio sobre los adolescentes", en E. Soriano Ayala (coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*, Almería, Universidad de Almería, pp. 267-277.

ATKINSON, P. *et al.* (2001) (eds.), *Handbook of ethnography*, Londres, Sage.

BECKER, H. S. (1985), *Outsiders: études de sociologie de la déviance*, París, Métaillé.

BERTHELOT, J. M. (2001), *Épistémologie des sciences sociales*, París, PUF.

BOUMARD, P. (2005), "Le terrain comme écran", en *Ethnography and Education European Review/Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 4, pp. 27-40.

BOUMARD, P. (2000), "O lugar da etnografia nas epistemologias constructivistas", en *Revista de Psicologia Social e*

Institucional, 1/2, en <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov1n22.thm>

BOUMARD, P. (1999) (dir.), *L'école, les jeunes, la déviance*, París, PUF.

BOUVET, R. M. (2003), "Je crache sur l'observation participante", en J. Ardoino, P. Boumard y J. C. Sallaberry (coords.), *Actualité de la théorie de l'institution*, París, L'Harmattan, pp. 187-196.

BRYMAN, A. E. (2001) (ed.), *Ethnography*, vols. I, II, III, IV, Londres, Sage.

BUENO, G. (1995), "La función actual de la ciencia", Conferencia impartida en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, el 28 de enero de 1995, en <http://www.fgbueno.es/gbm/gb1995fu.htm>

BUNGE, M. (2002), *Crisis y reconstrucción de la filosofía*, Barcelona, Gedisa.

CHALMERS, A. F. (1989), *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*, 9ª ed., México, Siglo XXI.

COHEN, L, L. Manion y K. Morrison (2001), *Research methods in education*, 5a ed., Londres, Routledge Falmer.

COLOM, A. J. (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Barcelona, Paidós.

ESCUDERO, T. (2003), "Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación", en *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9/1, en <http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1.htm>

FEYERABEND, P. (1986), *Tratado contra el método*, Madrid, Tecnos.

FINO, C. (2003), "FAQs, etnografia e observação participante", en *Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 3, pp.107-117.

GIBBONS, M. *et al.* (1998), *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*, Barcelona, Pomares/Corredor.

GIMENO, P. (1995), *Teoría crítica de la educación*, Madrid, UNED.

GOYETTE, G. y M. Lessard-Hebert (1988), *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Barcelona, Laertes.

GUBA, E. G. (1990) (eds.), *The paradigm dialog*, Londres, Sage.

HABERMAS, J. (1988), *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.

HORGAN, J. (1998), *El fin de la ciencia. Los límites del conocimiento en el declive de la era científica*, Barcelona, Paidós.

KUHN, T. S. (1986), *La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, FCE.

LAKATOS, I. y A. Musgrave (1975), *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona, Grijalbo.

LINCOLN, Y. S. y E. G. Guba (1985), *Naturalistic inquiry*, Newbury Park, California, Sage.

MEIRIEU, Ph. (2004), *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, París, ESF.

MIALARET, G. (2004), *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, París, PUF.

MORIN, E. (1984), *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos.

MORIN, E., E. R. Ciurana y R. Motta (2003), *Educar en la era planetaria*, Barcelona, Gedisa.

NICOLESCU, B. (2000), "Vers une éducation transdisciplinaire", en *Actes du IX° Colloque International de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, Rennes, 1-3 de junio.

PIZARRO, N. (1998), *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, Madrid, Siglo XXI.

POPKEWITZ, T. S. (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid, Mondadori.

SABIRÓN, F. (2007), *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira.

_____ (2006), *Métodos etnográficos de investigación en ciencias sociales*, Zaragoza, Mira.

_____ (2002), "La evaluación educativa: una historia de desencuentros", en J. Fernández Sierra (coord.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid, Akal, pp. 37-71.

———— (2001), "Estructura de un proyecto de investigación", en *Etnografía de la Educación (I y II) Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, 1/1 y 1/2.

———— (1999), *Organizaciones escolares*, Zaragoza, Mira.

———— (1997), "Uma alternativa multidisciplinar à interpretação organizacional da instituição escolar. A análise sociocrítica do fenómeno escolar", en Barroso, *O estudio da escola*, Lisboa, Porto, pp. 109-120.

———— (1996), "El concepto relativo de mejora en evaluación de centros docentes", en *Dirección participativa y evaluación de centros docentes*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 849-860.

———— (1994), "Referentes epistemológicos na avaluação etnográfica de centros docentes. Uma Proposta em discussão", en *Para uma fundamentação da avaluação em educação*, Lisboa, Colibrí, pp.75-92.

———— (1990), *Evaluación de centros docentes (modelo, aplicaciones y guía)*, Zaragoza, Mira.

SABIRÓN, F. y A. Arnaiz (2006), "De adolescente a joven: los retos de una vida bajo las paradojas de la investigación", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 23/2.

———— (2005), "El trabajo de campo en investigación etnográfica: dilemas en una paradójica vertebración multidisciplinar", *en Ethnography and Education European Review / Revue Européenne d'Ethnographie de l'Éducation*, núm. 4, pp.11-25.

———— (2001), "Pode a abordagem etnográfica produzir conhecimentos pertinentes nas ciencias sociais?", en A. Estrella y J. Ferreira (coords.), *Investigação em educação: métodos e técnicas*, Lisboa, Educa, pp.153-166.

SCALLON, G. (2003), *L'harmonisation des fonctions formative et sommative de l'évaluation*, Québec, Presses de l'Université de Laval.

SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós/MEC.

SOUSA, J. M. (2000), "O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural", en *Revista de Psicologia Social e Institucional*, 2/1, en <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/>

WALFORD, G. (1995), *La otra cara de la investigación educativa*, Madrid, La Muralla.

WEBER, M. (1986), *El político y el científico*, Madrid, Alianza.

——— (1985), *El problema de la irracionalidad en las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos.

WIGGINS, G. (1989), "A true test: towards more authentic and equitable assessment", en *Phi Delta Kappan*, 70/9, pp. 703-713.

WOODS, P. y P. Boumard (1990), "Réflexions sur quelques aspects de l'ethnographie interactionniste de l'école", en *Pratiques de Formation*, núm. 20, pp.169-176.

WULF, C. (2004), *Antropología de la educación*, Barcelona, Idea Books.

Influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México

*Claudia Beatriz Pontón**

En el caso de México, podemos caracterizar dos grandes tendencias que aportan elementos para el análisis sobre la constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en los procesos tanto de institucionalización como de profesionalización. Una está representada por la pedagogía del normalismo; la otra, por la pedagogía universitaria, de las que se derivan perspectivas de investigación relacionadas con distintas posturas teóricas y metodológicas.

Las diferencias entre el sector normalista y el universitario se definen desde principios del siglo XIX. La tarea de los normalistas consistía en difundir en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado. En cuanto a la universidad, su tarea tendía a la formación del ciudadano, pero mediante la investigación y el desarrollo de programas de formación profesional orientados a la formación científica, social y humanística.

Es decir, por un lado, la educación normal nace y se desarrolla como una institución del Estado y su tarea principal se destina a la formación de maestros para el sector de la instrucción primaria. Por otro, la educación universitaria, junto con el sistema escolar que precede a la enseñanza superior, se orienta a la formación de cuadros profesionales y la formación de campos de investigación con cierta autonomía gubernamental. En nuestro país, es el desarrollo del normalismo, junto con la educación rural mexicana y la función tanto intelectual como política de los maestros, el elemento que da la pauta para la configuración del sistema

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

educativo mexicano. Por su parte, la pedagogía universitaria, que marca otra vertiente, recupera en gran medida las experiencias de las escuelas normales y rurales de México. Si bien el origen y la evolución de la pedagogía en el contexto mexicano se encuentran relacionados con el desarrollo de la escuela normal, es preciso, sin embargo, señalar, por un lado, que la formación de profesionales en el ámbito de las normales se gesta en un proceso relacionado con el proyecto de consolidación de la nación mexicana, y por otro, que la formación de profesionales en educación en el ámbito de la educación superior corresponde a un proceso de profesionalización que pretende consolidar y legitimar la pedagogía como campo disciplinario. Todos estos aspectos caracterizan la constitución teórica de la pedagogía y de la educación como su objeto.

Por otra parte, la conformación teórica de la educación como objeto de estudio, al menos en México, se ha estructurado a partir de dos fuentes fundamentales: por la contribución de profesores e investigadores que reflexionan sobre la educación como objeto de estudio y por los espacios institucionales que desde distintos proyectos y prácticas educativas aportan elementos para enriquecer esta reflexión. Esto explica, en gran parte, el porqué el perfil de los profesionistas de este campo está más centrado en el ámbito de la práctica y la intervención que en el de la investigación.

Hablar sobre la naturaleza del objeto de estudio en el ámbito de las ciencias sociales, y de manera particular, en nuestro campo disciplinario, nos remite a diversos aspectos: a la postura tanto teórica como metodológica que asumen los interesados en el campo frente al objeto de conocimiento; a la coexistencia de las distintas tendencias y referentes disciplinarios que se articulan alrededor de nuestro campo de estudio, entre el sujeto y la realidad, entre la realidad y el conocimiento, entre el sujeto y las teorías y demás elaboraciones conceptuales que forman parte de los procesos de construcción de conocimiento.

Sobre estos aspectos, podemos señalar que tradicionalmente dentro de nuestro campo se ha definido la educación como objeto de estudio de la disciplina pedagógica; sin embargo, al caracterizar la educación como un campo tenso e inter-

pelante, como un campo que funciona más como un valor que como un objeto de conocimiento, nos remite de manera directa a dos aspectos: a) a un cambio de actitud y de postura epistémico por parte de quien investiga este objeto, y b) a reconocer que la pedagogía entendida como disciplina teórica, en un mismo nivel que las teorías psicológicas o sociológicas, remite a una dimensión reflexiva y de análisis, mientras que la educación refiere a una acción, mediante la cual los sujetos o actores sociales transforman algo de su identidad previa; es decir, la educación se relaciona con un referente de intervención y acción práctica. Estos aspectos demarcan con claridad que la educación es una acción que se analiza mediante teorías. Es importante resaltar también que la teorización sobre las prácticas educativas se encuentra mediada por la dicotomía entre teoría y práctica; sin embargo, toda reflexión sobre la educación tendría que superar esta dicotomía e incluir la teoría como una dimensión indispensable de la práctica.

Esta situación no ha permitido afianzar espacios académicos y profesionales consolidados y legitimados; contrariamente, en ella se refleja un proceso de fragmentación de conocimientos y de prácticas curriculares y profesionales diversas.

El hecho de que el campo de la educación como campo profesional remita a un sector profesional amplio, en parte por la naturaleza misma de los procesos y las prácticas educativas, determina que en nuestro país este campo mantenga una relación directa con los procesos de institucionalización de la pedagogía como disciplina, tanto académica como normativa.

Por otra parte, el desarrollo de la pedagogía como disciplina ha mantenido desde sus inicios una relación directa y permanente con las propuestas de formación e investigación universitaria; sin embargo, su desarrollo subsiguiente se ha extendido a otros centros y ámbitos de investigación. La consolidación de la pedagogía como campo disciplinario es un tema que se recupera en la década de los sesenta, a partir de dos aspectos fundamentales: a) su instauración como disciplina académica dentro del contexto mexicano, y b) la emergencia de nuevos marcos de referencia generados

dentro del campo de las ciencias sociales, y en particular, con el enfoque de las llamadas ciencias de la educación.[1]

Por su parte, el debate pedagogía *vs.* ciencias de la educación tiene que ver también con el tema de la identidad del pedagogo y por consiguiente de la conformación de la pedagogía como disciplina académica.

En este contexto, podemos señalar que la constitución conceptual del campo educativo en México se define como un proceso en el que coexisten diferentes tendencias y perspectivas teóricas y metodológicas que han llegado a nuestro país por diferentes vías; por ejemplo, en el siglo pasado, se tenía una influencia importante de la pedagogía anglosajona con Rebsamen, de la pedagogía alemana y finalmente de la pedagogía francesa, por el contacto que en el Porfiriato se tenía con la cultura francesa; en el periodo de la Revolución mexicana se reconoce una influencia importante de la pedagogía norteamericana, a partir de la influencia de Dewey y el desarrollo de la escuela racionalista, en cuanto a la tendencia española, su influencia se ubica a partir de la pedagogía del exilio.

Estas tendencias remiten al desarrollo de planteamientos teóricos y metodológicos que rebasan la problemática específica del campo educativo y pedagógico; son tendencias que se orientan más bien al ámbito de las ciencias sociales y a partir de este contexto influyen con cierto paralelismo en el desarrollo del campo educativo. Por esto es que en este proceso pueden coincidir aportaciones conceptuales o metodológicas muy pobres o elaboraciones de mayor comprenhensibilidad hacia la educación que otras. Las discusiones generadas en el propio campo, sin embargo, remiten a la idea de que la educación no sólo se estudia desde un marco disciplinario particular, sino que es un campo que se carac-

[1] En la década de los sesenta se promovieron programas de profesionalización de la docencia universitaria y se generó un acercamiento de las opciones de formación de profesionales en la educación. Entre las dependencias que promovieron estos programas se encontraba el Centro de Didáctica, creado en 1969; posteriormente se unió la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, dando origen en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos; este centro, por ejemplo, se hizo cargo del Programa Nacional de Formación de Profesores, de la UNIES, creado en 1972. Para estos aspectos véase Arredondo Galván *et al.* (1990). También véase Ángel Díaz Barriga (1994).

teriza por articular diferentes enfoques disciplinarios que abordan la educación a partir de sus propios referentes teóricos y perspectivas metodológicas.

Esta multirreferencialidad que caracteriza la constitución conceptual de la educación se determina por un cuerpo de conocimientos organizados en diferentes marcos de referencia que se han estructurado con el propósito de reflexionar sobre la realidad educativa y los diferentes problemas que la conforman. Sobre este aspecto, algunos autores consideran que el desenvolvimiento de la educación y de sus diversas manifestaciones hacen de ella un objeto que tiene que pensarse en su articulación con otros campos de conocimiento; señalan que la educación puede ser comprendida en la medida en que se reconozca y se analice a través de las diversas dimensiones discursivas por las cuales las disciplinas sociales, desde su óptica, han organizado el conocimiento respecto a ella, reconociendo a su vez límites y posibilidades (Benítez, *et al.*, 1998: 33).

Por otra parte, la existencia de diversas vertientes, enfoques, lecturas y horizontes disciplinarios sobre la educación como objeto de estudio demanda a los interesados e involucrados en este campo la apertura necesaria para valorar los diferentes abordajes del objeto y construir conjuntamente un conocimiento que rebase las visones parcelarias que existen sobre él. Para esto, es fundamental, sin embargo, que los profesionales de la educación cuenten con una sólida formación tanto teórica como metodológica en el ámbito de la investigación educativa, que les permita, a partir del conocimiento de nuevas alternativas metodológicas, desarrolladas en el ámbito de las ciencias sociales, orientar su práctica profesional y académica.

Dentro del campo de la educación, las propuestas de la investigación interpretativa han tenido un auge significativo desde la década de los ochenta. A partir de esta década este tipo de estudios cobra fuerza como una propuesta alternativa dentro de los enfoques de investigación cualitativa para el análisis del fenómeno educativo. Los enfoques interpretativos dentro de la investigación educativa se definen como un cuestionamiento a la perspectiva positivista y al énfasis de los estudios de corte experimental, proponiendo

nuevas formas de acercamiento a la realidad educativa y a los procesos escolares. La visión interpretativa pone énfasis en entender la perspectiva de los actores, sujetos o participantes en las interacciones educativas, con el intento de descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y cultural se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social.

Estos aspectos nos remiten al problema de la intervención del sujeto singular en la construcción de subjetividades colectivas, tema que ha sido abordado desde diferentes perspectivas disciplinarias como la sociología, la antropología, la psicología, las ciencias políticas y el psicoanálisis, entre otras.[2]

Es a partir también de la década de los ochenta que se define en nuestro campo la presencia de metodologías cualitativas de investigación, como la etnografía, la investigación-acción, los estudios de caso, el interaccionismo, la fenomenología, el constructivismo y el enfoque interpretativo; estas propuestas de investigación se caracterizan por definir un enfoque interpretativo o cualitativo hacia los fenómenos u objetos de investigación, y es a partir de esta premisa que cada uno de ellos establece sus propias metodologías de análisis; sin embargo, una cuestión que comparten estas diferentes perspectivas se refiere al significado y sentido que adquieren los actores o sujetos sociales como parte fundamental dentro de la producción del conocimiento social.

Al respecto, Erickson (1990) señala que los enfoques llamados etnográfico, cualitativo, observacional participativo, estudio de casos, interaccionista simbólico, fenomenológico, constructivista e interpretativo, han tenido un impacto significativo a partir de la década de los sesenta en Inglaterra; y en los setenta en Estados Unidos, Austria, Nueva Zelanda y Alemania; es sin embargo hasta los ochenta que se introducen con cierta fuerza a América Latina.

[2] Es ya reconocido y aceptado por las comunidades académicas del área de Ciencias Sociales y Humanidades que el tema del sujeto y la construcción de la subjetividad se ha enriquecido de manera muy fuerte a partir del descubrimiento del inconsciente de Freud, generándose al mismo tiempo una pluralidad de miradas sobre este tema desde distintos campos disciplinarios y desde diversas corrientes psicoanalíticas.

El interés de este tipo de enfoques se centra en el significado humano, en la vida social y el estudio de la interacción cotidiana y sus conexiones, utilizando como medio el significado subjetivo con el mundo social amplio.

De estos enfoques se han derivado diferentes métodos y técnicas de investigación que se utilizan como instrumentos y estrategias del trabajo de campo.

El trabajo de campo, por su parte, ha sido utilizado por las ciencias sociales como un método de investigación importante. Erickson (1990) señala que la investigación de campo interpretativa exige que el investigador sea especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores. Sobre este aspecto tendríamos que resaltar que las propuestas de investigación interpretativa, observacional o participativa han tenido un impacto importante en nuestro país a partir de la década de los ochenta. Los diferentes enfoques que se desarrollan en el marco de estas propuestas se definen como referentes de cuestionamiento hacia la perspectiva positivista y al énfasis de los estudios de corte factorialista y experimental; proponen nuevas formas de acercarse a la realidad y al estudio de los fenómenos sociales en general.

Bibliografía

Arredondo Galván, M. *et al.* (1990), "El desarrollo de la pedagogía como profesión", en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez, *Formación de profesionales de la educación*, México, UNAM/UNESCO/ANUIES.

Benítez García, Ramón *et al.* (1998), *El enfoque interdisciplinario en la investigación educativa*, México, ILCE.

Díaz Barriga, Ángel (1994), *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, México, CESU-UNAM (Cuadernos del CESU, 20).

Erickson, F. (1990), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock, *La investigación*

de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación, Barcelona, Paidós Educador.

PONTÓN Ramos, Claudia Beatriz (2002), "Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación", en *Perfiles Educativos*, tercera época, vol. XXIV, núm. 97-98, México, CESU-UNAM, pp. 117-127.

Una trayectoria de investigación sobre los estudios de posgrado de la UNAM

*Martiniano Arredondo**

Introducción

Se trataría de plantear la experiencia de investigación desarrollada, a lo largo de los diez últimos años, en una línea de estudios sobre programas universitarios de posgrado, en la que se ha procurado tener siempre una perspectiva crítica. En esta línea de estudios, que se desarrolla en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, se han podido realizar cinco proyectos de investigación específicos, cuyos resultados han sido objeto de algunas publicaciones.

Se trataría de hacer una reflexión crítica, en diversos sentidos, sobre el proceso que ha implicado esta experiencia de investigación hasta el momento. En un primer sentido, llevaría a considerar la evolución que se ha tenido en el plano teórico-metodológico. Los diversos proyectos que se han realizado han pretendido tener una línea de continuidad, tanto en los enfoques propiamente teóricos como en los abordajes empíricos, pero en esa continuidad de proyectos se han introducido cambios, lo que nos ha llevado en el último proyecto que está en marcha a explorar lo relativo a la complejidad y la heterogeneidad de este ciclo de estudios.

En un segundo sentido, la reflexión crítica de ese proceso de investigación llevaría también a revisar de manera muy importante la dimensión de aprendizaje que ha implicado. En la realización de estos proyectos han participado tanto académicos como estudiantes; algunos de estos últimos han

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

estado por varios años en el grupo de trabajo y han elaborado sus tesis de licenciatura y de maestría, y actualmente están haciendo sus estudios de doctorado. Desde el inicio de esta línea de investigación el grupo de trabajo estableció un seminario permanente para analizar y revisar los avances de investigación y discutir sobre cuestiones prácticas de los proyectos, pero también sobre aspectos teórico-metodológicos. De manera que en el desarrollo de las investigaciones, y en el seminario particularmente, ha habido para todos una dimensión importante de aprendizaje.

En un tercer sentido, y dado que los proyectos realizados se pueden entender como estudios de caso en una universidad específica, la reflexión llevaría también a la revisión de la consideración de aspectos más globales, como pueden ser las tendencias internacionales en la educación y las políticas educativas nacionales, particularmente las del posgrado, que llevan a establecer reglas de aplicación general, modelos homogéneos y parámetros únicos de calidad y de excelencia, sin reconocer y dar su lugar a la diversidad de situaciones institucionales y las diferencias de los campos disciplinarios y académicos.

Antecedentes

Se trata estrictamente de una reflexión colectiva sobre la experiencia de diez años en una línea de investigación sobre el posgrado universitario; creemos que la experiencia ha implicado un aprendizaje de metodologías que progresivamente han conllevado una liberación de la imaginación creadora y la utilización de métodos activos en la práctica de la investigación.

Esta línea de estudios surgió en un centro de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México (el entonces CESU), en un diálogo que el rector tuvo con sus investigadores en 1993 y en el que planteó la necesidad de que se hiciera investigación educativa sobre el posgrado. Este reto lo recogió Ricardo Sánchez Puentes, quien perteneció a la AFIRSE y participó en varios de sus congresos, y que falleció lamentablemente en 2002.

Conviene aludir a algunos antecedentes del grupo de investigación. Habría que decir que, de una u otra forma, todos fuimos o somos "observadores participantes" en el posgrado, ya sea en el papel de estudiantes o de profesores. A través de la experiencia vivida, tenemos un conocimiento práctico y mantenemos una posición crítica, en la que hay, al mismo tiempo, el reconocimiento de su importancia pero también la convicción de la necesidad de cambios.

En el caso de Ricardo, habría que destacar que llegó a la UNAM en 1973, después de haber sido director de un instituto de investigaciones filosóficas en una universidad de Chile. Se insertó en el proceso de concebir y dar inicio a programas de posgrado, en una instancia alternativa de reforma de la universidad, paralela a la estructura tradicional de escuelas y facultades, el sistema del Colegio de Colegio de Ciencias y Humanidades, donde surgieron novedosos programas de posgrado, básicamente a cargo de institutos y centros de investigación del ámbito de las ciencias, y orientados fundamentalmente a formar investigadores. Ricardo pasó luego en 1977 al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), dependencia en la que estuvimos los académicos que hemos incursionado en estudios sobre el posgrado.

Más ligados a la investigación sobre el posgrado, hay dos antecedentes importantes. En 1983, el Centro Regional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina emprendió un estudio comparativo del posgrado en cuatro países: Brasil, Venezuela, Colombia y México. Un grupo de investigadores del CESU realizó el estudio específico del caso mexicano; las monografías por países y el estudio comparativo se publicaron en 1986.

El otro antecedente fue la realización de un estudio solicitado a la ANUIES por la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial, que se publicó en 1993 con el título de *La educación superior y su relación con el sector productivo. Problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas de solución*, en el que un capítulo estuvo dedicado específicamente al posgrado. Adicionalmente, habría otros elementos que también han jugado como antecedentes con relación al interés sobre el posgrado. Varios de nosotros, en circunstancias diversas, estuvimos participando en la Asocia-

ción Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En esa asociación, que articula a todas las universidades públicas y a las particulares más importantes, se desarrollaron diversas actividades relacionadas con el posgrado; se creó ahí una oficina para apoyar el desarrollo de la investigación y del posgrado en las instituciones asociadas y para promover la colaboración interinstitucional. Se formuló un Programa Nacional para el Mejoramiento del Posgrado, junto con planteamientos en otros ámbitos, que se propuso en 1990 a la Asamblea General de la asociación y fue aprobada por ésta. No obstante eso, en 1991 el secretario de Educación Pública convocó a funcionarios de la SEP y a representantes de la ANUIES para que integraran comisiones mixtas para establecer programas nacionales de carácter indicativo, entre otros asuntos, con relación al desarrollo del posgrado y de la investigación. Los productos de esas comisiones fueron publicados por la SEP en 1991. No fue una experiencia grata, había una gran rigidez conceptual y una gran tendencia prescriptiva de parte de los funcionarios de la SEP. Finalmente, esos documentos, en particular el de posgrado, en ausencia de orientaciones y acuerdos entre las instituciones, ha desempeñado un papel normativo en manos de los funcionarios de la SEP, que no estaba contemplado originalmente.

Cabe señalar, también como un antecedente de importancia, el libro que Ricardo Sánchez Puentes publicó con el título de *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades*, en cuya elaboración invirtió varios años, y que está dirigido, sobre todo, a estudiantes y profesores del posgrado de esas áreas.

La línea de estudios sobre el posgrado

El primer proyecto que desarrollamos, por ser un ámbito más cercano a la propia formación y experiencia académica de los integrantes del equipo, fue un estudio exploratorio de programas de posgrado de las ciencias sociales y las humanidades. Tanto en el trabajo de campo como en el seminario que realizamos una vez concluido el proyecto, se manifestó

que el problema más agudo del posgrado en ciencias sociales y humanidades era la eficiencia terminal, que se expresaba en los bajos índices de graduación y en el tiempo promedio empleado para ello.

De esa manera, el equipo decidió que el segundo proyecto se centrara en la problemática de la eficiencia terminal y en las posibles alternativas para atenderla. Durante el trabajo de campo y posteriormente en el seminario sobre esta temática realizado con funcionarios, profesores y algunos estudiantes de esos programa, emergió la preocupación, pero también la queja, de que a estos programas se les estaba sometiendo a los criterios y a los parámetros de las ciencias experimentales, y de que no se reconocía la naturaleza propia de las ciencias sociales y las humanidades ni se respetaban las características de estos campos de conocimiento.

Esto último hizo que el equipo decidiera incursionar en el ámbito de las ciencias experimentales, hasta ese momento desconocido y ajeno a la experiencia y formación del grupo, y explorar las prácticas y procesos de formación en programas de posgrado de ese tipo. Fueron tantas las diferencias que encontramos con relación a los programas de ciencias sociales y de humanidades —tanto en términos de los actores, planes y programas de estudio, y condiciones institucionales (cuatro de esos programas se desarrollaban en institutos y centros de investigación en tanto los de sociales y humanidades lo hacían en facultades) como en las prácticas y procesos de formación— que decidimos efectuar un estudio comparativo entre los programas de esas áreas. Ése fue el cuarto estudio.

Percibimos que, además de las diferencias entre las grandes áreas de conocimiento, estaba una diferencia básica de acuerdo con la naturaleza de los campos de conocimiento; es decir, entre campos que corresponden de manera más o menos clara al cultivo de disciplinas —como historia, filosofía, sociología, física, química, biología— y aquellos otros campos abocados a la acción y a la intervención social —como la medicina, el derecho, la ingeniería, la administración— y que corresponden propiamente a profesiones, sobre todo a las que tradicionalmente eran consideradas profesiones "liberales".

De esa manera, se fue configurando el quinto proyecto, que está actualmente en desarrollo ("Retos a la expansión y a la calidad del posgrado en México: complejidad y heterogeneidad del posgrado universitario"). Partimos del supuesto de que el posgrado actualmente es aún muy reducido y que requiere una expansión notable en todo el territorio nacional, que se enfrenta al reto de crecer, y de crecer con calidad, para hacer frente a los desafíos de la llamada sociedad del conocimiento. Advertimos que, desde hace ya algunos años, hay una tendencia muy marcada en México a homogeneizar los criterios de evaluación de la calidad de los programas sin reconocer la heterogeneidad y complejidad del posgrado universitario.

El proyecto en su dimensión empírica consiste básicamente en un estudio comparativo de las prácticas y procesos de formación en programas de campos disciplinares y programas de campos profesionales (física, sociología y ciencias biomédicas, por un lado; ingeniería, derecho y medicina, por el otro). Creemos que no se trata meramente de un acto de voluntad de las entidades académicas el determinar que los programas de posgrado sean de "orientación a la investigación" o de "orientación profesional o profesionalizante", como lo supone el CONACyT, sino que, en alguna forma, la naturaleza de los campos determina su "orientación", que están en ese sentido "preorientados", unos a la acción y la intervención, y otros al cultivo del conocimiento.

Evolución de los referentes teórico-metodológicos

En esta línea de investigación, con el estudio de casos particulares, pretendemos ser, a la vez, analíticos y propositivos; es decir, contribuir a un mejor conocimiento de las situaciones y problemas del posgrado universitario, así como a su mejoramiento, particularmente en las políticas y regulaciones vigentes. En esta perspectiva, pretendemos que los diversos proyectos en la línea de investigación sobre el posgrado mantengan consistencia y continuidad de enfoques teórico-metodológicos, de manera que nos permitan detectar semejanzas y diferencias en diversos ámbitos, así como un

proceso de enriquecimiento de los marcos de análisis e interpretación, en el desarrollo de los proyectos.

Varios son los rasgos generales de las investigaciones hasta ahora realizadas sobre el posgrado por el equipo de trabajo. Se trata, en alguna forma, de estudios con la nueva marca de los tiempos; es decir, por un lado, estudios multidisciplinarios, o, si se prefiere, "híbridos", en la terminología de Dogan y Pahre, para indicar que la creatividad y la innovación son asunto de fronteras y de marginalidad entre disciplinas; y, por el otro, de estudios interinstitucionales, en cuanto hemos buscado la colaboración y participación en los proyectos de especialistas de otras disciplinas, involucrados directamente en los programas estudiados, así como la oportunidad de diálogo con investigadores de otras dependencias universitarias.

En cuanto a la metodología de los estudios realizados, hemos querido privilegiar el enfoque cualitativo. Es necesario reconocer que nos hemos encontrado con obstáculos y dificultades de diversa índole, por ejemplo: que el paso de lo teórico a lo empírico no es directo ni inmediato, y que se requiere un arduo trabajo de mediaciones para la construcción de objetos de conocimiento y para la formulación de categorías y conceptos. Y, por otra parte, que entre los referentes teóricos y los datos empíricos se da un proceso de interacción permanente, así como un constante cuestionamiento recíproco, en el que hay que tender puentes y adoptar ciertos acuerdos difíciles y complejos, aunque sea provisionalmente, entre lo empírico y lo conceptual.

Más que sobre los *insumos* y los *productos* de esos programas académicos nos ha interesado indagar sobre los *procesos* y las prácticas, más sobre el *opus operandi* que sobre el *opus operatum*, parafraseando lo que Bourdieu señala respecto a la investigación. No hay prácticas ni procesos sin sujetos; por ello, la pregunta sobre los procesos y las prácticas es una dirigida a los sujetos y a los sentidos que éstos mismos atribuyen a su actuación.

De ahí que la metodología no se haya centrado, aunque sin excluirlos, en el análisis documental y normativo o en el abordaje estadístico-cuantitativo, sino más bien en la aproximación cualitativa. Se ha intentado fundamentalmente explorar la subjetividad de los actores, principalmente

de los estudiantes, e interpretar el sentido que asignan a todo el conjunto de prácticas y procesos de formación que se desarrolla en los programas académicos, así como a los intercambios e interacciones entre los estudiantes y entre ellos y los profesores.

Las unidades de análisis en las investigaciones realizadas se situaron en cuatro espacios o ejes de análisis, a saber: los actores del posgrado, las prácticas y procesos, los planes y programas de estudio, y las condiciones institucionales. No fueron tanto las estructuras, sino los actores y sus acciones lo que interesaba tomar centralmente como objeto de estudio; tratando de captar sus percepciones, opiniones y valoraciones sobre los diversos procesos y prácticas en el posgrado.

Si algo distingue a la investigación de corte cualitativo es precisamente el carácter de los objetivos que se persiguen y el valor que se concede a *los puntos de vista*. Los objetivos de los estudios se han ubicado en el marco de exploraciones sucesivas y en la problematización de procederes, considerados frecuentemente como los naturales o normales, así como en la discusión y la interpretación de la información obtenida y de los datos estadísticos.

Hemos entendido que lo característico del enfoque cualitativo no consiste en la ausencia de la información empírica, sino en la prioridad de lo teórico/conceptual sobre lo empírico, así como en la necesaria implicación de lo subjetivo y lo objetivo. De esa manera, los objetivos de los últimos proyectos se han orientado más bien hacia la descripción e interpretación del significado que los diferentes actores del posgrado hacen respecto a las prácticas institucionales y a los procesos de formación de los programas de posgrado en los que se encuentran involucrados. Las preguntas centrales no apuntaban a la descripción de estructuras ontológicas de las prácticas y procesos de formación ni a la experimentación de variables independientes con relación a una dependiente; interesaba más bien, por ejemplo, definir el sentido distinto de la eficiencia terminal en diferentes contextos e interpretar al respecto la vida académica, social e intelectual de algunos programas de posgrado.

Por lo anterior, los estudios realizados no han implicado la observación directa y primaria de los procesos y prácticas de

formación en el posgrado; la metodología utilizada en todos los casos estudiados podría considerarse, como lo plantea Luhmann, como "observación de segundo orden" o de segundo nivel, en el sentido de que se ha recurrido a los actores de los programas en su calidad de "testigos" o de "informantes calificados", a manera de poder hacer "descripciones de descripciones y observaciones de observaciones", a fin de lograr "observar aquello que el observador no puede ver, por razones de posición (el punto ciego del observador)".

En el transcurso de los estudios hemos encontrado un conjunto de categorías y conceptos generales que caracterizan, en nuestra opinión, la fortaleza, la salud y la vitalidad académica de los programas. Relacionados con el proceso general de formación de los estudiantes, con la vida académica de los programas, y sin duda con la eficiencia terminal, creemos que se pueden distinguir, al menos, cuatro procesos de formación, los cuales pueden implicar una gran diversidad de prácticas distintas y específicas: 1) el proceso de incorporación e integración a los programas, 2) el proceso de socialización académica y de socialidad en grupo, 3) el proceso de tutoría, y 4) el proceso de graduación.

Dimensión de aprendizaje en la línea de estudios sobre el posgrado

Al asociarlos a los proyectos se ha pretendido contribuir a la formación en el oficio de la investigación, tanto de académicos jóvenes como de estudiantes de posgrado en condición de becarios, quienes formarán las futuras generaciones de recambio. Al respecto, se ha procurado encauzar las tesis de grado sobre cuestiones específicas de los proyectos, proporcionándoles la tutoría correspondiente e incorporándolos a todas las fases de su desarrollo, tanto en los esfuerzos de esclarecimiento teórico-conceptual como en los procesos operativos.

Al término de cada estudio, pero como parte importante del propio proceso del proyecto, hemos procurado la organización de seminarios, a los que hemos invitado a participar en mesas redondas a los actores de los programas estudiados, sobre los temas que han sido los ejes de análisis de la indagación, en

las que respectivamente hemos presentado los avances de los estudios y de los resultados preliminares. La experiencia ha sido muy rica, tanto para los participantes como para el equipo de investigación, en tanto espacio de problematización y reflexión sobre las implicaciones de un quehacer cotidiano que, con frecuencia, se realiza muy formalmente y de manera rutinaria.

Es conveniente precisar que los antecedentes de la formación profesional y de posgrado de los integrantes del equipo han sido diversos, aunque ha predominado la formación profesional y de posgrado en pedagogía, tanto de los investigadores como de los becarios, algunos tienen formación en sociología, y Ricardo Sánchez Puentes la tenía en filosofía. Por la misma razón, y por la trayectoria académica de los investigadores, el bagaje intelectual y los marcos teóricos de referencia eran y son bastante diferentes, y esto se puede advertir en la lectura de los libros publicados, cuyos capítulos fueron elaborados bajo la responsabilidad de distintas personas. Esta misma situación ha implicado una dimensión de aprendizaje, en muchos momentos implícita y en otros en forma explícita e intencionada.

Se ha hecho necesario construir referentes teóricos en común, compartir lecturas y discutirlas, llegar a acuerdos básicos en los marcos de interpretación, así como en los referentes para la construcción de los instrumentos de trabajo de campo, fundamentalmente una guía para las entrevistas a profundidad y cuestionarios para los estudiantes y para los profesores y tutores. Desde el inicio de la línea de investigación se estableció un seminario, con la participación de todos los integrantes del grupo y que se ha mantenido a lo largo de los diferentes proyectos, para analizar y revisar los avances de investigación y discutir sobre cuestiones prácticas de los proyectos, pero también sobre aspectos teórico-metodológicos. De esa manera, en el desarrollo de los proyectos, y en el seminario particularmente, ha habido para todos una importante dimensión de aprendizaje.

Entre los autores que se han leído y discutido por los integrantes del grupo están: Pierre Bourdieu (varias de sus obras, en particular las que abordan el campo científico); Vincent Tinto y sus estudios sobre el abandono de los estudios;

Tony Becher y la diferenciación de las disciplinas y de las prácticas de los académicos; Jurgen Schriewer (sobre la metodología de la investigación comparada); Niklas Luhmann (sobre la complejidad de lo social y su teoría de los sistemas sociales); Etienne Wenger (sobre las comunidades de práctica como comunidades de aprendizaje).

Las políticas y normas sobre el posgrado

Los estudios de caso han implicado también el análisis de las políticas y de las regulaciones, tanto en el ámbito nacional como institucional. En ambos casos se puede advertir el predominio del área científica, que impone su modelo funcional a las demás áreas del conocimiento. Desde principios de los noventa el CONACyT estableció un Padrón de Programas de Excelencia y, más recientemente junto con la SEP, un Padrón Nacional de Posgrado, que ha funcionado como un sistema de acreditación. Sólo los programas acreditados reciben apoyos para infraestructura y equipo y, sobre todo, becas para los estudiantes. Son pocos los programas que han logrado acreditarse: naturalmente la gran mayoría de los de las ciencias exactas y experimentales y sólo alrededor de 10% de los de las ciencias sociales y las humanidades. Las políticas públicas sobre el posgrado, y las regulaciones que de hecho ejercen, inhiben a las instituciones de educación superior en vez de impulsarlas y apoyarlas para promover y diversificar programas.

Consideraciones finales

Además de la convocatoria de la AFIRSE sobre el pensamiento crítico, el ejercicio colectivo de reflexión sobre la trayectoria de investigación lo hemos emprendido luego de analizar una de las últimas obras de Pierre Bourdieu, *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, en particular el último capítulo sobre las ciencias sociales, que trata sobre la objetivación del sujeto de la objetivación y donde realiza un esbozo de autoanálisis. Nos pareció altamente sugerente

y estimulante como para emprender una reflexión sobre la trayectoria del grupo de investigación en la línea de estudios sobre el posgrado universitario.

En ese sentido es pertinente aludir al grupo de investigación. El grupo se ha ido modificando y ha evolucionado con el tiempo. De los cinco investigadores del CESU que originalmente integraron el grupo sólo queda uno, pero se han incorporado dos recientemente. En todas las ocasiones los proyectos han sido evaluados, aprobados y apoyados por un programa especial de la UNAM para investigaciones (el PAPIIT), lo que ha permitido contar con becarios; algunos de ellos han sido estudiantes de licenciatura y la mayoría de posgrado. Del grupo más estable de cuatro becarias, pues algunos becarios estuvieron sólo por uno o dos años, permanecen en el grupo dos estudiantes del doctorado becadas ahora por la Dirección General de Posgrado, una de ellas tiene 9 años y la otra 7 en el grupo; una de ellas es ahora profesora del posgrado en la ENEP Aragón y coordina a su vez un pequeño grupo de investigación sobre el posgrado; otra estudiante del doctorado se retiró del grupo y está ahora con contrato interino como investigadora en el propio IISUE; otra más se retiró por razones personales y está por graduarse en la maestría. La muerte de Ricardo Sánchez Puentes puso en crisis al grupo y afectó seriamente sus posibilidades de continuación, pues además había sido el tutor principal de las becarias en sus tesis de maestría y de doctorado. De tal manera que en 2005 el grupo tomó la decisión de suspender el proyecto en el PAPIIT y de continuar el proyecto en otras condiciones y con otro ritmo. El grupo actual está conformado entonces por tres investigadores del IISUE y tres estudiantes de doctorado, dos de pedagogía y una de psicología, una de licenciatura a punto de recibirse y, adicionalmente de manera más reciente, por dos estudiantes de maestría en pedagogía.

En el proceso de reflexión varios de los referentes teóricos empleados para el estudio de las prácticas y procesos de formación en el posgrado han sido utilizados para el análisis del grupo sobre sí mismo. De esa manera, en particular los estudiantes, han caracterizado al grupo como una comunidad de práctica, práctica de la investigación, en la que está presente principalmente en forma tácita e implícita un proceso

de aprendizaje. También consideran que los procesos de formación (incorporación, socialización y socialidad, tutoría y graduación) que hemos empleado para el estudio de programas de posgrado son categorías de análisis que corresponden también al propio grupo. Igualmente son aplicables al grupo y a sus integrantes las nociones y conceptos de Bourdieu, como *habitus*, campo como estructura de fuerzas y de posiciones, capital social y cultural, etcétera.

En alguna forma, la objetivación del sujeto de la objetivación que propone Bourdieu la hemos entendido y asumido como el planteamiento del grupo y su experiencia de investigación, precisamente como objeto de análisis y reflexión. Creemos que la experiencia del grupo ha implicado un aprendizaje de formas de trabajo que, al adoptar métodos activos y participativos en la práctica de la investigación, progresivamente ha conllevado una liberación de la imaginación y la creatividad.

Sin embargo, mantener la línea de estudios y el grupo de trabajo durante todo ese tiempo no ha sido nada fácil, las formas de trabajo adoptadas implican una gran inversión de tiempo y es muy largo el proceso en este tipo de estudios para elaborar y lograr la publicación de los resultados. En ese sentido, y no sólo en nuestro caso, muchas cuestiones conspiran contra los proyectos de investigación colectivos y de mediano plazo, que hacen que parezcan empresas no suficientemente redituables.

Mantenerse y perseverar en esas condiciones implica cierta irracionalidad, al menos en el sentido de la noción de la acción como cálculo racional de costos y beneficios, pues además de la razón intelectual ciertamente están involucrados en esta tarea aspectos afectivos y emocionales.

Luego de vicisitudes diversas y de ciertas condiciones adversas, hemos hecho la apuesta de que por lo pronto es posible continuar, conscientes de que en ella hay un alto margen de contingencia.

Bibliografía

Arredondo, Víctor Martiniano (1998), "La educación superior: el posgrado", en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, CONACULTA/FCE.

Arredondo, Víctor Martiniano (coord.) (1992), *La educación superior y su relación con el sector productivo. Problemas de formación de recursos humanos para el desarrollo tecnológico y alternativas*, México, ANUIES.

Arredondo, Víctor Martiniano y Ricardo Sánchez Puentes (coords.) (2004), *Campo científico y formación en el posgrado*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.

_____ (1997a), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.

_____ (1997b), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ (1991), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Bourdieu, P. y L. Wacquant (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.

Coulon, Alain (1997), *Le metier d'etudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, París, Presses Universitaires de France.

Luhmann, Niklas (1997), *La teoría de los sistemas sociales*, México, UIA.

Luhmann, Niklas y Karl Schorr (1993), *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, ITESO/UdeG/UIA.

Sánchez Puentes, Ricardo (1995a), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades*, México, CESU-UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo (coord.) (1995b), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*, México, CESU-UNAM.

Sánchez Puentes, Ricardo y M. Arredondo Galván (coords.) (2002), *Pensar el posgrado. Problemática de la eficiencia terminal en las ciencias sociales y las humanidades de la UNAM*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

_____ (2000), *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

SÁNCHEZ Puentes, R. y M. Arredondo Galván (1998), "La pertinencia social y académica del posgrado. Panorama y perspectivas del posgrado en México", en A. Alcántara *et al.* (coords.), *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México, Siglo XXI.

TINTO, Vincent (1989), *El abandono de los estudios superiores. Una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, ANUIES/UNAM.

WEST, Teresa *et al.* (1986), *El posgrado en América Latina: el caso de México*, Caracas, CRESALC-UNESCO.

Formación para la investigación desde la pedagogía crítica. Una experiencia con estudiantes de pedagogía de la UNAM

*Edith Chehaybar**

Presentación

En este trabajo, compartimos la experiencia adquirida durante diez años de labor docente en la que guiamos el proceso de formación para la investigación, así como la estrategia didáctica-pedagógica que llevamos con estudiantes durante el último año de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El objetivo que perseguimos en la práctica docente se refiere al interés por despertar en los estudiantes la curiosidad sobre la investigación creativa, propositiva y original, que aporte nuevos elementos que permitan crear y recrear el conocimiento en el ámbito educativo, visualizar su problemática y, por otra parte, buscar nuevos campos y espacios para elaborar investigaciones que favorezcan el desarrollo académico, laboral y profesional del pedagogo. Lograr lo anterior requiere reconocer, analizar y explicar la dimensión que tiene la pedagogía, así como los elementos didácticos básicos indispensables para realizar una investigación.

Al impulsar la investigación en los estudiantes, coadyuvamos en el desarrollo de nuevas prácticas educativas que buscan indagar interdisciplinariamente los procesos de generación de conocimiento, además de fomentar experiencias en la práctica de la investigación que proporcionen certidumbre para continuar con el proceso de titulación y, sobre todo,

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

crear antecedentes para realizar investigaciones futuras en el ámbito profesional y académico.

Reconocemos que en el campo de la formación para la investigación hay mucho por explorar y conocer; aún esta práctica presenta algunas inconsistencias, ya que en algunos casos se ha reducido la enseñanza de la investigación a sólo una revisión de manuales de metodología, a la aplicación de procedimientos y reglas de ejecución, al control bibliográfico y al empleo de instrumentos de medición, por lo que nos esforzamos en presentar una propuesta congruente con las necesidades de los estudiantes.

Formación para la investigación. Referentes teóricos

En este sentido, la formación para la investigación implica un proceso ligado a concepciones educativas que están determinadas por el contexto, en el que intervienen la historia, la política, la economía, la cultura y lo social de cada país; además de la administración, las políticas educativas, los avances en pedagogía, sociología, didáctica y nuevas tecnologías, que se reflejan a lo largo de los procesos formativos, lo anterior hace necesario un esfuerzo por articular estos saberes a través de la investigación.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Carr y Kemmis, 1988), conceptualizamos la formación de los pedagogos para la investigación, como una actividad creativa e interdisciplinaria en la cual se genera nuevo conocimiento tanto teórico-metodológico como práctico, referido a una problemática educativa o a la acción educativa; se trata de un concepto nodal entre los campos de la didáctica, la pedagogía, la psicología, la sociología, la historia y la filosofía, entre otros; esta formación no se impone, son los formantes quienes la deciden, es su visión y expresión en el campo en el que se desarrollan, indagan y exploran un conjunto de contradicciones masivas a las cuales se enfrentan críticamente en los diversos momentos de la práctica. La finalidad que persigue la formación para la investigación es que ésta sea visualizada, interiorizada y exteriorizada (Honoré, 1980) a partir de la evolución que proviene de la experiencia y de la

reflexión individual y colectiva, con miras a la transformación de la educación.

Partimos de concebir al ser humano, docente y estudiante, como ser creativo y transformador, capaz de reflexionar su realidad y actuar sobre ella, a través del reconocimiento de su potencial comunicativo y crítico (Habermas, 1996). La actividad creativa es la que posibilita al ser humano enfrentarse a una situación dada, en la que es capaz de transformar los elementos que la realidad le ofrece; persuadiéndolo a pensar y crear nuevas estructuras y prácticas de cambio, dentro del concepto de lo real y lo posible.

La enseñanza de la investigación a partir del aprendizaje grupal

En el aprendizaje grupal para la investigación se ubica al profesor-investigador y al estudiante en la dimensión de seres sociales, integrantes de un grupo que busca el abordaje, la transformación y la construcción del conocimiento desde una perspectiva de grupo, que asume que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; no es cerrado ni absoluto, es una forma de pensar, de recrear; es abierto, es construcción del conocimiento, es pensar en la realidad y desarrollar una conciencia crítica; además, implica considerar y valorar la importancia de interactuar en grupo y vincularse con los otros, el grupo es medio y fuente de experiencias para el sujeto y posibilita el aprendizaje. Promover el aprendizaje grupal en el aula puede lograr que los estudiantes, además de aprender los contenidos de la materia, se conozcan a sí mismos y a sus compañeros, reconozcan la importancia de observar, estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos, dialogar y aprender de los demás; que rechacen el individualismo y la dependencia, y logren desarrollar una conciencia crítica que los lleve a formarse para ser creativos, competentes, colaborativos, y así lograr su emancipación (Chehaybar, 2001).

Consideramos que enseñar y aprender a investigar grupalmente significa más que la descripción de un conjunto de técnicas y procedimientos de investigación; consiste en

fomentar interés, expectación y asombro hacia aprehender nuestra realidad, además de desarrollar actitudes y habilidades para generar conocimientos a través de la reflexión, el cuestionamiento, la discusión, el análisis y la crítica grupal a la realidad educativa del país.

Desde esta perspectiva, el rol que desempeña el profesor-investigador es el de un intelectual transformador que sobrepasa los límites de su propia cultura para dinamizar el desarrollo académico, profesional y personal de sus estudiantes.

En este sentido, coincidimos con Sánchez Puentes (2000) cuando señala que el profesor-investigador debe poseer tres saberes básicos: el *práctico*, donde dicho sujeto es un investigador en activo que se encarga de generar nuevos conocimientos de manera efectiva; el *teórico*, mediante el cual el profesor-investigador reflexiona con frecuencia sobre su práctica y quehacer científico, así como los elementos que se emplean al investigar para una efectiva producción de conocimientos; el saber *pedagógico*, que es por el cual el profesor enseña a investigar, haciéndolo con pleno conocimiento de que enseñar a investigar no es solamente la simple transmisión de conocimientos, sino un proceso en el que se enseña y a su vez se aprende. Estos saberes le servirán de herramientas para orientar el proceso de la investigación, para invitar al estudiante a realizarla con su apoyo, exigiendo, orientando, cuestionando, compartiendo, analizando, criticando y pidiendo resultados; además, es quien sabrá generar significados para formar ciudadanos críticos por medio de la imaginación creativa (entendiendo esta última como originalidad, hallazgos súbitos, cambio de esquemas referenciales y el asombro, entre otros) y sabiendo aprovechar al máximo dichas herramientas para lograr el mejor desempeño de sus estudiantes. Otro aspecto fundamental en la función del profesor-investigador es la de ser informador, sin ser el único medio de información y mucho menos el que posee "la verdad" (*magister dixit*), sino que orienta la utilización de fuentes de información para su posterior reelaboración. El profesor-investigador tendrá, además, que procurar que el grupo logre su autonomía; es decir, romper con el vínculo tradicional de dependencia (Chehaybar, 2002).

Asimismo, las habilidades del profesor-investigador estarán encaminadas hacia el logro de la comunicación efectiva, permanente, profunda y comprometida en el grupo, evitando cualquier posible deterioro en la interacción grupal. También tendrá que señalar las discusiones frontales, diversificar los canales de comunicación y, sobre todo, saber escuchar y escucharse, propiciando una participación equitativa en el grupo, que contemple las diversas formas de expresión de los integrantes del grupo.

En este sentido, al estudiante corresponde comprometerse en el proceso de aprendizaje para la investigación, lo cual significa que actúe sobre el objeto de conocimiento a efecto de apropiarse de él, de transformarlo y trasformarse a sí mismo. El estudiante comprenderá el valor de interactuar en grupo y vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, considerar que el intercambio de ideas en el grupo posibilita su aprendizaje; esto le permitirá superar barreras y cuestionarse constantemente sobre su propio proceso y el del grupo.

La formación para la investigación. El proceso grupal

Lo anterior nos ha llevado a despertar en los estudiantes el placer de aprender, de descubrir conocimientos que puedan compartir, tener claridad sobre la dimensión de la didáctica de la investigación y la pedagogía, además de asumir su responsabilidad para compartir, crear y recrear nuevos conocimientos y hacer aportaciones a la sociedad. Es así como en la asignatura de didáctica y práctica de la especialidad para el séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Pedagogía, pretendemos básicamente integrar el currículo; es decir, retomamos elementos de formación proporcionados por los programas de las asignaturas del plan de estudios de la carrera, tanto en su relación vertical como horizontal para orientarlo a la investigación. Cabe destacar que los estudiantes ya cuentan con referentes teóricos y metodológicos adquiridos a lo largo de la carrera; por tal motivo, consideramos que es el momento de hacer uso de éstos de manera práctica en una investigación, de tal manera que les permitan acercarse a la

realidad pedagógica como medio para su formación. El curso está estructurado en dos momentos que pueden trabajarse de manera simultánea; en un primer momento, se considera la elaboración de un proyecto de investigación, y en un segundo momento el desarrollo de tal proyecto, de manera que les posibilite a los participantes enfrentarse a la realidad profesional y al mismo tiempo tener la oportunidad de ser realimentados y asesorados para este trabajo.

La estrategia didáctico-pedagógica empleada para el acercamiento a la investigación es la de aprender a investigar de manera grupal, en la que tanto los estudiantes como el profesor-investigador aprenden en la reflexión, la discusión, el análisis y la crítica grupal. Así, partimos del conocimiento de los intereses y necesidades de los estudiantes implicados en el proceso de aprendizaje para la investigación, analizamos y confrontamos sus puntos de referencia respecto a éste, al de la realidad que los rodea y, sobre todo, a la que desean enfrentar mediante la investigación; lo anterior nos lleva a reconocer la importancia del diálogo como medio para la comprensión de la realidad por investigar.

Con base en lo anterior, se conocen y plantean las problemáticas educativas ante la situación real del país y de la sociedad, que se destacan a través de la observación empírica; después, se eligen temáticas y se forman equipos de trabajo en los que se decide qué investigar a partir del análisis de las problemáticas detectadas. Posteriormente, los estudiantes tienen un acercamiento a diferentes instituciones u organizaciones a fin de ubicar, concretar y particularizar la problemática por estudiar, para lo cual es requisito el conocimiento de la dinámica institucional y la detección de necesidades en ésta; cabe señalar que la institución puede presentar una multiplicidad de problemas y que en un esfuerzo por comprender su naturaleza se elige aquella cuya relevancia e impacto beneficie a una mayor población, además de considerar los medios de los que se disponen o construyen al investigar. Es en este momento cuando iniciamos la problematización, entendida como un proceso continuo de cuestionamiento en el que se busca clarificar el objeto de conocimiento; se trata, pues, de un trabajo de construcción y localización de éste, en el que nos esforzamos

por descubrir y distinguir las relaciones existentes entre el problema de investigación y su contexto, es decir, su problemática. A través de la exposición objetiva del problema, que incluye ubicar su origen, desarrollo y fines, buscamos configurar sus principios estructurantes y comprender su dimensión, y es cuando la crítica en el grupo, con las diferentes posturas expresadas y compartidas, nos lleva a romper con las evidencias que provienen de los primeros abordajes en la investigación. Cabe destacar que la aproximación rigurosa a la situación real de la institución obligará, en algunos casos, a la modificación del rumbo de ésta, incluso estos virajes proporcionan a los estudiantes conocimientos que hacen más efectiva la elección y delimitación del problema por investigar; es en estos momentos cuando la discusión grupal posibilita la realimentación del proceso de investigación al lograr una clara y consistente comprensión del problema por investigar. Así cuestionamos, grupal y dialécticamente, buscando aclarar y construir nuestros objetos de estudio, interrogamos y discutimos las ideas preconcebidas con miras a su transformación en argumentos que den sustento teórico, metodológico y práctico a la investigación. De forma simultánea, conformamos nuestros referentes teóricos y conceptuales, que fungen como principios esclarecedores y orientadores de posteriores cuestionamientos que nos llevarán a profundizar en el análisis y el desarrollo de la investigación.

Consideraciones finales

Creemos que el proceso de formación nunca es sencillo, y mucho menos si éste se refiere a formarse para la investigación; si bien se observó mucha disposición en los estudiantes al investigar, los elementos teórico-conceptuales, metodológicos y prácticos de cada uno nos dejan ver la poca importancia que se le otorga tanto en el currículum formal como en la práctica concreta de los profesores.

Ante el desconocimiento de los elementos básicos que conforman tanto un proyecto de investigación como la realización de ésta, hemos podido corroborar que es al finalizar

el curso cuando adquieren conciencia de lo que implicó para ellos "terminar" un proceso como éste.

Los puntos de la investigación en donde hubo más dificultad de elaboración fueron la problematización, el marco teórico, las categorías de análisis e interpretación de resultados obtenidos de los instrumentos aplicados. Enfatizamos la importancia de la problematización, ya que en la práctica hemos podido corroborar que el efectivo planteamiento del problema posibilita su resolución, por lo que este ejercicio se constituye como un pilar fundamental en la formación para la investigación.

Consideramos que el objetivo primordial que se refiere a despertar el interés y la curiosidad para la investigación creativa, propositiva y original está cubierto, en gran parte por el ejercicio de análisis de textos, periódicos y noticias que al confrontarse con la realidad despierta en los estudiantes una conciencia crítica, lo cual les permitió plantearse diferentes problemáticas y posibles alternativas de solución a través de la investigación.

Así, al terminar los cursos, detectamos que la experiencia adquirida por los estudiantes durante su proceso de formación para la investigación les ha posibilitado ampliar su visión de la realidad educativa del país y de la investigación pedagógica, además de reconocer la importancia de éstas para su formación, así como tomar conciencia de las necesidades que tienen las instituciones en las que llevaron a cabo las investigaciones y descubrir tanto su potencial transformador como sus limitaciones.

Es importante señalar que algunos de los participantes han podido integrarse y trabajar en las instituciones en las que llevaron a cabo sus investigaciones. Además, detectamos la seguridad que adquieren al realizar una investigación que les permitiera constatar el placer de aprender, de acercarse a la realidad, de obtener mayor seguridad e iniciar el proceso de elaboración de tesis. Esta experiencia nos ha dado la oportunidad de compartir con los estudiantes la importancia y la dimensión que tiene para el país ampliar su visión sobre la pedagogía en espacios que no habían descubierto.

Bibliografía

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación de profesores*, México, Martínez Roca, pp. 167- 223.

Chehaybar y Kuri, Edith (2002), "Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores/as", tesis de doctorado, México, División de Estudios de Posgrado/Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

——— (2001), *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

Habermas, Jürgen (1996), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Madrid, Taurus (Ensayistas).

Honoré, Bernard (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid, Narcea [trad. de María Teresa Palacios].

Sánchez Puentes, Ricardo (2003), "Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior", en Porfirio Morán Oviedo (comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, México, CESU-UNAM, pp. 47-65.

——— (2000), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, CESU-UNAM/Plaza y Valdés.

——— (1993), "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*, núm. 61, México, CISE-UNAM, julio-septiembre, pp. 64-78.

Construcción del imaginario de autonomía en la UNAM

*María de Lourdes Velázquez Albo**

La construcción del imaginario de autonomía en la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante UNAM) es el título del presente trabajo, el cual tiene la finalidad de mostrar cómo he ido abordando el estudio del tema la "autonomía" en el caso concreto de esta institución de educación superior mexicana. El estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la UNAM y los congresos nacionales de universitarios en donde se han expresado ideas sobre la institución desde 1910, año en que se celebra el primer congreso y que se inaugura la universidad, hasta 1945, que se establece la Ley Orgánica vigente. Por tratarse de un periodo de tiempo pasado, parecería que se trata de un estudio histórico, que si bien se considera, la óptica fundamentalmente pretende ser sociológica.

No tocaremos propiamente los hallazgos respecto al tema de la autonomía; sin embargo, se tocarán de forma circunstancial; lo que interesa en esta ocasión es mostrar los aspectos metodológicos para la construcción de la categoría de autonomía en esta investigación.

En concreto la intención, retomando la noción de metodología, en el sentido de su deber ser como la organización estratégica de todas las operaciones e instrumentos que intervienen para encontrar una respuesta a una pregunta de investigación, será precisamente iniciar con la pregunta: ¿cómo construir el estudio del imaginario de autonomía? Para aproximarme a una repuesta me referiré a cuatro aspectos por considerar en la construcción del imaginario de autonomía: 1. El concepto de autonomía. 2. La técnica. 3. Al-

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

gunas consideraciones para el estudio de la autonomía. 4. Los referentes teóricos para el análisis, y 5. La epistemología.

El concepto de autonomía

Etimológicamente, la autonomía es la facultad de un individuo, una institución o una circunscripción territorial, de darse sus propias normas de vida y acción. Kant lo aplicó estrictamente a la moral; en el sentido de una idea y una actitud referidas a la independencia de la voluntad frente al deseo. Más tarde la noción se aplicó al campo del derecho privado y público, en su relación con el Estado; es decir, la facultad de autorreglamentarse en asuntos peculiares, interiores o locales que tienen la institución o la región dentro de un Estado. Es precisamente desde esta connotación que se aplica el término a la UNAM, que es una institución pública, descentralizada del Estado.

La autonomía es un principio fundamental, sin el cual no se entiende la institución. Su propia denominación lo contempla, y aunque no fue hasta 1929 que se reconoció formalmente el contenido o intencionalidad, había sido defendido desde 1910, fecha de su creación. La autonomía universitaria se concibió para dar impulso y mayores posibilidades a la creación y a la trasmisión de la cultura en el sentido de libertad de los investigadores, profesores y alumnos; para ahondar y esclarecer el conocimiento científico y filosófico en busca de la verdad. Decía un defensor de la autonomía en los festejos de los 50 años de ésta:

> La autonomía es a un tiempo un derecho y una obligación; derecho a la libertad de investigación y de cátedra, de creación y difusión del conocimiento, de modo que sus logros no se vean entorpecidos o neutralizados por fuerzas internas o extrañas a la Universidad. Pero también una obligación, la de dar a la República el aporte valioso de la filosofía, la ciencia y la técnica (Dromundo, 1979: 21).

La defensa de este principio forma parte de la historia de la UNAM, independientemente de las diferentes ideologías y formas de pensar y ser que se albergan en la institución. La

autonomía ha sido un elemento de cohesión a partir del cual los universitarios se han manifestado como comunidad. De esto existe un conjunto de evidencias que se han ido recuperando y sistematizando, por lo cual podemos decir que la autonomía se ha concebido de manera diferente y que responde a procesos históricos. La manera como se ha llegado a esta conclusión ha sido mediante la aplicación de técnicas de investigación de las cuales se hablará a continuación.

La técnica

En un sentido estricto se entiende por técnica un determinado procedimiento. En el caso más sencillo, éste se refiere a una capacidad aprendida, pero también a procesos más complicados que se producen a través de acciones colectivas y se basan en un proceso regular y funcional y, por lo tanto, de acuerdo con una determinada técnica. En este sentido, en la metodología de investigación en ciencias sociales se habla de técnicas de investigación bibliográfica, de investigación en la entrevista o el cuestionario, de investigación para la observación, técnicas de investigación en archivos históricos, etcétera.

Respecto a las técnicas de investigación de las que nos ocuparemos están la bibliográfica, la hemerográfica y la archivística, ya que son las bases principales de la investigación que he venido desarrollando sobre el imaginario de autonomía.

En las diferentes disciplinas como pedagogía, antropología, historia, sociología, etc., existen técnicas particulares. Más aún, dentro de las mismas disciplinas hay diversos enfoques teóricos y metodológicos que implican maneras diferentes de plantear problemas y construir sus parámetros. El tema de estudio en este sentido disciplinario es la sociohistoria, es decir, cómo se van constituyendo las ideas de un determinado grupo social. La investigación se basó en una búsqueda bibliográfica, hemerográfica y de archivos en la que se localizaron documentos e información referida a todos aquellos aspectos que tenían relación con la autonomía, no únicamente con el concepto, sino además con situaciones y

aspectos derivados de la misma noción de autonomía. Esta información correspondía a distintos momentos históricos que van de 1910, en que se inaugura la universidad, 1929, en que se concreta el principio de autonomía, hasta 1945, en que se define en la Ley Orgánica vigente.

Con base en la técnica de investigación hemerográfica y archivística llevé a cabo un primer análisis de la información, que derivó en la búsqueda bibliográfica sobre periodos históricos cruciales de la conformación de la universidad como institución social (la información sobre el tema se recopiló en fichas de trabajo). En la clasificación y ordenamiento de lo obtenido se tomaron en cuenta algunas consideraciones teórico-metodológicas a las que se hará referencia en el siguiente apartado.

Algunas consideraciones para el estudio de la autonomía

Para el estudio de la autonomía se ha recurrido a lo planteado por autores como Vico, Kant, Foucault y Weber, en el sentido de la importancia dada a la diferencia, desde la óptica de la diferencia en cuanto a la época, contenido, génesis y manifestaciones. De Vico se considera la diferencia entre la sociedad perfecta, plasmada en imaginarios, y las imperfecciones de las sociedades reales. Berlin destaca, cuando se refiere a Vico, el siguiente párrafo que es ilustrativo: "el poder y la belleza de la poesía primitiva, y sus implicaciones para la idea del progreso en las artes, o la cultura, o el concepto de una sociedad ideal contra la cual pueden ser evaluadas las imperfecciones de las sociedades reales" (Berlin, 1992: 188).

Una idea interesante por recuperar es la que se refiere a que toda forma de imaginario es creencia, el ser humano tiene un acto fundante (mito). Todavía más, el ser humano es resultado de su tiempo.

La autonomía universitaria, expresada en leyes y proyectos, constituye un imaginario, el cual es la expresión de los sujetos que pertenecen a un tiempo determinado. El imaginario constituye un tipo ideal a la manera de Weber, ya que su contenido es diferente según el momento en que se expresa tanto temporal como espacialmente. La expresión del

imaginario en leyes y reglamentos es a la vez la concreción de un conjunto de identidades de profesores, estudiantes, gobernantes, no sólo del tiempo en que se concretan, sino también de diferentes momentos temporales.

De Kant se considera la idea de que el presente podría ser presentado como pertenencia a una cierta época del mundo, distinta a las otras, pero con características diferentes y separadas por un elemento dramático. Kant planteó la siguiente pregunta: ¿qué es la Ilustración? En su respuesta se destaca la importancia de la diferencia entre una época y otra al caracterizar el momento que describe. De esta manera, define: "la ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad" (Kant, 1981: 25) y "la incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro" (Kant, 1981: 25). Desde esta perspectiva, la diferencia con otra época está definida por el autor en el sentido de una modificación de la relación de la voluntad, la autoridad y el uso de la razón. La razón como elemento liberador debe enfrentarse a sus propias paradojas.

También Foucault, al referirse al texto de Kant, se plantea la misma pregunta pero en otro momento, esto es, se preguntó ¿qué es la modernidad? Respondió señalando la importancia de la ruptura o división respecto a los principios básicos de la Ilustración, y sugiriendo que ésta se puede avizorar como una actitud, una forma de pensar y sentir. Una de las características de este pensar, de este sentir, es la de convertir al presente en héroe. La idea de tiempo de una época, de lo nuevo, de la renovación, de la novedad frente a la tradición, es lo que se destaca. En la modernidad sobresalieron valores y representaciones sociales, como libertad y democracia, de los cuales se desconoce el fin.

En el estudio de la autonomía, se recupera la idea de Michel Foucault que dice:

> El modo de ser del hombre tal como se ha constituido en el pensamiento moderno le permite representar dos papeles, está a la vez en el fundamento de todas las positividades y presente de una manera que no puede llamarse privilegiada, en el elemento de las cosas empíricas (Foucault, 1996: 334).

Conforme a esto, "lo dicho" constituye una positividad, y los datos y hechos son una misma medida.

La visión que recuperamos respecto a lo anteriormente expresado es la relativa a la diferencia. Así que un aspecto que indagar será cómo se ha concebido la autonomía en diferentes momentos de la existencia de la UNAM.

La teoría

Un elemento a partir del cual se realiza el análisis es el referente al marco teórico, en el sentido de un enfoque, desde donde se mira. Estos referentes teóricos se adoptaron de Cornelius Castoriadis, sobre todo lo relativo a la institución imaginaria de la sociedad. Para Castoriadis una sociedad no puede existir si una serie de funciones dejan de cumplirse constantemente (producción, parto y educación, gestión de la colectividad, regulamiento de los litigios, etc.), pero no se reduce a esto, ni sus maneras de hacer frente a sus problemas le son dictadas de una vez por todas por su "naturaleza", la sociedad inventa y define para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades. De acuerdo con lo anterior, la institución es una red simbólica socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variable, un componente funcional y un componente imaginario. Desde esta perspectiva se habla de imaginario cuando se habla de algo "inventado", o "de un deslizamiento, de un desplazamiento de sentido, en el que unos signos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas normales o canónicas" (Castoriadis, 1983: 219).

Finalmente, todo lo que se presenta a nosotros en el mundo social, histórico, está indisolublemente tejido a lo simbólico. No es que se agote en ello. Los actores reales, individuales o colectivos —*el trabajo, el consumo, la guerra, el amor, el parto*—, los innumerables productos materiales sin los cuales ninguna sociedad podría vivir un instante, no son (ni siempre ni directamente) símbolos. Pero unos y otros son imposibles fuera de una red simbólica (Castoriadis, 1983: 201).

La idea que se retoma es la que el mismo autor denomina visión económico-funcional en el sentido de que la institución

tiene una función en la sociedad y que las características de ésta corresponden a un momento determinado de la historia social. De esta manera cuando una sociedad se otorga a sí misma una institución, se da, al mismo tiempo, como posibles todas las relaciones simbólicas y racionales que esta institución conlleva. El punto de partida después de aclarar lo relativo a la institución es lo simbólico que desborda en lo funcional; por ello, al estudiar la autonomía se tiene presente lo simbólico, la institución y el momento histórico en que se dan ciertas relaciones, que le otorgan una determinada identidad al grupo social que conforma la universidad. En síntesis, el simbolismo se adhiere a lo histórico y produce un encadenamiento de significados. De ahí la importancia de conocer la historia, es decir, el entorno; en este caso, lo expresado sobre la autonomía.

Desde la perspectiva histórica cabe señalar que el estudio de la autonomía se lleva a cabo en dos momentos, el sincrónico y el diacrónico. Respecto al primer momento señalaremos que se ubica cuando se plantea una forma de ser para la institución, expresada en leyes y reglamentos, y que corresponde a circunstancias sociales específicas (1910, 1922, 1929, 1933 y 1945). En cuanto al enfoque diacrónico se estudia un tema o problema que nace como una reivindicación o propósito de los universitarios y se perfila a lo largo del tiempo hasta que ocurre determinada coyuntura social que permite que éste ocupe un lugar en la conformación de la universidad (es el caso de la categoría de autonomía).

Cabe aclarar que lo sincrónico se entiende en el sentido en que ocurren al mismo tiempo un conjunto de acontecimientos. En cambio en lo diacrónico a lo largo del tiempo se va desarrollando una idea hasta que se concreta de manera particular En síntesis, se estudia a la institución a lo largo del tiempo a través de la categoría de autonomía en cuanto símbolo con diferentes significados, según las circunstancias sociales.

La epistemología

Cómo se construye el objeto de estudio autonomía

En el primer punto se abordó lo relativo a las técnicas bibliográfica, hemerográfica y de archivo, y se concretó este punto en la obtención de fichas de trabajo, las cuales en una segunda etapa se analizaron desde la visión de imaginario de institución, a partir de lo cual se ordenó la información relativa a la institución, en las distintas connotaciones de la autonomía y momentos nodales de la vida institucional y social en la que se dan los matices. Así que la construcción del objeto de estudio abarca el campo institucional y social en que se gesta la noción de autonomía, que en un principio no se concebía como tal, sino como un espacio diferenciado entre el Estado y la institución universidad (espacio para la cultura).

Posteriormente, cómo se desarrolla este espacio para la cultura llamado universidad en la que se expresa la necesidad de independencia, libertad y finalmente se concreta en autonomía. Esta autonomía para organizarse como estime mejor; impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación; organizar su bachillerato, expedir certificados de estudio, grados y títulos; otorgar validez a los estudios que se hagan en otros niveles educativos. Todo esto expresado en la Ley Orgánica de 1945, aún vigente.

En conclusión, la metodología de la investigación se debe entender como un proceso complejo en el que se articula la técnica, la teoría y la epistemología.

Bibliografía

Berger, Meter L. y Thomas Luckmann (1979), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Berlin, Isaiah (1992), "Vico y el ideal de la Ilustración", en *Contra la corriente,* Madrid, fce.

Castoriadis, Cornelius (1989), *La institución imaginaria de la sociedad,* vol. 2: *El imaginario social y la institución*, Barcelona, Tusquets.

———— (1983), *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. 1: *Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets.

Dromundo, Baltasar (1979), "Razón de ser de la autonomía universitaria", en *Conferencias y discursos sobre la autonomía*, vol. XIV, México, UNAM.

Foucault, Michel (1996), *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

Galindo Cáceres, Jesús (1998) (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Addison Wesley Longman.

Giddens, Anthony y Jonathan Turner (1990), *La teoría social hoy*, Madrid, Alianza.

Hernández Sampieri, Roberto *et al.* (1991), *Metodología de la investigación*, México, McGraw-Hill.

Jamous, Aron (1968), "Técnica, método y epistemología", en *Epistemología Sociológica, Cahiers*, núm. 6, París, Anthropos.

Kant, Emmanuel (1981), *Filosofía de la historia*, México, FCE.

Silva Ruiz, Gilberto (2000) (comp.), "Metodologías contemporáneas", en *Ciencias sociales. Antología de apoyo al programa de Metodología II*, México, UNAM.

Timasheff, Nicholas S. (1961), *La teoría sociológica*, México, FCE.

Segunda parte

Aproximaciones al pensamiento crítico en educación

Introducción

Desde finales del siglo pasado en los ámbitos filosóficos la razón se ha cuestionado como la única vía para acceder al conocimiento o hacia el logro de la humanidad del ser, porque ya no es posible reconocer un sistema unitario de racionalidad social. Ese sueño de unidad de la razón de Hegel se ha visto cuestionado ante el reconocimiento de la diversidad de las naciones y las culturas. En el contexto del nuevo milenio, ya entrado el fin de la primera década, las grandes ideas relativas a la filosofía de la historia impulsadas por Hegel y reflejadas en las propuestas hechas por la corriente de la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt parecen haberse convertido en una figura intelectual de antaño, pues se caracteriza por mostrar un ambiente de lo que se puede considerar como obsoleto o pasado de moda. Axel Honneth dice al respecto: "En la conciencia de una pluralidad de culturas, en la experiencia de la diversidad de los movimientos de emancipación sociales las expectativas de lo que la crítica debe y puede hacer han sido reducidas enormemente".[1]

En el contexto presente, imbuido en un proceso de cambios acelerados como los que impone la digitalización, donde la intersubjetividad de los hombres, de cara a cara, desaparece frente a una relación virtual, la crítica ya no se concibe como forma de reflexión de una razón histórica; en cambio, prevalece la identificación normativa de las injusticias sociales.

El mismo Honneth asegura, no obstante, que la Teoría crítica cuenta todavía con la posibilidad de examinar la historia guiándose con el hilo rector de la razón, siempre y cuando tome en cuenta la idea de tal patología de la razón y la carga explosiva que esta idea contiene aún para el pensamiento actual.

[1] Axel Honneth, "Una patología social de la razón. Acerca del legado intelectual de la Teoría crítica", en Gustavo Leyva, *Teoría crítica y tareas actuales de la crítica*, Antropos/UAM-Iztapalapa, 2005, p. 445.

La Teoría crítica, con Habermas, su último pensador, introduce un concepto de democracia deliberativa orientada al entendimiento, en la que los ciudadanos resuelven problemas relevantes a través del razonamiento público bajo la influencia de intelectuales radicales. Con ello se crea un espacio social anclado en la vida de la sociedad civil, preferentemente popular, ya que este grupo no reproduce de manera pasiva la cultura dominante sino que, por el contrario, reproduce una suerte de contraproyecto que por lo regular asume la forma de una revuelta radical frente a las jerarquías de dominio:

> se forman diversos "espacios públicos" en los que se decantan procesos de comunicación, interacción y experiencia sociales que han sido desplazados y reprimidos, distinguiendo específicamente cómo los mecanismos de exclusión a la vez que excluyen y reprimen producen simultáneamente efectos contrarios de creatividad, de emancipación y de resistencia que no pueden ser neutralizados sin más por el poder administrativo.[2]

Pero si tomamos el camino presente, para actualizarnos, la Escuela de Frankfurt desde Horkheimer hasta Habermas encuentra incomprensión en donde, por la diversidad de convicciones fundadas, ya no puede reconocerse la unidad de una razón única; se ha bloqueado o se ha interrumpido debido a la constitución capitalista de la sociedad:

> Si bien sólo han pasado treinta y cinco años desde que Habermas volvió a fundamentar en términos de la historia del género la idea de una emancipación de dominación y opresión, partiendo de un "interés emancipador", él mismo concede hoy que "semejante figura de argumentación pertenece" claramente 'al pasado'".[3]

A continuación el lector se encontrará con tres ensayos que se aproximan a la discusión del pensamiento crítico

[2] Gustavo Leyva, "Pasado y presente de la Teoría crítica. Tres vertientes de reflexión para la crítica en el presente", en Gustavo Leyva, *Teoría crítica y tareas actuales de la crítica*, Antropos/UAM-Iztapalapa, 2005, p. 118.

[3] Axel Honneth, "Una patología social de la razón. Acerca del legado intelectual de la Teoría crítica", en Gustavo Leyva, *Teoría crítica y tareas actuales de la crítica*, Antropos/UAM-Iztapalapa, p. 445.

por diferentes vías; son una muestra de lo que expone el pensamiento actual de que la unidad racional no puede ser universalizada.

El primer ensayo, de Jean-Louis Le Grand, hace referencia a la existencia de una crítica en educación que corresponde a una herencia cultural y se encuentra de forma intrínseca en los procesos educativos de la Francia contemporánea. El autor coloca en interrogantes que la *crítica* sea una necesidad funcional de las sociedades contemporáneas, ya que en Francia la noción de crítica está ausente y no tratada como tal directamente en la investigación francesa en ciencias de la educación. Al identificar la evidencia de la crítica en educación en los discursos, parecería que por esa razón no necesita ser reflexionada ni explicada. En el texto se busca ofrecer una primera reflexión para una antropología de la crítica en educación a través de tres hipótesis sobre el tema en donde, a su vez, tres condiciones parecen necesarias: un juicio, una evaluación de la dimensión positiva y una necesidad de autocrítica.

Por su parte, en el segundo ensayo, Michel Alhadeff hace referencia a los retos de la crítica en la visión anglosajona dentro del marco educativo. Para ello, sitúa los fundamentos epistemológicos y los autores representativos dentro de tres campos teóricos en educación que se han caracterizado por ser críticos: las pedagogías críticas y las radicales, la corriente del aprendizaje transformador y las críticas que critican a la crítica. El autor resalta que el modo de razonamiento crítico contribuye a pensar de manera más justa en la cotidianidad. Ser crítico lleva inherente la capacidad de reconocer argumentos falaces, abusivos, afirmaciones sin evidencias y apoyos en autoridades no legítimas, y concluye que la formalización de los desafíos inherentes a la crítica en formación constituye una aportación a las formas de comprender, enseñar y vivir la crítica.

En el tercer ensayo, Norma Delia Durán toma como punto de partida un tipo de didáctica teórica denominada Didáctica crítica, dentro del ámbito educativo mexicano, en el que surge como una propuesta de formación docente. El carácter racional de la crítica de esta didáctica es de tipo local y para discutir únicamente en torno a la tradición mediadora de las

prácticas educativas escolares de México. Debido a que en muchos espacios de formación docente se asumía que esa didáctica tenía su génesis en la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la autora incursiona por los orígenes de esta escuela. Asimismo, lo hace por los orígenes del Análisis institucional, que en la época del surgimiento de la Didáctica crítica en México tenía una gran influencia en los ámbitos pedagógicos para, al final, aclarar que la Didáctica crítica encuentra su génesis en el Análisis institucional, lejos de estar emparentada con la Escuela de Frankfurt, como llegó a asegurarse en algún artículo de revista. Para ello compara los principios espistemológicos que yacen en los fundamentos de la Didáctica crítica y los de la Teoría crítica de la sociedad.

Norma Delia Durán
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación-UNAM

Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar*

*Jean-Louis Le Grand***

¡Es muy común el hecho de relacionar la educación con la formación del espíritu crítico! Parece incluso como el curso normal de toda empresa educativa, una cuasi evidencia. En las diferentes concepciones clásicas de la educación veremos aquí, en este punto de referencia histórico y problemático, que la crítica corresponde a cierta herencia cultural y está en el centro mismo de los procesos educativos, cualesquiera que sean las diferentes definiciones de la educación que se adopten. Pero, ¿en qué medida, más allá de esta aparente evidencia, hay unidad de perspectivas o, al contrario, acepciones heterogéneas aunque estén reagrupadas en el mismo vocablo? Esta noción de crítica casi no está pensada en Francia de manera sistemática como tal en las ciencias de la educación y en los trabajos sobre la educación en general, aun cuando aparezca con frecuencia en filigrana. ¿Cómo intentar un primer acercamiento a esta aparente paradoja? ¿Qué hacemos con esta herencia? Tales son las cuestiones que nos sirven aquí de hilo conductor.

La crítica: expresión luminosa del valor de la razón

Hay varias definiciones de educación. Un primer tipo de definición tiene su origen en el Siglo de las Luces con el lema kantiano "Ten el coraje de tu propio entendimiento". Es cuestión de una educación del hombre en tanto que entidad universal

* Traducción Eloísa Ruiz; revisión Patricia Ducoing y Bertha Fortoul.

** Universidad París VIII, Francia. Quiero expresar mi agradecimiento a los estudiantes (me es imposible citarlos a todos) del taller de investigación "De la crítica en educación", quienes con energía, alegría y humor, suscitaron vivos cuestionamientos, sin olvidar los elementos de respuestas particularmente pertinentes.

abstracta. Este hombre (en sentido genérico del término) es el primer operador de su educación y el valor de la razón está en el Panteón de las finalidades en primer lugar.

Este Siglo de las Luces quiere promover la Ciencia, la Filosofía y las Artes. Se trata de desprenderse de una influencia doctrinal de una verdad religiosa revelada.

La figura del filósofo alemán Emmanuel Kant es aquí ejemplar, éste ha construido totalmente su sistema filosófico sobre la noción de crítica. Una trilogía esboza las grandes líneas de su criticismo: *Crítica de la razón pura* (1781), *Crítica de la razón práctica* (1788) y *Crítica de la facultad de juzgar* (1790). Su filosofía crítica es la determinación de las condiciones *a priori* del conocimiento (teoría), de la moral (práctica) y del juicio estético.

El primer instrumento de la educación es el aprendizaje del trabajo de la razón. Para Kant la educación pretende la autonomía moral de la persona en dirección de una trascendencia y su pensamiento se sitúa a distancia entre el dogmatismo metafísico y el positivismo del siglo siguiente. La contradicción está aquí entre la educación como sumisión de una obligación inscrita en la naturaleza y el aprendizaje de una libertad como condición necesaria al devenir humano. El Siglo de las Luces, en el cual Kant es un actor influyente, es por esencia el siglo de la crítica y tiene una importancia decisiva sobre las concepciones de la educación. Se desarrolla así la emergencia de una razón aplicada a las operaciones del pensamiento, tratando de ir hacia un rigor de la argumentación, una lógica del discurso y del cuestionamiento filosófico, una cultura del debate y de la manifestación de las contradicciones que prolonga, rompiendo con el solo ejercicio retórico, la *disputatio* de la universidad medieval. La finalidad de la educación es una cierta autonomía de la reflexión filosófica respecto a los poderes establecidos, a las doctrinas religiosas.

En Francia, un pensador como Voltaire desarrolla un acceso multiforme de la crítica: literario, social y religioso. Con su *Tratado sobre la tolerancia* (1763) está decidido a luchar contra las diferentes formas de superstición. Para él, la crítica pasa también por la sátira, la ironía, en una prosa viva y espiritual que hace de él un gran escritor, autor célebre de

cuentos filosóficos, pero también de un *Diccionario filosófico* que escandaliza por su falta de respeto, que no duda en predicar la libertad de pensar en lugar de la sumisión, el derecho a la disidencia... Es el sentido mismo de la entrada "crítica" en este diccionario. Es también el inicio de la generalización de lo que llegará a ser una parte entera de la crítica y una actividad profesional: la crítica literaria y artística, con frecuencia ella misma sometida, en su turno, a la crítica, en particular en los medios (Roux, 1994).

Las ideas pedagógicas y políticas de un Condorcet (1743-1794), adepto a una educación a lo largo de la vida, de una gratuidad y de una laicidad, garantizando a la vez igualdad, libertad, son producto ejemplar de ese Siglo de las Luces, que ve una traducción de sus ideales en la Revolución francesa. Pero de las intenciones políticas a los actos la distancia es necesariamente grande y debe ser sometida a la crítica histórica. Entre la invocación de los mitos republicanos y las transformaciones efectivas de las realidades históricas de la educación, el trabajo de discernimiento es importante.

El inicio del siglo XIX ve desarrollarse en la filosofía de la educación una cierta idea del desarrollo de las ciencias, heredera de Condorcet y de la Revolución.

La crítica como fundamento del aprendizaje científico

La filosofía positivista inicial se antoja crítica radical de las modas existentes y tiene la ambición de una vasta reforma intelectual y social. Augusto Comte es, en su juventud, uno de los animadores de un movimiento de agitación y pertenece a la sola promoción, según parece, de haber puesto la escuela politécnica "en huelga" y de cerrarla momentáneamente en un aliento de contestación revolucionaria (1816). En el cambio del panorama educativo, el racionalismo militante cobra cada vez más importancia e influye en las reformas del sistema de educación. En Francia, el positivismo produce una influencia educativa dominante, principalmente en la enseñanza de las ciencias (Kahn, 1999), y eso hasta la época contemporánea y a pesar de numerosas críticas.

Más tarde, la epistemología de las ciencias, en particular de la física, desarrolla una forma de espíritu racionalista donde el tema de la crítica es preponderante. Para un filósofo de las ciencias, como Bachelard (1938; 1940), el conocimiento científico no progresa más que por la crítica, crítica de los resultados anteriores, de las primeras intuiciones, de las concepciones de sentido común, de los presupuestos diversos, de las representaciones iniciales que constituyen tantos obstáculos epistemológicos (Fabre, 1995; 1999). El obstáculo trabajado, analizado, es aquí ocasión de conocimiento y de trabajo de aprendizaje. La crítica es entonces indisociable de la duda, único camino hacia un racionalismo aplicado, forma de diálogo siempre renovado entre la razón y la experiencia.

Ese racionalismo científico tiene una influencia preponderante en la trasmisión de los saberes y no sólo del lado de las didácticas de las ciencias (ej. Giordan, 1999, Astolfi, 1997, 2000), sino más generalmente en la filosofía de la educación.

En las ciencias de la educación, cada vez más, es cuestión de reflexividad sobre los modos de conocimiento, ya sea en el registro de la relación con el saber (ej. Charlot, 1997) o más estrictamente cognitivo, en particular las preguntas sobre la metacognición (Noel, 1997).

La crítica como crítica social

La crítica social es el otro horizonte preponderante de la crítica en educación. Las más de las veces está vinculada a la figura del marxismo.

Karl Marx intenta separar la filosofía de su pedestal idealista (especialmente kantiano) y de incluirla dentro de una economía de las transformaciones sociales. Para dejar atrás la única filosofía teórica quiere crear las bases de un materialismo histórico, apropiado para acentuar una mutación social, con Engels incluso publicará una obra en 1845, *La sagrada familia, Crítica de la crítica crítica (Kritik des kritischen Kritik),* como reacción a las críticas dominantes de la época. Para él, la crítica debe proceder a una desmitificación de las ilusiones de la conciencia, que es la traducción de una

organización de la sociedad en clases (dominación de la burguesía, proletariado explotado...). La crítica está ligada a una concepción de la acción revolucionaria en la mutación histórica. Aunque no proponga una teoría elaborada de la educación, su influencia en este terreno es importante y fundamental, y no sólo en los círculos marxistas. En esta perspectiva (Marx y Engels, 1976), la educación es, en consecuencia, la manera de formar un hombre nuevo, de descifrar los fenómenos de alienación.

De las lecturas del universo educativo se inspirarán incluso muy alejados de ese tipo de lectura en modos diversos: de Freire y Dumazedier a Bourdieu y Lefebvre, de Baudelot y Establet a Charlot. Un común denominador consiste en la tentativa de leer lo social a través de los fenómenos de las clases sociales, de alienación y de opresión. Se volverá a encontrar esta sensibilidad, cruzada de psicosociología, en el seno de la corriente del Análisis institucional, iniciado por Lapassade y Lourau, particularmente con la dialéctica instituyente/instituido y el trabajo de deconstrucción. Ésta es, de manera general, fundamentalmente crítica, refiriéndose a la herencia marxista (Guigou), donde aparece a través de las nociones particulares como la desorganización (Ville) o la resistencia (Monceau).

Otra corriente que tuvo su origen en Alemania en el siguiente siglo de Marx es la denominada Teoría crítica (Horkheimer, 1937), más conocida, igualmente, con el nombre de Escuela de Frankfurt, que reúne, a partir de los años treinta, a cierto número de investigadores que son, a su vez, filósofos e investigadores en ciencias sociales, cuyos primeros nombres son Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm y, después, Jürgen Habermas. Esta corriente representa una forma de neomarxismo crítico que utiliza tanto la filosofía como la psicología o las ciencias sociales y tiene una influencia determinante sobre las ciencias de la educación en Alemania (Wulf, 1995) y sobre los movimientos sociales en los años sesenta y setenta. La crítica es consustancial al proceso teórico mismo. Mientras que la teoría tradicional tiende hacia una clase de idealismo de la razón en una postura que se presenta como "desinteresada", el proceso crítico trata de develar la cara escondida de la realidad. Toda

teoría trabaja en lo real social y se sitúa en el marco de la división del trabajo.

Esta clase de crítica social ha tenido, a través de Marcuse principalmente (1963), una influencia intelectual en los acontecimientos de los años 67-68, tanto en París y Berlín como en Berkeley, en particular, sobre una crítica radical de la educación autoritaria.

La educación popular: la crítica para cambiar la sociedad

La definición de la educación de Durkheim excluye de hecho la educación de adultos. La formación continua se desarrolló principalmente en el curso del siglo XX. La cuestión de la crítica no es en sí pertinente en un sistema de universidad popular al viraje del siglo XX, que reproduce el modo magistral de la conferencia universitaria. Pero, en la educación popular, ese tema está presente con frecuencia de manera difusa en el "ver, juzgar, actuar" de los movimientos cristianos, en el entrenamiento mental de *pueblo y cultura* con Dumazedier, Lengrand, Cacérès..., por citar algunos ejemplos.

Cuando la formación continua de los adultos se institucionaliza, en la ley de 1971, el espíritu de protesta social está muy presente. Los militantes de la educación popular salieron, para muchos de los promotores, de los movimientos sindicales y políticos, y se situaron en una cultura de la crítica, crítica social, crítica de los medios, crítica a las formas de ocio, crítica del cine, o crítica literaria o artística. Pero al mismo tiempo —y el debate con frecuencia está vivo en el interior de estos militantes—, esta crítica se siente activa y fuente de proposiciones. Algunas de ellas, más o menos salidas de la educación popular, se van a institucionalizar: esto va de las mutualistas (sociedades de protección social) a las formas de la economía social y solidaria, del Club Mediterranée a la FNAC, de las Casas de jóvenes y de la cultura a las manifestaciones festivas. La educación popular con frecuencia juega aquí un papel político de minoría activa (Chosson, 2000; Moscovici, 1979). Ésta salió en gran parte de la Resistencia (importancia de la Escuela d'Uriage) y de una crítica fuerte de los mandos establecidos bajo el régimen de Vichy. La

influencia cruzada y problemática de un marxismo particularmente poderoso y de un cristianismo políticamente progresivo es singularmente significativa en esta Francia de posguerra.

La crítica: ¿necesidad funcional de las sociedades contemporáneas?

En el debate sobre las finalidades de la educación es común observar el achatamiento de la educación permanente sobre la formación profesional continua y luego correlativamente sobre las problemáticas del trabajo. Para una gran mayoría de autores contemporáneos la formación continua es de hecho (y no idealmente) reductible a la formación profesional de los adultos, incluso a la inserción en el trabajo. Si la educación permanente aparece es esencialmente "para la memoria", como una especie de utopía fechada en los años setenta (Guigou, 1992). Y aun si esto nunca es enunciado tan claramente basta con hacer un esbozo de inventario temático de los principales trabajos de investigaciones en formación continua para convencerse. Asimismo, las lógicas de los financiamientos que toman como vector prioritario la circulación del dinero corroboran este análisis de una dimensión doméstica de los trabajos en educación permanente relativos a las lógicas de preparación y de revisión del trabajo, que se refiera principalmente a una concepción filosófica extendida de la educación permanente tradicional o a una concepción de ésta como relativa a la formación profesional continua de los adultos. Las concepciones de la crítica están presentes en dos modalidades que merecen ser distinguidas: en el primer caso regresamos a la concepción ideal del hombre de las Luces, donde se cruzan autonomía, libertad, cultura, filosofía y cultura científica. Pero esta concepción está cada vez más desvalorizada, tanto que nos regresa a un ideal visto como antiguo, el de las humanidades. Y hemos observado arriba la importancia de la crítica en esta educación, particularmente sobre la importancia de una educación a lo largo de la vida ya presente en Condorcet en las *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791). Si hay reflexividad ésta se

aplica sobre todo actualmente en el modo de "preocupación de sí mismo", más particularmente sobre un modo de individuación (*cfr.* las teorías sensibles a la existencialidad en educación permanente: autoformación, historias de vida.)

En el segundo caso, la formación continua es concebida como adaptación a los cambios sociales y profesionales en curso, una clase de regulación en una visión sistémica de la sociedad. Dentro de esta concepción operativa y funcional de la formación continua no es sorprendente que formas de la crítica se protejan algunas veces en lo que se ha convenido en llamar "el análisis de las prácticas profesionales", las formas de reflexividad individual y colectiva.

Apostemos aun que la aceleración de las evoluciones continúa generando una necesidad más y más elaborada de la crítica bajo diversas formas: evaluar, analizar, auditar, mejorar la calidad...

Sin embargo, esta "vida de trabajo" que parece, en la práctica de las investigaciones, el alfa y el omega de la formación continua, tiende a estrecharse tanto a la entrada que se hace cada vez más tarde después de los estudios cada vez más largos, como a la salida que se hace cada vez más temprano, donde a los trabajadores de edad avanzada se les invita a jubilarse. Incluso el periodo de trabajo no deja de disminuir al grado que, en la duración de una vida despierta, menos de 12 por ciento está consagrado al trabajo y esta cifra no deja de disminuir (Sue, 1994).

Muy raramente los proyectos de formación no articulan la dimensión de crítica social con el dominio operacional del cambio (reservada a una "élite sobreinformada"). Hay que hacer aquí excepción de dos de los promotores de la educación permanente, Schwartz y Lambrichs (1994), que pretenden construir dispositivos para *Moderniser sans exclure,* es decir, crear condiciones de integrar en el trabajo a los "sin certificados". Así, por ejemplo, no titubean en montar dispositivos donde los jóvenes salidos sin cualificación del sistema educativo van, con cámara de video como apoyo, a interrogar a los dirigentes de empresa, de organización, para preguntarles lo que funciona mal en su empresa. Se trata después de mostrar las producciones audiovisuales para suscitar debates sobre lo que "molesta" y entrever que los yacimientos de empleo

futuros y necesarios se encuentran justo en los lugares donde la organización funciona mal.

La cuestión de la crítica está siempre ligada a la del cambio de la relación entre instituyente e instituido. En el periodo anterior a 1980, la crítica se asoció a una valorización positiva del cambio, identificado con una crítica social (el conservadurismo es el sostén del estado anterior), pero progresivamente han empezado a aparecer algunas problemáticas intelectuales y societales que rechazaban el cambio, que oponían resistencia a las nuevas formas culturales (crítica de la televisión), sociales (crítica de la sociedad liberal avanzada) y educativa (las reformas de la escuela). Desde entonces la crítica está también identificada con el rechazo de cambiar a toda costa, con el mantenimiento de la herencia. Un ejemplo significativo de esta mutación es el itinerario intelectual de Neil Postman, pedagogo especialista en la educación para los medios, pasando de la enseñanza como actividad subversiva a la enseñanza como resistencia a los nuevos valores, pues desde entonces *Ensigner c'est résister* (1981).

La pregunta del sentido de lo que quiere decir heredar es hasta este momento insoslayable.

Heredar: entre transmisión y ruptura

Cuestionarse sobre la herencia y la transmisión en educación no puede hacerse sin volver a la definición durkhemiana de educación. En la búsqueda de una concepción de educación basada en la ciencia naciente, la sociología, Emile Durkheim define, en el *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911), la educación como una transmisión generacional de una generación a la siguiente:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objetivo suscitar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclamen de él y la sociedad política en su conjunto y el medio social al cual esté particularmente destinado.

La definición destaca un funcionalismo social y excluye la educación de los adultos. La educación es cuasi sinónimo de socialización y de adaptación social (su carácter social, el papel del Estado, el poder de la educación y los medios de acción). La crítica no tiene aquí realmente su lugar; sin embargo, en esta dimensión de transmisión generacional, la dimensión crítica es particularmente poderosa, pues no es sólo lineal, totalmente de reproducción y de socialización. Es también, particularmente en la adolescencia y en la juventud, impugnación de los mandos y dispositivos preexistentes. No es frecuente que una nueva generación llegue a asentarse tal cual dentro del paisaje social pero, como toda herencia, opera un examen crítico de éste, a falta de lo cual no hay evolución ni historia posible. Si el proyecto de toda educación familiar es dar armas para llegar a emanciparse de esta misma educación familiar, lo mismo es para la educación institucionalizada y la enseñanza.

¿El papel de todo enseñante no es acaso tratar de que el enseñando adquiera las herramientas intelectuales para venir a criticar esta enseñanza y disponer de cierta autonomía de juicio? Dicho de otra manera, tomar su distancia en relación con la enseñanza recibida, impugnarla, criticarla, incluso romper con esta herencia. Es la "negatricidad" misma la que está en el fondo de toda empresa educativa. Esto es asunto de relación y también de alteridad y asimismo de alteración (Ardoino, 2000).

Plantear la pregunta de la herencia supone un trabajo triselectivo; es una necesidad a la vez simbólica y práctica que invita a adoptar un punto de vista crítico.

La búsqueda en educación: un *impasse* sobre la noción de crítica

Para muchos comentaristas de la escena educativa y social y del "malestar" en la educación parece que la función de crítica social y política está cada vez menos a la orden del día y que ha sido suplantada por una lógica educativa del ajuste a la modernidad. Estudios serios, con la preocupación de rigor de razonamiento e indicadores pertinentes anclados

en lo real, ameritarían ser llevados aquí sin que el presente escrito pueda elucidar el debate, sino sólo puntear pistas. ¿No arriesgamos demasiado al sumergirnos en este tipo de reflexión nostálgica donde las jóvenes generaciones experimentan siempre bajas de nivel, de cultura, de..., y probablemente también de espíritu crítico? La tesis de la decadencia del espíritu crítico amerita ser puesta en tela de juicio y medida con la vara de la sospecha. De hecho es la cuestión de la interrogante de la herencia cultural la que está aquí planteada: ¿esta herencia es digna del museo de ideas o, al contrario, es realmente activa? Conformémonos aquí con algunas reflexiones, con algunas hipótesis.

Una primera constatación consiste en enumerar la cuasi ausencia de obras sabias, de artículos científicos, incluso hasta de presentaciones de diccionarios especializados en estas cuestiones. La noción de crítica está ausente y no tratada como tal directamente en la investigación francesa en ciencias de la educación. En efecto, y es el objeto mismo de esta pregunta fundadora de tales trabajos, en cuanto que la invocación a la crítica está omnipresente en el discurso educativo y es considerada como una evidencia, ¿cómo puede ser que el trabajo sobre esta noción no sea casi nunca efectuado de frente?

Para convencerse basta con ciertos indicadores: sólo algunos raros diccionarios relativos a las ciencias de la educación tienen una entrada "crítica" (uno de los cuales se refiere al criticismo de Kant), otro a la filosofía bachelardiana (Danvers). En las ciencias humanas, y a excepción de la literatura y de las artes que tratan de un género totalmente aparte, hay una colección de diccionarios y de obras enciclopédicas que utilizan el término de "crítica" en sus títulos, aun cuando esos mismos diccionarios no propongan una entrada "crítica". Todo sucede allí como si se tratara de una evidencia, de una obviedad.

Pasa lo mismo en el nivel de las revistas publicadas en Francia. De acuerdo con lo que sabemos ninguna propone un número sobre el tema, como no sea la de septiembre de 2000, de *Les Cahiers Pédagogiques* (núm. 386), que intenta una abertura: "Espíritu crítico ¿estás allí?". Si el cuestionamiento es particularmente pertinente y bienvenida la ambición,

que, por otro lado, no corresponde a la finalidad de la revista, no es la de una acumulación de la investigación y de una referencia histórica de la problemática de la educación. Por otro lado, el título podría también o más bien ser interpretado (a la manera de Legros, 1992) como *Espíritu, ¿estás cansado?* o de una ensayo vigoroso *¿A dónde se fue el espíritu crítico?* (Leclercq, 2001).

La misma constatación en lo que concierne a las obras de la investigación francesa: sólo Jacques Guigou hace de ella un tema de sus investigaciones (a través de los títulos de sus revistas y de sus obras). La crítica aparece esencialmente aquí como una función de crítica social, inspirada de manera directa en la Teoría marxista y el Análisis institucional. Probablemente no es aquí tanto el espíritu el que tiene que volverse crítico, sino la función misma de la mirada sociohistórica.

Notemos que, en el espacio de la investigación estadounidense, principalmente, pero no sólo anglosajona, la crítica se plantea de una manera totalmente diferente. Es incluso radicalmente a la inversa que se produce y asistimos a una verdadera proliferación (la contribución de Alhadeff, pero también a la prueba de Meyer).

Ya hacia 1880-1887, Ferdinand Buisson constataba lo mismo en el artículo "Crítica", redactado para su *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique*:

> esta educación de las facultades críticas en todos los dominios es tan importante que se ha juzgado en ciertos países hacerla objeto de una preparación especial para los alumnos de las escuelas normales. Los ejercicios que los americanos llaman *criticism lessons* consisten en que los diferentes alumnos hagan uno a uno, la crítica, ya sea de las tareas escritas, ya sea de las lecciones orales hechas por sus compañeros.

Luego, Buisson (2000: 52-54) cita algunos ejemplos tomados de Alemania e Italia, pero ninguno de Francia; si le creemos a Kahn, se trata de una no-tradición. La cuestión de la herencia cultural es allí, de nuevo, central. ¿Cómo explicar esta aparente paradoja entre una importante herencia cultural de la crítica y una cuasi vacuidad en las investigaciones

en educación en Francia sobre esta noción, contrariamente a otros países?

Tres hipótesis para elucidar una paradoja

Proponemos tres hipótesis explicativas a título provisional:

La crítica está "implícita" y "escondida" por otros objetos de investigación

Como hemos visto, la crítica en educación remite a universos de significación diferentes, de la crítica social a la reflexividad metacognitiva. En ese sentido, se encuentra en postura de deber pensar la complejidad del acto educativo y no podría encontrar un lugar en los esquemas de análisis que se refieren a disciplinas y subdisciplinas cada vez más segmentadas. Otras nociones tienen tendencia a revestirla, como aquélla de evaluación que supone asimismo juicio y relación con los valores. Por otro lado, también se puede pensar que la crítica constituye en gran medida lo que se llama una "evidencia, obviedad", que no habría necesidad de explicitarla en modo alguno. Pero reconozcamos que aquí se trata de una posición intelectual dudosa que evita interrogarse sobre los términos mismos y que se vuelve *de facto* acrítica.

La crítica está bajo reserva previa de la cualificación necesaria requerida

En esta concepción, la crítica es consustancial de una disciplina y de una cuestión dada, tratada en un registro de investigación preciso, a falta de lo cual, allí, no podría haber crítica. La crítica sólo podría hacerse en la medida en que los "criticantes" tengan también el mismo conocimiento de las cuestiones teóricas. A falta de eso, éstos no estarían autorizados para criticar y no sabrían tener la autoridad. Para enunciar una crítica sería necesario haber adquirido conocimientos culturales e intelectuales previos, a falta de lo cual, la crítica está

"desclasada". Los aprendices, no teniendo los conocimientos y el bagaje cultural requeridos, se vuelven desde entonces "cretinos", quienes tienen una "mala" relación con el saber (quisquillosos, por ejemplo como en Dufour, 2001). Tomemos nota de que éstos provienen las más de las veces de las clases populares. El espacio crítico debe desde entonces ser considerado como un espacio "reservado", el patrimonio de los "maestros" y aquél de una aristocracia intelectual atenta a la salvaguardia de sus privilegios. El ideal crítico corresponde con frecuencia aquí a la imposibilidad procesal de su puesta en marcha concreta, al desprecio del aprendizaje real de habilidades cognitivas demasiado ancladas en el "hacer pedagógico" y no suficientemente en la transmisión de saberes culturales. Dicho de otra manera, aquí se trata de un fenómeno de sublimación. La cuestión del poder de crítica y de su dominio es central aquí.

Un estudio de comparación internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (en *Le Monde*, diciembre 5, 2001 y OCDE, 2001) sobre los conocimientos y las competencias de alumnos de 15 años parece, a este respecto, señalar un fenómeno "francés": los jóvenes franceses se distinguen y se caracterizan notablemente por el número impresionante de rechazo de respuestas. Prefieren no responder nada por temor a cometer "una falta", lo que nos remite al estatus del error y de la aprehensión de la crítica en el sistema educativo.

La crítica mortífera o la centralización en lo negativo

La crítica no parece en sí misma un fenómeno antropológico. La etimología primera del término sugiere una connotación peligrosa y que se roza con la muerte. El adjetivo "crítica" viene del latín *criticus* y es relativo a la crisis. En la actualidad siempre es empleado en el lenguaje de la medicina (día, punto, momento, fase que decide la salida de una enfermedad y que se dice "decisivo"). Este primer origen es pariente del término "crisis" del latín *crisis* utilizado en medicina y del griego *krisis* "decisión". Está connotado por la noción de peligro, de riesgo grave, de cambio brusco con indecisión sobre

el devenir. ¿Habría que considerar ese sustrato etimológico primero como siempre latente cuando la orientación filosófica va a tratar de elevarse en el juicio? La crítica está desde entonces identificada de forma esencial con el trabajo de lo negativo. Ahora bien, la crítica está intrínsecamente ligada a la dimensión instituyente (y no instituante)[1] de los fenómenos y viene a perturbar, a trastornar, por definición, un estado anterior (paso de una generación a otra, paso de una concepción a otra, volver a juzgar una teoría, una forma de hacer). Tiene tendencia a provocar crisis (*cfr.* Barus-Michel *et al.*, 1996). Simbólicamente, la mayoría de las veces es identificada con el combate, con la destrucción del otro, con la guerra, con la disolución de la comunidad, con el poder destructivo del hombre en el sentido masculino y guerrero del término.

La crítica no es conciliable con las políticas totalitarias o de derecho divino. A título de ejemplo uno de sus fracasos en una cierta posición marxista clásica y revolucionaria sostiene, a mi entender, la unilateralidad de la crítica. En la realidad del marxismo en el poder, las políticas marxistas se han hecho poetas del aniquilamiento, incluso de la exterminación de las posiciones críticas. Sólo los detentores del poder, una vez instituidos, eran considerados para tener ese solo poder y a ser la encarnación del monopolio (después de haberlo con anterioridad, natural y abundantemente utilizado en el momento en el que estaban en la fase instituyente). En la actualidad, en un país de tradición ideal "revolucionaria" como Francia, que puso por las nubes el ideal crítico, nuevas formas de críticas ideológicas y políticas son los retos educativos poderosos: mundialización, ecología, porvenir del planeta, nuevas formas de trabajo y de circulación de riquezas, consideración de las diversidades culturales... Pero probablemente bajo una mirada de "neoneutralidad" ideológica el mundo de la educación permanezca poco abierto a esas nuevas formas de críticas sociales, a esas "pedagogías críticas", incluso alternativas que ponen en duda un estado

[1] N. de la T. *Insti-tuante* es un juego de palabras que no es posible traducir; la palabra *tuante* proviene de *tuer* que significa matar y, en este caso, remite a la idea de destrucción.

social existente hecho de opresión y de lucha militante para las formas de reconocimiento y de dignidad social.

Conclusión

La transición es aquí inquietante entre la dimensión central de la cultura histórica de la crítica en las finalidades de la educación y en lo que parece una relativa vacuidad de las investigaciones correspondientes en Francia, como si, con la cuestión crítica en educación, se tratara de una evidencia que no necesita ser reflexionada y explicitada aun en lo peor de una invocación sublimatoria. El componente cultural de la educación en Francia hace aquí preguntas temibles que merecen ahondamientos.

El presente texto no busca más que ofrecer una primera reflexión, los primeros hitos para una antropología de la crítica en educación y también proponer tres modestas hipótesis sobre el tema. En eso, constituye una invitación a la discusión y a la prosecución del debate.

Para que una crítica sea posible en el nivel conceptual, un cierto número de condiciones parecen idealmente necesarias:

- un juicio (que no sea último), pero sea objeto de un debate fundamentalmente inacabado, una forma de ética de la discusión y de la comunicación;
- una evaluación que haga la parte de la dimensión positiva (es decir, que no sucumba al frenesí crítico e invalidante) e integre la reciprocidad de perspectivas (Labelle, 1996; Heber-Suffrin, 1998);
- una necesidad de autocrítica, la crítica se dirige con mucha frecuencia al otro, en particular en el mundo intelectual, salvo algunas muy raras excepciones (Morin, 1994). Esto implica una postura ética atenta a las contradicciones y a los dilemas (Feldman y Kohn, 2000).

La crítica es esencialmente función de una cierta relación política en el sentido fuerte del término de la vida de la ciudad, puesto que sólo puede plantear la pregunta del poder y

de su transformación. La crítica va a la par de una democracia política en marcha que haga que una herencia cultural tan brillante no sea un objeto muerto, intelectualmente museificado, sino que alimente de forma continua el presente.

"La crítica no es un homenaje a la verdad del pasado o la verdad del otro, es construcción de lo inteligible de nuestro tiempo" (Roland Barthes, 1981).

Bibliografía

Ardoino, Jacques (2000), *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*, París, PUF.

Ardoino, Jacques (1999), *Education et politique*, París, Anthropos [1a. ed., 1977].

———— (1986), "Des allant-de-soi pédagogiques à la conscientisation critique", Prefacio a F. Imbert, *Pour une praxis pédagogique*, Vigneux, Matrice/Andsha.

Astolfi, Jean-Pierre (2000), "L'esprit critique en sciences, ou l'Arlésienne", en *Les Cahiers Pédagogiques*, núm. 386, pp. 17-19.

———— (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, París, ESE.

Bachelard, Gaston (1940), *La philosophie du non*, París, PUF [reedición,1975].

———— (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, París, Vrin [reedición, 1970].

Barus-Michel, *et al.* (1996), *Crises*, París, Desclée de Brouwer.

Barthes, Roland (1981), "Qu'est-ce que la critique?", en *Essais critiques*, París, Seuil (Points), pp. 261-266.

Buisson, Ferdinand (2000), "Critique", en Dans Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Kimé, Prés Pierre Hayat [1a ed. entre 1880 y 1887, y *Nouveau dictionnaire...* 1911], pp. 52-54.

Charlot, Bernard (coord.) (1997), *Du rapport au savoir*, París, Anthropos.

Chenevez, Odile (2000), "Esprit critique es-tu là?", en *Les Cahiers pédagogiques*, núm. 386.

Chosson, Jean-François (2000), "Quand la marge tient la page. Peuple et culture 1960-1967", en M. J. Coulon y

J. L. Le Grand (dirs.), *Histoires de vie collective et éducation populaire*, París, L'Harmattan.

_____ (1975), *L'entraînement mental*, París, Seuil.

CONDORCET (1791), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, París, Flammarion [presentación y notas Charles Coute y Catherine Kintzler, 1994].

DANVERS, Francis (1998), *700 Mots-clés pour l'éducation (1981-1991)*, Lille, PUL.

DURKHEIM, Emile (1911), "Education", en Dan Buisson (2000), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París,

DUFOUR, Dany (2001), "Malaise dans l'éducation", en *Le Monde Diplomatique*, núm. 572.

DUMAZEDIER, Joffre (1994), *La méthode d'entraînement mental*, Lyon, Voies Livres.

DUMAZEDIER, Joffre y Eric Donfu (eds.) (2000), *La leçon de Condorcet. Une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, París, L'Harmattan.

FABRE, Michel (1999), *Situations, problèmes et savoir scolaire*, París, PUF.

_____ (1995), *Bachelard éducateur*, París, PUF.

FELDMAN, J. y R. C. Kohn (coords.) (2000), *Ethique dans la pratique des sciences humaines. Dilemmes*, París, L'Harmattan.

GIORDAN, André (1999), *Une didactique pour les sciences*, París, Belin.

GRANESE, Alberto (1999), "Pensée critique et éducation", en Jean Houssaye (dir.), *Education et philosophie*, París, ESF, pp. 135-160.

GUIGOU, Jacques (1992), *Critique des systèmes de formation d'adultes (1968-1992)*, París, L'Harmattan.

GUIGOU, Jacques y Jacques Wanjsztejn (dirs.) (1998-1999), *L'individu et la communauté humaine. La Valeur sans le travail. Anthologie et textes de la revue Temps critiques*, París, L'Harmattan [1998 para la primera obra y 1999 para la segunda].

HEBER-SUFFRIN, Claire (1998), *Les savoirs, la réciprocité et le citoyen*, París, Desclée de Brouwer.

HORKHEIMER (1996), "Théorie traditionnelle, théorie critique" [1937], en *Dans théorie traditionnelle et théorie criti-*

que, París, Gallimard/Tel [trad. Fischer Verlag, 1970], pp. 15-90.

KAHN, Pierre (1999), *De l'enseignement des sciences à l'école primaire. L'influence du positivisme*, París, Hatier.

KANT, Emmanuel, *Critique de la raison pure* [1781] (París: 9a ed. Garnier Flammarion, 1997).

Critique de la Raison pratique [1788] (París: 6a. ed., PUF, 1991).

Critique de la faculté de juger [1790] (París, Vrin, 1979).

Réflexions sur l'éducation, París, Vrin 1966 [trad. A. Philonenko].

LABELLE, Marie (1996), "Remarques sur les verbes de perception et la sous-catégorisation", en *Recherches Linguistiques de Vincennes*, núm. 25 (número especial "Structure et Interprétation"), pp. 83-106.

LECLERCQ, Pierre Robert (2001), *Où est passé l'esprit critique?*, París, A. Carrière.

LEGROS, Patrick (1992), *Esprit es-tu las? L'irrationnel, un besoin paradoxal*, París, L'Harmattan.

LOURAU, René (1970), *L'analyse institutionnelle*, París, Minuit.

MARCUSE, Herbert (1963), *Eros et civilisation*, París, Minuit.

MARX, Karl y Friedrich Engels (1976), *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, París, Maspero [introducción y presentación de Roger Dangeville].

——— (1969), *La sainte famille. Critique de la critique critique* (*Kritik des kritischen Kritik*) [1845], París, Sociales, 1969 [presentación de Nicole Meunier y Gilbert Badia].

MONCEAU, Gilles (1997), "Le concept de résistance en éducation: conceptualisation descriptive et opératoire", tesis de doctorado, Universidad de París VIII.

MORIN, Edgar (1994), *Autocritique* [1959], París, Seuil/Points.

MOSCOVICI, Serge (1979), *Psychologie des minorités actives*, París, PUF.

NOËL, Bernadette (1997), *La métacognition*, Bruselas, De Boeck.

POSTMAN, Neil (1981), *Enseigner c'est résister*, París, Le Centurion [traducción de *Teaching as a conserving activity*, Nueva York, 1979].

RAPPORT OCDE (2001), *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*, Premiers résultats du PISA 2000 (Programme for International Student Assessment).

ROUX, Jean-Louis (1994) (ed.), *Critiquer la critique? Culture et médias, l'impossible mariage de raison*, Grenoble, Ellug.

SCHWARTZ, Bertrand y Louise Lambrichs (1994), *Moderniser sans exclure*, París, La Découverte.

SPURK, Jan (2001), *Critique de la raison sociale. L'école de Franckfort et sa théorie de la société*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

SUE, Roger (1994), *Temps et ordre social. Sociologie des temps sociaux*, París, PUF.

TAGUIEFF, Pierre-André (2001), *Résister au bougisme. Démocratie forte contre mondialisation technophobe*, París, Les Mille et Une Nuits (Fayard).

VERRIER, Christian (2001), *Chronologie de l'éducation et de l'enseignement en France*, París, Anthropos.

VILLE, Patrice (2001), "Une socianalyse institutionnelle: gens d'école et gens du tas. Théorie et pratique de la socianalyse", tesis de doctorado d'Etat, Universidad de París VIII.

VOLTAIRE (1764), *Le dictionnaire philosophique*, París, Imprimerie Nationale 1994.

_____ (1763), *Traité sur la tolérance*, París, Flammarion.

WULF, Christoph (1995), *Introduction aux sciences de l'éducation. Entre théorie et pratique*, París, Armand Colin [1a. ed., 1973].

Los retos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos*

*Michel Alhadeff***

Introducción: la llave de entrada

¿Qué es una postura crítica y cómo se adquiere? ¿Puede ser objeto de un proceso de formación? ¿Cuál? Intentar responder estas cuestiones requiere de entrada que uno se dé los medios para definir y explorar de manera específica las implicaciones, particularmente pedagógicas, psicológicas, sociales y culturales, inherentes a la adopción de esta postura. Por consiguiente, habrá una multitud de opciones que operar. ¿En qué fundamentos epistemológicos apoyarse para definirla? ¿A partir de qué concepciones teóricas emprender esta elaboración? ¿Siguiendo qué metodologías para comprometerse en este tipo de exploración? Y, finalmente ¿sobre qué prácticas basarse para estudiar el desarrollo de esta postura en constitución?

Por mi formación inicial en psicología, fui conducido a plantearme estas preguntas cuando contemplaba iniciar una tesis sobre la dimensión psicológica del ejercicio de la crítica. En el transcurso de este proceso y de los encuentros, trabajando actualmente con Pierre Dominicé y Marie-Christine Josso en el campo de las historias de vida en formación, poco a poco elegí interrogarme sobre el interés que presenta el proceso biográfico y a la vez por aprehender el desarrollo y los componentes de una postura crítica, al mismo tiempo que para promoverla. Este proyecto de investigación es el origen de este artículo.

Desde muchos puntos de vista, hay un conjunto de prácticas y de investigaciones en ciencias sociales que abordan los

* Traducción Patricia Ducoing; revisión Bertha Fortoul.

** Universidad de Ginebra, Suiza.

retos inherentes al ejercicio de la crítica. Podemos, entonces, interrogarnos sobre el hecho de que una legítima preocupación no haya llegado sino de manera tímida a la constitución de un campo de investigación específica de las ciencias de la educación —con sus autores de referencia, su vocabulario, sus prácticas específicas, sus polos de investigación y sus debates— susceptible de facilitar la puesta en forma y, por consiguiente, la exploración más sistemática de las cuestiones destacadas por el desarrollo de una postura crítica.

Esta constatación es más impresionante si se considera que, después de cuarenta años, se puede observar un crecimiento progresivo (en adelante casi exponencial) de las investigaciones y de los escritos en lengua inglesa que abordan los retos inherentes al desarrollo de una postura crítica. A partir del inicio de los años setenta, en efecto, un verdadero campo de estudio y de práctica se constituyó alrededor de corrientes distintas, cuyos presupuestos epistemológicos son, a veces, diametralmente opuestos y cuyos escritos evolucionan sobre caminos que frecuentemente no se cruzan. La amplitud de este fenómeno es tal que la última versión del *Handboook of adult and continuing education*, obra de referencia en el campo anglosajón de la educación de adultos, se organiza alrededor del concepto mismo de reflexión crítica (*critical reflection*) (Brookfield, 2000a). Si bien es cierto que varios de estos trabajos fueron objeto de publicaciones en lengua francesa (es el caso de la obra de Paulo Freire, véase también Dominicé, 1988; Finger, 1989; Boisvert, 1999; Mezirow, 2001), lo esencial de esta literatura permanece desconocido desde muchos puntos de vista en los países francófonos.

¿Cómo interpretar, consecuentemente, este contraste entre las tradiciones de investigaciones francófonas y anglófonas en su manera de abordar los retos de la crítica en educación? ¿En qué las concepciones desarrolladas, más allá de La Mancha y de los océanos, constituyen un campo de investigación original? ¿En qué medida pueden ser puestas en relación con los retos que caracterizan la investigación francófona en ciencias de la educación? Desde un punto de vista más reflexivo, ¿qué tipos de saberes podrían emerger de un acercamiento intercultural de la crítica en educación? Si estas cuestiones no pueden ser razonablemente desarrolladas en

un artículo de esta envergadura, parece pertinente, de todas formas, dado el contraste y la falta de visibilidad evocados, buscar introducirlas sobre la base de una primera estimación de la literatura anglosajona que aborda esta temática.

Además de la cuestión de la accesibilidad a las fuentes de referencia y los retos inherentes a su traducción/interpretación, tal proceso introductorio se mantiene delicado. En efecto, este campo de investigación hace un llamado a un gran número de apelaciones, de conceptos y de nociones que ocasionalmente encuentran un consenso sobre lo que ellas cubren. Además, incluso en lengua inglesa, los escritos que ponen en relación diferentes teorizaciones de la crítica son raros; la comprensión de las relaciones que sostienen mutuamente las diferentes figuras que participan en este campo de estudio permanecen, entonces, aún insuficientemente exploradas. No obstante sus límites, este artículo constituye pues una primera tentativa en lengua francesa que tiende a introducir de manera simultánea las diferentes corrientes anglosajonas que abordan los retos de la crítica en educación.

Las conceptualizaciones de la crítica: un campo de competencias

A fin de hacer explícita la naturaleza del contraste susceptible de destacar entre las formas de concebir la idea de crítica en formación, de un lado y del otro del Atlántico, esta primera sección tiene por objeto situar los fundamentos epistemológicos y los principales autores de referencia que han contribuido a la emergencia de tres corrientes distintas en el paisaje de la formación de lengua inglesa.

La corriente del Critical thinking

La emergencia de trabajos referentes al pensamiento crítico (*Critical thinking*) está frecuentemente asociada a las reflexiones desarrolladas por un cierto número de autores cercanos al movimiento de la lógica informal (*Informal Logical*

Movement) en Estados Unidos. Si bien este movimiento no es homogéneo, se puede destacar que uno de sus fundamentos reposa en la convicción según la cual este modo de razonamiento (por oposición a la lógica formal) contribuye a pensar de manera más justa y más crítica en las situaciones cotidianas (Siegel, 1988). En esta perspectiva, ser crítico supone ser capaz de reconocer y de discernir los argumentos falaces, las generalizaciones abusivas, las afirmaciones carentes de evidencias, las pretensiones de verdad que se apoyan en una autoridad no legítima, o incluso conceptos ambiguos. La adquisición de un pensamiento crítico supone, por consiguiente, saber expresar y criticar la lógica de los argumentos que fundan nuestras actividades cotidianas, aquel aprendizaje que descansa en el desarrollo de competencias (*skills*), tendiente a promover un modo de pensamiento fundado en procedimientos de encuesta que garantizan un mayor rigor de razonamiento y de análisis (Burbules y Berk, 1999).

En comparación con otros enfoques, motivo de este artículo, la corriente del "pensamiento crítico" es ciertamente una de las que cuenta con el mayor número de publicaciones, sean científicas o de naturaleza prescriptiva (manuales escolares o destinados a los profesionales, obras para el gran público, CD, videos, etc.). Desde el punto de vista teórico, se pueden destacar los aportes de cinco autores principales. Los trabajos de Robert Ennis, uno de los precursores del movimiento en los años sesenta, pretenden circunscribir a la vez las competencias (*skills*) requeridas para analizar de forma correcta los enunciados y las disposiciones (*tendencies*) personales necesarias para desarrollarlas (Siegel, 1988). Richard Paul, al poner el acento en la importancia de estas disposiciones, marca la distinción entre una aceptación débil (*weak sense*) del pensamiento crítico, que supone la adquisición de una batería de competencias técnicas y que atomiza el pensamiento en una serie de operaciones y, por otro lado, una aceptación fuerte (*strong sense*), que se inscribe en una perspectiva más dialéctica y dialógica que se funda sobre una confrontación de argumentos opuestos (Siegel, 1988; Paul, 1990). La perspectiva propuesta por Mattew Lipman pone el acento en la identificación de criterios (normas, leyes, exigencias, convenciones, ideales, etc.) que permiten establecer la objetividad de

los juicios sobre la naturaleza autocorrectiva del pensamiento crítico y sobre el lugar del contexto en el que se desenvuelve la situación por analizar (Johnson, 1992; Boisvert, 1999). Harvey Siegel, por su parte, se ha inclinado particularmente por la relación entre pensamiento crítico y racionalidad. Su conceptualización descansa así en la capacidad para analizar las razones, motivos y argumentos (*reasons*) que fundan o justifican las creencias, las acciones o las declaraciones (Siegel, 1988; Johnson, 1992). Conviene finalmente mencionar a John McPeck, cuya posición en el seno de esta corriente es con frecuencia presentada como marginal y crítica respecto a las consideraciones desarrolladas por los autores precedentes. McPeck defiende así la idea según la cual el pensamiento crítico no puede ser aprehendido de manera general y abstracta. Según él, descansa sobre todo en la promoción, en el seno de cada disciplina enseñada, de una comprensión de los retos filosóficos y epistemológicos que ahí se involucran (Siegel, 1988; McPeck, 1990).

Las corrientes de la Critical pedagogy *y de la* Radical pedagogy

Desde el punto de vista general, las pedagogías "críticas" y "radicales" (la aceptación de estos términos varía en función de los autores) descansa en la puesta en evidencia de los retos de poder inherentes a las instituciones (educativas particularmente), en la puesta en relieve de preguntas planteadas por las desigualdades sociales (las diferencias de clases, de raza o de género) y en la forma como las normas epistémicas en vigor contribuyen a perpetuarlas o a legitimarlas. El objeto de la crítica privilegia así la explicitación, no sólo de las falsas creencias, sino sobre todo de aquellas que aparecen como represivas, partidarias o implicadas en el mantenimiento de un *statu quo* percibido como injusto (Gore, 1993; Burbules y Berk, 1999). Estas pedagogías suponen así una toma de decisión para aquellas y aquellos que no tienen el poder social, económico o político; implican una voluntad de tomar en consideración la diversidad cultural con la intención de transformar las instituciones y las relaciones sociales

percibidas como inequitativas u opresivas. Esta visión se inscribe claramente en una perspectiva emancipadora (McLaren y Leonard, 1992; Mayo, 1994; Mayo y Thompson, 1995; Burbules y Berk, 1999).

Las pedagogías críticas y radicales no constituyen, sin embargo, un campo homogéneo. Gore (1993), quien reagrupa bajo la apelación de "pedagogías radicales" las corrientes feministas y críticas, distingue en estas últimas dos tendencias centrales. La primera, constituida alrededor de Paulo Freire y de Ira Shor, pone el acento en las prácticas pedagógicas, intentando formular e ilustrar estrategias alternativas (*dialogical pedagogy or libertarian learning*) a los enfoques educativos dominantes. Una segunda tendencia se constituyó alrededor de autores como Henry Giroux y Peter McLaren, nutriendo una reflexión principalmente teórica, orientada al campo académico. Como Freire y Shor, los trabajos de estos autores reivindican una visión política de la educación, inspirada en una perspectiva neomarxista y en las teorías sociales de la Escuela de Frankfurt; sin embargo, el acento está puesto principalmente en la constitución de un proyecto pedagógico y de una visión social en los profesores, más que en las prácticas mismas.

A partir de los años ochenta, Giroux y McLaren han ampliado su marco de referencia, integrando los trabajos de autores como Foucault, Lyotard, Baudrillard, o Jameson —asimilados en Estados Unidos a las corrientes posestructuralista y posmoderna— o aun a los escritos feministas (Giroux, 1988, 1991; McLaren, 1988, citados en Gore, 1993; McLaren y Leonard, 1992; Giroux *et al.*, 1996). Se puede así subrayar que existe una cierta proximidad entre la pedagogía crítica y ciertas tendencias provenientes de la corriente feminista en ciencias de la educación, en particular los autores que reivindican una posición posestructuralista (Luke y Gore, 1992; Gore, 1993; Mayo y Thompson, 1995; Tisdell, 1998). En la medida en que la pedagogía crítica no constituye necesariamente una corriente propia de la formación de adultos, conviene incluso mencionar los trabajos recientes de Peter Mayo (1994, 1999) que se apoyan en la obra de Freire y la de Gramsci en una perspectiva específica de este campo de práctica.

La corriente del Transformative learning

Las nociones de "aprendizaje transformador" (*Transformative learning*) o de "transformación de perspectiva" (*Perspective transformation*) emergieron de un punto de vista conceptual al final de los años setenta en Estados Unidos, a partir de las investigaciones efectuadas por Jack Mezirow en el campo de la educación para adultos.

Desde el punto de vista epistemológico, el proceso conducido por este autor parece haber sido influido por el constructivismo, el deconstructivismo, la perspectiva cognitiva en psicología y en psicoterapia, pero también por los trabajos de Gould en psicoanálisis, aquellos de Kuhn, de Freire, así como las aportaciones de Habermas, cuyos trabajos representan uno de los fundamentos esenciales de este enfoque (Mezirow, 1981, 1991, 2000). De manera general, el objetivo del aprendizaje transformador es conducir el aprendiz a reinterpretar los marcos de referencia que ha elaborado de manera no crítica a lo largo de su vida, esto con el fin de construir de nuevo marcos interpretativos que guíen sus experiencias futuras, de manera más racional y negociada, más autónoma y más liberada de restricciones y distorsiones culturales. En esta óptica, y contrariamente a las dos corrientes evocadas con anterioridad, la reflexión crítica (*Critical reflection*) aparece como un proceso propio del aprendiz adulto, debiendo permitirle cuestionar los postulados formulados por otro (*Critical Reflection of Assumptions* o CRA) y aquellos que fundan su propia visión del mundo (*Critical Self-Reflection of Assumptions* o CSRA). En el primer caso (CRA), el desarrollo de una postura crítica puede implicar un aprendizaje instrumental, orientado a la resolución de problemas específicos, mientras que en el segundo caso (CSRA), necesita un aprendizaje de tipo comunicativo, que implica la comprensión del sentido de lo que nos es comunicado (intenciones, valores, sentimientos, ideales, etcétera).

En esta perspectiva, la formación se funda en la puesta a disposición de un espacio que favorece este tipo de proceso y de intercambios (Taylor, 1998: Mezirow, 1996, 1998).

Entre los autores cercanos a las teorías del aprendizaje transformador, Stephen Brookfield aparece ciertamente como

aquel que ha escrito más sobre los retos inherentes a la definición y a la transmisión de un pensamiento crítico en el campo de la formación de adultos. Sus trabajos más recientes (Brookfield, 1994, 1995, 2000a) ofrecen así, a la vez, un aporte teórico original, al mismo tiempo que una puesta en relación con diferentes conceptualizaciones de la crítica, propuestas por varios autores mayores, como Dewey, Lindeman, Mezirow, Giroux, Gramsci o Foucault. En la medida en que para Brookfield el pensamiento crítico supone una comprehensión del papel desempeñado por los retos de poder que influyen en el proceso educativo, al mismo tiempo que una identificación de los postulados hegemónicos (*hegemonic assumptions*) que nos influyen a lo largo de la vida, las aportaciones de este autor constituyen un acercamiento único entre varias dimensiones de las pedagogías críticas y radicales, y los aportes del aprendizaje transformador.

Las críticas de la crítica: un campo de batalla

En la búsqueda por teorizar y formalizar el desarrollo de una postura crítica ¿no participamos indirectamente en la puesta a distancia de aquello que, en la adopción de una sensibilidad crítica, no es observable, objetivable, cuantificable, generalizable o universal? ¿En qué medida conceptualizar el ejercicio de la crítica no contribuiría ya a erosionarlo de algunas de las formas que puede tomar? Frente a este tipo de cuestiones, se puede observar en la literatura anglófona una cierta polarización de los debates.

Desde el punto de vista epistemológico, las teorizaciones evocadas con anterioridad contribuyen, en efecto, a dar cuenta de ciertas tensiones entre dos posturas frecuentemente opuestas en el campo anglosajón de las ciencias sociales (Graham, Doherty y Malek, 1992; Rosenau, 1992). Se puede así destacar la diferenciación establecida por numerosos autores entre, por un lado, un paradigma de investigación calificado de objetivista o de moderno y, por el otro, un paradigma subjetivista, interpretativo o posmoderno (Mezirow, 1996; Brookfield, 2000a), igualmente asociado a posturas calificadas como "posestructuralistas", "poscolonialistas", o aun "neo-

pragmáticas" (Popkewitz, 1999). Esta distinción, si aparece persistente en la literatura, no es extremadamente menos difícil de definir, tanto más cuanto que implica con frecuencia referencias a tradiciones epistemológicas diversas, tales como la revolución cognitiva, la fenomenología, la etnomedología, la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, o aun los aportes de filósofos tales como Foucault, Derrida, Baudrillard o Lyotard (Mezirow, 1996; Brookfield, 2000a).

De manera general, se puede intentar distinguir estas dos posturas a partir de las características siguientes. Para Searle (1993, citado en Mezirow, 1996), el paradigma objetivista o moderno se inscribe en la tradición racionalista occidental y postula la existencia de una realidad independiente de las representaciones lingüísticas y mentales que se pueden tener. En esta perspectiva, la verdad depende de la precisión de nuestras representaciones del mundo, el saber es considerado con posibilidades de ser objetivo, la lógica y la racionalidad surgen como los modos de conocimiento privilegiados y las normas intelectuales constituyen estándares cuyo valor es universal. Si este paradigma puede ser caracterizado por una aceptación implícita de la deseabilidad de identificar un discurso que permita una comprensión universal de la sociedad (Graham, Doherty y Malek, 1992)), un posicionamiento posmoderno se caracteriza por el rechazo fundamental de toda forma de discurso que tenga una ambición trascendental y totalizante (Rosenau, 1992). Esta perspectiva contribuye así a subrayar el carácter local de toda verdad y de todo discurso, incluido el suyo. El saber es, por consiguiente, percibido como individual, social y culturalmente determinado. El investigador aparece siempre confrontado a una comprensión del mundo necesariamente local, temporal y parcial, que puede ser objeto de múltiples interpretaciones. La objetividad, la neutralidad o aun la racionalidad, en tanto que universales, aparecen en esta óptica como inaccesibles.

En la medida en que problematiza los presupuestos epistemológicos a partir de los cuales se piensa la crítica, la polarización entre las dos posturas evocadas (moderna/posmoderna u objetivista/subjetivista) ha conducido a la mayoría de los autores de referencia mencionados a tomar posición frente a este debate. Se puede así destacar un dis-

tanciamiento neto de ciertos defensores del pensamiento crítico frente al paradigma posmoderno (Siegel, 1993, citado en Burbules y Berk, 1999), mientras que en el seno de la Pedagogía crítica o radical (Aronowitz y Giroux, 1991; McLaren y Leonard, 1992; Allman y Wallis, 1995; Giroux *et al.*, 1996), o incluso en Mezirow (1996, 1999), se observa una voluntad de integrar de manera moderada ciertas características de lo que algunos denominan posmodernismo de resistencia (Rosenau, 1992; Bagnall, 1994a, 1994b). A pesar de estas tentativas, estas diferentes corrientes son siempre objeto de críticas provenientes de autores que afirman las posiciones más radicales (Lather, 1992; Gore, 1993; Pietrykowski, 1996, Usher, Bryant y Johnston, 1997; Burbules y Berk, 1999). En este sentido, la adopción de una postura calificada de "posmoderna" o de "posestructural", cuando incluso no corresponde a una posición fácil de circunscribir, presenta el interés de motivar una interrogación y un examen más sistemático de las pretensiones universalizantes, imparciales, inclusivas y objetivas que caracterizan lo esencial de las posturas adoptadas en el seno de las corrientes que han buscado conceptualizar la cuestión de la crítica en educación (Burbules y Berk, 1999).

Los desafíos de la crítica: un campo fértil

En este nivel de nuestra reflexión, conviene finalmente interrogarse sobre la naturaleza y la fuerza teórica de un campo de investigación constituido enteramente alrededor de los desafíos inherentes a la formación de una postura crítica. Si los temas privilegiados por los autores presentados varían naturalmente en función de las corrientes a las cuales se adhieren estos últimos, el campo de estudio, tomado en su conjunto, parece poder estar articulado en torno a cuatro ejes transversales de cuestionamiento, a los cuales se incorpora un cuestionamiento de naturaleza reflexiva emergente a partir de tomar conciencia de la variabilidad de las posturas susceptibles de ser adoptadas.

El primer eje reagrupa aquí los retos propios de la definición de lo que constituye una postura crítica. Las cuestiones

abordadas están en relación con la finalidad de esta postura, con los procesos de pensamiento y las competencias que ella implica (pensamiento dialógico, resolución de problemas, pensamiento creativo, reflexividad, metacognición, pensamiento posformal, etc.), con el lugar acordado a la racionalidad, pero también a otras relaciones con la crítica (*alternative ways of knowing*) que implican la intuición, los afectos, los sentimientos, lo relacional, el soporte social, el inconsciente individual o colectivo, etc. Los retos se sitúan igualmente en torno al ámbito de aquello sobre lo que porta la crítica (pensamientos, creencias, acciones, saber-hacer, etc.) y al lugar acordado para tomar en consideración las relaciones de poder.

El segundo eje se relaciona con la cuestión de las cualidades inherentes al pensador crítico. A partir de aquí se interroga sobre la naturaleza de sus disposiciones individuales, sobre el grado de madurez requerido y sobre la forma de concebir la génesis y el desarrollo de esta postura en un individuo, sobre la importancia dada al contexto sociocultural, político e histórico en el cual evolucionan los aprendices y el formador. Se trata asimismo de interrogar lo vivido psicológico, social y cultural tocante a la adopción de una postura crítica, así como los límites con los cuales puede ser confrontado. Igualmente, se trata de tomar posición frente al hecho de concebir al pensador crítico de manera individual o en colectividad.

El tercer eje reagrupa los desafíos relativos a la manera de aprehender el desarrollo y la transmisión de una postura crítica. Se interroga así sobre el grado de generalización de las competencias desarrolladas, sobre la naturaleza de los aprendizajes que ahí se vinculan (instrumental, comunicativo, experiencial, etc.), sobre los métodos que se requiere poner en marcha (cuestionamiento, diálogo, análisis de situación, ejercicio, relatos autobiográficos, etc.) y sobre las posibilidades de evaluación previstas. La idea es, también, tomar posición frente al grado de neutralidad o de compromiso político asociado a la formación, así como a la necesidad de implicar o no el entorno institucional y social en el cual se desarrolla. Por otro lado, se investigan las potencialidades de una autoformación (*self-directed learning*), el rol jugado por la directividad del formador, su posicionamiento social, cultural

y político. Se cuestiona, en fin, sobre el lugar concedido a las aspiraciones de los aprendices y al grado de implicación deseable de su parte.

Un último eje reagrupa los retos relacionados con las opciones metodológicas adoptadas por los investigadores que han intentando formalizar el desarrollo de una postura crítica. Se trata así de interrogarse sobre las metodologías de investigación privilegiadas (cuantitativas, cualitativas, etc.), sobre la relación y el posicionamiento adoptados frente a la teoría y la práctica (filósofo de la educación, formador, etc.), sobre la manera de concebir la relación entre investigadores, formadores y aprendices, sobre los medios puestos en práctica para promover el desarrollo de la crítica en el campo de la educación y, finalmente, sobre la manera de abordar la diversidad de nociones y conceptualizaciones desarrolladas.

Desde el punto de vista epistemológico, se puede subrayar que el cuestionamiento de los presupuestos a partir de los cuales la mayoría de los autores mencionados fundan sus procesos de investigación conduce a poner en debate las representaciones del sujeto (*self*) vehiculadas a través de estas teorizaciones (su funcionamiento psicológico, social, su desarrollo, etc.) (Usher, Bryant y Johnston, 1997; Tennant, 1998), así como el lugar que conceden a la racionalidad, a la lógica, al diálogo, al empoderamiento (el hecho de reotorgar poder a los aprendices), a la emancipación o a la libre expresión de cada uno (Lather, 1992; Burbules, 2000).

Uno de los desafíos centrales aparece aquí asociado al recuestionamiento de los límites y los riesgos relacionados con un discurso que frecuentemente tiende a descontextualizar y, a la vez, a naturalizar la crítica y el pensador crítico. Finalmente, conviene interrogarse sobre la manera como las corrientes que constituyen este campo de investigación se posicionan mutuamente (Gore, 1993; Burbules y Berk, 1999) y sobre la forma como las posiciones ocupadas por los formadores/investigadores (raza, género, origen social y cultural, orientación sexual, etc.) interactúan con las posturas epistemológicas que defienden a través de su concepción de la crítica (Taylor, Tisdell y Hanley, 2000).

Conclusión: ¿un campo magnético?

Al inicio de este artículo se planteó el contraste observado entre dos tradiciones de investigación, entre dos "polos" culturales, en la forma de abordar los desafíos inherentes al desarrollo de una postura crítica. A imagen del fenómeno electromagnético no podemos dejar de interrogarnos sobre la naturaleza del campo susceptible de desembarazarse de una "diferencia de potencial". Es posible formular tres consideraciones.

Sobre el plano epistemológico, el examen de los fundamentos teóricos en los cuales se apoya la literatura anglosajona presentada —la diversidad de las fuentes y la originalidad de los procesos considerados— puede suscitar una doble reacción: puede conducirnos a manifestar una cierta atracción respecto a estos trabajos y a las lógicas en función de las cuales se organizan, o puede despertar en nosotros cierta resistencia en cuanto a las opciones epistemológicas adoptadas. Cualquiera que sea la reacción que suscite en nosotros, la inmersión en este campo de investigación y de práctica no puede, sin embargo, dejar de constituir una prueba de descentración, susceptible, desde muchos puntos de vista, de despertar en cada uno de nosotros una toma de conciencia de su propia relación con la crítica y la dimensión cultural que la sostiene. Así, tal proceso constituye una invitación a repensar la manera de concebir y de articular, tanto sobre el plano epistemológico como sobre el pedagógico, una multiplicidad de concepciones de la crítica.

Como testimonian los análisis a veces radicales formulados en cuanto a las conceptualizaciones de la crítica que emergieron en Estados Unidos, reconocer la pertinencia de tal proceso de investigación implica igualmente que tomemos en consideración sus límites. La puesta en perspectiva de las diferentes corrientes anglosajonas presentadas en este artículo constituye, en consecuencia, una doble oportunidad de volver a cuestionar. En primer lugar, puede llevarnos a preguntarnos de qué manera la formalización de los desafíos propios de la crítica en formación constituye una aportación en la manera de comprender, de enseñar y de vivir la crítica, frente a nuestras propias prácticas de formación. A la inver-

sa, debe conducirnos a interrogarnos sobre la naturaleza de las concepciones de la crítica que este tipo de formalización contribuye a callar y a excluir.

Estas consideraciones suponen finalmente que nos interroguemos sobre la necesidad y las modalidades de un espacio de reflexión específica para pensar y para poner en forma tales cuestionamientos. Interrogarse sobre lo que constituye una postura crítica, sobre las cualidades necesarias para ejercerla, sobre la forma de concebir su desarrollo y sobre los medios pedagógicos por poner en práctica, todo en la búsqueda de un proceso reflexivo que favorece un recuestionamiento de las opciones epistemológicas y metodológicas aludidas, necesita, posiblemente, la emergencia de un campo de reflexión original que, nombrando a la crítica como objeto de investigación de una manera integral, facilitaría la puesta en tensión de los desafíos que plantea su estudio. En el contexto societal actual, se trata de un *open field* que sería lamentable dejar de explotar.

Bibliografía

Allman, P. y J. Wallis (1995), "Challenging the postmodern condition: radical adult education for critical intelligence", en M. Mayo y J. Thompson (eds.), *Adult learning, critical intelligence and social change*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

Aronowitz, S. y H. A. Giroux (1991), *Postmodern education: politics, culture, and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Bagnall, R. G. (1994a), "Continuing education in postmodernity: four semantic tensions", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 265-279.

_____ (1994b), "Educational research in a postmodernity of resignation: a cautionary corrective to utopian resistance", presentada en Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, <http://www.aare.edu.au/94pap/bagnr94.106>

Boisvert, J. (1999), *La formation de la pensée critique, théorie et pratique*, Bruselas, De Boeck Université.

BROOKFIELD, S. D. (2000), "Transformative learning as ideology critique", en J. Mezirow y asociados (eds.), *Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

_____ (2000a), "Contesting criticality: epistemological and practical contradictions in critical reflection", artículo presentado para l'Adult Education Research Conference 2000, University of British Colombia, Vancouver, <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/brookfields1-web.htm>

_____ (2000b), "The concept of critically reflective practice", en A. L. Wilson y E. R.Hayes (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

_____ (1995), *Becoming a critically reflective teacher*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

_____ (1994), "Tales from the dark side: a phenomenography of adult critical reflection", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 13, núm. 3, pp. 203-216.

_____ (1987), *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

BURBULES, N. C. (2000), "The limits of dialogue as a critical pedagogy", en P. P. Trifonas (ed.), *Revolutionary pedagogies, culturing politics, instituting education, and the discourses of theory*, Nueva York, Routledge.

BURBULES, N. C. y R. Berk (1999), "Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits", en T. S. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.

CLARK, M. C. y A. L. Wilson (1991), "Context and rationality in Mezirow's Theory of Transformative Learning", en *Adult Education Quarterly*, núm. 41, 2, pp. 75-91.

DOMINICÉ, P. (1988), "De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique: quelques grandes orientations de la formation des adultes aux Etats-Unis", en *Education Permanente*, núm. 92, pp. 77-90.

FINGER, M. (1989), *Apprendre une issue, l'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*, Lausana, Loisirs et Pédagogies.

GARRISON, D. R. (1991), "Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners", en *International Journal of Lifelong Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 287-303.

GIROUX, Henry A. (1991), *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries*, Suny Series, Teacher Empowerment and School Reform, Albany, State University of New York Press.

———— (1988), "Schooling, culture and literacy in the age of broken dreams" (con Stanley Aronowitz), en *Harvard Educational Review*, 58 (2), pp. 172-194.

GIROUX, H. A. *et al.* (1996), *Counternarratives, cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*, Nueva York, Routledge.

GORE, J. M. (1993), *The struggle for pedagogies, critical and feminist discourses as regime of truth*, Nueva York, Routledge.

GRAHAM, E., J. Doherty y M. Malek (1992), "Introduction: the context and language of postmodernism", en J. Doherty, E. Graham y M. Malek (eds.), *Postmodernism and the social sciences*, Londres, MacMillan.

JANSEN, T., M. Finger y D. Wildemeersch (2000), "Reframing reflectivity in view of adult education for social responsibility", en D. Wildemeersch, M. Finger y T. Jansen (eds.), *Adult education and social responsability, reconciling the irreconciliable*, Berna, Peter Lang.

JOHNSON, R. H. (1992), "The problem of defining critical thinking", en S. P. Norris (ed.), *The generalizability of critical thinking, multiple perspectives on an educational ideal*, Nueva York, Teachers College Press.

LATHER, P. (1992), "Post-critical pedagogies: a feminist reading", en C. Luke y J. Gore (eds.), *Feminisms and critical pedagogy*, Nueva York, Routledge.

LUKE, C. y J. Gore (eds.) (1992), *Feminisms and critical pedagogy*, Nueva York, Routledge.

MAYO, P. (1999), *Gramsci, Freire and adult education, possibilities for transformative action*, Nueva York, Zed Books.

———— (1994), "Synthesizing Gramsci and Freire: possibilities for a theory of radical adult education", en *International Journal of Lifelong Education*, vol.13, núm. 2, pp. 125-148.

MAYO, M. y J. Thompson (eds.) (1995), *Adult learning, critical intelligence and social change*, Leicester, National Institute of Adult Continuing Education.

MCLAREN, Peter (1988), "Essay review of 'literacy: reading the word and the world' by Freire and Macedo 1987", en *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 2.

MCLAREN, P. y P. Leonard (eds.) (1992), *Paulo Freire, a critical encounter*, Nueva York, Routledge.

MCPECK, J. E. (1990), *Teaching critical thinking: dialogue and dialectic*, Nueva York, Routledge.

MEZIROW, J. (2001), *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Lyon, Chronique Sociale [trad. de G. Bonvalot].

——— (2000), "Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory", en J. Mezirow (ed.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 3-33.

——— (1999), "Transformation theory-postmodern issues", artículo presentado en l'Adult Education Research Conference 1999, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois, en <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99mezirow.htm>

——— (1998), "On critical reflection", en *Adult Education Quarterly*, vol. 48, núm. 3, pp. 185-198.

——— (1996), "Contemporary paradigms of learning", en *Adult Education Quarterly*, vol. 46, núm. 3, pp. 158-173.

——— (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

——— (1981), "A critical theory of adult learning and education", en *Adult Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 3-24.

MEZIROW, J. y asociados (2000), *Learning as transformation, critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

——— (1990), *Fostering critical reflection in adulthood, a guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

NORRIS, S. P. (ed.) (1992), *The generalizability of critical thinking, multiple perspectives on an educational ideal*, Nueva York, Teachers College Press.

PAUL, R. (1990), *Critical thinking, how to prepare students for a rapidly changing world*, Santa Rosa, Foundation for Critical Thinking.

PIETRYKOWSKI, B. (1996), "Knowledge and power in adult education: beyond Freire and Habermas", en *Adult Education Quarterly*, vol. 46, núm. 2, pp. 82-97.

POPKEWITZ, T. S. (1999), "Critical traditions, modernisms, and the 'Posts' ", en T. S. Popkewitz y L. Fendler (eds.), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.

POPKEWITZ, T. S. y L. Fendler (eds.), (1999), *Critical theories in education, changing terrains of knowledge and politics*, Londres, Routledge.

ROSENAU, P. M. (1992), *Post-modernism and the social sciences: insights, inroads, and intrusions*, Nueva Jersey, Princeton University Press.

SIEGEL, H. (1988), *Educating reason, rationality, critical thinking and education*, Nueva York, Routledge.

STEIN, D. (2000), "Teaching critical reflection", en *Myths and Realities*, núm. 7, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, en <http://ericacve.org/docs/mr00024.pdf>

TAYLOR, E. W. (1998), *The theory and practice of transformative learning: a critical review*, Information Series núm. 374, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Colombus, Ohio State University.

TAYLOR, E. W., E. J. Tisdell y M. S. Hanley (2000), "The role of positionality in teaching for critical consciousness: implications for adult education", artículo presentado en l'Adult Education Research Conference 2000, University of British Colombia, Vancouver, en <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/tayloretall1-web.htm>

TENNANT, M. (1998), "Adult education as a technology of the self", en *International Journal of Lifelong Education*, núm. 17, 6, pp. 364-376.

TISDELL, E. J. (1998), "Poststructural feminist pedagogies: the possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice", en *Adult Education Quarterly*, núm. 48, 3, pp. 139-156.

TRIFONAS, P. P. (ed.) (2000), *Revolutionary pedagogies, culturing politics, instituting education, and the discourses of theory*, Nueva York, Routledge.

USHER, R., I. Bryant y R. Johnston (1997), *Adult education and the postmodern challenge, learning beyond the limits*, Londres, Routledge.

Corrientes críticas en educación: cuestionamiento de una propuesta didáctica mexicana

*Norma Delia Durán**

Introducción

En este trabajo se reflexiona en torno a las teorías críticas en educación que tienen su génesis en la Escuela de Frankfurt. Se discute la posibilidad de que la propuesta denominada Didáctica crítica forme parte de dicha génesis, debido a que en algunos artículos publicados se le articula con la Teoría crítica de la sociedad. En realidad, se encuentra que la referida Didáctica crítica pertenece a la génesis del Análisis institucional y se elabora una disertación en torno al deficiente impacto que dicha corriente mexicana tuvo en las aulas educativas.

Este ensayo parte de las siguientes preguntas: ¿las corrientes de educación que se inscriben dentro de un juicio *crítico* pueden ser consideradas en un mismo nivel de análisis?, ¿las corrientes críticas en educación se derivan de una misma génesis teórica?, ¿las corrientes críticas de la educación surgidas en Inglaterra (Teoría crítica de la enseñanza) (Carr y Kemmis) y Estados Unidos (Pedagogía crítica) (Giroux y Mc Laren), se equiparan en juicios con la corriente de la Didáctica crítica surgida en México (Panzsa, Morán, Pérez Juárez)?

Estas preguntas se hacen para centrar la discusión en torno a algunos postulados de la Didáctica crítica en nuestro país. Comúnmente, encontramos en México, dentro de nuestro ámbito pedagógico, que la mayoría de los colegas argumenta que *las corrientes críticas son iguales*. Y las colocan en el parangón por perseguir los mismos propósitos, ideales,

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

e incluso, tener los mismos fundamentos. A nuestro juicio esa argumentación es resultado de una confusión teórica y, en algunos otros casos, de desconocimiento de los orígenes filosóficos que toda corriente teórica —incluida la pedagogía— contiene.

En esta ocasión, la participación consiste en objetar que las susodichas perspectivas pedagógicas tengan una misma génesis teórica. Esto es, que mientras la Teoría crítica de la enseñanza, junto con la Pedagogía crítica, conservan una relación de origen con la filosofía de la Escuela de Frankfurt; la Didáctica crítica la conserva con la Teoría psicosocial, la cual incumbe al Análisis institucional, cuyos principales representantes son los conocidos Georges Lapassade y René Loureau quienes, a su vez, se reconocen como seguidores de la filosofía sartreana y weberiana. Es indudable: este esbozo muestra la génesis de ambas corrientes cualitativamente diferente. Con esa diferencia básica se inicia la discusión para dar respuesta a las preguntas que se plantean de entrada. En el ensayo se discute, asimismo, sobre algunos juicios sostenidos por las corrientes de la Teoría crítica social que no son vislumbrados por la Didáctica crítica y que, actualmente, el desarrollo de la educación en México necesita incorporar. Son elementos obtenidos de mi investigación "El papel del profesor en la didáctica" relativos a la subjetividad docente para la enseñanza en el salón de clases. Esta actitud conlleva otra noción de sujeto educativo a partir del principio epistemológico de la relación sujeto-sujeto, a diferencia de la Didáctica crítica, que interpela una relación sujeto-objeto. Incorporar este elemento al desarrollo de la educación en México implica poner en cuestión la categoría de *profesionalización* por donde incursionó la Didáctica crítica; a saber: *solamente la práctica docente adquiere un carácter profesional si y sólo si obtiene un sustento científico.* La cientificidad de la Didáctica crítica se contrapone a la discusión que incorporan tanto la Teoría crítica de la enseñaza, como la Pedagogía crítica, ya que para éstas, el aspecto meramente científico ha inhibido el proceso heurístico de los profesores o, a quienes poseen esa creatividad, no se las ha reconocido.

Con base en las obras de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (*Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la*

formación del profesorado), de Henry Giroux (*Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica de la enseñanza*) y de Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Pérez Juárez (*Fundamentos de la didáctica*) se inicia la discusión en torno a los orígenes teóricos, semejanzas y diferencias entre las tres corrientes. Son, por lo tanto, esas mismas referencias bibliográficas las que, básicamente, conforman este escrito, el cual comienza con la exposición de la Escuela de Frankfurt, para situar al lector en la tradición que, en términos discursivos, da vida a los trabajos de Carr y Kemmis en Inglaterra, y al de Henry Giroux en Estados Unidos. A continuación se presentan las propuestas de esos pedagogos y, después, cómo fue expuesta la mencionada corriente filosófica; para hablar de la tradición teórica mediadora en las corrientes críticas de la educación se muestra la corriente del Análisis institucional derivada de la sociología para la intervención en la sociedad y sus instituciones, como la mediadora de la corriente de la Didáctica crítica en México. En la última parte, se intenta aclarar el carácter *crítico* de la Didáctica crítica en relación con el marco filosófico que conforma este texto: la Teoría social crítica.

Cabe anotar que realizar un ensayo como éste, para contrastar corrientes con génesis diferente, resulta improcedente en términos metodológicos, porque cada una por sí misma tiene el valor de ser un propio desarrollo. Lo único que justifica este escrito es la confusión que se ha suscitado a través del tiempo, tanto en el discurso verbal como en el escrito, de colegas pedagogos en México. Se advierte que con esta reflexión no se invalidan los aportes que la Didáctica crítica hizo a la Teoría de la enseñanza en México, e incluso para algunos países de América Latina, cuando se fue constituyendo como una propuesta particular, al nutrirse con debates abiertos en el campo pedagógico y didáctico junto al otro aporte de ingresar la dimensión social a la discusión de la didáctica. Pero sí, se pone en la mesa de reexaminación lo relevante de dicha propuesta en la práctica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje para las circunstancias actuales de la educación en México.

La que esto escribe ha comprobado, por medio de observaciones en el aula de los bachilleratos mexicanos, que la

Didáctica crítica difícilmente ha podido llevarse a la práctica cotidiana del proceso de enseñanza-aprendizaje, condición debida a las contradicciones internas que se observan en el discurso escrito más representativo de Margarita Pansza, Porfirio Morán y Esther Pérez Juárez. Asimismo, la tesis principal que se sostiene en este ensayo es que las posturas *críticas* sobre la enseñanza, como condición de análisis de las tres corrientes por tratar (la mexicana, la estadounidense y la inglesa), guardan significativas diferencias desde la génesis filosófica que las sustenta hasta la puesta en práctica en las escuelas y las aulas. Una diferencia básica entre las corrientes será la categoría de *práctica docente*, ya que para las corrientes de la Teoría crítica de la enseñanza y la Pedagogía crítica significa una práctica que, por los elementos subjetivos que reconoce del profesor, debe ser retomada. Para la Didáctica crítica, en cambio, deberá ser cambiada.

Arribo a la crítica en la filosofia y la ciencia[1]

La Teoría crítica de la sociedad es conocida, también, como Escuela de Frankfurt. Esta escuela ha defendido valores representativos del pensamiento alemán y su campo de estudio abarca muy diversos temas que van desde los estudios filosóficos, psicoanalíticos, pedagógicos, sociológicos, musicológicos, artísticos hasta los literarios. Por ello, se constituye como la corriente del pensamiento más distinguida e influyente en el ámbito de la cultura contemporánea.

Aunque en la Escuela de Frankfurt se aglutinan teóricos que poseen un pensamiento heterogéneo (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Pollock, Benjamin, Fromm y Habermas), lo que los sitúa en una comunión teórica es la apreciación acerca de que la filosofía necesita tomar un sentido no positivista, respecto a su relación con el mundo y a su interpretación, lo cual se perfila en el proyecto discursivo de la Teoría crítica,

[1] Es indiscutible que Kant es el filósofo que más obra dedica a la discusión de la crítica (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*), pero en este trabajo nos abocaremos al tiempo en que la filosofía se preocupa por hacer una crítica al positivismo, lo cual es asumido por los filósofos de la llamada Escuela de Frankfurt.

pues manifiesta su convencimiento de que el sujeto es incapaz de describir solamente lo bueno y lo absoluto, a la manera positivista. Los intelectuales de la Teoría crítica caracterizaron lo que los hacía padecer y, además, que necesitaba ser transformado en la sociedad y en los ámbitos intelectuales. Buscaron siempre la forma de acelerar un desarrollo que condujera a una sociedad sin explotación (Cassigoli y Villagrán, 1982: 7).

La comunidad intelectual de la Escuela de Frankfurt reaccionó, como explica Tihebaut, a una referencia directa en la historia social y política europea, que denunció una racionalidad procedimental en la tradición teórica, la cual condenaba a su sociedad a permanecer fiel a orígenes metafísicos conducidos por un sentido racionalmente estructurado. El factor juzgado fue la razón instrumental de las modernas ciencias experimentales; junto a una moral que se concebía a sí misma autónoma, al fiarse, únicamente, de la consideración de su propio avance y de los análisis que conllevan las prácticas del método científico (Tihebaut, 1989: 443). Indiscutiblemente, el grupo de intelectuales protestó al adelanto del positivismo en la sociedad. La corriente de la Teoría crítica rechazó el condicionamiento social del intelectual tradicional, que se refugiaba en un ideal de libertad (libertad, orden y progreso, a la manera de Comte) y se reveló, al adoptar una clara decisión de compromiso político. Así, Marcuse dirá: "La libertad humana no es aquí un fantasma ni tampoco un estado interno que no crea deberes y que no modifica el mundo exterior, sino es una posibilidad real, una relación social de cuya realización depende el destino de la humanidad" (citado en Cassigoli y Villagrán, 1982: 10).

Para los representantes de la Teoría crítica, el hombre occidental perdió identidad al abocarse a una racionalidad controladora y dominadora, ya que ésta establece las relaciones con los sujetos en términos de mando. En dicha línea, las categorías de identidad y entidad, que dan fundamento a una cultura, se transmutan por las categorías de funcionalidad, resultado y efectividad, que nada tienen que ver con el *ser* social, pues el proceso de racionalización procedimental desaparece al individuo y a su subjetividad. El lugar del ser se queda vacío al transformarse en un lugar que resulta for-

malmente intercambiable en los procesos de la comunidad administrada. El estado del pensamiento teórico cuando se conforma la Escuela de Frankfurt lleva a pensar que la filosofía aparece como resistencia y como *negatividad* de cara a esa razón formalizada y sus divisiones de trabajo. La negatividad se muestra, entonces, como una toma de posición política en referencia al estudio de los fenómenos sociales, a partir de las tendencias existentes en el proceso social.

La Teoría crítica también hace referencia al progreso social, ya que se concibe a sí misma como "facilitadora de la conciencia social", aunque dicho progreso será entendido en una evolución del género humano hacia su *emancipación*, lo cual sólo es posible cuando la filosofía pone al descubierto las fuerzas que se han opuesto a dicha emancipación y al diálogo libre. "De tal manera que el concepto de ideología que utiliza la Escuela de Frankfurt está determinado por la necesidad de la práctica transformadora de los pensadores críticos" (Cassigoli y Villagrán, 1982: 11 y 15) Es una ideología que, además de política, surge como expresión de la situación histórica concreta y como factor estimulante y transformador de ella. En este sentido la *negatividad* se presentará, desde entonces, como una reacción al positivismo y como la posibilidad del ejercicio de la razón y la subjetividad. Los teóricos críticos asumirán: la *negatividad* no es un retorno a la metafísica en términos de negación del mundo, sino una propuesta hacia el ejercicio de la crítica por las propias masas. Con ello, la Escuela de Frankfurt evita caer en la postura metafísica donde la teoría exige fundamentarse a sí misma, para buscar, en cambio, un apoyo de fundamentación en la sociedad. Para Horkheimer, por ejemplo, conceptos universales del idealismo se muestran excesivamente propensos a correr el velo sobre los dolores concretos que producen las formas de vida humillantes. Desde esa tónica, la crítica a la ideología y a la razón siguió descubriendo "nuevas formas, de una vieja alianza entre metafísica y oscurantismo" (Habermas, 1990: 20).

El proyecto de Horkheimer fue el de perspectivas abiertas a una teoría de la sociedad en términos interdisciplinares. Dicho proyecto apuntó a la reivindicación de todas las potencialidades críticas de la subjetividad. Para él, la subjetividad

se encuentra ligada a los procesos históricos, en sí misma los constituye. Esta postura se presentó como la exposición, la defensa y la crítica de un punto de vista reconocido como *materialismo*, el cual pone el acento en los elementos de la práctica social (cultura, identidad, ejercicio laboral, político, económico, etc.), que resultaban desconocidos a las teorizaciones idealistas. Dichos elementos de la práctica social, traducidos a referencias históricas y a la Teoría económica de la sociedad, abrieron el camino para anular la pretensión de *verdad absoluta*. Así, el proyecto implicó una negación de las fronteras autoimpuestas por las ciencias y la filosofía misma e hizo referencia a un contexto histórico cambiante. Después de esta breve ubicación del nacimiento de la actitud crítica hacia las sociedades podemos hablar de cómo ha influido la Teoría crítica en el ámbito educativo de Inglaterra y Estados Unidos.

Teoría crítica de la enseñanza

La filosofía puede guiar el devenir de otras disciplinas, pero no en un sentido estrictamente ilustrador, sino como expresa Habermas (1990: 20), de posibilitadora de una vida "consciente", una vida guiada por una autocomprensión reflexiva, una vida "dominada" en sentido no disciplinario, sino emancipador. Carr y Kemmis, autores ingleses de la obra *Teoría crítica de la enseñanza* en su discurso escrito asumen intentar: "esbozar una justificación filosófica de la postura de que los enseñantes tengan un papel especial como investigadores y que la manera más plausible de construir la investigación educativa sea una forma de ciencia social crítica" (1988: 20). La cita anterior, da cuenta, en parte, de cómo la Teoría crítica, en términos filosóficos, ha podido guiar la propuesta discursiva en el campo educativo para discutir y comentar sobre algunas tradiciones filosóficas en la educación. Por principio, la tradición filosófica en educación que está anclada en la propuesta positivista es la que será puesta a discusión por los autores. La polémica se presenta cuando se observa dentro de un horizonte histórico de la educación inglesa que la filosofía tenía primacía en las ideas educati-

vas, lo cual generó teorías de la educación.[2] El nacimiento de un saber científico[3] propició el abandono de la filosofía, bajo el argumento de que la Teoría de la educación carecía de la posibilidad de proporcionar criterios adecuados y contestar a las preguntas sobre la naturaleza. En cambio, el saber científico brindaba la posibilidad de solucionar racionalmente los problemas educativos, lo cual reducía la problemática a métodos empíricos de verificación, decían los innovadores.

Es así como Carr y Kemmis sitúan la discusión en torno al positivismo y, apoyados en los teóricos de la Escuela de Frankfurt, denunciarán que se facilitaba un cuerpo de conocimientos científicos para valorar las prácticas educativas existentes y poner a punto otras nuevas y más eficaces, de tal manera que la teoría educativa se convierte en una "ciencia aplicada" (1988: 72). Los autores exponen que con la palabra *positivo* Comte intentaba hacer notar una oposición a cualquier pretensión metafísica o teológica. Así, del positivismo en adelante, el conocimiento válido sólo podría establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia, por vía experimental. Significa que existe la creencia: los juicios de valor no pueden basarse en el conocimiento empírico y por lo mismo no pueden acceder a la categoría de conocimiento válido. En ese sentido, en los últimos tiempos, el positivismo abogó por un *modelo de explicación*, utilizado en las ciencias naturales, el cual proporcionó las normas lógicas para el análisis de valoración de las ciencias sociales. Para el positivismo *explicar algo* es demostrar que ese algo está cubierto por una ley científica que proporciona veracidad e invariabilidad al hecho estudiado y permite conectarlo con leyes universales que evocan el concepto de causa. La explicación de un hecho o fenómeno y su predicción se vuelven simétricos al dar cuenta del efecto.

Con los estudios de Carr y Kemmis, en Inglaterra, se han puesto en tela de juicio los planteamientos positivistas en

[2] "Hacia finales del siglo pasado y principios del actual, cuando la educación empezó a surgir como disciplina académica, se daba generalmente por sentado que el carácter de la teoría educativa era, en esencia, filosófico" (Carr y Kemis, 1988: 68).

[3] "El saber y el entendimiento debían fundarse en la experimentación científica y no en la meditación filosófica. La teoría educativa, en vez de ocuparse de la enseñanza reflexiva y de la práctica ilustrada, tendría que prestar atención a las nociones científicas de explicación, predicción y control" (Carr y Kemis, 1988: 71).

el campo de la investigación educativa; después de ello, se busca en otras epistemologías —como lo son las basadas en la relación sujeto-sujeto (intersubjetividad)— que impliquen una postura de interpretación válida para las ciencias sociales. El concepto de *interpretación* resulta fundamental, porque muestra un procedimiento en contrapartida con el concepto de *explicación,* asumido por el positivismo. La interpretación conlleva la idea de *comprender y de aceptar los significados de las acciones*, para este caso, educativas. Su tarea es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la relación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas. Cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores de la educación, les mostrará las reglas y los supuestos sobre el significado de sus acciones, los problemas de comunicación entre aquellos cuyas acciones se interpretan y aquellos que han tenido acceso a la exposición interpretativa.

Por nuestra parte opinamos que a finales del siglo XIX y principios del XX, teóricos como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber se dieron a la tarea de difundir la idea de interpretación hermenéutica y refinarla para otorgar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa. De ahí en adelante, la ciencia social interpretativa es un término genérico que comprende gran variedad de posturas (con una gran variedad de fuentes), desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Se plantea entonces que Weber es el teórico que ha expresado de forma más precisa el punto de vista interpretativo; dicho autor se inscribe dentro del pensamiento alemán que desemboca en la Sociología del conocimiento. Ese pensamiento se separa de manera notable de los integrantes de la Escuela de Frankfurt, principalmente en lo que se refiere a las relaciones entre la sociedad y la ideología; la ideología y la ciencia, y en lo referente al quehacer científico y la práctica política.

El propósito de la Sociología del conocimiento es procurar una ciencia rigurosa de la sociedad que aglutine intelectuales desvinculados de la praxis política, mientras que los de la Escuela de Frankfurt conciben al teórico y su actividad en

relación con la clase oprimida, de tal manera que su representación de las contradicciones sociales aparece como factor estimulante y transformador de una situación histórica concreta. Por ello, un planteamiento congruente en educación, al que han llegado Carr y Kemmis, es a la idea de una *ciencia educativa crítica*, la cual tiene el propósito de cambiar la educación. En ese sentido, se referirá a la transformación de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas; por ende, de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas.

Aislemos ahora, para continuar con nuestro análisis, la categoría de *práctica educativa*, ya que es una categoría clave de la autonombrada Ciencia crítica de la educación. Hablaremos de ella en los términos en que Carr y Kemmis la evocan. Para la Teoría crítica de la enseñanza, los practicantes de la educación son los que realmente impulsan la educación, en menor medida lo harán los teóricos. Incluso, argumentan que cualquier dificultad de tipo educativo resulta de la experiencia de los docentes, al pensar que son ellos quienes hacen la práctica y la teoría:

> Una "práctica", por consiguiente, no es un tipo cualesquiera de comportamiento no mediato que existe separadamente de la "teoría" y a la cual pueda "aplicarse" una teoría. En realidad todas las prácticas [...] incorporan algo de "teoría", y eso es tan cierto para la práctica de las empresas "teóricas" como para la de las empresas propiamente "prácticas" como la enseñanza. [...] La incomunicación [...] se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988: 126-127).

Vista así, la práctica educativa, con un valor en la experiencia, con una peculiaridad social-histórica, y con un valor teorético propio, permite proveerla de subjetividad y, por lo tanto, se podrá establecer cierto nivel de comunicación con ella, porque lo importante, además, es comprender los significados que tienen las prácticas educativas para quienes las llevan a cabo.

El considerar las categorías interpretativas de los profesores para la corriente que analizamos es razón más que

suficiente. La propuesta de Carr y Kemmis, además de articularse con la Escuela de Frankfurt junto a sus primeros pensadores, lo hace con la filosofía hermenéutica y con una forma de investigación crítica que denominan "hermenéutica crítica",[4] ese planteamiento lo ligan al último pensador de dicha escuela: Habermas. En términos hermenéuticos la práctica educativa implica la consideración de una tradición mediadora[5] que puede ser tanto en términos teóricos y técnicos como en términos de sentido común y de intersubjetividad. Por último, los autores proponen para el campo educativo un tipo de investigador activo que trascienda el enfoque positivista de la racionalidad con la posibilidad de un planteamiento que interrelacione, consciente y dialécticamente, lo teórico y lo práctico; al individuo y a la sociedad. De tal manera que implique relacionar la práctica mediante la investigación-acción, así como los entendimientos y las situaciones entre sí; es decir, descubrir correspondencias o ausencia de correspondencias entre entendimientos y prácticas, entre prácticas y situaciones, así como entre entendimientos y situaciones.

[4] "De esto resulta que el interés 'práctico' hacia la comunicación sólo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes. Así existe según Habermas un interés humano básico para con la autonomía racional y la libertad, que se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales puedan darse comunicaciones e interacciones no alienadas. Tal interés emancipador exige que se ultrapasen cualesquiera preocupaciones estrechas para con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia [...] en el que pueden producirse la comunicación y la acción social. De ese conocimiento [...] quiere ocuparse esencialmente la ciencia social crítica" (Carr y Kemmis, 1988: 148).

[5] "Me parece que el hombre tiene originariamente dos intereses cognoscitivos igualmente importantes, pero no idénticos, sino complementarios: 1) uno determinado por la necesidad de la praxis técnica, en virtud del conocimiento de las leyes naturales; 2) otro determinado por la necesidad de la praxis social, relevante moralmente. El último se dirige al acuerdo intersubjetivo sobre la posibilidad y normas de un ser-en-el-mundo humano con sentido, acuerdo que ya presuponemos incluso en la praxis técnica. Este interés por el acuerdo acerca del sentido, no sólo se refiere a la comunicación entre los contemporáneos sino, a la vez, a la comunicación de los vivos con las generaciones pasadas mediante la tradición. Sólo en virtud de esta mediación de la tradición, alcanza el hombre aquella acumulación de saber técnico, aquella profundización y enriquecimiento del saber sobre posibles motivaciones con sentido, que le hacen superior a los animales. La mediación de la tradición —sobre todo si entra en crisis— es de hecho el lugar gnoseoantropológico en el que pueden surgir las llamadas 'ciencias hermenéuticas' [...]" (Apel, 1985: 106-107).

> El investigador activo, al tratar de mejorar las habilidades, los entendimientos y las situaciones, procura avanzar con más seguridad hacia el futuro mediante la comprensión de sus propias prácticas como construcciones sociales englobadas en las historias, y considera desde esa perspectiva histórica y social las situaciones o instituciones en que él trabaja (Carr y Kemmis, 1988: 193).

El discurso anterior, desarrollado en el campo educativo inglés, da cuenta de los últimos planteamientos para la tarea de investigación educativa e, incluso, de la formación docente. Veamos ahora un planteamiento similar desarrollado en Estados Unidos que, también, parte del principio filosófico de la Escuela de Frankfurt, aunque con una teoría anexa, articulada congruentemente con sus postulados: la propuesta de Paulo Freire.

Pedagogía crítica

En la Pedagogía crítica, desarrollada en Estados Unidos y cuyo principal representante es Henry Giroux, los profesores son los sujetos de mayor importancia, él los denomina: "intelectuales transformativos". Dichos intelectuales será necesario que reconsideren y transformen la naturaleza fundamental de las situaciones en que se desarrolla su trabajo. Su misión es la de crear la ideología y las condiciones estructurales que se necesitan para investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y en el reparto del poder. Desde la perspectiva anotada, la práctica docente se convierte en una práctica de asunción política que, a diferencia del enfoque de Carr y Kemmis, además de tener una peculiaridad social-histórica, adquiere deliberadamente un lugar en la toma de decisiones.

El profesor, desde el punto de vista de Giroux, está inmerso en una comunidad que, por así decirlo, posee un capital cultural; esto es, representa determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializar, las cuales son institucionalizadas por las escuelas. Por ello, la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas y democráticas será central para la viabilidad de una Pedagogía crítica. Las escuelas son lugares públicos, donde los estudiantes

desarrollan conocimientos y habilidades para vivir en una "auténtica democracia", nos dice Giroux. La democracia entendida en dos sentidos: como equivalente de crítica y como un ideal que fundamenta una visión dialéctica de la relación que media entre escuela y sociedad. Trata de analizar de qué manera las escuelas bloquean las dimensiones ideológicas y materiales de la democracia

La ideología, dentro del discurso de la Pedagogía crítica, tiene un carácter político y se la concibe como un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en formas de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales. La ideología es un conjunto de doctrinas tanto como un medio a través del cual profesores y educandos dan un sentido a sus propias experiencias y a las del mundo en que ellos se encuentran. En estas condiciones, la ideología resulta útil para comprender cómo las escuelas confirman y producen significados y, también, cómo los individuos y grupos los producen, negocian, modifican o se oponen a ellos (Giroux, 1990: 45). En este sentido, las escuelas, además de reproductoras, posibilitan a los estudiantes una educación que los convierta en activos y críticos. Las escuelas son lugares de instrucción y de culturas contradictorias, por eso caracterizan a la sociedad. Los profesores han de tomar conciencia de la manera en que la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las experiencias culturales en las "mayorías marginadas", de su estatus y de su condición de grupo. La actitud crítica ayudaría a aclarar cómo tales grupos podrían desarrollar un lenguaje y un discurso liberados de su propio legado cultural, que es, según Giroux, "parcialmente equivocado". Esta posibilidad se encuentra en lo que Giroux denomina concepto de "memoria liberadora",[6] el cual, además de recu-

[6] "La memoria liberadora señala el papel que los intelectuales pueden desempeñar como parte de una red pedagógica de solidaridad destinada a mantener vivo el hecho histórico y existencial de sufrimiento al develar y analizar aquellas formas de conocimiento histórico y popular que han sido suprimidas o ignoradas y a través de las cuales redescubrimos los 'efectos rupturistas del conflicto y la lucha'. [...] representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir los mecanismos de la dominación, sino que también resiste [y] nos hace 'recordar' el poder como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contrahegemónicas" (Giroux,1990: 37).

perar "peligrosos ejemplos del pasado", pone atención en el sujeto "que sufre" y, también, en la realidad de quienes son tratados como *los otros*.

El siguiente concepto que, para Giroux, es fundamental dentro de la Pedagogía crítica es el *lenguaje de la posibilidad*. Se refiere a un lenguaje que reconozca al currículum como la introducción, preparación y legitimación para formas de vida social, lo que, a su vez, implica la necesidad de desarrollar teorías, formas de conocimiento y prácticas sociales, en combinación con la experiencia aportada al ambiente pedagógico. Significa, asimismo, que se toman en serio y se confirman las formas de lenguaje, los modos de razonamiento, las disposiciones y las historias que hacen que los estudiantes tengan voz y voto en la configuración del mundo. Dicho lenguaje de posibilidad se refiere a la necesidad de actuar sobre las experiencias que constituyen la vida de los estudiantes. La conexión con formas de potenciamiento personal y social que puedan hacer suya la lucha en torno a los principios de igualdad y democracia. Para Giroux, un aspecto central en cualquier proyecto de ese tipo sería un compromiso de base con los conceptos de "esperanza y emancipación" (1990: 186).

Por otro lado, Freire combina lo que el propio Giroux ha mencionado importante de sustentar: el lenguaje de la posibilidad con el lenguaje de la crítica. Para Giroux, Freire, apoyado en la educación, "habla" a una forma de política cultural que va más allá de cualquier política específica y, de forma simultánea, contacta a la teoría y a las prácticas sociales con aspectos profundos de liberación. Así, la educación representa la necesidad de que los educadores hagan que lo político sea más pedagógico; esto es, convertir la reflexión y la acción críticas en partes fundamentales del proyecto social que, además de oponerse a las formas de opresión, desarrollen una fe profunda y duradera en el esfuerzo por humanizar la vida misma. Con ayuda del lenguaje de la crítica y con ayuda del discurso de Freire, Giroux logró darle forma a una teoría de la educación y permitió tomar en serio la relación entre teoría social radical y los imperativos de compromiso y lucha radicales. Desde ese mismo lenguaje de la crítica, la idea de que la historia nunca está concluida se encuentra latente.

Giroux se sitúa en el campo radical al proponer su Pedagogía crítica, ya que, a la vez, se inscribe en la Pedagogía radical que surgió como parte de la nueva Sociología de la educación, tanto en Gran Bretaña como en Estados Unidos; en respuesta a lo que, de manera amplia, se reconoce como la ideología de la práctica educativa tradicional; aunque para Giroux los críticos radicales, en su mayoría, coinciden en argumentar que los educadores tradicionales han negado, incluso, hasta la posibilidad de interrogarse sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. Por ello los pedagogos radicales, en lugar de aceptar la idea de que las escuelas son vehículos de democracia y movilidad social, problematizan este supuesto. Se han dado a la tarea de desenmarañar la lógica en que las escuelas reproducen la cultura dominante a través de las formas ideológicas basadas en la clase social, el sexo y la etnia. Han desarrollado teorías del currículum oculto, que hablan de que la escuela, lejos de mantenerse neutral, se caracteriza por ordenar selectivamente y legitimar formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales junto a modos de razonamiento privilegiados. En la Pedagogía crítica estadounidense existe un interés creciente por que las culturas sean mediadoras y generadoras de subjetividad y de discurso. Se nota, también, la atención que han puesto educadores radicales por incorporar a su propio pensamiento conceptos clave que han formulado filósofos y teóricos sociales europeos como Derrida, Foucault, Saussure, Lacan, Gadamer y Habermas. Estos últimos son los más socorridos para construir un nuevo lenguaje teórico.

Por otro lado, al continuar con el interés por lo cultural, Giroux hará referencia a la necesidad de desarrollar un discurso de *las culturas vivas* para alcanzar a dominar una teoría de la autoproducción; implica una cierta comprensión de cómo los profesores y los estudiantes proveen de significado a sus vidas por medio de complejas formas históricas, culturales y políticas que ellos encarnan y, también, producen. Es necesario, por lo tanto, reconocer las formas subjetivas de la voluntad y de la lucha política; preguntarse por cómo crea la gente historias, recuerdos, narraciones que supongan un sentido de determinación y acción. "Son también esas ideologías y prácticas las que, en parte, nos permiten comprender las particulares

situaciones de historias sociales, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego con toda pedagogía del aula" (Giroux, 1990: 37).[7] El planteamiento de la Pedagogía crítica está propuesto para los estudiantes que en los niveles superiores se forman como educadores, pedagogos. Serán formados como futuros intelectuales transformativos, en un currículum liberador, para que, por sí mismos, reconozcan tener la posibilidad de introducir algunos cambios en la sociedad. Una estrategia viable, dice Giroux, para encaminar a los estudiantes al lugar utópico, pero posible, del intelectual transformativo, será por vía del análisis textual (Giroux y McLaren, 1989: 156), porque ofrece una valiosa visión de cómo operan dentro de las escuelas las subjetividades y las formas culturales. Lo utópico se vuelve así posible vía el análisis de lo cotidiano, el compromiso moral, la solidaridad con el grupo y la responsabilidad social, con una proyección a futuro. "Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión" (Giroux y McLaren, 1989: 156).

Anteriormente se hizo mención a tres categorías que al parecer son básicas para Giroux: clase social, sexo y etnia. Estas categorías en el discurso del autor son constitutivas de la vida cultural en Estados Unidos. Que Giroux las resalte como formas subjetivas para la lucha política implica que nos remitamos al desarrollo de los valores en ese país, los cuales han descendido para implantar la discriminación racial y la drogadicción, entre otros contravalores. Giroux, además de proponer un enfoque de índole político ha incorporado el elemento ético que tanta falta le hace considerar a la comunidad estadounidense. Dejemos hasta aquí la presentación de la perspectiva que sostienen Henry Giroux y Peter McLaren, aunque a este último no hayamos alcanzado a incluirlo del todo. Hablemos ahora, en el siguiente punto, del Análisis

[7] En otro escrito de Giroux y McLaren (1989: 120), hablan del concepto de subjetividad de la siguiente manera: "Empleamos el término subjetividad como distintivo del de identidad porque nos permite reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias, incluyen sus conciencias y maneras inconscientes de ver [...] las formas culturales disponibles".

institucional en su contexto: el sociológico. Ese punto nos permitirá encontrar los fundamentos de la Didáctica crítica y, aunque en la secuencia de presentación rompa la congruencia, la conveniencia se encuentra en que nos permite hacer referencia a la génesis de nuestro propósito principal: el origen de lo crítico de la Didáctica crítica.

Sociología y Análisis institucional

A principios de los años setenta, Lapassade y Loureau se preguntaban: ¿cómo hablar hoy de la sociología? ¿Qué significa el comienzo de la sociología? ¿Por dónde empezar? Para responder situaron el tiempo antes de la Revolución francesa para decirnos que, entonces, no había sociólogos, porque las sociedades estables de modos de producción precapitalista no necesitaban analizar el cambio. En la actualidad, los cambios son vertiginosos y constantes, se nota cuando se recurre con mayor frecuencia a la sociología, a la psicología o a la psicosociología e, incluso, a la socioeconomía. Esto puede suceder en un mismo nivel y en un mismo sector de la sociedad. Así tenemos, por ejemplo, cómo la demanda social evoluciona en función del desarrollo de la ciencia y no en función de los problemas reales y cotidianos. La escuela es un ejemplo claro. En general la educación ha sido objeto de estudios sociológicos a partir de Durkheim y sus seguidores. Posteriormente ha conocido la moda del enfoque psicológico y psicosociológico, antes de contemplar el renacimiento de la Sociología de la educación (Lapassade y Loureau, 1974: 13). Por lo tanto, tampoco se puede hablar de "una sociología", sino de *sociologías*, porque existe gran pluralidad de perspectivas sobre la sociedad, y eso es lo que convierte a la sociología en una ciencia siempre inconclusa. "Pero esta inconclusión, esta pluralidad, no obedecen a un retraso de la ciencia o a una incapacidad de los investigadores. Existen en la sociedad antes de hallarse en los libros de sociología" (Lapassade y Loureau, 1974: 18). La dispersión que pueda aparecer en los libros queda al descubierto frente a la propia realidad social; en los movimientos sociales divergentes, concurrentes; contrarios a los proyectos de reformas sociales y a las políticas

arbitradas hechas para resolver los problemas que plantea el cambio.

Tenemos, entonces, que desde hace medio siglo han surgido algunos métodos en el campo sociológico que han tratado de superarse entre sí y de criticarse los unos a los otros, sin producir, no obstante, un acuerdo de todos los sociólogos sobre un conjunto de teorías y de métodos considerados aceptables; sin embargo, dos importantes acontecimientos en Europa orillaron a los métodos a renovarse: el desarrollo del sistema económico y político denominado "imperialismo" y la primera guerra mundial con sus consecuencias tecnológicas y económicas. Los autores nos dirán:

> Una vez que se hubo franqueado la crisis económica, no sin perjuicios para la mayoría de los países afectados, aparece una nueva corriente que va a desarrollarse antes de la Segunda Guerra Mundial y después de ella: la sociología de las organizaciones. [...] Mientras que la psicología industrial se sostiene a pesar de los progresos del análisis organizacional, un nivel de análisis busca su camino desde hace algunos años: el Análisis institucional. En efecto, los análisis de grupo y organizacional se desenvuelven en un ambiente de olvido o subestimación de la institución: a nuestro entender, este concepto designa la producción y la reproducción de las relaciones sociales dominantes tanto en los pequeños grupos como en la estructura de las organizaciones (Lapassade y Loureau, 1974: 21).

Cuando la industria empezó a interesarse por la producción económica, también comenzó a poner atención en métodos que les permitiesen "digerir" la economía de paz. Dichos métodos fueron los *métodos de grupo* propuestos por la psicosociología para que por medio de ellos se descubriese y se corrigiese lo que perturbaba las relaciones entre dirigentes y dirigidos. Por la situación mencionada se hace referencia a un mercado de la sociología, es decir, se puede hablar del establecimiento de un intercambio entre el sociólogo y la sociedad: "porque el reconocimiento del *status* de la sociología depende del beneplácito de las instituciones, de la demanda o la tolerancia del Estado" (Lapassade y Loureau, 1974: 22). Los sociólogos son situados, por lo tanto, como *analistas de las institucio-*

nes; del cambio al que se arriesgan dichas instituciones de poder. Para los sociólogos, las instituciones son su objeto de conocimiento y, a la vez, su *único y verdadero cliente*. Así, tanto universidades, fábricas, como asociaciones culturales, recurrirán a los sociólogos para que inicien un proceso de *intervención*,[8] que supone un determinado avance de él, la utilización del cuestionario, del sondeo y de entrevistas de todo tipo; individuales y colectivas.

La psicosociología o método de grupo

Un tipo de intervención institucional es la psicosociología, que nació en el cruce de numerosas disciplinas, como la psicología social, el psicoanálisis, la psicopedagogía, la terapia, la sociología de las organizaciones, etc. La demanda social[9] que la originó, como ya se mencionó anteriormente, se presenta durante una etapa en la que el imperialismo provoca transformaciones generales dentro de la economía (agrupación de monopolios y conversión de la banca en una superempresa) y en el sector trabajador (avances del sindicalismo y del movimiento obrero en general) que marcan la confluencia entre industria y psicosociología. Para entonces, "Los inconvenientes o insuficiencias que el taylorismo creía poder subsanar mediante una racionalización cada vez más avanzada aparecerán como 'disfunciones' ligadas al 'factor humano'" (Loureau, 1979: 195).

Esos nuevos problemas ya no podían ser tratados por medio de las técnicas de la racionalización; exigían la intervención de nuevos especialistas, de ciertos profesionales en relaciones humanas. Poco a poco, la fama de la intervención psicosocial se

[8] "La noción de *intervención* se conoce mejor en los ambientes de la psicosociología influenciada por la dinámica de grupo que en el mundo sociológico, en el que se muestra más reticencia. No hay que olvidar, sin embargo, que la encuesta más clásica, no intervencionista (en principio) utiliza técnicas que fueron a su vez elaboradas por los psicólogos y los psicosociólogos. Hasta este préstamo, los sociólogos no sabían trabajar, [...] más que a partir de documentos oficiales, de estadísticas elaboradas para menesteres distintos a los de la sociología" (Lapassade y Loureau, 1974: 56).

[9] Demanda social entendida como la carencia o desproporción existente entre el estado de las relaciones sociales en un momento dado y el estado de la producción; constituye el signo de que las relaciones sociales [...] deben ser transformadas perpetuamente (Loureau, 1979: 193).

logra extender, desde el terreno económico hasta llegar a sectores psicopedagógicos, específicamente, universitarios. Alcanza, también, al personal superior de la administración pública y a los "prácticos" de las relaciones humanas, que son los funcionarios del ejército, la iglesia y la universidad. "Estas grandes instituciones tradicionales" —dice Lourau— "suelen esperar [es el caso de la universidad], para transformar la demanda en requerimiento, a que aquella haya adquirido cierta fuerza. En cambio, las instituciones económicas, deseosas de rejuvenecer sus técnicas de dirección y de gestión, formulan a veces un requerimiento que se adelanta a la demanda, tanto individual como global" (1979: 201). Con ello se muestra que, aunque la demanda global es perceptible, terminó por diversificarse, lo mismo que sucedió con el requerimiento efectivo. El mismo Loureau cita a Herbert cuando hace una severa crítica a la intervención psicosocial:

> En todos los casos —organización de empresas y de administraciones, pedagogía, inadaptación social— se trata de transformar en apariencia el requerimiento social, al solo efecto de responder mejor a él; es decir, se trata de aplicar una técnica a una ideología de las relaciones sociales (Loureau, 1979: 205).

El marco de referencia de la psicosociología, que incluye nociones de contexto,[10] se interpreta en el marco de la lingüística saussureana, ya que para Saussure la lengua es una institución. Se concibe dicho marco lingüístico como el conjunto de las condiciones mínimas de la comunicación. Así, el contexto nunca es puramente empírico, sino que está ordenado según el grado de aculturación de los sujetos.

La psicología social interpela a un sujeto filosófico y evoca a un individuo que tiene conciencia de su finitud, aunque no posea ningún medio para hacerse cargo de ella. Por consecuencia, el existencialismo sartreano y el preexistencialismo de Politzer sirven como referencia implícita para esta teoría psicosocial (Loureau, 1979: 206). Este telón de fondo sartreano se aplica sólo a Francia. Por ejemplo, en Estados Unidos, se responde

[10] "El término de 'contexto' indica mejor la idea de un saber previo, exterior e indispensable a [una] transformación" (Loureau, 1979: 206).

a una referencia psicológica en donde se incluye la Teoría de la forma (*Gestalt*) y la Teoría del comportamiento (*behavior*). Algunos psicólogos —dentro de la corriente psicosocial— se han inspirado en los sistemas de referencia de las ciencias exactas. El modelo biológico, asimismo, tiene muchos partidarios, ya que se argumenta que permite diagnosticar conflictos orgánicos del grupo y, también, porque oculta (escotomiza)* los conflictos en la exterioridad del grupo. Por otro lado, la física influyó en Lewin para inspirarse en el término de "dinámica", con la dinámica de grupos. Otros tantos han recurrido al vocabulario de los ingenieros, desde el término información y, no puede faltar, el psicoanálisis, que fue el que encontró mejor lugar en la corriente psicosocial.[11] A pesar de ese eclecticismo, en la corriente del Análisis institucional y, por ende, en la psicosociología, se encuentran patentes, dentro del discurso, fundamentos categóricos weberianos de la Sociología del conocimiento. Por ejemplo, Loureau dice:

> El desarrollo cada vez más acentuado de la división técnica y social del trabajo (evocada mediante los términos weberianos de "diferenciación" y de "racionalización"), al convertir nuestro saber social en una piel de zapa, es la principal legitimación del Análisis institucional (1979: 187).

Los planteamientos de Weber ofrecen en su sociología un nuevo esquema de las ciencias sociales con el cual lucha contra la generalización que caracterizó a Durkheim, por ejemplo. Weber toma como fundamento para elaborar una teoría sociológica la *acción social* y con ello reclama una renovación y legitimación de las ciencias sociales ante el ocaso del positivismo (Pérez, 1987).

Centrémonos, ahora, en lo que el Análisis institucional entiende por *dimensión oculta* que, indiscutiblemente, encara el aspecto ideológico; y también por lo que entiende Weber

[11] "Quizá este eclecticismo sea todavía más notable en los dominios de la terapia y de la formación. Estos dominios tienen fronteras imprecisas, aunque sólo fuera por la coexistencia de una enseñanza 'especial' (inadaptados, retardados, débiles, niños con problemas de conducta, etcétera)" (Loureau, 1979: 20).

* Nota de la editora: El primero en utilizar el verbo escotomizar fue Sigmund Freud en su ensayo sobre el fetichismo cuando habla de dos jóvenes que se habían rehusado a reconocer, es decir, habían "escotomizado", la muerte de su padre.

por *acción social*. La primera la concibe como la determinante de la capacidad institucional. La tarea del sociólogo será sacar a la luz los parámetros de una estructura social; mostrar que un análisis no puede ser inmediato porque los sujetos interrogados no pueden encontrar de manera espontánea qué los ha determinado. El Análisis institucional debe tratar de dar razón de ese desconocimiento mediante la consideración de las estructuras y los funcionamientos sociales, así como por un mecanismo de represión colectivo. Esta represión se localiza en lo *no dicho* dentro de los grupos. Y para Lapassade, a partir de prácticas psicosociológicas y pedagógicas, la ocultación fundamental y permanente de la dimensión institucional en el aquí-ahora de las relaciones de producción, de formación, de tratamiento, queda al descubierto. Finalmente, los integrantes del Análisis institucional, concluirán:

> Después de un trabajoso redescubrimiento de la "dimensión institucional" en la práctica y el análisis, algunos de nosotros pensábamos que era posible transformar radicalmente la educación, el aula, la universidad y acaso hasta el Estado merced al establecimiento "subersivo" de nuevas instituciones dentro del grupo-clase, y ello a la luz de tentativas paralelas de los psiquiatras "institucionalistas", que inventan nuevas instituciones terapéuticas para las necesidades del tratamiento. Pero progresivamente llegamos a descubrir que este proyecto era profundamente utópico (Lapassade y Loureau, 1977: 26-27).

Respecto a la *acción social,* Max Weber expone que ésta se da cuando las instituciones se articulan con el poder del Estado; no necesitan las instituciones del consenso de los participantes.[12] Por su parte, Lapassade rectifica y reconsidera sus experiencias, dentro del Análisis institucional; después del verano del 68 en Francia apuntará lo siguiente:

> El detonante no es ya el que los psicosociólogos denominan intervención; es la acción directa como práctica revoluciona-

[12] Por otro lado, en cambio, los teóricos de la Escuela de Frankfurt, principalmente Habermas, su último pensador, argumentan que ese consenso, al que Weber deja fuera de la discusión, es al que hay que recurrir para después hablar de emancipación. Y a dicho consenso se llegará mediante el diálogo, por medio de la *acción comunicativa.*

> ria. Estas dos prácticas sociales —la práctica de equipos de psicosociólogos intervencionistas y la de movimientos revolucionarios— no son identificables. La acción de psicosociólogos no directivos mantiene una relación pedagógica que es una relación de poder. La acción revolucionaria apunta, en cambio, a la abolición de las diferencias, simplemente a abrir la brecha que le permita a todo grupo conducirse solo y analizarse sin el apoyo de animadores, que llevan a cabo, al mismo tiempo que el análisis, el "servicio de orden" en grupos de formación (Lapassade y Loureau, 1977: 36-37).

Didáctica crítica

A la Didáctica crítica resulta de más presentarla aquí en nuestro ámbito; sin embargo, para algunas aclaraciones en relación con lo que deseamos demostrar en este ensayo haremos referencia a aspectos de su discurso, el cual se va gestando con el propósito de rebatir los postulados de la tecnología educativa y de la didáctica tradicional. Por nuestra parte, nos centraremos en una discusión sobre la concepción que dicha corriente sostiene acerca del sujeto docente, categoría clave para compararla con las corrientes críticas internacionales sobre educación.

Tenemos así que una de sus principales pretensiones es la de ubicar la tarea docente dentro de un contexto social e institucional y partir de una perspectiva más amplia que la del salón de clases. Con ese procedimiento se esperaba, también, cuestionar algunas concepciones didácticas de los profesores, "que tienden a reforzar el dogmatismo y el verticalismo en la educación" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 7). Vemos que los representantes de la Didáctica crítica entienden que el *dogmatismo* es cualquier idea preconcebida por algunos docentes de que existen verdades absolutas y eternas, las cuales, desde su juicio, conducen a la imposibilidad de que ellos mismos, como profesores, se cuestionen y construyan caminos para hablar acerca del ser humano, la realidad y la sociedad a lo largo de su experiencia. Para la visión de la Didáctica crítica: "son frecuentes las actitudes dogmáticas, que están respaldadas por toda una tradición histórica [...] relacionadas con problemas tanto de 'saber', como de autoritarismo. Y nos preguntamos, ¿cuáles son esos dogmatismos de la tradición

histórica del docente a los que aluden los autores?" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 7) Están poco claros dentro del argumento de su teoría; sin embargo, podemos inferir, en ese mismo campo, el didáctico, desde el documento que Morán incluye, también, en el discurso, y son: la didáctica tradicional y la perspectiva de la tecnología educativa en ese mismo campo, el didáctico. Desde el punto de vista teórico, para la Didáctica crítica el profesor cuenta con falsas nociones en sus actitudes y valores, así como con problemas mal planteados que ha formulado desde las tradiciones históricas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa.

La propuesta concreta, tanto de Pansza como de Morán, es que el docente reflexione sobre dichos dogmas o preconceptos y, como resultado, rompa con esas tradiciones y asuma una nueva teoría en construcción desde la ciencia (aspecto que desarrollaremos más adelante). La opción será, entonces, la Didáctica crítica: "una didáctica que devuelva a profesores y alumnos la conciencia y la responsabilidad de sus propias acciones" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 52). Si nosotros hacemos hoy una lectura de la relación que pueden guardar entre sí dichas tradiciones, desde términos hermenéuticos, encontramos que esas prácticas y otras de carácter intuitivo se encuentran mediando la praxis de los docentes en su quehacer cotidiano. De tal manera que establecer separaciones tajantes entre ellas, en la práctica docente, resulta una tarea vana. La Didáctica crítica, al presentar en un horizonte histórico-tradicional las didácticas antecesoras y referirse a ellas como "falsas nociones", está negando cualquier tipo de comunicación entre los tres discursos, de modo que pueda rescatar las subjetividades que conforman dichas prácticas didácticas.

Los teóricos de la Didáctica crítica no parecen tener este principio hermenéutico presente, a pesar de que Pansza, en su escrito "Sociedad-educación-didáctica", nos dice:

> La ciencia de la educación necesita procedimientos hermenéuticos-críticos-ideológicos para comprender adecuadamente los procesos educativos y sin duda también los necesita toda persona activa en educación para comprender y dirigir adecuadamente su acción (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 46).

Ésa es la única referencia al aspecto hermenéutico que, además, los autores no exponen como se aplica en su propuesta; ya no se diga en términos de la hermenéutica de Gadamer o de Apel o del mismo Habermas, sino, aunque sea, en la concepción de Weber, en quien se ha fundamentado, por otro lado, al Análisis institucional, que para la Didáctica crítica resulta un instrumento crítico y constructivo. En el discurso de ésta encontramos que, en la práctica política, el docente debe hacer un alto y reflexionar sobre su quehacer: le permite tomar una nueva posición que incorpore los conceptos de conflicto y contradicción, que expliquen la actividad humana como producto de la acción del ser humano en una situación social concreta, a lo cual arribará sólo por medio de una actitud científica, único aspecto que la liga al discurso de Weber.[13] Los autores argumentaron: "Una consideración de la educación como ciencia seria, como hemos señalado, nos llevaría a combatir el dogmatismo, que aunque lo hemos particularizado en el profesor, podemos señalarlo como obstáculo epistemológico" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 37).

Encontramos en el ámbito de la didáctica en México que los representantes de la Didáctica crítica hacen referencia al rescate de lo científico; pero de una ciencia que parece estar más emparentada con el positivismo. Desarrollemos esto un poco más. Veamos una cita de los mismos autores (en Pansza, Pérez y Morán, 1986: 36-37 y 41-42), en relación con la necesidad de abandonar posturas dogmáticas:

> Esto nos debe llevar a preguntarnos si la formación general a que son sometidos los profesores, contribuye o no a propiciar el desarrollo de un criterio científico para abordar el trabajo educativo, o si bien esta formación refuerza el dogmatismo, el autoritarismo, el inmediatismo, entendiendo éste como la tendencia a explicar los fenómenos educativos por sus causas aparentes, sin mayor proceso de reflexión y análisis. [...] Este trabajo científico en educación, consistirá en combatir concepciones que nos forjamos acerca de la apariencia de los fenómenos educativos de lo superficial y evidente, para buscar las causas complejas de ello.

[13] Weber llegaría, más tarde, a reconocer que "la 'fe del científico' es la instancia que permitiría validar su conocimiento sobre el mundo social, y cerrar sobre sí misma su sistema de conocimiento" (Pérez, 1987: 44).

Comte advirtió a sus seguidores sobre la necesidad de eliminar la espontaneidad o cualquier actitud intelectual, fuera de un juicio racional y científico para buscar absolutos. La Didáctica crítica, asimismo, recurre a la instauración de una Didáctica crítica, que abarca un carácter general y absoluto, en relación con las didácticas que le antecedieron dentro de la práctica docente. Para esta corriente, una decisión del docente fundada en la imaginación pierde también importancia. Morán lo expone de la siguiente manera:

> Para explicarse su práctica docente, con frecuencia los profesores de enseñanza superior se ven obligados a echar mano de su ingenio y su intuición, más que de aspectos teóricos y técnicos. Las razones parecen ser obvias; estos profesores carecen, a menudo, de una preparación específica para realizar su tarea docente (Morán, "Instrumentación didáctica", en Pansza, Pérez y Morán, 1986: 145).

Para los teóricos de la Didáctica crítica, la preparación ideal en la realización de la tarea docente será por medio de la *profesionalización,* entendida como la categoría teórico-organizacional que permita dotar al docente de un conocimiento científico. El vehículo para lograrlo será la formación docente, la cual, basada en el Análisis institucional, funda en las instituciones educativas mexicanas un modo de intervención psicosocial, a la manera de la propuesta francesa (aunque, en México, para la creación de nuevos roles y cambios de actitud).

Nos atrevemos a hacer la aseveración de esto último porque la propia Didáctica crítica encuentra en el Análisis institucional parte de su herencia teórica, por lo tanto, significó la asunción de una postura que la ha inclinado a realizar una intervención en la universidad, ya que las condiciones históricas en las que surge lo posibilitan (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 60-63). Se ubica como resultado del proceso de reforma educativa por parte del Estado, como respuesta a la presión estudiantil y de grupos obreros en 1968, para atender el desfase, que se vivía ya, desde entonces, entre el mercado de trabajo y la respuesta educativa (con el fin de nutrir al sector económico de profesionistas preparados en los distintos puestos que exigía el desarrollo industrial de ese tiempo).

La reforma educativa a principios de los años setenta marca en el nivel superior la posibilidad de hablar de una nueva propuesta, la cual se plasma en el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), donde será necesario, por su carácter innovador, formar docentes que estén abiertos a los recientes planteamientos educativos sin resistencia al cambio.[14] El nuevo rol del docente se concretará, en este caso, a organizar las tareas por desarrollar dentro del aula, como coordinador y, aunque disponga de un conocimiento, de una experiencia, ésos los aportará para estimular el desarrollo de la tarea grupal, sin bloquear ni sustituir los procesos de indagación del grupo ni su actividad productiva (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 79-80). Ante ese panorama, los investigadores mexicanos en educación, al parecer, encontraron que *la práctica docente era para cambiarse y no para retomarse.* Hasta aquí, dentro del punto dedicado a la Didáctica crítica, se plantea, en el inicio, que ésta posee una tradición de cientificidad al evocar la figura de un docente "científico", con ello niega toda posibilidad de reconocimiento de la intuición, de la subjetividad, para el desarrollo de la práctica docente en la enseñanza. Es necesario aclarar que este propósito no se presenta como tal en el discurso del Análisis institucional: lo hemos concluido en este ensayo como una característica propia del discurso de la Didáctica crítica.

Derivado de lo anterior, afirmamos: la corriente de la Didáctica crítica no pudo deshacerse de la tradición positivista como ella misma lo esperaba. El positivismo, [15] que se introdujo en México desde la época de Benito Juárez, con el apoyo

[14] Pérez Juárez dirá: "La elaboración de nuevos roles se enfrentará con una gran resistencia institucional, pero ir ganando terreno frente a ella posibilitará el cambio de actitudes, la modificación del tipo de relaciones entre profesores y alumnos en el aula, y al mismo tiempo irá creando algunas condiciones para posteriores cambios a nivel escolar y social" (1986: 106).

[15] En los tiempos de Barreda: "Era la razón la que calculaba fríamente qué era lo que mejor convenía a la humanidad; y de acuerdo con este cálculo, de acuerdo con sus resultados, sería guiada la simpatía. La simpatía quedaba subordinada a la razón; era la razón la que iba a guiar los afectos aplicando con todo rigor el método positivo. El corazón no sabía el camino que debería seguir; era la fría razón la que lo había encontrado por medio de sus cálculos. La razón debería, pues, dirigir al corazón. La razón era la que sabía el camino que la humanidad debería seguir para su progreso; el corazón debería subordinarse, haciéndose objeto de cultivo; debería ir por donde la

del intelectual Gabino Barreda, insiste en la necesidad y la conveniencia de que las personas, en general, reciban una educación homogénea. Esta última se logrará desde un fondo común de verdades entre los ciudadanos para partir de ahí a la conformación de la sociedad (Barreda, 1941: 11). Al parecer la Didáctica crítica, por su parte, busca homogeneidad en los docentes cuando solicita que su práctica sea científica. Por lo tanto, creemos que el positivismo que se desarrolló en México indudablemente está ligado al positivismo de Comte, y continúa presente dentro del discurso educativo, en este caso, de esta corriente.

Lo dicho anteriormente nos da la posibilidad, por lo tanto, de refutar con certeza la siguiente afirmación hecha por Quesada Castillo (1990: 8-9) cuando dice:

> A partir de la teoría social crítica surgieron algunas propuestas para organizar procesos educativos "emancipadores". Una de esas propuestas la constituye la "Didáctica Crítica", [...] En ella se hace una interpretación especial de la Teoría crítica y se intenta conformar una alternativa a la "mecanicista" e "instrumentalista" Tecnología Educativa. En esta obra se puede observar que así como la teoría social crítica se opone al enfoque positivista e interpretativo de los procesos sociales, la Didáctica crítica pretende oponerse a la Tecnología Educativa, sobre todo a su señalamiento de la objetividad del proceder científico.[16]

razón creyese más conveniente. Ésta era la causa por la cual nuestros positivistas sobreponen a toda simpatía y a todo afecto la investigación de la realidad por medio del método positivo. Todas las doctrinas y opiniones que no resistan la prueba, 'serán condenadas sin piedad, por muchas que fuesen las simpatías que antes de tal prueba nos hubiesen inspirado' " (Barreda, 1941: 11).

[16] Por mi cuenta, agrego lo siguiente: no es lo mismo la tecnología educativa y el positivismo, a pesar de que ambos se articulan por medio del funcionalismo. La Didáctica crítica no tiene como tradición mediadora la Teoría crítica de la sociedad porque no se encuentran referencias de los principales filósofos que la exponen ni en las citas a pie de página ni en la bibliografía general ni eń el discurso del libro de Pansza, Morán y Pérez. Por otro lado, en el discurso del Análisis institucional encontramos mención a Marcuse (filósofo de la Escuela de Frankfurt), pero tal parece que de forma accidental, porque tampoco está referido en la bibliografía. Encontramos en el escrito de Pansza un concepto de "pedagogía crítica", pero de ninguna manera está ligada a la propuesta de Giroux, por ejemplo, ni a la Teoría crítica de la enseñanza; por su parte, la referencia bibliográfica nos conduce a Lapassade en su obra *Grupos, organizaciones e instituciones*, dentro de la cual tampoco encontramos la asunción del procedimiento *crítico* en términos de la Escuela de Frankfurt y, a decir verdad, en ningún otro término.

Otro aspecto que nos permite distinguir a la Didáctica crítica, de la Teoría crítica de la enseñanza y de la Pedagogía crítica básicamente, es la manera en que se concibe la práctica docente que, aunque Pansza la define como el objeto de reflexión y como potencial significativo en relación con la posible transformación de esa misma práctica; con lo expuesto anteriormente, nos atrevemos a decir que a la práctica docente en la Didáctica crítica se la considera para *cambiarla*, esto es, que siempre perseguirá en su discurso sacar a dicha práctica de un "dogmatismo" tradicional o tecnocrático y someterla a un cambio de actitud para afiliarla a la misma Didáctica crítica que, por otro lado, ¿quién asegura que no sea otro dogma?, claro está, desde el punto de vista del discurso sustentado por ella misma.

La Teoría crítica de la enseñanza considera a la práctica docente, para *retomarla*, desde las subjetividades que conforman otras teorías y que constituyen las tradiciones mediadoras en el acto educativo, en el currículum pedagógico y en otros ámbitos escolares. Su postura frente a la práctica docente significa que considera como válidas, incluso, las nociones formadas en los docentes a partir del sentido común, de sus intuiciones y, también, las conformadas por la comunidad escolar en términos teóricos. Este punto de vista permite reconsiderar en la práctica hasta un planteamiento tecnocrático, aunque con sus respectivas limitantes.

En cambio, desde la Didáctica crítica se ha propiciado que, por ejemplo, como afirma Quesada Castillo y parafraseando su escrito, se "pongan cruces" al oír el término tecnología educativa. De tal manera que, al parecer, el término "crítica", que acompaña a la didáctica propuesta por Pansza, Morán y Pérez, parece responder a un momento más local; esto es, que la *crítica* que plantearon fue sólo en relación con las posturas de la didáctica tradicional y de la tecnología educativa y, de ninguna manera, una crítica al positivismo.

En pocas palabras, su pretensión *crítica* es menos ambiciosa de lo que se ha pensado comúnmente al leer sus planteamientos (en relación con la Teoría crítica de la enseñanza y la Pedagogía crítica). Aunque la Didáctica crítica haya planteado el trabajo de la investigación-acción para buscar al profesor investigador, la forma en que la historia de In-

glaterra marca la incorporación de la investigación-acción a la escuela es muy diferente de la de México. Los ingleses la proponen desde los gremios de maestros; los mexicanos, por la vía de la intervención y del poder (sobre todo para el sistema dependiente de la Secretaría de Educación Pública). Por otro lado, es necesario reconocer que el valor de la Didáctica crítica es haber incorporado la dimensión social a la discusión en torno a los elementos didácticos del discurso teórico desarrollado en México, con lo cual indudablemente puso en tela de juicio los procedimientos de organización del conocimiento propuesto por la Tecnología educativa. Para continuar con una discusión más amplia, sin embargo, por nuestra parte, es necesario que citemos aquí algo dicho por Pansza, a saber: "En educación, la práctica debe de ser rescatada; no puede olvidar por más tiempo las condiciones sociales económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar" (Pansza, Pérez y Morán, 1986: 45).

Sin embargo, frente a esta cita, nos queda asegurar que el discurso de la Didáctica crítica se enfrenta a serias contradicciones que se pueden localizar desde un planteamiento epistemológico (refiere una relación sujeto-objeto) hasta lo tocante a cierta claridad en la postura *crítica* que sustenta. Si no fuese así, nos preguntamos: ¿habría problemas para definir sus propuestas en la práctica de los docentes dentro del aula? Creemos, por nuestra parte, que la corriente psicosocial a la que se adscribe la Didáctica crítica, al desarrollarse en México, aportó buenos elementos para discutir el hecho educativo en términos sociales, aunque ligados en mucho a la psicología. Éste es el *pero*, porque el hecho educativo continuó psicologizándose y no filosofándose, como fue el caso de las corrientes educativas que simpatizaron con la Escuela de Frankfurt.

Por nuestra parte, argumentamos que ahora la Teoría de la enseñanza, tanto en México como en otros países, está inclinando su reflexión a favor de que el aspecto psicológico en su concepción de sujeto psicosocial sea menguado en los discursos propositivos para pugnar en su lugar por otro sujeto, el filosófico-social, que implique relaciones de intersubjetividad, de comprensión y de interpretación. El siguiente paso será vigilar que dicha tendencia, la filosófico-social, responda a

nuestras condiciones y caminos de investigación, a las necesidades de formación docente y, sobre todo, a nuestra cultura educativa y social.

Conclusión

Es indudable ya, a estas alturas del desarrollo de la pedagogía en México, la necesidad de cuestionar las formas de avances teóricos a que ha sido sometida esta disciplina humanista por los intelectuales que las representan. La mayoría de las veces nuestros colegas intelectuales han tomado las teorías extranjeras, creadas, por ende, en otro contexto, como si fuesen las más idóneas para interpretar y comprender los contextos que son propiamente mexicanos. Ellos mismos, los intelectuales, carecen de mayor juicio teórico para poder diferenciar entre corrientes filosóficas y teorías propiamente pedagógicas. Han ignorado sus aportes y modificaciones que, como intelectuales, realizan a las teorías extranjeras para adecuarlas al contexto y, por consiguiente, dejan de lado el reconocimiento y la posibilidad de asumirse creadores de una teoría mexicana.

El caso de los principales teóricos de la Didáctica crítica no es una excepción. Resulta conveniente reconocer que esta corriente surge con una particular propuesta de formación docente, como resultado de una reforma educativa, por lo que adquiere el carácter de intervencionista. Dicha reforma, a su vez, fue consecuencia de las condiciones sociales, económicas y culturales que la época reclamaba. En esa medida, la Didáctica crítica alcanzó a resolver, en su momento, y de forma casi espectacular, las interrogantes que los profesores se plantearon acerca de la enseñanza, frente a generaciones de alumnos que habían despertado hacia la democracia en la escuela, a raíz del reclamo estudiantil de 1968. Fueron generaciones de alumnos que no se satisfacían con un profesor mal formado en el contenido de la materia y pedagógicamente, o con el profesor que no escuchaba sus opiniones. Los avances sociales no se dan aislados. Éstos estuvieron acompañados de un ambiente internacional que pugnaba por la participación de los sujetos

en su formación profesional y respecto a la proyección de su futuro.

La Didáctica crítica, a pesar de responder a las solicitudes de la reforma educativa de los años setenta, respondió, también, en gran medida, a la petición de la sociedad estudiantil y al colectivo de maestros por involucrarse con sus decisiones, en su propia evolución académica y política. Significó, asimismo, como en Francia el Análisis institucional, después de la segunda guerra mundial, una vía para desahogar las depresiones y frustraciones existenciales que dejó la destrucción humana y material que sumió a los europeos en la desesperanza por la vida, sólo que, en México, fue la matanza del 68 la que provocó en los estudiantes y en los maestros otra secuela de fuerte desesperanza. Maestros de esa época exponen que en los rostros de los estudiantes universitarios se podía apreciar una profunda tristeza y, ellos mismos, desde entonces, ya no fueron iguales educadores.

La Didáctica crítica, ante la costumbre de denunciar vivencialmente, por medio de la destreza en la dinámica grupal, el autoritarimo y los roles desempeñados dentro de una institución, vía la dinámica de grupos, propició un espacio para que los universitarios que llegaban a los centros pedagógicos se pronunciaran verbalmente durante las sesiones de los cursos y, después, al llegar a su dependencia de trabajo por la falta de respeto hacia los estudiantes, actitud arraigada por las viejas práctica educativas. Fueron tiempos de constantes luchas y protestas por establecer una mejor relación maestro-alumno para acceder al conocimiento. Con el paso de los años, la propuesta de esta corriente no se renovó. Sostuvo siempre sus mismos postulados teóricos. Y como todos sabemos, la sociedad es cambiante, incluso para el Análisis institucional y, junto con ella, la escuela. El discurso de la Didáctica crítica dejó de responder a las necesidades básicas. Una vez lograda la democracia de participación dentro del aula, esto implicó, entre otros factores, escuchar al alumno al permitirle opinar sobre su educación y hacer reflexionar al maestro sobre su papel de intermediario entre el contenido y el alumno (el maestro dejó libre vía entre ellos cuando propició que los alumnos investigaran por sí mismos y expusieran en su clase mientras él permanecía callado). Con el tiempo,

los profesores dejaron de asistir a los cursos pedagógicos, las dudas las tenían resueltas por la vía del trabajo grupal en su práctica docente y, aunque muchos de ellos no la practicasen, sabían ya que teóricamente era lo mejor.

Las necesidades se fueron diversificando. Cuando los maestros instauraron una enseñanza menos autoritaria surgió otro tipo de problemas en los bachilleratos (nivel del sistema educativo mexicano al que básicamente se dirigió el discurso de la Didáctica crítica). A partir de finales de los años ochenta, los maestros se ausentaron de los horarios de enseñanza. Las clases podían "impartirlas" los alumnos, ya que se les había enseñado a trabajar aunque no llegase el maestro al salón. Esta actitud se vio reforzada por la percepción de bajos salarios, redundó en la necesidad de que los profesores cubriesen horas de enseñanza en otras escuelas, principalmente particulares. Por su parte, los alumnos dejaron de asistir al salón de clases. Se propició un fuerte desinterés por aprender. Esta circunstancia provocó que para la década de los noventa se presentara una fuerte crisis de valores educativos.

Actualmente, expresiones de maestros y alumnos versan de la siguiente manera: "Si la universidad hace como que me paga, yo hago como que trabajo", dicen los maestros. Los alumnos, por su parte: "Si el maestro hace como que me enseña, yo hago como que aprendo". Para esta problemática, la Didáctica crítica no tuvo respuesta. En algunos cursos de formación docente, los formadores de docentes, simpatizantes de esta corriente, llegaron a incluir en las lecturas para los profesores los trabajos de la Teoría crítica de la enseñanza y de la Pedagogía crítica, con un afán por actualizarlos, por un lado y, por otro, con la falsa creencia de que eran corrientes pedagógicas, que por su carácter crítico igual que la Didáctica crítica resultaban afines y complementarias. Se reconoce, sin embargo, que las teorías extranjeras en muchos de sus postulados, por corresponder a formas de vida humanas en la pedagogía, pueden ayudarnos a comprender, en ese carácter universal, algunas de las problemáticas mexicanas que se articulan con la universalidad, como por ejemplo, la necesidad de recurrir de nuevo a la filosofía, el reconocer que tenemos que seguir pugnando por el reconocimiento del otro,

aunque ya no en el plano de la relación sujeto-objeto, sino en el de sujeto-sujeto. También nos permiten atisbar que las disciplinas humanísticas tienen que separarse del positivismo, ya que éste nació con una metodología de las ciencias naturales. En la actualidad la filosofía de Habermas proporciona las bases para una metodología desde las ciencias sociales con su principio epistemológico revolucionario, de la relación sujeto-sujeto, como ya lo advertimos.

Desde la visión hermenéutica, también habermasiana, podemos recuperar, en un horizonte histórico que contemple al pasado y al futuro, desde el presente, los aspectos prácticos y teóricos de una pasada postura que beneficien las prácticas actuales. Por ejemplo, de la Didáctica tradicional podemos recuperar la necesidad de establecer una disciplina dentro del salón de clases, tanto para el maestro como para los alumnos, porque la vía de la enseñanza activa, en su máxima expresión, propició que el alumno fuese irrespetuoso hacia el profesor: dejó de asistir a clases. O, en su defecto, el profesor se ausentó, quedando desamparados los grupos. Obviamente se necesita establecer una disciplina con las flexibilidades que reclame la época, el contexto y, sobre todo, que instaure un respeto mutuo. Incluye, siempre, la consideración *del otro*. De la Didáctica crítica se puede recuperar haber establecido y trabajado, en el campo pedagógico, la dimensión social en la enseñanza (incluso ha servido como apoyo para otros países de América Latina). En el futuro no podemos pensar la educación fuera de un ámbito social y humanista. Lo social, porque la vida dentro del aula se desenvuelve en una relación de colectividades; lo que articula al proceso de enseñanza-aprendizaje es la socialización. Lo humano para considerar al ser humano: al *ser* profesor y al *ser* alumno en sus manifestaciones ontológicas, lo cual nos liga a la filosofía, implica también precisar fines para la educación con base en valores humanamente educativos, de acuerdo con nuestra cultura.

La Teoría crítica de la enseñanza ha comenzado a interesar a los intelectuales de la educación en nuestro país. Se han hecho reflexiones en torno a la propuesta de Carr y Kemmis (Carbajosa, 1996: 26-31 y Ducoing, 1993: 28) y se ha incluido como material de actualización en cursos de formación docente para discutir la problemática mexicana. Pero, aún, sus

propuestas para trabajar en las aulas y la escuela no se han llevado a cabo en la práctica. Para ello baste permanecer en las aulas universitarias por un tiempo de observación y comprobar que la cultura escolar y la realidad de ésta se orientan por distintos rumbos, lo cual es de esperarse. Por razones obvias a esta última reflexión, decir que la Teoría crítica de la enseñanza se ha instaurado en México por vía de la formación de profesores resulta una falacia.[17] Ha proporcionado elementos de discusión de la problemática educativa y ha sugerido nuevos rumbos de interpretación sobre la práctica docente, pero de ninguna manera ha podido dar cuenta de la realidad educativa mexicana.

Lo que tampoco pueden proporcionar los postulados extranjeros son las formas didácticas que necesita cada profesor, cada grupo y cada escuela para acceder al conocimiento de un contenido. Porque los profesores crean su propia didáctica y trabajan con ella, hacen una práctica que puede pasar a ser teoría de esa práctica. Esa tarea la tienen que realizar los investigadores educativos mexicanos junto a los profesores y completarse con los postulados extranjeros para fundamentar teóricamente una circunstancia educativa mexicana.

A los intelectuales educativos mexicanos les toca decidir qué de las teorías extranjeras es útil para el desarrollo de la educación y si en esas teorías no puede explicarse y comprenderse la realidad mexicana; les toca estudiarla para obtener

[17] Esta confusión se encuentra en un escrito denominado: "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", de Edith Chehaybar y Kuri *et al.*, 1996: 25-84, en donde se expone que entre las corrientes teóricas que han caracterizado la formación docente en México se encuentra una de formación crítica, en donde sobresalen los postulados de Carr y Kemmis, junto a la discusión habermasiana sostenida por los pedagogos ingleses respecto a la acción comunicativa, que como expusimos, elimina el *ego* y resalta el acuerdo con el otro, el consenso. En ese escrito dan por hecho que las corrientes críticas son practicadas por medio de la formación docente, en una libre acción comunicativa, aspecto que habrá de ponerse en tela de juicio sobre la posibilidad de que, en nuestro país, se lleve a cabo de una manera tan rápida y sencilla, cuando, como ejemplo, podemos poner la incapacidad que se ha presentado en los últimos años para resolver el conflicto chiapaneco, hacia la pacificación, por medio del diálogo y del consenso con la participación del *otro*, de los indígenas. Junto a esa inquietante exposición observamos también que en esta sección de la formación crítica se ha eliminado la corriente de la Didáctica crítica del escenario histórico de la formación docente en México. La Didáctica crítica ha quedado nuevamente subsumida en la Teoría crítica de la enseñanza de Inglaterra, negándosele toda participación en nuestra pedagogía mexicana.

a partir de ella conceptos que permitan conformar categorías pedagógicas y didácticas para la enseñanza que den cuenta de la práctica docente en México. Esta reflexión acerca de los intelectuales es válida para cualquier nivel del Sistema Educativo Nacional.

Bibliografía

Apel, Karl Otto (1985), "Reflexión y praxis material: una fundamentación gnoseoantropológica de la dialéctica entre Hegel y Marx", en *La transformación de la filosofía*, t. II, Madrid, Taurus, pp. 9-26.

Aron, Raymond (1985), "Augusto Comte", en *Las etapas del pensamiento sociológico*, Buenos Aires, Siglo Veinte, pp. 87-161.

Barreda, Gabino (1941), "Carta dirigida a Mariano Riva Palacios", en *Estudios*, México, unam (Biblioteca del Estudiante Universitario), pp. 3-67.

Carbajosa, Diana (1996), "La investigación activa de los docentes", en *Universidad y sociedad, la inminencia del cambio*, México, cesu-unam (Pensamiento Universitario, 84), pp. 26-31.

Carr, Wilfred (1190), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Cassigoli, Armando y Carlos Villagrán (1982), "La teoría crítica de la sociedad", en *La ideología en los textos*, t. 2, México, Marcha, pp. 7-68.

Chehaybar y Kuri, Edith (1996), "Fundamentos teórico-prácticos de la formación docente", en Edith Chehaybar y Maribel Ríos (resps.), *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológica*, México, cise-unam, pp. 25-84.

Comte, Auguste (1988), *Discurso sobre el espíritu positivo*, Madrid, Alianza.

Ducoing, Patricia (1993), *Formación de docentes y profesionales de la educación*, México, comie (Estados del Conocimiento), Cuaderno núm. 4.

GIROUX, Henry (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC (Temas de Educación).

GIROUX, Henry y Peter McLaren (1989), "Lenguaje, escolarización, y subjetividad: más allá de la pedagogía de la reproducción y la resistencia", en *Sociedad, cultura y educación*, UNAM, abril, pp. 110-143.

HABERMAS, Jûrgen (1990), *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus (Humanidades).

_____ (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península (Homo Sociologicus).

LAPASSADE, Georges y René Loureau (1977), *Grupos, organizaciones e instituciones: La transformación de la burocracia*, Barcelona, Garnica.

_____ (1974), *Claves de la sociología*, 3ª ed., Barcelona, Laia.

LOUREAU, René (1979), *El análisis institucional*, Buenos Aires, Amorrortu.

PANSZA G., Margarita, Esther Pérez y Porfirio Morán (1986), *Fundamentación de la didáctica*, t. I, México, Guernica.

PÉREZ Ramírez, Florencio (1987), "Fundamentación filosófica de la cientificidad de la pedagogía", tesis de licenciatura, México, FFyL-UNAM.

QUESADA Castillo, Rocío (1990), "La didáctica crítica y la tecnología educativa", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 49-50, julio-diciembre, pp. 3-13.

THIBAUT, Carlos (1989), "La Escuela de Frankfurt", en Victoria Camps, *Historia de la ética*, Barcelona, Crítica, pp. 441-480.

WEBER, Max (1982), "Sobre la teoría de las ciencias sociales", en Armando Cassigoli, *La ideología en los textos*, México, Marcha, pp. 78-93.

ZEA, Leopoldo (1984), *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México, FCE.

Tercera parte

El pensamiento crítico en la enseñanza y el aprendizaje

Introducción

El individuo es una consecuencia del desarrollo filo y ontogenético en un momento particular. El desarrollo filogenético está conformado por dos componentes perfectamente diferenciables: biológico y cultural. La parte biológica es la consecuencia de la mejor adaptación de la biología humana al medio en cuestión; en tanto la cultural es el fruto del aprendizaje colectivo en busca del mejor ajuste en la interacción con el medio. Si bien la literatura, impregnada de un cierto solipsismo, se ha prodigado en enfrentar al ajuste ambiental con el ajuste biológico, lo cierto es que ambas aportaciones al ajuste del individuo no sólo son complementarias, sino que necesariamente han de converger para dar al sujeto un sentido en el desarrollo, siendo el común denominador de ambas el aprendizaje. En consecuencia, el aprendizaje es la clave central y diferencial del ser humano. Establecido este axioma, es necesario ir desgranando uno a uno los medios de aprendizaje. Éstos son tres: condicionamiento, observación y pensamiento.

En nuestro bagaje biológico viene incorporado *de serie* el aprendizaje por condicionamiento, que es una herramienta central para la supervivencia de la especie. Sin este medio de aprendizaje, el ser humano estaría condenado a la extinción. *De facto*, las conductas de riesgo y peligrosas para la integridad del individuo precisan ser aprendidas en un único ensayo, ya que la repetición de estos comportamientos puede suponer fácilmente su desaparición.

La observación, por su parte, precisa de un desarrollo biológico y cognitivo que se produce en el periodo de vida del individuo. Para éste, el sujeto ha de tener desarrollados los diversos receptores, capacidad de análisis e integración y, finalmente, capacidad de reproducción de lo observado.

Por último, se llega al aprendizaje por pensamiento. Éste es puramente simbólico y el ser humano no logra el suficiente desarrollo cognitivo para dar inicio a este modo de aprendiza-

je hasta, aproximadamente, los 9 años. No obstante, muchos individuos no logran alcanzar este estadio de aprendizaje o lo hacen muy tardíamente. Pero no es suficiente con disponer de los mecanismos, los contenidos del aprendizaje, la oportunidad del aprendizaje y la continuidad de él a lo largo del ciclo vital son máximas que dan lugar a la ontogenia, que es particular para cada individuo, ya que sus experiencias de aprendizaje y los contenidos son únicos.

Para que estas experiencias y contenidos tengan una comunalidad de mínimos imprescindibles, se han arbitrado fórmulas legales aplicables a la formación escolar, que tienen como objetivo garantizar el mejor ajuste de la persona a su contexto concreto, conjugando todo ello con el desarrollo de una personalidad particular de cada individuo; esto es, sin que el aprendizaje sirva como medio para la absoluta homogeneización o clonación de las personas.

La sección que sigue a esta introducción supone un repaso por las caras muy variadas del aprendizaje. Ésta la inicia Ramón Arce junto con Francisca Fariña con una revisión crítica sobre el aprendizaje por excelencia: el derivado del modelo científico imperante, basado en el experimento estocástico y dirigido por una epistemología unitaria, que lleva, en no pocas ocasiones, a que el error, a través de la persistencia científica en su repetición, llegue a convertirse en lo que Popper llamó un *hecho* y que ha llevado a que conocimientos entendidos como hechos por la ciencia no fueran tales, sino simples persistencias en el error (por ejemplo, las leyes de la mecánica de Newton). El origen de esta disfunción está en la asunción de una epistemología unitaria del conocimiento humano, cuando éste es plural.

En este capítulo se discuten y ejemplifican las dos epistemologías con datos de estudios de campo que posibilitan una reinterpretación del conocimiento científico adquirido *top-down*, esto es, dirigido por unos presupuestos epistemológicos unitarios claramente contrarios a la racionalidad humana; por otro, *bottom-up*, en el que tienen cabida todos los resultados científicos sobre el aprendizaje humano.

Complementariamente a esta línea argumentativa, María Bertha Fortoul presenta una excelente revisión, muy certeramente comentada, del marco legal en México,que

es perfectamente generalizable a cualquier país con tradición democrática, combinada con un estudio de campo con alumnos de último curso de la licenciatura en educación primaria en el que se observa una amplia dispersión en la interpretación de la norma, de lo que se infiere la necesidad de dotar al currículo del profesorado en formación de técnicas, métodos y contenidos comunes para que el acceso al aprendizaje escolar lleve a que los menores tengan una posibilidad real, y no que quede al libre albedrío del profesor concreto, de un desarrollo normalizado no sólo cognitivo y de conocimientos, sino personal. Aun así, el estudio constata la existencia de unas categorías de análisis que si bien no alcanzan a ser metódicas sino difusas, esbozan la discrepancia entre el idealismo del profesor en formación y la realidad diaria. Concepción Barrón reflexiona sobre un sistema educativo que no se centre en el individualismo de corte estadounidense que está generalizado en el sistema educativo, sino que se centre en el colectivismo y en el debate crítico de las ideas; esto es, pasar de la enseñanza uniformante a otra crítica, basada en la incentivación de la creatividad que cercena el modelo imperante. Las implicaciones sociales e ideológicas de este modelo son claras: la educación deja de ser un sistema de control social externo (el sujeto almacena y reproduce los conocimientos adquiridos) como aparece bien recogido en las teorías sociológicas del control social, para dar paso a la creación de un sujeto independiente, libre y crítico guiado por un *self* (también denominado autoconcepto o autoestima) propio. Más en concreto, en este excelente análisis crítico de Barrón sobre el rol del sistema educativo no son los contenidos los que conforman la personalidad del educado, sino el desarrollo de unas capacidades que le permitan integrar e interpretar esos contenidos.

Una autodidacta, Graciela Pérez, realiza un recorrido interesante y muy bien hilvanado desde su experiencia educativa; primero, desde una óptica tradicional en la que el alumno sólo recibe mensajes, no sintetiza el conocimiento y, al igual que en el aprendizaje por condicionamiento, observa que no está capacitado para generalizar éste. Es más, en la sociedad actual de la información y el conocimiento, éste goza de poca persistencia temporal, ya que pronto es sustituido

por otro. En este contexto, el aprendizaje de conocimientos no es operativo y ha de sustituirse por otro basado en la enseñanza de la búsqueda, el análisis y la interpretación de la información que posibilita un aprendizaje *on line* y generalizable. Como corolario, Graciela Pérez termina, de un modo ejemplarizante, poniendo en valor su discurso argumentativo en el modo en que ha pasado a desempeñar su propia labor docente ajustándose a estas pretensiones.

Rosa María Sandoval, en una acción retrospectiva y con muy buen acierto, retoma los orígenes de una pedagogía constructivista en México de origen hispano-francés, la pedagogía Freinet, que con pocos medios y mucha capacidad creativa llevó, en los años cuarenta del siglo pasado, a que se creara una escuela en torno al educando y no al educador, en la que las técnicas como el *texto libre y el uso de la imprenta, la conferencia, la asamblea, la correspondencia interescolar* o *el intercambio interescolar* llegan a aquellos que, de no ser por estos métodos, estarían condenados a la indigencia cognitiva. A su vez, las capacidades y destrezas para un aprendizaje reflexivo permanecen de por vida. Sin duda, esta filosofía Freinet tuvo que desempeñar un papel enormemente poderoso de lucha contra el hambre de la ignorancia y, aún hoy, se muestra, como se recoge en esta aportación, realmente viva.

Finalmente, y como antitético a esta recuperación de la historia, llegamos a las nuevas tecnologías en el campo de la educación de la mano de Enrique Ruiz-Velasco, un verdadero experto en la temática. La introducción de éstas en la docencia como herramienta de formación y comunicación precisa una metodología didáctica diferente de la tradicional, guiada por la simple transmisión de conocimientos. En ésta, la interacción no sólo es necesaria, sino imprescindible: interacción hombre-máquina, interacción alumno-fuentes de datos, interacción múltiple entre profesor y alumnos, e interacción entre alumnos que exige un trabajo no en grupo, en sentido estricto, sino en colaboración. Los retos educativos en este contexto son grandes, pues es preciso iniciarse con un buen ajuste hombre-máquina. No en vano las arquitecturas de la máquina, la lógica, y del ser humano, la racionalidad, son diferentes y, si el ser humano no logra acomodarse a la arquitectura de la máquina, la interacción resultará lesiva

para éste, hasta llevarlo a la más absoluta incompetencia y a la patología.

Espero que el lector disfrute, y no podría ser de otro modo, *con sentido crítico*, este bloque temático sobre el aprendizaje y obtenga una síntesis propia de qué representa el aprendizaje en la evolución del ser humano y en la constitución de la persona. En suma, aguardamos que los textos que siguen a continuación sirvan para aportar algo significativo al lector sobre cómo aprender a aprender y, sobre todo, cómo no aprender o no enseñar.

Ramón Arce
Universidad de Santiago de Compostela

Sobre el sujeto que aprende: reflexiones en torno a la epistemología lega y plural

*Ramón Arce y Francisca Fariña**

Si algo hemos de aprender de nuestra historia, valga la lección de Blanco (1993), es que los conocimientos que hemos adquirido sobre el ser humano y su conducta son espurios e inconsistentes; en otras palabras, es muy difícil que existan hechos empíricos teóricamente puros (Skolimowski, 1976; Seoane, 1980). No obstante, cuando se presentan parecen "infalibles". Por ende, nosotros, tomando el símil cartesiano, dudamos, en principio, de un conocimiento basado totalmente en los datos.[1]

Así, participamos de la idea de que una teoría o hipótesis es útil sólo si es falseable (Popper, 1961). De este modo, algunos conocimientos se sostienen con un alto grado de fiabilidad, mientras que otros se sustentan con menor firmeza. La primera situación, con alta confianza y amplia aceptación, se conoce como "hechos", y la segunda, con menor seguridad, como "hipótesis"; es decir, se asume que la diferencia entre hechos e hipótesis es una cuestión del grado de confianza, más que de verificación objetiva; sin embargo, a partir de la filosofía de la ciencia no justificacionista se ha hecho hincapié en que el conocimiento humano es conjetural e incierto (Popper, 1973; Kuhn, 1962, 1970; Lakatos, 1968; Feyerabend, 1976). No se trata, por cierto, de una mera abstracción filosófica. La historia está llena de ejemplos de verdades irrefutables que dejaron de serlo. Por ejemplo, las leyes mecánicas de Newton, probadas en su tiempo más allá de toda duda, fueron reemplazadas por otras más fiables (Popper, 1966); es decir, determinados hechos adquieren el estatus de ilusión teleoló-

* Universidad de Santiago de Compostela, España.

[1] Entendemos que los datos, por sí mismos, no dicen nada a menos que se les "contamine" teóricamente, bien sea en su recolección o interpretación.

gica (Ibáñez, 1991). Todo ello nos encamina a construir una epistemología del conocimiento humano que dé coherencia a datos, y que éstos, a su vez, limen nuestros presupuestos de partida.

La definición de epistemología no es singular. Si bien generalmente se entiende por epistemología o teoría del conocimiento el análisis filosófico del conocimiento humano, algunos psicológos (por ejemplo, MacKay, 1988) diferencian entre "epistemología racional" y "epistemología empírica". La primera sería la teoría psicológica conceptualmente fundada, mientras que la última vendría a ser la teoría psicológica basada fundamentalmente en datos científicos. Un repaso a las diferentes corrientes históricas más influyentes en psicología (*ad exemplum*, Teoría del rol *vs.* conductismo) nos informa de la evidencia en la que se basa este razonamiento. Por último, están quienes creen que no hay relación alguna entre epistemología y lo psicológico; en su versión dominante, el cognitivismo (*v. gr.*, Chisholm, 1989).

En psicología social, las cosas son aún más complejas al mezclarse dos procesos, el individual y el social. De este modo, es más provechoso y parsimonioso diferenciar dos epistemologías: una individual y otra social (Corlett, 1991). Nosotros partimos del hecho de que diversas epistemologías (por supuesto que no todas) están contaminadas de fuentes de error provenientes de la lógica con la que se construyen; es decir, se recurre a la lógica formal para explicar la "lógica racional". Sin ningún género de dudas, los problemas etnometodológicos de este proceder son abrumadores; sin embargo, esta línea de trabajo basada en "metáforas" sigue siendo habitual.[2] Nosotros mismos hemos comprobado cómo la metáfora "hombre-máquina" se da por supuesta en la implantación de nuevas tecnologías (Fariña y Arce, 1993). Consecuentemente, las secuelas han ocasionado desajustes en la interacción hombre-máquina por tratarse de diferen-

[2] Estas aproximaciones suponen que el método de la ciencia es general, cuando procede, sobre todo en psicología, de metodologías regionales con métodos menos rígidos y permeables (Finkelman, 1978). Así pues, consideramos que la psicología no sólo no puede guarecerse bajo el paraguas de un método general, sino que es una ciencia de las ciencias, y más si consideramos el valor relativo de los datos y su complementación con el consenso de la comunidad científica.

tes arquitecturas (Fariña *et al.*, 1991). Como bien advierte Rodríguez (1993), esta opción provocaría en el sujeto una actividad mental tan exorbitante que es humanamente imposible. Así, se pasó a la propuesta, en la cognición social, del indigente cognitivo.[3] En esta dirección, entendemos que debemos orientarnos a una epistemología lega (véase Kruglanski y Azjen, 1983) para la generación de este constructo. Creemos que la epistemología lega está llena de subjetivismos, errores y, por supuesto, racionalidad e "irracionalidad". Por ejemplo, las atribuciones de causalidad no tienen por qué suponer, *de facto*, una relación causa-efecto, simplemente se le atribuye. Los instrumentos cognitivos por los que se filtra o interpreta la información, en situaciones no altamente controladas, se conocen como heurísticos y sesgos: procedimientos intuitivos basados en la experiencia o práctica en la elaboración de los juicios. Aunque estas estrategias intuitivas pueden conducir a inferencias razonables, se dice que también producen sesgos y errores sistemáticos en los juicios (Nisbett y Ross, 1980). No olvidemos que, en principio, la probabilidad de acierto —entendido como lo objetivo, no sesgado— y error son iguales, aunque también es verdad que se puede llegar a un acierto por un camino erróneo.

En un intento por dar coherencia a estas fuentes de conocimiento, Ross (1977) clasificó los sesgos que afectan los juicios humanos en motivacionales y cognitivos. Los sesgos motivacionales tienen su origen en la tendencia a formar y sostener creencias que sirven las necesidades y creencias del individuo. Evidentemente, las personas se regirán por un principio hedonista individual: buscar la congruencia y satisfacción, y evitar la disatisfacción. El florecimiento de las necesidades, vinculado a un efecto natural, contextual y a su interacción, modera el acceso a heurísticos motivacionales. Un segundo grupo de heurísticos, denominados cognitivos, engloba a todos los que no entran en la primera categoría. La definición, tal

[3] Es decir, se produce un salto adelante en la concepción del ser humano como ordenador, "desprovisto de experiencia pasada, expectativas, de sentimientos, de contexto social y cultural" (Rodríguez, 1993: 69) para dirigirse a un sujeto que emplea estrategias irracionales. No obstante, este sujeto, individual, se podría decir que es "frío", basado en el pensamiento y carente de emociones y afectividad. Aun así, es válido para pretensiones funcionalistas dirigidas a, por ejemplo, la formación de juicios.

como se puede comprobar, muy pobre, es del tipo no-A. No obstante, Ross particularizó los sesgos cognitivos como menos irracionales, guiados por limitaciones en el procesamiento de la información. Si trasladamos estas explicaciones a términos de rutas de procesamiento, sólo explicaría teóricamente una ruta periférica (Petty y Cacioppo, 1986). Así, podríamos denominar a éste, procesamiento heurístico (Chaiken, 1980). En la misma línea de interpretación en términos de procesamiento, también es compatible con la explicación de los procesos mentales en "automáticos" y "controlados" (véase Glass y Holyoak, 1986: 33 y ss., para una lectura en clave epistemológica). Incluso se han propuesto modelos explicativos de la formación de juicios basados sólo en la heurística (Saks y Kidd, 1980-1981). Este razonamiento lógicamente válido no es realmente correcto, al menos, en lo referente a la formación de juicios. De hecho, hemos encontrado que los heurísticos están presentes tanto en procesamientos centrales como periféricos (Fariña, Arce y Vila, 1999; Fariña, Arce y Novo, 2002). Otra explicación podría descansar en que se cometen errores de procesamiento de información que "facilitan", generalmente de un modo intencionado, la tarea (Pennington, 1981; Diamond, 1993). Tampoco se ha encontrado apoyo empírico a esta idea (Fariña, Real y Arce, 1998). Entonces sólo nos resta tomar los heurísticos como instrumentos y no como fines en sí mismos.

Nosotros (Arce y Fariña, 1996) partimos de estos razonamientos pero con numerosas anotaciones. En primer lugar, no entendemos los heurísticos como causas de sesgos, sino como instrumentos para llegar a soluciones controladas o prejuiciosas. En resumen, consideramos que los humanos constantemente nos encontramos con situaciones en las que hay información discordante y a las que debemos dotar de un significado concreto. Por un principio de economía cognitiva no podemos emplear excesivos recursos cognitivos en resolver cada dilema. Entendemos que los costes que soportar estarán, entre otros factores, en relación directa con la importancia que el sujeto atribuya al dilema —elemento motivacional—. De sobra está demostrado que los seres humanos no soportamos situaciones de desequilibrio o disonancia (por ejemplo, Festinger, 1957; Heider, 1946, entre

muchos otros). En consecuencia, este imperativo interno a formar una impresión, juicio, actuar o dar una respuesta, es la base de estos razonamientos intuitivos.

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente descrito, llegamos a la idea de que los humanos gozamos, en el nivel individual, de un pluralismo epistémico, terciado por la heurística, los niveles de procesamiento y su interacción —de ahora en adelante a éstos nos referiremos como instrumentos—. Ahora bien, si existen, tal como se desprende de la literatura, predictores, más o menos estables, de comportamiento, de generación de ideas, formación de juicios, toma de decisiones, etc., entonces éstos deben valerse de los medios para llegar a soluciones planificadas, prejuiciosas, sesgadas (según algunas de las diversas denominaciones que han recibido). La universalidad de estos predictores, continuamente buscada, es simplemente imposible porque están contaminados de un efecto de contexto (Bem y Allen, 1968). La prototipicidad, consecuencia de la categorización, es el otro elemento imprescindible de esta explicación. De hecho, ambos elementos interaccionan, multiplicando sus efectos o anulándose (Anderson y Ortony, 1975; Fernández, Bernal y Fariña, 1991).

Otro factor que interacciona con los anteriores es la individualidad del sujeto, entendida desde su desarrollo específico, que asumimos se manifiesta a través de lo que se ha dado en denominar cognición social.[4] Se acepta que esta individualidad se refleja en las variables del sujeto. Por tanto, cada sujeto está codificado, valga la expresión, por una serie de variables, graduadas que, en función de los elementos anteriores, deberían activarse o no. Los instrumentos serían los heurísticos. Veamos un ejemplo de tipo judicial, las mujeres necesitan menos certeza en la culpabilidad de un violador que los hombres (McNamara, Vattano y Viney, 1993). No obstante, esto no significa que todas las mujeres, en un caso tipo, estén a favor de la culpabilidad y los varones de la inocencia. Es más, es perfectamente factible que no existan diferencias

[4] A la cognición social se le reconocen tres componentes sociales: origen, objeto y participación social (Leyens y Codol, 1990). Pero la cognición, y por extensión la cognición social, tiene un componente individual-ontogenético que, nosotros, entendemos está mediado también por variables psicosociales.

entre hombre y mujeres. La subsiguiente cuestión que se nos plantea es ¿por qué sucede esto? A nuestro entender, este proceder se sustenta en la individualización de cada persona. En otras palabras, una mujer no sólo es mujer, sino que tiene un bagaje de experiencias propias, ideología, participa de unos procesos atribucionales concretos, etc. Queremos decir que no es unitaria, sino que goza de un pluralismo epistémico. Así, en un momento determinado puede activar una lectura, esquema episódico, en función de cualquier variable, e incluso de un *priming*.

Por su parte, la función de activación está relacionada, directamente y de forma palmaria, con el estímulo por percibir y los estilos cognitivos del preceptor: analítico u holístico. El estilo cognitivo analítico hace referencia a una formación de juicios parcializada después de cada entrada de información, mientras que el holístico sólo implica la formación de juicio tras recibir toda la información. En el nivel de modelos, el primero tendría un referente en los modelos de integración de la información (*v. gr.*, Kaplan y Kemmerick, 1974), mientras el segundo en los modelos de ajuste (por ejemplo, Pennington y Hastie, 1986).

Hasta aquí hemos repasado nuestra perspectiva sobre una epistemología individual,[5] pero ocurre que el ser humano se desarrolla en un contexto social. Se puede afirmar que nacemos como una tábula rasa y nos constituimos socialmente. De este modo, se podría decir que en un momento determinado somos la suma del desarrollo filo y ontogenético. Deductivamente, una aproximación psicosocial, como la que nosotros pretendemos, requiere una epistemología social, entendiendo el conocimiento humano adquirido en un contexto social. De todos son conocidas las "contradicciones" de los individuos entre las intenciones y las acciones. No en vano hemos pasado unas tres décadas, desde el final de la segunda guerra mundial hasta casi el final de los setenta, centrados en las actitudes, con la creencia enmascarada de que nos permitirían predecir conductas o cambios conductuales (Lamberth,

[5] Tomando las nociones de Seoane (1980), ésta sería una psicología del conocimiento individual, correspondiendo a la epistemología social, el conocimiento social o sociológicamente basado.

1982), y que ha recibido la definición, a nuestro entender muy acertada, en la Teoría de la acción razonada (Fishbein y Azjen, 1973). Hasta aquí la individualización del proceso de interacción.

En el nivel grupal entendemos que el conocimiento está más o menos estructurado, dependiendo, al menos, de la trascendencia social de la acción, en lo que se ha denominado últimamente representación social (no obstante, recuérdense términos como inconsciente colectivo, o el más preciso de valores culturales de los interaccionistas, con los añadidos de validación consensual y expectativas de conducta). Estos conocimientos sociales se transmiten al individuo a fin de moldearlo. La importancia de esta transmisión para el desarrollo de la persona es extrema; incluso, de no existir esta socialización estaríamos encaminados al atavismo.

Continuando en esta misma línea debemos apuntar que las cadenas transmitidas no están, generalmente, bien estructuradas, y hasta pueden ser contradictorias. De ahí, entendemos parte del efecto de contexto y la prototipicidad o jerarquización como elementos explicativos de la conducta ya que, de lo contrario, estaríamos ante dilemas psicóticos para el sujeto. Además, existen herramientas sociales para conseguir estos fines, como la presión normativa e informativa y sus correspondientes efectos: conversión, conformidad, obediencia, castigo, desequilibrio cognitivo, etcétera.

Volviendo a nuestro tema de interés, la formación de juicios y la toma de decisiones, definimos, al menos, una dimensión que sesga u orienta la resolución: la homogeneidad. Ya Janis (Janis, 1972; Janis y Mann, 1977) al definir el fenómeno del *groupthink* estaban haciendo referencia indirecta a la homogeneidad. Todos recordamos los vicios de este hecho: ilusión de invulnerabilidad, creencia en una moralidad compartida, presión hacia la unanimidad, etc. Y los consiguientes defectos: poca información, fallo en el análisis de riesgos, fallo en la evaluación de las alternativas rechazadas, etc. La homogeneidad, medida como un continuo, es el grado de consistencia interna de los elementos sociales que componen el grupo en cuanto a fuentes de prejuicio para el dilema por resolver. Ante un sometimiento a información congruente con la orientación de sesgo de una variable del sujeto (una de

las causas múltiples), incluso no homogénea, la probabilidad de cambio en la formación de juicio es significativamente alta (Cajal, 1994). Generalmente, se produce una conversión. No obstante, puede ocurrir que esto no sea así: bien porque no se comparte fuente de prejuicio alguna en esa dirección, o por la incidencia de una fuente jerárquicamente superior.

Estamos de vuelta nuevamente en la persona. Si su juicio es socialmente compartido, entonces aumenta la certidumbre e implicación en él. Pero si su juicio previo no contó con apoyo grupal, dos son las alternativas que se le plantearon: cambiar o resistir. Si cambió su juicio y disponía de caminos conducentes, es decir, variables psicológicas o sociodemográficas facilitadoras, el instrumento usado para la reestructuración es el *hindsight* (Hawkins y Hastie, 1990); esto es, una posvisión que se manifiesta en una interpretación heurística diferente o contraria. Por ejemplo, una decisión o juicio basado en un error fundamental de atribución, se cambia devolviendo un papel fundamental al contexto. Esta estrategia permite cambiar rápidamente todo el esquema episódico por el que el individuo toma una decisión o forma un juicio, ganando así un diligente equilibrio cognitivo. Si cambia hacia la presión grupal pero no manifiesta conversión, la presión normativa o hedónica es la responsable (véase Doise, Deschamps y Mugny, 1985 para una revisión de la problemática y experimentación). La metacognición y el hedonismo podrían ser los instrumentos para poder soportar estos desajustes de información.

Margolis (1987) apunta dos tipos de estrategias a la hora de construir el sujeto: *bottom-up* y *top-down*. En otras palabras, tomando el equivalente de la inteligencia artificial no hizo más que caracterizar las dos macroformas de búsqueda de conocimiento: de lo concreto a lo abstracto, o de lo abstracto a lo concreto. Estas dos rutas de procesamiento de la información que parecen caracterizar a las personas también están íntimamente ligadas a la obtención de información científica. Nuevamente, se aconseja una postura ecléctica,[6] es decir, y en terminología de la denominada matemática moderna, una

[6] Nos estamos refiriendo, de nuevo, a un método no dogmático y, en cierta medida, libre.

relación biunívoca es más productiva. En términos operativos, una propensión a dejar moldear lo concreto por lo abstracto y lo abstracto por lo concreto está menos sujeta a sesgos provenientes del experimentador. Las visiones desnaturalizadas en las que prime lo uno sobre lo otro han dado lugar a errores que nosotros nos atreveríamos a denominar "fundamentales de investigación". Cómo se puede entender entonces que se hayan cometido errores tan flagrantes como señalar que los sesgos en la formación de juicios se pueden controlar a través de la creación de normas externas, que controlen el esquema decisional elevándolo en su certeza hasta el punto de que todos los sujetos coincidan en el juicio formado (véase Nagel, Neef y Lamm, 1981).

Nosotros entendemos que, a la vista de lo descrito anteriormente, la formulación de teorías hipotético-deductivas sería el fin por alcanzar. No obstante, la naturaleza humana no facilita esta tarea porque no tiene por qué ser lógica ni consistente. Por ende, las teorías funcionales, bien sean microteorías o de alcance medio, son más operativas, son relativamente inmunes a la crítica externa (Munné, 1993), aunque es cierto que son fácilmente criticables por estar en camino de nadie. La realidad, sin embargo, está plagada de éstas: teorías de la atribución, de la consistencia cognitiva, de la influencia minoritaria, etc. En palabras de Munné (1993), participamos del principio espistemológico de inabarcabilidad de la realidad por la teoría.

Bibliografía

Anderson, R. C. y A. Ortony (1975), "On putting apples into bottles. A problem of polysemy", en *Cognitive Psychology*, núm. 7, pp. 67-180.

Arce, R. y F. Fariña (1996), "From jurors to jury decision making. A non model approach", en G. Davis *et al.* (eds.), *Psychology, law and criminal justice. International developments in research and practice*, Berlín, Walter de Gruyter, pp. 337-343.

Bem, D. J. y A. Allen (1968), "On predicting some of the people some of the time: the search for cross-situational con-

sistencies in behavior", en *Psychological Review*, núm. 81, pp. 506-520.

BLANCO, A. (1993), "Paternidades y filiaciones en la psicología social", en *Psicothema*, núm. 5, pp. 13-29.

CAJAL, B. (1994), "El cambio de veredicto en el jurado: influencia de variables psicosociales", tesis de doctorado, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

CHAIKEN, S. (1980), "Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion", en *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 39, pp. 752-766.

CHISHOLM, R. (1989), *Theory of knowledge*, Nueva Jersey, Prentice Hall.

CORLETT, J. A. (1991), "Some connections between epistemology and cognitive psychology", en *New Ideas in Psychology*, 9 (3), pp. 285-386.

DIAMOND, S. S. (1993), "Instructing on death: psychologists, juries, and judges", en *American Psychologist*, núm. 48, pp. 423-434.

DOISE, W., J. C. Deschamps y G. Mugny (1985), *Psicología social experimental. Autonomía, diferenciación e integración*, 2ª ed., Barcelona, Hispano Europea.

FARIÑA, F. y R. Arce (1993), *Ansiedad ante los ordenadores*, Madrid, Eudema (Psicología).

FARIÑA, F., R. Arce y M. Novo (2002), "Heurístico de anclaje en las decisiones judiciales", en *Psicothema*, 14 (1), pp. 39-46.

FARIÑA, F., R. Arce y C. Vila (1999), "Efectos de la composición del jurado en los estilos deliberativos, análisis cognitivo y de contenido de la deliberación", en *Anuario de Psicología*, 30 (1), pp. 105-122.

FARIÑA. F. *et al.* (1991), "Predictors of anxiety towards computers", en *Computers in Human Behavior*, núm. 7, pp. 263-267.

FARIÑA, F., S. Real y R. Arce (1998), "¿Por qué los jurados pro-culpabilidad reconocen más información sobre el caso que los pro-inocencia? La formulación de la hipótesis de un 'procesamiento de verificación' ", en María D. Valiñas y M. J. Blanco (eds.), I Jornadas de psicología del pensamiento (Actas), Santiago de Compostela, Ser-

vicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 433-441.

FERNÁNDEZ, J., María del M. Bernal y F. Fariña (1991), "Efectos de contexto en la estructura interna de las categorías", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 44 (1), pp. 11-19.

FESTINGER, L. (1957), *A theory of cognitve dissonance*, Evanston, Illinois, Row, Peterson.

FEYERABEND, P. K. (1976), *Against method*, Londres, NBL [trad. castellana, Barcelona, Ariel, 1978].

FINKELMAN, D. (1978), "Science and psychology", en *American Journal of Psychology*, pp. 179-199.

FISHBEIN, M. e I. Azjen (1973), "Attribution of responsability: a theoretical note", en *Journal of Experimental Social Psychology*, núm. 9, pp. 148-153.

GLASS, A. L. y K. J. Holyoak (1986), *Cognition*, Nueva York, Random House.

HAWKINS, S. A. y R. Hastie (1990), "Hindsight biased judgements of past events after the outcomes are known", en *Psychological Bulletin*, núm. 107, pp. 311-327.

HEIDER, F. (1946), "Attitudes and cognitive organization", en *Journal of Psychology*, núm. 21, pp. 107-112.

IBÁÑEZ, T. (1991), "Naturaleza del conocimiento psicosocial construido por las revistas 'estándar' de la disciplina", en *Interacción Social*, núm. 1, pp. 45-64.

JANIS, I. J. (1972), *Victims of groupthink*, Boston, Houghton Mifflin Company.

JANIS, I. J. y L. Mann (1977), *Decision making*, Nueva York, Free Press.

JIMÉNEZ-Burillo, F. *et al.* (1992), "Análisis interminable: sobre la identidad de la Psicología Social", en *Interacción Social*, núm. 2, pp. 11-44.

KAPLAN, M. F. y G. Kemmerick (1974), "Juror judgment as information integration: combining evidential and non-evidential information", en *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 30, pp. 493-499.

KRUGLANSKI, A. W. e I. Azjen (1983), "Bias and error in human judgment", en *European Journal of Social Psychology*, núm. 13, pp. 1-44.

KUHN, T. S. (1970), *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.

_____ (1970a), "Logic of discovery or psychology of research?", en I. Lakatos y A. Musgrave (eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.

_____ (1962), *The structure of scientific revolutions. The international encyclopedia of unified science* (vol. 2), Chicago, University of Chicago Press.

LAKATOS, I. (1968), "Criticism and the methodology of scientific research programmes", en *Proceedings of the Aristotelian Society*, núm. 69, pp. 149-186.

LAMBERTH, J. (1982), *Psicología social*, Madrid, Pirámide.

LATOUR, B. (1985), *Science in action*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.

LEYENS, J. P. y J. P. Codol (1990), "Cognición social", en M. Hewstone *et al.* (coords.), *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*, Barcelona, Ariel.

MACKAY, D. G. (1988), "Under what conditions can theoretical psychology survey proper? Integrating the rational and empirical epistemologies", en *Psychological Review*, 95 (4), pp. 559-565.

MADIGAN, R., S. Johnson y P. Linton (1995), "The language of psychology. APA style as epistemology", en *American Psychologist*, núm. 50 (6), pp. 428-436.

MARGOLIS, J. (1987), "Psychology and its methodological options", en J. Margolis *et al.* (eds.), *Psychology: designing the discipline*, Oxford, Basil Blackwell.

MCNAMARA, K., F. Vattano y W. Viney (1993), "Verdict, sentencing, and certainty as a function of sex of juror and amount of evidence in a simulated rape trial", en *Psychological Reports*, núm. 72 (2), pp. 575-583.

MUNNÉ, F. (1993), "Pluralismo teórico y comportamiento social", en *Psicothema*, núm. 5, pp. 53-64.

NAGEL, S., M. Neef y D. Lamm (1981), "Decision theory and jury decision making", en B. Sales (ed.), *The trial process*, Nueva York, Plenum Press.

NISBETT, R. E. y L. Ross (1980), *Human inference strategies and shortcomings of social judgment*, Nueva Jersey, Prentice Hall.

PENNINGTON, N. (1981), "Causal reasoning and decision making: the case of juror decisions", tesis de doctorado, Harvard University.

PENNINGTON, N. y R. Hastie (1986), "Evidence evaluation in complex decision making", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (2), pp. 242-258.

PETTY, R. E. y J. T. Cacioppo (1986), *Communication and persuasion. Central and peripheral routes to attitude change*, Nueva York, Springer-Verlag.

POPPER, K. R. (1973), *La miseria del historicismo*, Madrid, Taurus.

——— (1966), *The open society and its enemies*, Nueva Jersey, Princeton University Press.

——— (1961), *The logic of scientific discovery*, Nueva York, Science Editions.

RODRÍGUEZ, A. (1993), "La imagen del ser humano en la psicología social", en *Psicothema*, núm. 5 (Suplemento), pp. 65-79.

ROSS, L. (1977), "The intuitive psychologist and its shortcomings", en L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, Nueva York, Academic Press.

SAKS, M. y Robert Kidd (1980-1981), "Human information processing and adjudication: trial by heuristics", en Law and Society Review, 123, Lexington.

SEOANE, J. (1980), "Problemas epistemológicos de la psicología actual", en *Análisis y Modificación de Conducta*, 6 (11-12), pp. 91-107.

SKOLIMOWSKI, H. (1976), *Racionalidad evolutiva*, Valencia, Universidad de Valencia, Cuadernos Teorema, 35.

¿Qué aprenden los estudiantes en la escuela? Un acercamiento desde la pedagogía crítica

*Concepción Barrón**

El problema fundamental del aprendizaje en la escuela reside en la falta de articulación entre la vida diaria y la institución escolar. La falta de contextualización del aprendizaje disciplinar en la vida cotidiana impide la comprensión de problemas reales en el marco de una cultura en la que cobran significado; de igual manera, las prácticas de los docentes, multideterminadas por la institución, por el proyecto educativo y por una visión del mundo impactan las formas de enseñar y aprender en el aula.

En el presente trabajo se analiza la necesidad de construir un modelo educativo diferente en donde se conciba el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, que les permita reflexionar sobre sus ideas y prejuicios con la finalidad de ponerlos en tela de juicio a través del diálogo y la interacción con los compañeros. El papel del docente en este proceso constituye un elemento clave para contribuir a la generación de condiciones ideales para el diálogo, la comprensión y la tolerancia en el grupo.

Desde esta perspectiva se deja de lado la concepción de sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos, sacándolos de su ignorancia (Ayuste *et al.*, 1999) y se propone la construcción de comunidades educativas en donde se aprende de manera colectiva a través del diálogo, allí cada uno de los participantes pone en juego su marco de referencia. Asimismo, se concibe la institución escolar como un espacio dialéctico, en el que se pone en juego la transmisión del poder de una clase hegemónica y, a la vez, constituye un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

de resistencia, de conflicto y de transformación, en donde el docente se convierte en un facilitador del diálogo y del aprendizaje basados en un proceso comunicativo a través del cual los estudiantes elaboran y construyen sus propios significados de la realidad. De esta manera, la institución educativa se constituye en un espacio abierto al diálogo y a la reflexión crítica en donde los alumnos pueden expresarse y analizar los procesos democráticos y de igualdad.

En esta línea se ubican las aportaciones de lo que genéricamente se ha denominado Nueva sociología de la educación, basada en los trabajos de Bourdieu, Eggleston, Bernstein, Giroux y Apple, cuyas reflexiones buscan develar las relaciones intrínsecas entre el contenido, la ideología y el control social. Específicamente se reconoce la no neutralidad en la selección, organización, distribución y evaluación de los conocimientos y de la escuela como lugar de legitimación de un saber y una cultura.

El reconocimiento de esta tendencia para el análisis de los contenidos curriculares permite revitalizar el determinismo disciplinario en el que se considera que los contenidos por derivar de disciplinas reconocidas "científicamente" no corresponden a una toma de posición en cuanto a la disciplina misma; sin embargo, tampoco se puede privilegiar un determinismo sociológico en el cual todo contenido es una imposición cultural con fines de sometimiento.

Reconocer que el conocimiento no es objetivo ni neutral, ni invariable, sino que es una construcción social que responde a determinados intereses, permite la participación de los actores involucrados en la transformación y construcción de una nueva realidad social.

Cabe señalar que los contenidos en la actualidad adquieren una connotación más amplia, el conocimiento que elige la escuela se deriva de construcciones sociales y culturales muy diversas que son depuradas política y didácticamente, y la selección de las diversas disciplinas responde a los intereses y posturas de grupos que comparten diversos códigos culturales, históricamente determinados (Barrón e Ysunza, 2003).

Cada currículo supone un proceso de selección del saber, la comprensión, los valores y las habilidades que se eligen para ser incluidos en él, a pesar de que se argumente que

es flexible, abierto y centrado en el alumno, como señalan los psicólogos en el discurso actual; estas modalidades son resultado de un proceso de elección, de organización, de distribución y de evaluación del conocimiento que suele ser elegido en las instituciones escolares y se alude a un tipo de capital cultural que intencionadamente se desea promover. El conjunto de símbolos e ideas que connotan las creencias, los valores y los principios que sostienen los diversos grupos es distribuido selectivamente.

> De ahí que las instituciones educativas sean medios de comunicación de ese capital cultural, y que, de manera oculta, a través de la transmisión y las formas creadas por ella para la asimilación de esos símbolos, vayan contribuyendo a la desigualdad social (Ruiz,1992 : 73).

El término *contenido* se presenta cargado de una significación intelectualista y culturalista, propia de la tradición dominante. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones propuestas, para ello se requiere estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento, hay contenidos tácitos y ocultos (Gimeno, 1994). Fundamentalmente, el contenido alude a todo aquello que ocupa el tiempo escolar (Bernstein,1990). El dilema por dilucidar en las instituciones educativas gira en torno a la selección del contenido y a la incorporación de prácticas relevantes y pertinentes para la sociedad y para el sujeto.

Se esperaría entonces que en la escuela, a través de los contenidos y de prácticas específicas, se promovieran no sólo conocimientos disciplinarios, sino también una visión ética y política más allá de lo inmediato. Giroux sugiere algo más que una forma de política cultural, unida al proyecto de ciudadanía activa y democrática,

> la teoría equivale a un forma de alfabetización crítica que debe permanecer abierta, parcial, deconstructiva, para poder cuestionar la autoridad, deshacer las relaciones de poder y proveer opciones para que las personas puedan entender e intervenir en las condiciones que dan formas sus vidas (Giroux, 1990).

La teoría, la alfabetización y la pedagogía constituyen herramientas para la discusión y el diálogo continuo.

La educación aporta tanto elementos para la reproducción como para su transformación a través del proceso de interpretación de la realidad, del conocimiento y de la negociación de los estudiantes para la reconstrucción de la cultura.

Desde la perspectiva comunicativa se concibe el currículo como la confluencia de la pluralidad de voces de los grupos e individuos de una comunidad, construido a partir de la diversidad de experiencias y marcos referenciales de los actores, en donde se ponen en juego sus sentimientos e intereses. Desde este enfoque se concibe el proceso de enseñanza y de aprendizaje a partir de la integración entre iguales con base en la negociación, el intercambio de significados, de experiencias y de la participación crítica y activa en espacios comunicativos (Ayuste *et al.*, 1999). La función social de la escuela, a la vez que reproduce, genera las condiciones para la producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales en la búsqueda de una sociedad más igualitaria.

Los profesores son considerados como intelectuales y facilitadores del diálogo, así como resultado de situaciones históricas y opciones diversas; la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particulares en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo (Gimeno y Gómez, 1996). Ningún profesor se ha conformado con sólo impartir conocimientos, el fin último ha sido que el estudiante desarrolle la capacidad de usar ese conocimiento de manera creativa e inteligente, de acuerdo con sus intereses y con la sociedad. Por lo tanto, reflexionar no supone concluir la dirección de la acción, sino clarificar los dilemas, los caminos posibles, las contradicciones, no es más que un procedimiento para situarse en el mundo con mayor nivel de conciencia.

La práctica docente no puede concebirse exclusivamente como una especialización o una práctica profesional y funcional en el ámbito educativo, requiere retomar su sentido político e incidir en el desarrollo de estrategias que permitan respetar y salvaguardar la vida humana, la diversidad cultu-

ral e ideológica, con la esperanza de construir una sociedad más humana.

La formación docente en las últimas décadas ha sido impactada por las exigencias y demandas de un mundo globalizado, señalando, como requerimientos básicos que todo docente debe cubrir, el dominio de idiomas, el manejo de la informática (saber), el desarrollo de competencias interactivas, las comunicacionales o sociorrelacionales (saber ser); la temática de relaciones humanas incluye necesidad de manejo de personal, coordinación de grupos y trabajo en equipo. Los requerimientos denominados operativos (saber hacer) están vinculados a la dificultad de aplicar los conocimientos a situaciones concretas, flexibles y versátiles; sin embargo, poco se les cuestiona en torno a sus perspectivas acerca de la sociedad, las escuelas y la emancipación.

De lo anterior se desprende la necesidad de reflexionar también acerca de los planes de estudio con una visión crítica; un modelo educativo innovador va más allá de una simple reestructuración o actualización (Díaz Barriga y Saad, 1995), implica la búsqueda de una nueva articulación entre la dimensión social, epistemológica, disciplinaria, multidisciplinaria e interdisciplinaria, pedagógica y psicológica, planteada desde la epistemología de la práctica educativa, reflexiva y crítica (Schön, 1993).

Desde la perspectiva constructivista se reconoce la necesidad de definir las intenciones educativas a partir de la propuesta curricular, de tal manera que orienten la práctica de los docentes y de los alumnos de forma abierta y flexible, pero con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.

El desarrollo de las capacidades a partir de los contenidos específicos constituye una alternativa para definir las intenciones educativas "mediante un cruce de resultados esperados del aprendizaje de los alumnos, de los contenidos de aprendizaje y del contexto o espacio de actividad y de práctica que remiten en primera instancia a los aprendizajes esperados" (Coll y Martín, 2003: 19). Capacidades y contenidos se vuelven indisociables, se construyen capacidades a partir de contenidos específicos y, a su vez, las capacidades se aplican de distinta manera cuando se utilizan en dominios de conocimiento diferentes.

En sentido amplio, "la misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria" (Morin, 1999:122).

La pregunta clave es ¿cómo definir y desde qué postura teórico-metodológica se puede señalar la construcción de aprendizajes significativos y de competencias clave para el siglo XXI?, sin perder de vista una perspectiva liberadora; se considera que éste es un debate que se tiene que dar en el interior del campo. ¿Qué características deben tener quienes determinan esa lista y de qué premisas parten? ¿Podrán superar la tentación de proteger sus propios valores, sabrán y querrán hacerlo? ¿A qué grupo o a qué grupos les toca la tarea de realizarlos?

El problema se hace más complejo por varias razones, la primera refiere al reconocimiento de que en la educación se establece una lucha por el poder y por la legitimación de los saberes y que no se puede concebir la existencia de grupos homogéneos. La segunda, cuando se señala que se ha realizado un desplazamiento acerca de la preocupación sobre la formación humana de manera amplia, ¿qué debieran ser en el futuro los estudiantes?, se ha cambiado por una pregunta de corto plazo, ¿qué debieran saber los alumnos? A pesar de ello, la UNESCO ha hecho énfasis en el desarrollo de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Algunos autores, incluso, señalan la necesidad de definir competencias fundamentales para la vida sólo para los países desarrollados, debido a que la preocupación por la sobrevivencia no constituye un problema esencial (Perrenoud, 2004: 225). Diferimos de este planteamiento porque consideramos que desde el ámbito educativo en los países del tercer mundo, y específicamente en México, las competencias transversales que atraviesan las disciplinas específicas de cada currícula van más allá, atraviesan también varios sectores de la existencia humana, sin referencia a las disciplinas científicas y educativas. Lo interesante sería identificar una transversalidad a partir del reconocimiento de los campos de actuación de los actores sociales.

Reconociendo la osadía de plantearlo como un ejercicio para iniciar un debate, preguntándonos acerca de qué sería lo políticamente correcto se podrían proponer algunas competencias como hipotéticas (Perrenoud, 2004):

1. Identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades de los individuos.
2. Formar y llevar a cabo proyectos y desarrollar estrategias de manera individual o grupal.
3. Analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral.
4. Cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo o compartido.
5. Construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva.
6. Manejar y resolver conflictos.
7. Jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas.
8. Construir órdenes negociados por encima de las diferencias culturales.

Con base en lo anterior, se buscaría la construcción de un actor social autónomo cuyas competencias estarían en el orden de las tácticas y estrategias, basadas en un conocimiento psicológico, sociológico, económico, técnico, científico. Cada una de ellas requiere una serie de habilidades para obtener información, reflexionar, analizar, comunicar, anticipar, negociar, regular, decidir, etc. Las competencias se forman mediante la habilidad de movilizar tales recursos de manera adecuada y de ponerlos en práctica en el momento oportuno, en situaciones complejas.

> El proceso innovador en el pensar y en hacer requiere un verdadero programa de investigación-acción en torno a varios ejes problemáticos de los que es necesario ocuparse en el terreno de la investigación, la pedagogía y la acción universal. El cambio entraña un nuevo sentido de la historia y la política que encuentre y respete las diversas posiciones, otro mundo es posible, menos injusto y más libre, con una democracia y un sistema político por redefinir, reconcebir y estructurar (González Casanova, 2004: 98).

Para ello se necesitan nuevas formas de acercarse a la realidad, distintas formas de pensar y de razonar; se hace preciso reconocer en el ámbito educativo la unidad de las ciencias sociales y de las humanidades con las ciencias exactas y con las denominadas nuevas ciencias (híbridas, interdisciplinarias, relacionadas con el conocimiento de frontera). Se requiere replantear la renovación de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales —en varios puntos— en las llamadas ciencias de la complejidad, en el análisis de sistemas, o de sistemas generales o de las llamadas ciencias y técnicas cognoscitivas; combinar esas novedades con el análisis clásico y con nuevas perspectivas. Se necesita un estudio que no sea maniqueo, que plantee la riqueza de la vida en el estudio de las alternativas mínimas y máximas, y que aplique a todas ellas una investigación teórica enriquecida con la crisis de los paradigmas anteriores y la emergencia creadora de los nuevos.

Marcuse ya planteaba un principio de esperanza en una sociedad que deja de preocuparse por reproducir el orden establecido y busca nuevas formas de vida. A fin de convertirse en vehículos de libertad, la ciencia y la tecnología tendrán que cambiar su dirección y metas actuales, tendrían que ser reconstruidas de acuerdo con una nueva sensibilidad. La nueva sensibilidad que expresa la afirmación de los instintos de vida sobre la agresividad y la culpa, nutriría, en una escala social, la vital urgencia por la abolición de la injusticia y la miseria, y configuraría la ulterior evolución del nivel de vida. La conciencia liberada promovería el desarrollo de una ciencia y tecnología libres para descubrir las potencialidades de las cosas y de los hombres en la protección y goce de la vida (Marcuse, 1969).

Las demandas de una reforma estructural del sistema educativo pretenden contrarrestar la engañosa neutralidad y la enseñanza a menudo simplemente apologética, y dotar al estudiante de los instrumentos conceptuales para realizar una crítica sólida y a fondo de la cultura material e intelectual. Al mismo tiempo, pretenden abolir el carácter clasista de la educación. Estos cambios conducirán a una ampliación y desarrollo de la conciencia. El desarrollo de una verdadera conciencia sigue constituyendo la función de la educación (Marcuse, 1969).

Los retos que se presentan para la formación de los estudiantes no atañen exclusivamente al ámbito disciplinario y científico, sino también a una visión distinta de la realidad social y del conjunto de relaciones sociales en las que se inserta. Entre los retos se destacan los siguientes: *la incertidumbre, la ética de la comprensión, la pertinencia del conocimiento y la comprensión* (Morin, 1999).

Con relación a la incertidumbre se puede señalar que las certezas que en un momento dado se trabajaban en distintos ámbitos (en lo económico, en lo político y en lo cultural) se han modificado, la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria, y hoy, más que nunca, la formación profesional ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres; es decir, prepararse para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo.

La ética de la comprensión requiere entender la incomprensión; argumentar y refutar; la comprensión no acusa ni excusa, con ello se intentaría aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo; es decir, las condiciones del comportamiento humano (Morin, 1999: 55).

La pertinencia del conocimiento incluye examinar el contexto en el que se generan y desarrollan los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones. Por consiguiente, tomar en cuenta estos aspectos, lo que implica distinguir la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar. Formarse para la comprensión implica dos niveles, uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva; el otro, a la comprensión humana intersubjetiva (Morin, 1999: 51). Ambos son necesarios para la convivencia en el mundo actual, en el que, paradójicamente, los procesos de globalización han traído consigo procesos de exclusión, y con ello el resurgimiento de las xenofobias, los fundamentalismos y el racismo, lo anterior aunado a las exigencias de competitividad a ultranza emanadas de las reglas del libre mercado.

La construcción de una nueva sensibilidad comprende que ésta se transformara en una praxis que emergiera contra la violencia y la explotación, donde la lucha se encaminase a lo-

grar modos y formas de vida esencialmente nuevos, así como la afirmación del derecho de construir una sociedad en la que la abolición de la violencia y el agobio desemboque en un mundo en el que lo sensual, lo lúdico, lo sereno y lo bello lleguen a ser formas de existencia y, por tanto, la Forma de la sociedad misma (Marcuse, 1969).

Como parte imprescindible de la creación del futuro deberán integrarse valores como la solidaridad, la mística del trabajo humano, la responsabilidad, los derechos humanos, el respeto a la paz y al entorno, y la consolidación de la identidad cultural y social (UNESCO, 1995).

Bibliografía

Ayuste, Ana *et al.* (1999), *Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó.

Barrón, Concepción y Marisa Ysunza (2003), "Currículo y formación profesional", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE, pp. 125-164.

Bernstein, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure Editorial.

Castell, M. (1994), "Flujos y redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional", en M. Castell *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 15-53.

Coll, César y Elena Martín (2003), "La educación escolar y el desarrollo de las capacidades", en Elena Martín y César Coll, *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*, Barcelona, Edebé, pp. 13-58.

Díaz Barriga, Frida y Elisa Saad (1995), "La formación en la práctica del profesional universitario. Un modelo integral de docencia-servicio-investigación en el ámbito de la psicología educativa", en Ángel Díaz Barriga (coord.), *Currículum, evaluación y planeación educativas*, México, COMIE/CESU-UNAM-ENEP-Iztacala-UNAM, pp. 42-53.

Gimeno Sacristán, José (1994), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los

contenidos y para las prácticas", en Simposio internacional formación docente: modernización educativa y globalización, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 1-23.

GIMENO Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós/MEC.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo (2004), *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Anthropos.

HABERMAS, J. (1987), *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, Madrid, Tecnos.

HAMILTON, D. (1999), "La paradoja pedagógica", en *Propuesta Educativa*, vol. 10, núm. 20, junio, pp. 6-13.

IMBERNÓN, F. (coord.) (2002), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, Barcelona, Graó.

MARCUSE, Herbert (1969) *Un ensayo sobre la liberación*, México, Joaquín Mortiz.

MORIN, Edgar (1999), *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.

MORIN, Edgar, Roger Ciurana, Raul Eilio-Motta (2003), *Educar en la era planetaria*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

PERRENOUD, P. (2004), "La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso", en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik, *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE, pp. 216-263.

RUIZ Larraguivel, Estela (1992), "La investigación curricular en México", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, pp. 57-58.

SCHÖN, Donald (1993), *El profesional reflexivo*, Barcelona Paidós.

UNESCO (1995), *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, París.

Las implicaciones del postulado de la UNESCO "aprender a aprender" como uno de los pilares de la educación y su relación con el pensamiento crítico

*Graciela Pérez**

En este trabajo se analizan las implicaciones que tiene el postulado de "aprender a aprender" en el proceso del aprendizaje y del desarrollo de aptitudes para la investigación y su relación con la formación del pensamiento crítico. Tiene por objeto compartir el análisis y la reflexión, realizados por la que suscribe, sobre la experiencia obtenida a lo largo de más de veinte años de docencia en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Esta experiencia se ha venido transformando tanto por las reflexiones realizadas sobre la práctica docente como por el trabajo de formación docente realizado y por las aportaciones de los alumnos de la asignatura de psicología social.

Esta asignatura forma parte del Plan de estudios de la licenciatura de Pedagogía y tiene una duración de dos semestres. La forma en que se impartió los tres primeros años era la misma que usaban, y siguen usando, la mayoría de docentes: la base era la exposición. Estudiaba el tema correspondiente, lo organizaba y lo exponía. Los alumnos escuchaban. En ocasiones había preguntas pero, en su mayoría, eran planteadas para aclarar lo explicado, no para hacer un análisis, o una reflexión o una crítica de lo expuesto, mucho menos para transformarlo. Lo mismo sucedía con la bibliografía que se proporcionaba, más bien era para confirmar las exposiciones, no para enriquecerlas o manifestar puntos de vista diferentes. Era muy claro que lo que se conseguía con esta forma de docencia era transmitir lo que el docente lograba comprender e interpretar de los libros que estudiaba

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

para preparar la clase. Y lo que sucedía era que los alumnos, al poco tiempo, tomaban una actitud pasiva, que consistía en escuchar y tomar notas. Parecía como si más bien se obtuviera un proceso de "domesticación", como decía Freire, que no era lo que se pretendía. "La educación sistemática para la domesticación se caracteriza por ser un acto de transferencia de conocimiento en el cual el educador transfiere su sed de saber a los educandos que, pasivos, reciben el saber" (Paulo Freire, 1971). Los alumnos pocas veces leían textos adicionales y tampoco reflexionaban o cuestionaban algo, a pesar de que se les pedía que participaran con preguntas o con otras ideas que hubieran encontrado en algún material diferente que hubieran analizado. Este resultado no era satisfactorio; sin embargo, no estaba claro qué era lo que perseguía.

Después de un trabajo analítico con otros docentes fue integrándose y clarificándose la intencionalidad de la docencia que ayudó a tomar una postura teórica y metodológica a la que esto escribe. Además, los conceptos sobre concientización, aprendizaje significativo, pensamiento crítico, aprendizaje para la vida y durante la vida, el libro de Edgar Faure, *Aprender a ser*, con los tres postulados propuestos y el proyecto del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM constituyeron el marco principal de referencia para hacer un análisis crítico de mi práctica docente y hacer transformaciones que me ayudaran a acercarme a lo que buscaba lograr como docente.

El postulado "aprender a aprender" se derivó del informe que, sobre la educación, Edgar Faure y colaboradores elaboraron para la UNESCO en 1972. Este informe revolucionó los conceptos, fundamentos y las prácticas educativas prevalecientes hasta los años setenta del siglo pasado. La educación que ofrecían las instituciones educativas, en ese entonces y todavía ahora, en gran medida, priorizaba la enseñanza sobre el aprendizaje. Importaban más la práctica de la enseñanza y el docente que el aprendizaje y el alumno. Las instituciones educativas se preocupaban más por cuidar la información que la formación de los alumnos como personas. La educación se había ganado el calificativo de "enciclopedista". Poco se hacía para propiciar que el estudiante desarrollara habilidades y actitudes propias de la investigación a fin de que alcanzara

a construir sus propias formas para aprender de manera autónoma y permanente, y mucho menos el desarrollo del pensamiento crítico, porque el objetivo no era ése, sino lograr que los alumnos adquirieran "mucha información".

Las consecuencias de este tipo de educación no sólo tienen que ver con la información que los alumnos pueden adquirir, sino con la forma en que la adquieren. El aprendizaje de las formas es más fuerte y duradero que los datos y la información porque va conformando las estructuras de personalidad con las que se conducirá la persona en los diferentes ámbitos sociales. El aprendizaje, en este marco, se relaciona con la fórmula causa-efecto, en la cual pareciera que si un maestro dice algo bien expresado, el alumno lo aprenderá; está alejado del concepto de aprendizaje como proceso histórico y social, y como proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento. También está alejado del proceso de formación del sujeto y de que la persona aprende por las interrelaciones sociales que establece no sólo con el profesor, sino con el grupo, y no sólo en el aula, sino durante su vida.

> Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos "otros" son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula (Díaz Barriga y Hernández 1998).

El proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la forma "enciclopedista", puede equipararse con el proceso de comunicación en un solo sentido: "el decir" del maestro y el "escuchar" del alumno. Detrás está la idea de que el alumno no lleva a cabo proceso alguno de elaboración de esos mensajes, se asume que si hay enseñanza, entendida como emisión de mensajes, entonces hay aprendizaje, entendido como recepción, memorización y reproducción de esos mensajes; el alumno puede retenerlos y reproducirlos. El papel del alumno en este concepto es de receptor. No asume una actitud analítica y crítica de la información. Lo que dicen los maestros y

los libros es lo único verdadero. Lo aprendido debe ser "bien aprendido y para siempre".

Desde esta perspectiva, el objetivo de la educación es más bien informar alumnos; mientras más informados, mejor, por lo que los programas de estudios están "cargados de información." No se plantea la formación y el desarrollo de habilidades y actitudes para aprender de manera permanente. La ciencia es la ciencia y no se cuestiona; las explicaciones ofrecidas tienen "larga duración", no es posible ni necesario dudar de lo que los científicos dicen que han descubierto. Entonces, basta únicamente con que los profesores estudien y conozcan lo que los científicos plantean y lo transmitan a sus alumnos, y que los alumnos escuchen a los profesores o lean a los científicos, y tendrán el conocimiento.

En esta forma de educación lo que se requiere es una persona que posea información y la exponga a otro u otros que la escuchen y la guarden en su memoria para ocuparla en cuanto la necesiten. No se busca propiciar procesos para formar sujetos que tomen conciencia de que el ser humano está permanentemente en disposición para aprender y que por tanto requiere condiciones, habilidades y actitudes que le permitan ser analítico, reflexivo, crítico y comprometido con la información que recibe, y que esté en el proceso constante de construcción y reconstrucción del conocimiento y responsable de su propio aprendizaje. De acuerdo con Rogoff y Gardner (1984):

> el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que llama la transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad al alumno, hasta que éste logra un dominio pleno e independiente.

A pesar de los estudios y avances que se tienen sobre la educación en general, y sobre la enseñanza y el aprendizaje en particular, las instituciones educativas, por su parte, organizan los currículos o planes de estudio para que los alumnos obtengan cada vez más información y los profesores, en su

gran mayoría, continúan con conceptos limitados sobre la educación, como los que ya se comentaron, y con ellos realizan sus prácticas educativas.

Cuando los profesores se conducen con estos conceptos, desconocen que los alumnos transfieren tanto la información adquirida como las formas de adquirirla a otros ámbitos de su vida. No se dan cuenta de o no se detienen a reflexionar en que sus prácticas educativas tienen implicaciones de la mayor importancia porque repercuten en la forma de ser y actuar de los alumnos, pero no sólo en el aula, sino en su vida. Una de las implicaciones más importantes de estos conceptos y prácticas es que los alumnos se convierten en dependientes, en principio de los profesores y posteriormente de las demás personas con quienes se relacionan. Con el tiempo se acostumbran a esperar que los profesores les lleven la información; no se preocupan por preguntarse qué sucede a su alrededor y menos qué sucede más allá de su mundo cercano. Se forman sujetos que son incapaces de detectar por sí mismos los problemas a los cuales se enfrentan, porque están acostumbrados a que se los señalen y no están en posibilidad de buscar soluciones porque lo que han aprendido es a repetir la información que se les proporciona, no a buscar o construir soluciones por sí mismos. Tampoco se preocupan por buscar más información de la que se les ha otorgado. Aprenden a conformarse con las explicaciones de los profesores y a pensar que es suficiente. Pocos alumnos toman la iniciativa de buscar más información y piensan en obtener más elementos para conocer su realidad, para encontrar explicaciones y para buscar o construir soluciones; esto no es lo común, porque la forma en que se les ha enseñado se ha caracterizado por "darles el conocimiento digerido", no por propiciar las condiciones para que ellos aprendan. Los alumnos no necesitan preguntarse más allá y pasar los límites de lo que se les informa. Lo que han aprendido es a tener una actitud pasiva y receptiva que les hace pensar que no es preciso tener más que la información recibida. Aprender a buscar lo fácil.

Como se comentó antes, esta forma de educación no sólo crea dependencia con el profesor y con la información, sino que propicia aprendizajes que van conformando la identidad

pasiva de los sujetos, que puede convertirse en una forma de ser. Por otra parte, esta forma de educación también limita el pensamiento de los alumnos, porque como nada más escuchan las informaciones de los profesores no han aprendido realmente a escuchar ni a estar abiertos a recibir comentarios o explicaciones de otras personas, ya que esto los confundiría o los haría dudar y no están preparados para salir de la duda, porque para ello tendrían que analizar las diferentes informaciones adquiridas sobre un mismo punto y hacerse su propio juicio. Esto también provocaría inseguridad, pues quedaría la responsabilidad en ellos de tomar decisiones y de decir la última palabra sobre la información adquirida sin esperar a obtenerla del profesor, pero tampoco están preparados para esto. Esta forma tradicional de enseñar no propicia el desarrollo de habilidades de análisis, síntesis y tampoco el proceso de construcción y reconstrucción autónoma del conocimiento que implica la idea de aprender para la vida y durante toda la vida.

La postura educativa y el propósito que se busca es propiciar que los alumnos "aprendan a aprender", porque éste es un postulado que permite desarrollar el pensamiento crítico para lograr una vida libre y comprometida consigo mismo y con los demás. "La finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)" (Coll, 1988). Como señalan Díaz Barriga y Henández Rojas (1998):

> Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que les sirvan para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones.

Esta posición implica que los alumnos desarrollen actitudes y habilidades que les sirvan para investigar y por tanto para aprender siempre, porque el conocimiento convertido en información y contenidos escolares puede ser adquirido por sí mismos. Entonces, lo que se pretende no es que los alumnos solamente "escuchen" datos e informaciones, sino que piensen y reflexionen en lo que escuchan o en lo que leen, además que lo analicen y cuestionen, porque al tener una actitud de reflexión y análisis podrán aprender a ser críticos, a desarrollar el pensamiento crítico. Se busca que los alumnos tomen conciencia de sí mismos, de lo que aprenden y de la relación entre lo que aprenden y su realidad. "Si los hombres no fueran capaces de *tomar conciencia de*, no habría *concientización*" (Freire, 1971).

Por otra parte, la expectativa es que, como profesionistas en formación, tomen conciencia de que el avance del conocimiento es cada vez más rápido y los cambios se producen en lapsos cada vez más cortos. Lo que se postula como el conocimiento último y verdadero en poco tiempo pierde vigencia. Se necesita cambiar de actitud frente al conocimiento, cambiar la actitud pasiva y reproductiva o repetitiva por una actitud analítica, crítica, creativa, productora y transformadora.

El reto para los docentes es propiciar cambios de actitud y desarrollo de habilidades; propiciar condiciones para que los alumnos sean capaces de conocer y explicar su realidad a fin de detectar los problemas que enfrentan, comprenderlos y resolverlos en un proceso de transformación. Parte del reto es cambiar algunas ideas que todavía se tienen y que se evidencian en expresiones como las siguientes: "basta con que el profesor exponga algo con claridad y el alumno escuche con atención para que haya aprendizaje"; "lo que dice el profesor es la verdad y lo será para siempre". Se espera lograr que los alumnos piensen algo parecido a "lo que me dice el profesor puede ser cierto, pero vamos a buscar que más hay"; "las explicaciones del profesor son correctas, por ahora, pero pronto pueden cambiar"; "vamos a comentarle al profesor lo que encontramos en otros libros".

Otro reto es utilizar los contenidos de los programas de estudio como medios para que los alumnos aprendan o desarrollen, de manera permanente, algunas herramientas intelectuales,

como buscar más información; leer analítica y críticamente; expresar lo que piensan y lo que sienten; fundamentar sus ideas y sus puntos de vista; observar; reflexionar sobre lo que se escucha y lo que se observa; detectar y plantear problemas; buscar soluciones; plantear preguntas; integrar respuestas; poner a discusión lo que piensan; relacionar los nuevos aprendizajes con los anteriores y con su vida diaria.

El postulado de aprender a aprender implica considerar el aprendizaje como un proceso durante el cual el alumno que recibe información la interpreta, la analiza, la complementa con otra información, la reconstruye de acuerdo con sus experiencias, la relaciona con la realidad y la usa para interpretarla y actuar. Implica enseñar a los alumnos a analizar, reflexionar, cuestionar y ampliar los mensajes que reciben de los profesores durante los procesos de enseñanza, porque cuando éstos los organizan para ofrecerlos en una exposición, también los analizan, los interpretan y los ordenan de acuerdo con su forma de pensar. En ese sentido, también pueden ser matizados y distorsionados o cuando menos interpretados y emitidos según sus experiencias y formas de pensar. Por ello, el aprendizaje requiere procesos de reflexión, análisis, ampliación de la información, discusión de ésta para que los alumnos, que son quienes reciben la información, tengan la posibilidad de decidir qué y cómo aprenderlos; decisión que conduce a la responsabilidad de la propia construcción del conocimiento.

"En las escuelas del futuro, el maestro será demasiado importante como para limitarse a estar presente y enseñar", dice Louis Gerstner en la obra en la que recopila las experiencias educativas más innovadoras para preparar a los alumnos del siglo XXI en Estados Unidos, y añade: "si queremos éxito en el siglo XXI, debemos cambiar lo que enseñamos, el modo de enseñar y lo que esperamos de los alumnos" (Gerstner, 1996). Este postulado está íntimamente relacionado con la formación del pensamiento crítico, porque sólo alguien habituado a reflexionar sobre lo que aprende y sobre cómo lo aprende puede cuestionarlo y transformarlo. La formación del pensamiento crítico implica propiciar cambios en diversos ámbitos de la educación, pero sobre todo en el profesor y en los alumnos, que son los sujetos involucrados directamente

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este postulado de "aprender a aprender" implica un cambio radical respecto a la época "enciclopedista" de la educación. Recupera la idea de que el sujeto y su mundo están en permanente cambio y que el sujeto es capaz de interesarse por captar, explicar, conocer, aprehender su mundo, su historia y a sí mismo y, por tanto, de que también es capaz de aprender de manera permanente.

Recupera igualmente la capacidad que tiene el sujeto de descubrirse a sí mismo y de descubrir su mundo; de sorprenderse con lo que descubre, de su capacidad de reflexionar, relacionar, construir y reconstruir sus explicaciones sobre sí mismo, sobre su cultura, sobre su historia, sobre su medio ambiente y sobre su entorno. Se hace hincapié en la idea de *recuperar* porque la visión enciclopedista de la educación lleva a entender al ser humano sujeto a verdades terminadas sobre sí mismo y sobre su mundo, y propicia actitudes dogmáticas e inflexibles, contrarias a los conceptos de aprendizaje permanente y de pensamiento crítico.

La idea de aprender a aprender y de pensamiento crítico implica también una actitud frente al aprendizaje; es decir, tener conciencia de que los sujetos aprenden siempre, no importa el lugar ni el momento; el sujeto es capaz de aprender permanentemente de las relaciones que establece, siempre y en cualquier lugar. Aprender a aprender supone también tener conciencia de cómo uno aprende, de los mecanismos y procedimientos que está usando, de cuáles son las maneras más eficaces que cada uno de los sujetos tiene para aprender. Aprender a aprender significa encontrar la manera de analizar, entender y transformar la información que se recibe del exterior para comprender la realidad y tener conciencia de que es necesario y, de hecho, se está en continuo aprendizaje, porque la realidad está en constante cambio. Lo que nos corresponde a los que estamos en la educación es orientar a los alumnos a entender que es indispensable construir su propia manera de aprender. Aprender a aprender es un proceso superior que consiste en darse cuenta de lo que uno aprende y cómo lo aprende. Conlleva controlar el aprendizaje propio. Es descubrir, crear, inventar, un método personal de construcción y reconstrucción del conocimiento; es adquirir

las estrategias y habilidades de pensamiento que permiten relacionar los conocimientos nuevos con los previos a manera de poder construir uno nuevo y propio. En este sentido, una de las cosas más importantes en el proceso de aprender a aprender es plantearse preguntas; es decir, cuestionar la realidad, hacerse de información pertinente y oportuna; desarrollar la capacidad reflexiva y analítica para construir respuestas también pertinentes y oportunas. "No podemos saber todo, pero sí dónde encontrarlo, ése es el gran tesoro: aprender a aprender", dice Jorge Membrillo Hernández, investigador del Instituto de Biomédicas de la UNAM. "Lo importante es tener preguntas que contestar."

La experiencia que se expone enseguida tiene el propósito de poner a discusión de los lectores una forma de propiciar el aprendizaje que fue construyéndose con el tiempo y que tiene como propósito formar, además de informar. No se pretende que sea tomada como modelo o como "El" ejemplo por seguir, sino como una vivencia que sirva para el análisis, la reflexión y la crítica de los lectores que también desarrollan la práctica de la docencia.

"Aprender a aprender" en una clase

La asignatura: psicología social. Licenciatura en Pedagogía. Facultad: Filosofía y Letras, UNAM. Intención: propiciar que los alumnos, por medio del contenido de la psicología social, aprendan a aprender y desarrollen el pensamiento crítico. La mayoría de los alumnos, en sus evaluaciones finales y en los comentarios hechos pasado el tiempo, expresan que han vivido una experiencia que les ha permitido conocer cómo aprenden; hacer conciencia de que el proceso de aprendizaje va paralelo a la vida; que lo importante es crear su propia manera de aprender; que la responsabilidad de aprender es sólo de uno mismo; que es necesario reflexionar siempre sobre lo que se hace para intentar mejorar; que están desarrollando el pensamiento crítico y que han logrado aprender a aprender. De ahí el interés por compartir esta comunicación.

La materia se imparte en el 5° semestre, tres veces por semana (dos horas los lunes, dos horas los miércoles y una

hora los viernes). En la primera sesión se propicia que los asistentes se conozcan un poco como personas. Posteriormente, se les solicita que, por escrito, respondan a preguntas como las siguientes: 1) ¿a qué se dedican, además de estudiar la licenciatura en pedagogía?, 2) ¿por qué eligieron esta carrera?, 3) ¿qué les gusta y qué les disgusta de la carrera?, 4) ¿qué proponen para que mejore?, 5) ¿qué conocen sobre psicología social?, 6) ¿qué autores conocen que traten sobre psicología social y cuáles son sus principales postulados?, ¿para qué creen que les sirva la psicología social?, 7) ¿qué esperan lograr durante el curso?, 8) ¿qué esperan que no suceda durante el curso?, 9) nombre y 10) edad. Estas preguntas tienen el propósito de conocer algo de lo que piensan los alumnos, cómo se expresan, cuáles son las ideas que tienen sobre la asignatura y cuáles son sus expectativas.

Después, se explica en qué consiste la propuesta de trabajo, así como la forma de evaluar. Se pide a los alumnos que si hay algo que quieran proponer lo hagan durante las tres primeras sesiones para que todos puedan discutirlo y, en su caso, aprobarlo. Ha habido algunas propuestas, sobre todo, de incluir bibliografía y películas para su análisis.

El curso pretende generar el análisis y la reflexión de las propuestas de diversos estudiosos del campo de la psicología social, y se lleva a cabo con la participación activa y permanente de los alumnos. Las actividades principales son lectura, análisis de textos (los que son proporcionados como bibliografía y los que buscan los alumnos) y la discusión de éstos, así como el planteamiento de preguntas sobre los textos, la detección de las diferencias y similitudes, y las posibles relaciones existentes entre lo expuesto por los autores. También se plantean situaciones problemáticas para su análisis y propuestas de solución por parte de los alumnos; preguntas sobre los temas de la asignatura para propiciar el análisis y la reflexión sobre ellos y se pide que los alumnos sugieran preguntas, problemas o casos. Asimismo, se favorece el análisis de casos y películas al utilizar la información y el conocimiento que se va generando en el grupo. Se requiere tanto el trabajo individual como el de equipos, en el aula y fuera de ella.

El papel del docente es dar explicaciones sobre los trabajos individuales y grupales, complementar la información que

los alumnos recaban, ofrecer fuentes de información en las cuales los alumnos tengan acceso a los datos que requieran y dar seguimiento a la construcción del conocimiento que tanto individualmente como en equipos de trabajo se va logrando, ofrecer mayor información, evitar confusiones aunque sin evitar la duda que exige la búsqueda de más y diversas fuentes de información.

El curso se divide en varias etapas: en la primera los alumnos adquieren información sobre el campo de la psicología social, historia y evolución del campo, conceptos, explicaciones teóricas, corrientes y perspectivas teóricas, autores, modelos explicativos, métodos de análisis, técnicas de análisis y de intervención. Esta información se obtiene de dos fuentes: principalmente de la lectura analítica sobre la producción de diferentes investigadores y de la que suscribe. Se les solicita que revisen la bibliografía que se ofrece en el programa de estudio y la que ellos encuentren mediante búsquedas bibliográficas (libros, revistas, tesis, artículos electrónicos, etc.). Se pide que todos lean tanto la bibliografía del programa como otra que ellos se alleguen, la analicen y construyan respuestas, por escrito, a las siguientes preguntas, de manera individual o en equipos (de no más de tres personas), para que después puedan discutirse en clase: ¿cuál es el objeto de estudio de la psicología social?, ¿desde cuándo existe y cómo ha evolucionado?, ¿quiénes son sus principales exponentes?, ¿qué tipo de investigaciones han hecho?, ¿en qué países han aparecido estos estudiosos y en qué contextos históricos?, ¿cuáles son sus planteamientos?, ¿en qué coinciden?, ¿en qué se asemejan?, ¿en qué difieren?, ¿qué relación tienen con lo que ellos (los alumnos) han aprendido durante los semestres anteriores?, ¿qué conocían ya de esto?, ¿qué desconocían?, ¿qué descubren que comprenden o qué conocimiento profundizan?, ¿qué otras preguntas les surgen al ir analizando la información? Después de comprender lo que los autores proponen, analicen ¿en qué están de acuerdo y por qué?, ¿en que no están de acuerdo y por qué?

En cada sesión se discuten las respuestas de los equipos, hasta llegar a construir un conocimiento que todo el grupo comprende y del cual se generan preguntas nuevas que se van anotando en el pizarrón y que dan lugar a nuevas búsquedas

o construcción de respuestas. En esta primera etapa en lo que se apoya a los alumnos es principalmente en el trabajo de discusión en clase, en la construcción que el grupo hace del conocimiento. Cuando se detectan confusiones se señalan para que el grupo intente aclararlas. Si el grupo no puede salir de ellas, ofrece explicaciones o fuentes de información que permiten a los alumnos contar con elementos para ampliar el conocimiento, aclarar dudas y también profundizar en la parte del conocimiento que se está construyendo. Lo importante en esta etapa es que los estudiantes se ven forzados a leer de manera analítica y crítica, y también a buscar información que les ayude a reflexionar tanto para estar en posibilidad de responder preguntas que se les hacen como para plantearse preguntas propias y nuevas para las cuales también necesitan encontrar respuestas. No sólo se propician, de manera intencional y planeada, procesos de memorización analítica de la información, sino que se fomenta un proceso de aprendizaje comprensivo de la información, de formas de búsqueda y de organización del conocimiento. Así, se facilita tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje colectivo por el trabajo grupal que tiene que realizarse. Cabe comentar lo que señala César Coll (1988) sobre la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas y que es

> promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

La segunda etapa, como las siguientes, no responde a un tiempo determinado, sino que depende del ritmo de búsqueda de información y de lectura analítica y crítica, tanto individual como grupal. Se organizan los temas y los autores que todos tienen que estudiar según el acuerdo tomado al inicio del curso y se comparten o socializan fuentes de información que los alumnos por sí mismos han encontrado. Se trata de que

los equipos, después de analizar y discutir el contenido de las lecturas, elaboren preguntas que les vayan inspirando tales análisis y construyan respuestas, no puntuales ni repeticiones de lo expresado por los autores, sino con una elaboración propia que surja de la comprensión y discusión y que permita un desarrollo o un tratamiento de los temas importantes de la psicología social. Esto se lleva a cabo con el fin de que las preguntas sean planteadas durante la clase y que los equipos traten de contestarlas, no exactamente, sino procurando el desarrollo y la construcción del conocimiento de los temas con la participación de todo el grupo y también con la ayuda, en caso de que sea necesaria, del docente. En esta etapa se les pide que describan por escrito qué pasos siguieron para construir el conocimiento que hasta el momento han integrado. Los equipos se responsabilizan de organizar, documentar y compartir las fuentes de información que han encontrado durante el curso, así como de socializar la forma en que buscaron, encontraron e integraron la información y los lugares en donde esto sucedió. En cada trabajo realizado, tanto de manera individual como en equipo así como dentro y fuera del aula, se pide a los alumnos que reflexionen sobre su trabajo y el de los compañeros, y que comenten entre sí (sobre todo en los pequeños equipos y si es posible en las sesiones del grupo completo) y escriban sobre el proceso que siguieron y sobre los logros y desaciertos que alcanzaron, así como las razones de éstos; asimismo, que comenten cómo pueden aprovechar aquellas condiciones que los llevaron a lograr lo que se habían propuesto y a evitar aquellas que los habían conducido a tener desaciertos para poder mejorar tanto los aprendizajes como las formas de aprender.

Los alumnos, en esta etapa, van logrando una mejor búsqueda de información porque ya utilizan criterios de selección, un mejor trabajo de análisis, de reflexión y de integración del conocimiento, un planteamiento de preguntas y detección de problemas más profundos, lo que los va llevando al logro de un aprendizaje cada vez más autónomo, además de que se van dando cuenta, también, de la forma en la que lo están logrando. Cabe considerar que es necesario estar atentos a las necesidades del grupo en el manejo de la información, en la aclaración de dudas y confusiones; a ayudar en el tra-

bajo grupal para que los integrantes de los pequeños grupos —y en el momento del trabajo de grupo total— expresen con libertad, claridad y fundamento sus ideas y se propicie la discusión que lleva a la construcción del conocimiento. También es necesario estar atentos en colaborar a que los alumnos hagan las relaciones pertinentes para la construcción del conocimiento y superar la parcialización de éste. Sólo de esta manera el aprendizaje llega a ser significativo. "Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos o cognitiva" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

En la tercera etapa, además de continuar integrando el conocimiento de la asignatura, se realizan ejercicios en los que los alumnos empiezan a aplicar el conocimiento construido para analizar aspectos de sus relaciones sociales que el estudio de la psicología social les permite, como por ejemplo, ¿de qué grupos forman parte?, ¿qué buscan al pertenecer a diferentes grupos sociales?, ¿qué tipo de relaciones establecen en cada uno de los grupos a los cuales pertenecen?, ¿qué tipo de actitudes tienen cuando participan en un grupo y cuando participan en otro?, ¿qué papel juega cada uno ellos en los diferentes grupos?, ¿qué actitudes presentan en los diferentes grupos y por qué?, ¿en qué etapa de su vida pertenecieron a qué tipo de grupos?, ¿en el momento actual qué les hace pertenecer a un grupo o a otro?, etc. Se empiezan a analizar casos simples, en los cuales se pueden emplear los conceptos y los planteamientos teóricos y metodológicos de diferentes autores estudiados.

En la cuarta etapa, se continúa profundizando en el análisis teórico y metodológico de la psicología social, y se examinan casos que se presentan generalmente por medio de películas. Se trata de hacer observaciones e intentar señalamientos, detectar comportamientos grupales, procurar explicaciones, a manera de hipótesis, sobre los casos que se observan en las películas, aplicando los conocimientos integrados durante el curso.

En la quinta etapa, que es la última y que corresponde casi al final del curso, se les pide a los alumnos (como se ex-

plicó al principio del curso) que dispongan de una sesión de aproximadamente tres horas, traigan consigo las preguntas planteadas durante el curso, y los materiales de lectura, documentos elaborados por ellos, ya sea de manera individual o colectiva, y el total de los materiales que les pudieran servir de consulta. Se les pide que entre todos elijan diez preguntas de las que se han planteado, analizado y respondido durante el curso y un caso sencillo por analizar, en el cual utilizarán los principales elementos conceptuales y metodológicos vistos durante el mismo.

La indicación es contestar tanto las diez preguntas que en ese momento se han elegido como las diez planteadas en la primera sesión, haciendo los ajustes correspondientes; por ejemplo, en donde se les preguntó qué esperan lograr durante el curso, respondan diciendo qué han logrado y por qué, y qué no y por qué, etc. La recomendación es que las respuestas no deben ser específicas ni copiadas de las que originalmente se dieron, sino que tienen que tener algo nuevo en cuanto al contenido y a la forma de desarrollar la respuesta: a manera de exposición de temas o de elaboración de un ensayo. Para contestar pueden organizarse individualmente o en equipos (no mayores de tres personas) y pueden utilizar todos los materiales que para ese momento son fuentes de información.

Para establecer la calificación que se pide administrativamente en las instituciones educativas, en este caso en el Colegio de Pedagogía, se les solicita que cada uno de los alumnos diga qué calificación se merece y la fundamente tomando en cuenta los aprendizajes logrados; trabajo individual realizado; participación en los equipos de trabajo; participación en las lecturas analíticas, planteamiento de preguntas y construcción de respuestas; relaciones de los aprendizajes nuevos con los anteriores; aportaciones en los equipos pequeños, y en las sesiones con el grupo en general, y en el desarrollo de formas diferentes de buscar, analizar, cuestionar y aprender la información. Asimismo, se les pide que digan qué calificación le pondrían a cada uno de sus compañeros de equipo y la fundamenten con los mismos criterios que tomaron en cuenta para emitir su propia calificación. Esta última etapa es muy importante porque es propicia para integrar y consolidar el conocimiento que se ha venido construyendo durante

todo el curso y permite mayor conciencia de las formas de trabajo intelectual que los alumnos han logrado aprender y del desarrollo de las capacidades de crítica y autocrítica. La evaluación es una actividad muy compleja, "porque dentro de un proceso educativo puede evaluarse prácticamente todo, lo cual implica aprendizajes, enseñanza, acción docente, contexto físico y educativo, programas, currículo, aspectos institucionales, etc." (Rosales, 1990). Podríamos decir aquella frase que Albert Einstein escribió en una de las paredes de su estudio "no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta" (Santos, 1993).

En esta presentación se exponen sólo los principales momentos de una experiencia que ha buscado formar más que informar y propiciar el desarrollo del pensamiento crítico. Formar para lo que el ser humano tiene como parte de su esencia: aprender a aprender para lograr el aprendizaje permanente.

De acuerdo con el seguimiento que se ha dado a la labor con los alumnos y a sus respuestas a las preguntas que durante el curso se les plantearon, ha sido una experiencia de mucho trabajo pero que les ha sido muy provechosa. Según las respuestas que proporcionaron al término de sus estudios de licenciatura, esta experiencia les ha sido significativa y útil en toda su vida escolar, y quienes han continuado comunicándose después de algunos años de estar en el campo laboral han expresado que les ha dado aprendizajes muy importantes y útiles para la vida.

Bibliografía

Ayuste, Ana *et al.* (1998), *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, pao (Biblioteca de Aula, 129).

Coll, César (1990), "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo", en C. Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós Educador.

_____ (1988), *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia.

Coll, César y R. Colomina (1990), "Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", en C. Coll, J. Palacios y A.

Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, McGraw-Hill.

Freire, Paulo (1996), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.

_____ (1995), *Pedagogía del oprimido*, 10ª ed., México, Siglo XXI.

_____ (1984), *Tendencias de la educación de adultos*, México, Siglo XXI.

_____ (1971), *La educación como práctica de la libertad*, 27ª. ed, México, Siglo XXI.

Gerstner, L. V. (1996), *Reinventando la educación*, Barcelona, Paidós.

Morin, Edgar (1999), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ (1999), *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Perrenaud, Philippe (1984), *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.

Rogoff y Gardner (1984), "Adult assistance of children's learning", en T. Raphael (ed.), *The contexts of school-based literacy*, Nueva York, Random House.

Rosales, C. (1990), *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea.

Santos, M. A. (1993), "Evaluar los centros escolares: exigencia y necesidad", en *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe.

Schön, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós.

Sternberg, Robert J. y Louise Spear-Swerling (1998), *Enseñar a pensar*, Madrid, Aula XXI, Santillana.

Tinto, Vincent, (1992), "El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento", en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, vol. 6, núm. 2, México, DGPEPA-UNAM/ANUIES.

Las metas de la educación primaria según alumnos del último semestre de la licenciatura en Educación Primaria

*María Bertha Fortoul**

Actualmente estamos realizando una investigación sobre el contenido de las concepciones educativas de los estudiantes del último semestre de la licenciatura en Educación Primaria en instituciones normales públicas[1] vistas desde analizadores de corte pedagógico. En este artículo volveremos exclusivamente sobre la parte dedicada a las finalidades de la educación primaria en el mundo de hoy. Al retomar en la investigación la parte de las finalidades, aceptamos que la práctica educativa es un proceso intencional, por lo tanto moral y "vulnerable a la deformación 'ideológica' " (Carr, 1996).

Aceptar la existencia de concepciones dentro de una práctica docente implica necesariamente aceptar que la docencia es compleja e intencionada, que trasciende el paradigma técnico que supone una aplicación lineal de la teoría a la praxis y un maestro encargado de manejar técnicas de enseñanza diseñadas por otros. Integra inmediatamente lo simbólico como elemento constitutivo del ser de un docente. Al respecto, Carr (1996: 39) nos dirá: "toda práctica está 'incrustada en la teoría'; sólo puede comprenderse en relación con las preconcepciones teóricas 'tácitas' de los practicantes". Remedi (1989) sostendrá que el ser docente no se da sólo por el ejercicio de un hacer, sino que pasa también por las formas como el maestro se representa este quehacer, su ubicación en él, la legitimidad que tiene para ejercerlo. La investigación define las concepciones como un conjunto de creencias, ideas y conocimientos, más o menos articulados, que forman parte

* Universidad La Salle, México.

[1] En México, la formación de los futuros maestros de educación básica se cursa en Escuelas Normales y son estudios de licenciatura. Su financiamiento puede ser gubernamental o particular.

del pensamiento de un docente y que le permiten analizar, explicar y guiar los procesos educativos áulicos; provienen de los conocimientos (científico, del sentido común) y de la experiencia personal y de otros.

Lo pedagógico se definió, siguiendo a Soëtard (1997), quien sostiene que esta disciplina pone en obra saberes y métodos, elaborados según la racionalidad científica y la eficacia técnica, para que cada hombre tienda hacia un fin moral que es en sí mismo inalcanzable: la libertad. Será mediante los medios que tiene a su alcance y usando los saberes de distintas disciplinas humanas que el pedagogo facilitará a cada ser humano los medios para su propia transformación. De aquí que el saber pedagógico combine e integre en su seno una perspectiva filosófica —los objetivos buscados—, una científica —los medios empleados— y una práctica.

Las metas por alcanzar en la educación primaria están fijadas (en nuestro país) en el artículo 3° constitucional,[2] en la Ley General de Educación (LGE) y en el plan y programas de estudio de la educación primaria. El artículo 3° constitucional señala como finalidades el desarrollo armónico de las facultades del ser humano y de la identidad nacional, sin desconocer a los demás países. Por su parte, el artículo 7° de la LGE reconoce los fines anteriores y agrega otros para la educación formal del país. En ellos prioriza en un primer lugar el desarrollo integral de la persona y, en un segundo, el desarrollo cognitivo (facultades para adquirir conocimientos, observación, análisis y reflexión críticos), que debe llevar a la autonomía intelectual. Posteriormente presenta varios fines referidos al desarrollo de valores relacionados con la formación del ciudadano, la identidad nacional, el arte, con el deporte, la preservación de la salud y del medio ambiente, el trabajo, la constitución de una familia. Sostiene además el dominio del español como idioma común para todos los mexicanos.

Por su parte, los planes y programas de estudio de la educación primaria señalan como finalidades el logro por los alumnos de habilidades intelectuales relacionadas con la

[2] El artículo 3° constitucional dice: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia".

autonomía intelectual y con la solución de problemas en la vida cotidiana; de la comprensión sobre historia, geografía, conservación de la naturaleza y civismo; de la práctica de valores para una convivencia armónica en los niveles micro y macro, y de actitudes relacionadas con el arte y el deporte.

Dos párrafos después, el mismo documento acorta estas finalidades, quedándose con la primera como la central y subordinando a ella las otras explicitadas con anterioridad o cualquier otra fijada socialmente:

> Frente a esas demandas, es indispensable aplicar criterios selectivos y establecer prioridades, bajo el principio de que la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de información. Sólo en la medida en que cumpla estas tareas con eficacia, la educación primaria será capaz de atender otras funciones (SEP, 1994: 13).

Como podemos observar, la LGE incrementa las finalidades mencionadas en el artículo 3° constitucional, incorporando de manera explícita el desarrollo cognitivo, artístico y deportivo de la persona y desmenuzando la identidad nacional. De aquí que se refiera al conocimiento y respeto de la ley, de la democracia, del aprecio de la historia y de los símbolos patrios, del idioma común. Agrega además la relación con la naturaleza y la constitución de las familias. Su lectura de conjunto remite a un planteamiento legal que prioriza la formación valoral de la persona, como miembro de una sociedad y de un país con los cuales debe identificarse. Esta fuerza no se encuentra con el mismo ímpetu en el plan y programas de estudio, que está más cercano a una primera finalidad señalada en el artículo 3° constitucional: desarrollo de las facultades del ser humano. Lo armónico se pierde al momento en que no se encuentra presente la relación entre los cuatro logros, y todavía más si el docente se centra en lo básico: lectura, escritura, dominio matemático, selección y uso de la información.

Al estar la práctica educativa conformada en parte por los sujetos, son ellos mismos los que, posteriormente al contacto tenido con la normatividad, la interpretan a la luz de sus

pensamientos y concretamente de sus concepciones, y seleccionan la que para cada uno de ellos es la esencial. Ezpeleta y Furlán (1992) sostienen que en el seno de cada institución lo normativo estructura y es reformulado por las personas que ahí trabajan. En este estudio, retomamos estos planteamientos de la gestión educativa aunados a los de la Teoría de la acción humana, que sostiene que "la acción de los sujetos es resultado de dos filtros: el de las restricciones físicas, económicas, sociales, legales y psicológicas que afectan a los sujetos y los mecanismos internos de la elección y decisión, es decir, sus creencias y sus motivos" (Gimeno, 1998: 44). Las acciones áulicas son más coherentes si son guiadas por finalidades valorativas, asumidas por la persona, sin menoscabo de las limitaciones de todo tipo (tanto internas como externas), que tienen como consecuencia que ciertas acciones no sean factibles de realizarse en determinado tiempo o lugar.

Metodológicamente, la investigación es de corte descriptivo, con la encuesta como la técnica de recolección de datos y el cuestionario como instrumento. La información se analizó con procedimientos cuantitativos y cualitativos, tomando la idea como unidad de análisis. La muestra estratificada fue de 297 alumnos que pertenecen a Escuelas Normales ubicadas en ocho zonas distintas del país, lo que corresponde a 7.5% de la población.

Los principales resultados alcanzados

Opiniones dispersas y desarticuladas sobre las finalidades de la educación

La información obtenida de los cuestionarios aplicados a los alumnos normalistas, vista de conjunto, pone de manifiesto que los núcleos temáticos[3] identificados no son compartidos por segmentos importantes del grupo de alumnos consultados. Esta gran heterogeneidad nos habla de una notable dispersión en las concepciones de los alumnos, de un no con-

[3] Cada núcleo temático corresponde a una idea presente en las respuestas de los alumnos.

senso en los paraqués de la educación primaria; es decir, las creencias, conocimientos e ideas no son compartidos cuando nos referimos a las metas buscadas en el quehacer cotidiano de un docente en una escuela primaria.

De los 53 núcleos temáticos referidos a las finalidades de la educación primaria, 71.07% tiene frecuencias inferiores a 2%. Esta dispersión tan alta presenta a la población de estudiantes normalistas de último semestre como un conjunto de sujetos con planteamientos individuales a propósito de un asunto fundamental de su quehacer profesional: los objetivos por ser alcanzados en la educación primaria.

¿Qué puede significar de cara al inminente quehacer profesional de estos alumnos esta dispersión de opiniones sobre lo que es fundamental lograr con sus alumnos? Más allá de la pluralidad de enfoques personales para llevar a la práctica en las aulas diversas metas educativas, un conjunto mínimo de propósitos educativos compartidos es indispensable, entre otras cosas, para el diseño y operación de acciones comunes en la vida escolar, tales como el proyecto escolar. Asimismo, la constitución de la persona en la infancia a lo largo del trayecto de formación exige una mínima coherencia de metas entre los distintos docentes que participarán de este proceso año con año.

Una vez aceptado que el resultado principal es la gran dispersión, se buscó crear categorías de análisis que remitieran a grupos más incluyentes, aunque menos precisos. En cada uno de ellos se comparte en lo general la idea de base, mas no sus particularidades y sus concreciones. A continuación presentamos estas categorías de análisis.

a) Esferas del sujeto que son consideradas en la formulación de finalidades de la educación primaria

- *Esfera cognitiva.* Aproximadamente 40% de los alumnos consultados comparte la idea de que la finalidad primordial de la educación primaria es el desarrollo de la esfera cognitiva del educando. Sostiene que la educación primaria está pensada fundamental o exclusivamente para la adquisición de conocimientos, para su construcción o el

desarrollo de habilidades que propicien un aprendizaje racional; presenta una visión academicista (instrumental) de lo escolar. Esta apreciación llama fuertemente la atención por su cercanía con una visión instalada tiempo atrás: "se va a la escuela a estudiar", lo cual coincide con las expectativas de ciertos padres de familia. Así, también resulta digno de mención que sea esta perspectiva que privilegia el aspecto cognitivo del quehacer educativo la que permee el mayor número de respuestas entre los alumnos, toda vez que está muy distante de la Teoría pedagógica basada en las competencias, así como de los discursos oficiales legitimados en los planes de estudio. Aun los planteamientos modernos no presentan esta visión tan extrema, la matizan al destacar la importancia de cuestiones como la autonomía, la formación integral, la metacognición, la autorregulación, como finalidades asociadas al desarrollo cognitivo de los alumnos.

- *Esfera social.* En una proporción muy inferior a la anterior, tenemos 20% de alumnos normalistas que comparten la idea de que la finalidad esencial de la educación es la formación social de la persona. Esta formación está referida ya sea a la socialización del sujeto, a la interiorización de normas que permiten la convivencia entre personas y con la naturaleza, a la resolución de conflictos presentes en la vida cotidiana o a la formación del ciudadano.

  Al respecto, debemos aceptar que la práctica docente, al darse en un ambiente social, propicia naturalmente situaciones de contacto interpersonal, donde se aprende a convivir. Este aprendizaje no es sistemático y no conduce necesariamente a la creación y consolidación de ambientes sanos, respetuosos e inclusivos, ya que esto último depende de la forma en que se orienta y regula la convivencia entre alumnos y docentes en la escuela.

  La presencia explícita de los planteamientos que conforman este grupo en los alumnos normalistas da cuenta de otra manera de enfocar las finalidades de la educación, también presente en las expectativas de la sociedad: la escuela como "agencia socializadora"; sin embargo, se evidencia una notable dispersión en cuanto a la escala

de la acción social que es aludida. Para algunos lo social se agota en el propio sujeto: "formarlo para ser mejor persona en sociedad"; otros más refieren otro ámbito, el interpersonal, como referencia última del quehacer social de la escuela: "formar para la convivencia". Unos más colocarán en el nivel societal sus alusiones sobre el sentido social de la escuela: "formar al ciudadano", "formar para el respeto a la Constitución".

Los resultados obtenidos en esta investigación difieren en alguna medida de los encontrados en un estudio realizado con alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)[4] orientado a indagar sobre las finalidades de la educación escolarizada. Para ellos esta esfera ocupa el primer lugar; y la académica, el segundo, es decir, el orden está invertido. Programas curriculares, grupo sociocultural de procedencia, lugar dentro del sistema educativo nacional (los alumnos de la UPN son en su mayoría maestros que estudian y los de las normales son en su mayoría estudiantes) pueden estar en la base de estas diferencias.

- *Perspectiva integradora.* Nueve por ciento de los alumnos consultados colocó como asunto central de la finalidad de la educación primaria la formación integral de la persona. Sostienen la existencia de diferentes esferas como constitutivas del ser humano y la necesidad de desarrollar y de lograr un equilibrio-integración entre cada una de ellas. La presencia de este grupo es significativamente menor que la de los dos anteriores: menos de una de cada diez personas considera que la formación integral de la persona es un asunto central del quehacer educativo. Ante este vacío surge la pregunta: ¿quién va a apoyar al educando en las etapas de la infancia y juventud en los procesos de integración de las distintas esferas de su ser?, dado que los maestros —uno de los

[4] Esta investigación comparativa en el nivel internacional fue coordinada por la UNESCO y tiene como objeto de estudio las representaciones sobre la escuela que poseen los estudiantes de escuelas para la formación de maestros. En nuestro país, la muestra fue de 2 170 estudiantes de 8° semestre de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para maestros indígenas. Un porcentaje alto ya son maestros frente a grupo. En el nivel de los planes de estudio cursados por los alumnos encuestados, se presentan diferencias entre ambas investigaciones.

agentes educativos estables en la vida de un niño— no lo perciben como parte de su misión.

El hecho de que prevalezca la concepción cognitiva parece asociado a una visión tradicional de la escuela como "lugar al que se va a estudiar". Este dato resulta sorprendente, sobre todo si tomamos en cuenta que no sólo el artículo 3° constitucional y la LGE tienen como núcleo central en su formulación la integralidad de la persona, sino que la reforma educativa de 1993 de las escuelas primarias la señala como finalidad de la escuela. El diseño curricular tiene incorporado, a través de los propósitos establecidos así como de las actividades propuestas, la integralidad de la persona.

El hecho de que nueve de cada diez alumnos, después de estar expuestos durante ocho semestres a la formación de la Escuela Normal, no incorpore en su discurso esta noción básica de integralidad de la persona sugiere diversas interrogantes sobre la índole del proceso educativo a lo largo de estos cuatro años de formación.

La revisión del programa curricular de las Normales pone de manifiesto un vacío importante al respecto. La educación no es contenido curricular central por no ser estudiado en ninguna de las 45 asignaturas del programa de estudio de los futuros docentes.

b) Perspectivas sobre el impacto del quehacer educativo

- *Perspectiva que contempla el impacto social de la educación.* Hay 36% de alumnos que comparten el planteamiento de que el impacto de la educación primaria trasciende al educando, y llega a la sociedad. Dentro de las posibles consideraciones sobre el impacto social de la educación prevalece la que sostiene que la educación es el motor del cambio social. Este cambio se refiere principalmente a los ambientes en los que el sujeto se desenvuelve, como puede ser la familia, el mercado laboral, la zona donde está localizada la escuela. En contraste, una visión macro del cambio social aparece muy poco reflejada en el discurso pedagógico de los estudiantes normalistas.

Es interesante que aun en el pequeño número de alumnos que comparte ideas respecto del impacto social de la educación, éste sea aludido desde una perspectiva más referida al sujeto y su entorno inmediato, y no a partir de los grandes valores que han permeado el discurso educativo durante ocho décadas de educación pública, como la justicia, la democracia y la equidad en México.[5]

¿Por qué es importante que los egresados de Normal integren una perspectiva sobre el sentido social de la educación? Muchos contenidos curriculares de la educación primaria, tales como la revisión sobre la historia nacional, la geografía o la ecología, ofrecen de forma permanente oportunidades de ser revisados desde una perspectiva amplia de nación, así como desde una visión multidimensional de la acción humana en sus diversos contextos espacio temporales. Un egresado de Normal que ha integrado una visión personal más amplia sobre el quehacer educativo como un componente más de la vida social en su conjunto, posiblemente estará en mejores condiciones que quien no cuenta con ella para orientar la reflexión de sus alumnos sobre los contenidos aludidos.

- *Perspectiva centrada en el sujeto.* Hay un alto porcentaje de alumnos (por encima de 60%) que comparte la idea de que el impacto de la educación primaria se reduce al desarrollo de capacidades del educando, quien es el receptor último de lo educativo, eludiendo toda consideración sobre el impacto social de la educación.El maestro debe luchar por desarrollar a la persona, y ésa es la meta de su actuar.

  Esta perspectiva centrada en el sujeto no equivale sin embargo a compartir las premisas del humanismo, dado que este último supone la fuerte consideración de la persona en relación con otros, mientras que las ideas expresadas por los alumnos nos remiten primordialmente al individuo como propósito de la educación. Por

[5] Estos valores se encuentran presentes en los documentos de política educativa nacional, concretamente en el artículo 7° de la LGE y en el perfil de egreso de la licenciatura en Educación Primaria.

el contrario, se trata de una formulación que empieza y termina con la persona.

Cabe preguntarse por esta aparente tendencia a la psicologización de la educación expresada en esta visión referida básicamente al individuo. Quizá el énfasis otorgado al desarrollo del sujeto en la perspectiva cognitivo-evolutiva que domina la literatura contemporánea de corte psicológico, y que además fue revisada en las dos asignaturas de desarrollo infantil, tenga una influencia importante en la manera en que los normalistas conciben el nivel de impacto del quehacer educativo. Otros elementos ideológicos dominantes propios de la sociedad capitalista neoliberal, centrada en el consumo y el bienestar del individuo, tal vez juegan también un papel en esta visión predominantemente individualista.

El quehacer pedagógico cotidiano sólo centrado en el sujeto como individuo puede llevar al descuido de los aprendizajes relacionados con la construcción de intercambios sanos con los otros y con la naturaleza, ya que la perspectiva de pertenencia a la sociedad, así como al planeta es necesaria para conducir la reflexión y la acción de los alumnos en asuntos aparentemente de interés local, como puede ser el cuidado del medio ambiente, de la salud personal, momentos de la historia nacional, etc., todos los cuales pueden ser relanzados a una reflexión más comprehensiva si la dimensión societal está presente en la perspectiva del docente.

c) Distinción entre "la escuela" como abstracción y "las escuelas concretas"

En el logro de estas finalidades, las concepciones de los alumnos se refieren a la escuela primaria como una institución que tiene sentido en la sociedad actual y muy concretamente al docente, en el nivel genérico, como figura, como abstracción: creen en el maestro como sujeto que permite el logro de ellas, mas no necesariamente en los maestros concretos, en cada uno de ellos. Ello supone la creencia en un ente abstracto ("el docente") y en la función que realiza ("la docencia"), descen-

trándolos del contexto donde se lleva a cabo su función y de las personas que lo realizan. Atrás de estas creencias se encuentran vivencias personales como alumnos, u observación y estancias en las escuelas primarias durante el estudio de la licenciatura, en las cuales se presenciaron maestros con prácticas irrespetuosas hacia los alumnos, con una disciplina muy autoritaria o de *laissez-faire*, con una alta presencia de "pérdida de tiempo", con relaciones interpersonales basadas en chantaje, dependencia, denigración y exclusión de algunos alumnos, etcétera.[6]

d) Respecto al rezago escolar

Para los alumnos consultados, el rezago escolar se da como resultado de la interacción de factores provenientes de fuentes diferentes, presentando un promedio de dos por alumno. Estas fuentes pueden ser categorizadas en dos: externas al sistema educativo nacional e internas a él. Las primeras son consideradas ligeramente más determinantes (56.32% *vs.* 43.68%).

Al solicitarles lo que desde el magisterio se puede hacer para disminuirlo, mencionan acciones donde el maestro tiene el rol central y otras donde el gobierno interviene en un primer momento, lo que posibilita al magisterio una determinada actuación posterior. Dentro de las primeras, se recupera la buena enseñanza, entre cuyas características se encuentra la motivación del alumno, la disposición del maestro, estrategias muy específicas, el incremento en tiempo de enseñanza con los alumnos rezagados.

Si bien es de llamar la atención la pobreza teórica desde la cual esta gran problemática nacional es analizada, es muy

[6] Justa Ezpeleta *et al.* (2000) en la evaluación que realizan sobre el programa para abatir el rezago educativo llegan a conclusiones similares: los padres de familia y las comunidades rurales creen en la escuela primaria como un espacio de desarrollo para sus hijos, para una mejor incorporación al mercado de trabajo, mas no directamente en la escuela que está en la comunidad en la que habitan. Creen en el docente como sujeto capaz de lograr que los alumnos "lean, escriban, hagan cuentas, etc.", mas no necesariamente en el maestro de su hijo. Si bien las dos investigaciones difieren en cuanto a los sujetos analizados se refieren a una misma problemática: las creencias en torno a la escuela y los docentes.

alentador palpar la cercanía de su solución con la investigación realizada al respecto.

Muñoz Izquierdo (1994) en un estudio multifactorial concluye, entre otros hallazgos, que la deserción, y por ende el rezago, ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de atraso escolar y que en éste los agentes educativos refuerzan los efectos generados por las variables del contexto en los resultados académicos de los alumnos. Una buena enseñanza en el aula contrarresta estas variables exógenas.

En síntesis, educar para incrementar los conocimientos, educar para promover el desarrollo del sujeto al margen de otras consideraciones sociales, son los dos elementos más claramente consensados en el discurso pedagógico de los alumnos normalistas consultados, en medio de una gran dispersión de ideas. El tema de la importancia de la formación de los afectos y de la parte biológica del sujeto es el gran ausente en las alusiones sobre finalidades de la educación primaria.

Bibliografía

Carr, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata/ Fundación Paideia.

Ezpeleta Justa y Alfredo Furlán (comps.) (1992), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.

Ezpeleta, Justa *et al.* (2000), *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*, 2ª ed., México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

Muñoz Izquierdo, Carlos *et al.* (1994), "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Carlos Muñoz Izquierdo, *La contribución de la educación al cambio social*, México, Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana/Gernika.

Remedi, Eduardo *et al.* (1989), *Maestros, entrevistas e identidad*, México, DIE-CINVESTAV-IPN (Cuadernos del DIE, 14).

Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y

Métodos Educativos (1994), *Educación básica. Primaria. Plan y Programas de Estudio 1993*, México.

SOËTARD, Michel (1997), "La pédagogie entre pensé de la fin et science des moyens pédagogie", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 120, París, julio-septiembre.

Entornos heurísticos de aprendizaje virtual

*Enrique Ruiz-Velasco**

Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación constituyen hoy en día un nuevo paradigma cuyos efectos han llegado a todos los campos del conocimiento; han cambiando las formas del pensamiento científico, están ocupando un papel central en la actividad económica y en las formas de organización, motivando un impacto político, social y cultural amplio e intenso. La aplicación de las NTIC en el diseño de entornos heurísticos de aprendizaje virtual pretende poner en manos de la academia nuevas herramientas para aplicarlas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera inteligente y racional, de tal manera que permita la formación de nuevas generaciones de ciudadanos que potencien sus capacidades cognoscitivas, creativas y afectivas.

Dado que existen variadas concepciones sobre los diversos términos utilizados en el bagaje tecnológico-educativo en relación con los entornos heurísticos de aprendizaje virtual, es necesario definirlos claramente antes de proceder a su análisis. Haremos una descripción somera de estos términos, remarcando los roles que juegan en el proceso educativo. Una vez hecho esto, trataremos de elucidar el papel de *la interacción* desde el punto de vista cognoscitivo en estos entornos de aprendizaje y mostrar que ésta resulta determinante para la creación de nuevas formas de comunicación y de nuevos actos formativos en los entornos heurísticos de aprendizaje virtual.

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

Educación y universidad virtual

La educación virtual es una forma de enseñanza con alta tecnología, en donde el profesor vive una nueva experiencia, la cual le permite estar en una ubicación diferente respecto a los participantes. Es algo totalmente distinto del concepto tradicional de aula y conlleva un nuevo conjunto de expectativas para las dos partes involucradas (tanto para el profesor "facilitador" como para el participante "remoto").

La educación virtual se plantea como objetivo fundamental llevar en forma paralela educación donde antes no la había, sin superponerse a la acción de la universidad tradicional, brindando condiciones óptimas para su desarrollo. La educación virtual no es para todos o, por lo menos, no lo es si se plantea en el sentido tradicional de un emisor (profesor) que opta por un modelo (video, audio, texto) y un receptor que no está preparado para coordinar su aprendizaje. El alumno necesitará desarrollar mucho trabajo interactivo con el material con el que va a trabajar.

En la educación virtual existe una fuente inagotable de información y conocimientos que están actualizándose día a día. En la educación tradicional, el material educativo que se enseña se agota en sí mismo o en un trabajo práctico posterior. Enseñar y aprender en un ambiente *online* es muy diferente a hacerlo en el ambiente de una clase normal. En primer lugar, el proceso de enseñar se prolonga y distribuye en el tiempo en lugar de estar restringido a una fecha y duración precisas y restringidas. La educación virtual no requiere la infraestructura característica de una clase presencial. Siempre debe existir mucha interacción con los estudiantes sobre su trabajo en el curso y los contenidos del curso, vía alguna de las tecnologías de la información y la comunicación, por ejemplo, el correo electrónico. El brindar a los estudiantes y profesores mucho más tiempo y flexibilidad en términos de plazos y desplazamientos constituye uno de los beneficios más visibles en educación virtual. La interacción personalizada entre docente y alumnos constituye por sí misma el más grande de sus logros desde el punto de vista del diseño instruccional; es difícil imaginarse cómo podría lograrse la misma interacción entre todos los estudiantes en un aula tradicional.

La educación virtual resulta ser la integración de sistemas informáticos de apoyo a las tareas de enseñanza y la investigación de nuevas arquitecturas de sistemas informáticos cooperativos, donde intercambian opiniones y experiencias grupos de personas dirigidas por un emisor. La educación virtual puede combinar las tecnologías disponibles, multimedia, internet, etc., en una perfecta simbiosis, creando un sistema metodológico que permite al alumno acceder a un material formativo dinámico, flexible y atractivo; haciendo especial hincapié en la versatilidad y facilidad de uso del sistema, así como en su robustez y viabilidad en la utilización cotidiana en el mundo real. La educación virtual está apoyada de forma intensiva por las tecnologías de las telecomunicaciones, lo que hace factible la interactividad cognitiva de los integrantes en tiempo real. Lo anterior debería impulsar el pensamiento reflexivo y la capacidad de pensamiento crítico y las habilidades para resolver programas prácticos.

La universidad virtual provee educación a distancia, utilizando para ello los sistemas de telecomunicaciones y redes electrónicas con el apoyo complementario de herramientas didácticas, como discos compactos, internet, material audiovisual e impreso, etc. Estos medios tecnológicos rompen las barreras del tiempo y del espacio, además de las limitaciones de la educación tradicional. La universidad virtual lleva a cabo un sistema de enseñanza y aprendizaje que opera a través de las más avanzadas tecnologías de telecomunicaciones y redes electrónicas, ofreciendo cursos en distintos niveles. La universidad virtual no tiene sitio definido ni está en un único lugar ni tiene planes de estudio fijos. Una universidad virtual tiene los mismos componentes que una universidad real, excepto que no es necesario estar físicamente en el mismo lugar. La universidad virtual es una enorme red telemática conformada por bibliotecas, redes electrónicas y laboratorios virtuales que interconectan áreas geográficas distantes, generan mayor calidad y motivan el aprendizaje a distancia. Aquí se introduce el término de aprendizaje a distancia, concebido no sólo como el medio de compartir escritos y lecturas, sino también como un amplio rango de tecnologías de comunicación interactivas que nos liberan del modelo tradicional de difusión y comunicación.

Interacción

La tecnología ha ido abriendo las posibilidades de interacción entre los participantes en el acto educativo, ampliando su campo de acción, rompiendo las barreras del tiempo y amplificando sus calidades. Posibilita el hecho de pasar de receptores pasivos a emisores activos. Los ofrecimientos de estas tecnologías y las interacciones que se suscitan con ellas nos permiten afirmar que la calidad de los aprendizajes está en estrecha relación con la calidad de las interacciones que se establecen entre el alumno y otros alumnos, el alumno y el profesor, los alumnos y profesores mediados por las tecnologías. Empero, la mera potenciación de la actividad interactiva no es suficiente para justificar su potencialidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que es necesario ampliarla a una concepción de trabajo colaborativo entre pares. Este trabajo colaborativo no es simplemente el agrupamiento de varios alumnos, sino que exige una rigurosa planificación del diseño pedagógico, así como de las actividades que los alumnos realizarán; sobre todo del rol que cada uno de los participantes desempeñará en este proceso. Así pues, apostamos a creer que la interactividad incrementará la participación activa de los estudiantes en su proceso formativo y les permitirá crear y desarrollar habilidades para la comprensión, recuperación y organización de la información, así como del contexto en donde ésta se modifica, se produce y origina. Un ejemplo es el de la realidad virtual, la cual permite al propio receptor crear sus particulares mensajes, sujetos y objetos. Ejemplo es la navegación de hipertextos o hipermedios, en donde el sujeto crea su exclusiva y personal estructura narrativa. La interactividad es un proceso complejo, aunque generalmente se cree que la interacción entre el usuario y la computadora se da de manera casi directa, porque así lo anuncian los proveedores de equipos computacionales en su publicidad cuando etiquetan los productos con la leyenda "interactivo". Por otro lado, los diseñadores de software ofrecen distintos programas educativos en los que consideran variados tipos de interacción dependiendo del enfoque o teoría educativa que privilegian. Esta interacción la anuncian como jerárquica, activa, efectiva, aleatoria, superficial, pasiva, eficiente, etcétera.

La primera manera de interactuar con las tecnologías de la información y la comunicación es a través de la selección de teclas mediante nuestras manos. No obstante, si el usuario ha sido capaz de cambiar de página y de avanzar en la lectura de un texto específico esto no quiere decir, necesariamente, que ya está interactuando con el autor del texto; la manera de interactuar del usuario con los materiales presentados depende del diseño mismo del material, por un lado, y, por el otro, del objetivo educacional. Porque el hecho de cambiar de páginas y de avanzar o retroceder en un material específico no quiere decir que el usuario ya esté interactuando completamente con el autor. Podemos notar de lo anterior que una cosa es el contacto o la interacción física con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y otra es la interacción con los contenidos educacionales. Papert (1994) hace una diferencia entre estos dos tipos de interacción. Él menciona que ésta puede ser instruccionalista: cuando el instructor al controlar, guiar y restringir la información y los recursos asegura el éxito de ciertos objetivos de aprendizaje. O constructivista: cuando el instructor deja en libertad a los estudiantes para que construyan significados por ellos mismos a través de su interacción abierta con entornos de aprendizaje ricos.

El usuario no interactúa con el sistema computacional, sino a través del sistema computacional. Estas interacciones son efectuadas en función del diseño del software o sistema computacional y, como se nota, estos sistemas ya están definidos, preestablecidos y difícilmente son modificables. En este sentido, los contenidos se vuelven más importantes aún. Si los contenidos son buenos y si se cuenta con un buen instructor, entonces podría asegurarse éxito en el uso de estos sistemas computacionales o software educativo, razón por la que se puede definir un *sistema interactivo* (Ruiz-Velasco, 1999) como aquel que presenta las características siguientes:

- Permite a sus usuarios explorar, interactuar libremente (en el sentido que el usuario desee).
- Admite la interacción directa con los datos que alimentan al sistema (modificaciones).
- Deja alterar los modelos (físicos, matemáticos, etc.) que definen el concepto o fenómeno en estudio.

- Concede distintas simulaciones del fenómeno o concepto en estudio (cambiando únicamente algunos parámetros).
- Autoriza quitar o anexar gráficas.
- Habilita la interacción con distinto software (volviendo más robusta la aplicación en uso).
- Soporta la interacción con distintos usuarios (desde diferentes espacios y tiempos).
- Permite el control de distintos dispositivos tecnológicos físicos (miniaturizados) reales o virtuales.
- Reconoce la interacción con distintas interfases de hardware.
- Deja interactuar y navegar fácilmente con la red más grande del mundo (internet).

Estas características serían ideales en el software educativo, pero su acceso o limitación depende de los diseñadores de software. Lo importante por rescatar es que la interactividad que se requiere es una *interactividad cognitiva.*

Interactividad cognitiva

Por *interactividad cognitiva* (Ruiz-Velasco, 2002) entenderemos la comunicación bidireccional que se da entre los procesos cognitivos del usuario y la información obtenida a través de los recursos tecnológicos utilizados, lo que permite la construcción de sus propios conocimientos y conceptos, en función de sus experiencias, experimentaciones y exploraciones en entornos educativos tanto reales como virtuales. La interacción entre el usuario de una computadora y la computadora no se refiere únicamente a manipular o decidir el uso de ciertas teclas o a "descubrir" cosas ocultas durante la ejecución del programa, sino que se trata de desarrollar *nuevas habilidades* durante este proceso de interacción. Por ejemplo, la noción de *obtener información de distintas bases de datos* puede ser generada, pero la noción específica de recuperar información desde una base de datos en particular se desarrolla en la medida en que se utiliza esa base de datos específica.

El *descubrimiento*, la *exploración* y la *experimentación* pueden ocurrir en entornos ricos e interesantes para los

usuarios. A los usuarios les gusta interactuar directamente con el entorno para encontrar información por ellos mismos. Al estar interactuando con un programa específico, ellos ya están trabajando con una representación concreta de la realidad, o con representaciones más abstractas. Las posibilidades de interacción que permiten en general las TIC, y en particular los multimedios[1] y la realidad virtual,[2] abren un universo nuevo de posibilidades a los usuarios; esto es, no tendrán que trabajar en espacios constreñidos y limitados por el tiempo y el espacio. Si el resultado de la interacción entre el estudiante y el entorno computacional es rica, satisfactoria y motivante, entonces es factible que los usuarios transfieran estas habilidades de comunicación con el entorno computacional hacia otras situaciones educativas, familiares y sociales. En la medida en que los estudiantes van desarrollando nuevas estrategias de comunicación e interacción con la computadora y que sus conocimientos van aumentando, su interacción será menos limitada.

Entornos ricos de aprendizaje

Los multimedios ofrecen información y la realidad virtual ofrece exploración. Un *entorno rico de aprendizaje* debe proveer distintos programas de software a los estudiantes para

[1] La tecnología de multimedios es aquella que tiene la posibilidad de combinar texto, sonido, video, gráficas y animación en sistemas que permiten desarrollar aplicaciones para la capacitación, la educación, el entretenimiento, y tantas otras posibilidades como nuestra capacidad de imaginación nos lo permita.

[2] La realidad virtual es una representación de hechos o fenómenos a través de medios electrónicos. Nos ofrece la sensación de estar en una situación real en la que podemos interactuar con lo que nos rodea. La realidad virtual puede ser de dos tipos: de inmersión y de no inmersión. Los métodos de inmersión de realidad virtual se relacionan con un ambiente tridimensional creado por computadora (imágenes de síntesis), el cual se manipula a través de cascos, guantes u otros dispositivos que capturan la posición y rotación de diferentes partes del cuerpo humano. La realidad virtual de no inmersión utiliza medios como el que actualmente nos ofrece internet, en los que podemos interactuar en tiempo real con diferentes personas en espacios y ambientes que en realidad no existen, utilizando únicamente la computadora. La realidad virtual de no inmersión tiene una gran ventaja sobre la realidad virtual de inmersión, su bajo costo y la fácil y rápida aceptación por parte de los usuarios. La realidad virtual de inmersión es de muy alto costo. Actualmente, los usuarios prefieren manipular el ambiente virtual por medio de dispositivos familiares como son el teclado y el ratón más que cascos o guantes virtuales.

facilitarles la posibilidad de tener distintas perspectivas de la realidad.

Consideraremos un *entorno rico de aprendizaje* (Ruiz-Velasco, 1996) aquel que permite la construcción de conocimientos (en vez de su repetición o reproducción); favorece una constante interacción del usuario con el mundo real (acceso a bibliotecas, museos, archivos, etc.); propicia la valoración y reflexión sobre los propios modelos mentales del usuario; permite la solución de problemas reales y contextualizados (aquí el conocimiento es una herramienta más que permite solucionar un problema o alcanzar un objetivo más amplio o general); privilegia la socialización del conocimiento en vez de la competencia y el individualismo; garantiza en todo momento la autoconfianza y autoestima del usuario. La interactividad debería ser vista como la oportunidad que tiene el aprendiz para expresar sus propios puntos de vista mediante sus propias palabras, formulando y argumentando de manera escrita o verbal en pro o en contra de los planteamientos establecidos.

Entorno de aprendizaje heurístico

Un entorno de aprendizaje heurístico es un entorno rico de aprendizaje creado ex profeso, en donde se privilegia la capacidad inventiva e intuitiva de los estudiantes y se desarrollan las teorías construccionistas[3] y los principios del aprendizaje significativo. El construccionismo tiene connotación de "juego de construcción" (Papert, 1993). Aquí podemos pensar el juego en el sentido literal, como los juegos que los niños desarrollan con los equipos Lego.[4] Podemos extender esta concepción de juego a cualquier tecnología, que puede ser algún programa de aplicación (cualquier software o en particular micromundos), un cuento para leer, una conver-

[3] El construccionismo es una teoría de la educación desarrollada por Seymour Papert, sustentada en la Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Su concepto fundamental es que si el conocimiento es una construcción del sujeto activo, la mejor manera de lograr ésta es mediante la construcción de alguna cosa.

[4] Conjunto de "ladrillos" de plástico que vienen acompañados de distintas piezas mecánicas, motores, sensores, etc., con lo que los niños pueden construir dispositivos tecnológicos (robots). Sus antecesores eran los mecanos.

sación en un chat, una búsqueda en internet, la construcción de un castillo con cartón, etcétera.

Entorno de aprendizaje heurístico virtual

Un entorno de aprendizaje heurístico virtual es aquel que considera un modelo en donde se tienen claramente identificadas una *operación pedagógica* y una *estructura o un contexto organizacional*. Por operación pedagógica entenderemos un equipo docente interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario encargado de diseñar un ambiente de aprendizaje que incorpora los medios electrónicos (NTIC) para llevar a los estudiantes con un cierto perfil a realizar actividades significativas de aprendizaje. Asimismo, la estructura o contexto organizacional se refiere a una organización que provee servicios educacionales usando medios electrónicos y un cierto diseño instruccional, con intenciones implícitas y explícitas para cumplir su misión. Los elementos que el modelo supone son un equipo docente que se encarga de la elaboración y el desarrollo de los cursos. Éstos pueden estar apoyados por maestros en servicio, productores de televisión, pedagogos, diseñadores gráficos, diseñadores instruccionales, especialistas en tecnología, estudiantes, etc. En este caso, el experto en contenidos no juega el rol principal en este equipo de trabajo, sino que es un integrante más en el equipo multidisciplinario.

Diseño del entorno heurístico de aprendizaje virtual

En el diseño del entorno heurístico de aprendizaje virtual se describen todas las actividades e interacciones planeadas en el proceso de aprendizaje, con el objetivo de propiciar en los estudiantes aprendizajes significativos. Este ambiente considera la totalidad de las actividades planeadas para apoyar a los estudiantes y controlar que éstas se lleven realmente a cabo; es decir, que los estudiantes trabajen sobre problemas y soluciones reales en equipo; exista interacción constante e ininterrumpida entre participantes y docente; se planteen actividades que privilegien destrezas cognitivas tales como

análisis, síntesis (no memorización); las actividades puedan también ser planteadas por los estudiantes y no sólo por el profesor; exista retroalimentación (antes y después) por parte de los expertos y entre estudiantes; los formadores se involucren en el desarrollo de los materiales y no únicamente en los contenidos; se incorpore cierto sentido del humor a las actividades; se prevean mecanismos para satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes. Lo anterior requiere un perfil por parte del estudiante.

Perfil del estudiante. El estudiante posee ciertos *conocimientos de base* y *habilidades* que le permitirán utilizar medios de comunicación, trabajar de manera autónoma y en equipo para colaborar y comunicarse con otros. Estas *habilidades* tienen su expresión en formas de aproximación al conocimiento que se caracterizan por el uso de las NTIC en la educación, éstas pueden ser:

Modelación y simulación. Estas habilidades se materializan en la capacidad de elaboración de modelos y su simulación mediante imágenes, animaciones, texto, voz, sonido y video de fenómenos complejos tales como el movimiento rotacional de la Tierra o el crecimiento de una célula, lo que permite, de manera intuitiva e interactiva, que el estudiante haga predicciones y lance hipótesis, conformando así su pensamiento científico (o precientífico).

Estructuración de la información bajo forma de hipertexto. Esta manera de proceder permite al estudiante consultar, seleccionar, discriminar, clasificar y estructurar grandes cantidades de información de manera no lineal y en forma rápida y eficiente. El estudiante se provee su información exclusiva.

Interacción y cooperación entre grupos de aprendizaje. Permite que los estudiantes privilegien la toma de decisiones en grupo y a distancia en relación con un proyecto común. Se favorece la construcción social del conocimiento y la comunicación oral y escrita (círculos de aprendizaje, red escolar en <http://www.redescolar.ilce.edu.mx>).

Interacción con el entorno físico. Esta interacción se logra a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, redes de telecomunicaciones, sensores, hardware, software —programas de entrada/salida de datos—, manipulación de máquinas sencillas, etcétera.

Aprendizaje y práctica de los principios y filosofía de la programación informática. Se lleva a efecto a través de lenguajes de programación de alto nivel, como son: Logo, BASIC, Java, html, C++, entre otros.

Ventajas. Las ventajas pueden ser la interactividad, el uso de multimedios, la sincronía o asincronía, la accesibilidad, la facilidad de acceder a recursos *on-line*, la práctica de la comunicación horizontal y el aprendizaje que se construye mediante la experiencia del que aprende, dado que la interpretación es personal. En suma, el aprendizaje se vuelve un proceso activo y colaborativo, y mejora con múltiples perspectivas.

Condiciones instruccionales. Las condiciones instruccionales facilitan el autoaprendizaje al enfatizar el desarrollo de destrezas para acceder a la información; no se basan en la reproducción de conocimiento; esto es, se potencian las interacciones alumno-profesor-alumno-alumno-recursos-didácticos-tecnológicos. Puede resultar un fracaso constreñir a los estudiantes a entornos de aprendizaje virtuales sin conocer sus habilidades para llevar a cabo las actividades que requieren el control y la manipulación de medios electrónicos. Las actividades reales que los estudiantes llevan a cabo para construir y desarrollar conceptos, habilidades y actitudes pueden ser lecturas, discusiones, proyectos, simulaciones, emulaciones, etcétera.

Los *medios tecnológicos* son muy importantes en una universidad virtual, pues hacen posible la comunicación en cualquier *lugar y tiempo*. La organización de la universidad virtual puede ser pública o privada y ofrecer servicios educacionales y servicios de soporte a sus clientes, y certificar aprendizajes.

DESARROLLO DE UN ESPACIO HEURÍSTICO DE APRENDIZAJE VIRTUAL

Trataremos de mostrar cómo, con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y basados en la Teoría constructivista (Kemp y Smellie, 1994),[5] es fac-

[5] Los autores declaran las suposiciones en las cuales está basado el constructivismo —el conocimiento es construido a partir de la experiencia—; el aprendizaje es un proceso activo y debería ocurrir en entornos reales; la construcción de conceptos

tible crear un entorno heurístico virtual para estudiantes de educación básica, facilitándoles la adquisición y construcción de conceptos de ciencia y tecnología a través de sus procesos naturales de apropiación del conocimiento. Esta experiencia se llevó a cabo en el Laboratorio de Cómputo y Robótica de la Casita de las Ciencias en el Museo Universum-UNAM durante 1995-1998. Es necesario aclarar que tomaremos ventaja de las habilidades naturales que tienen los jóvenes estudiantes con relación al control y manipulación de entornos concretos para llegar poco a poco a identificar el sistema codificado (simbólico) como un conocimiento con una nomenclatura convencional.

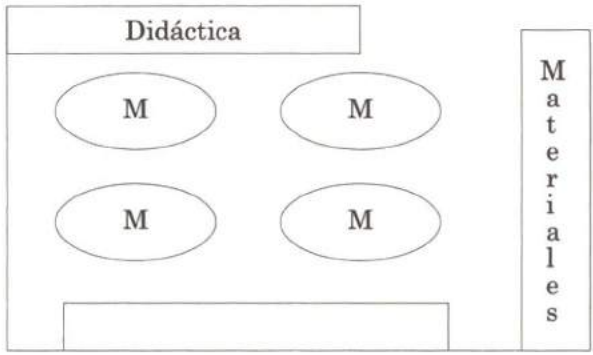
Un entorno rico, real y virtual

En vez de estimular a los estudiantes a seguir una organización secuencial de actividades propuestas por el profesor, propondremos un entorno rico (real y virtual) que permitirá a los estudiantes —por sí mismos—, crear, organizar, ejecutar y controlar sus propias experiencias. Este entorno rico debería permitirles la experimentación y exploración directa, favoreciendo un proceso heurístico de solución de problemas. En suma, propondremos un entorno virtual apoyado por un conjunto de experiencias didácticas constructivistas en donde la realidad virtual juega un rol preponderante.

El entorno real

El entorno real es un laboratorio de aproximadamente 8 x 8 metros con cuatro módulos. Cada módulo tiene dos computadoras multimedios. Los módulos son separables. Los estudiantes pueden trabajar de forma aislada o por grupos (variable de 2, 3 o 4 estudiantes). La siguiente figura muestra la distribución del espacio (laboratorio).

se facilita si se parte del hecho de experimentar varias perspectivas relativas a la situación, ajustando sus creencias en respuesta a nuevas perspectivas; la experimentación debería ser integrada con las tareas y no tratada como una actividad separada.



El entorno virtual

Este entorno virtual es de no inmersión, puesto que todavía no contamos con la tecnología que nos permita trabajar con realidad virtual de inmersión (cascos y guantes virtuales). No obstante, a partir de este momento, nos referiremos al entorno virtual de no inmersión únicamente como entorno virtual, que no es muy diferente del entorno real. En el entorno virtual, los estudiantes siempre encuentran las herramientas necesarias para recibir y enviar información entre sus condiscípulos y otros estudiantes y profesores de sitios remotos. Con el propósito de tener acceso al entorno virtual y obtener información de documentos en línea y de sitios web diferentes, los estudiantes manipulan en el laboratorio real usando y controlando la tecnología disponible, como computadoras, lectores de discos compactos, videos, impresoras, programas educativos (software), libros, escáners, teléfono, televisión, películas animadas, efectos de sonido, gráficas en movimiento, fotografía, dibujos, entornos virtuales en tercera dimensión, etc. También tienen acceso a otras ligas que les permiten entrar a otros sitios y obtener información complementaria. Asimismo, siempre tienen acceso a una impresora para imprimir información seleccionada y recuperada. Ellos conocen el correo electrónico de otros estudiantes y profesores y están en constante comunicación.

El diseño didáctico

Los estudiantes son convocados a resolver una situación problemática. Ellos tratan de solucionarla haciendo un uso creativo e imaginativo de sus conocimientos, usando y manipulando las fuentes tecnológicas disponibles. Así, los estudiantes experimentan, exploran e integran las posibilidades que las tecnologías digitales les ofrecen, tales como internet, el correo electrónico, los discos compactos, el fax, el software interactivo, los multimedios, las videoconferencias, etc. Una situación problema tiene diferentes situaciones didácticas. Una situación didáctica es creada ex profeso.

Podemos observar diferentes momentos generados a lo largo de la exploración y experimentación por los estudiantes cuando están tratando de resolver las distintas situaciones didácticas. La situación didáctica es diseñada de tal forma que les ofrece un vasto rango de posibilidades de elección; así, ellos pueden encontrar un conjunto de posibilidades que les permitan una interacción real y un estilo de aprendizaje que mejora su capacidad de aprendizaje individual y grupal. Las situaciones didácticas han sido diseñadas y están basadas en la Teoría broussonniana (Brousseau, 1997). Podemos subrayar cuatro fases fundamentales en esta teoría: acción, formulación, validación e institucionalización.

Estructura del curso

El profesor debe estructurar su curso de tal forma que propicie el aprendizaje cooperativo, asignándoles variadas tareas a distintos alumnos en diferentes lugares. Ésa es una manera posible para facilitar la interacción y la cooperación. Es importante señalar en este sentido que el profesor debe poner mayor énfasis en propiciar la interacción con estudiantes que están lejos físicamente. Esto podría asegurar una mayor interacción y un mayor dinamismo en la clase y en consecuencia los estudiantes aprovecharían más.

Creación de equipos de aprendizaje

El salón-laboratorio cooperativo. Privilegiar la interacción y cooperación entre los estudiantes, evitando la competencia y el individualismo, es uno de los objetivos del aprendizaje cooperativo. Este tipo de aprendizaje se refleja muy bien en la situación didáctica constructivista. Los equipos se forman hasta de cuatro estudiantes de manera aleatoria, en un principio; después, pueden conformarse de manera lo más heterogénea posible, es decir, dispersando a los líderes en los distintos grupos, colocando estudiantes con altos y bajos aprovechamientos, etc. Los estudiantes se disponen a tratar de compartir la información que poseen sobre el tema en especial y luego de que entre todos han encontrado la respuesta correcta, todos la saben, alguno de ellos será elegido para exponerla ante el grupo. Cada miembro del equipo es responsable de compartir y enseñar el tema a sus compañeros de equipo. Así, siempre habrá responsables de mostrar los resultados al resto de los equipos del grupo total. Además, durante un tiempo específico de la clase, los miembros responsables de los equipos a través de todos los sitios tendrán la oportunidad de participar al exponer sus investigaciones, búsquedas y exploraciones tanto en internet como en otras distintas fuentes, lanzando sus hipótesis. De esta forma, los equipos de los diferentes sitios pueden preparar y compartir las tareas y estrategias para avanzar en el desarrollo de sus proyectos. En este caso las TIC son parte integral del proceso educativo. Se utilizan siempre aquellas que contribuyen fuertemente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, estas herramientas estarán disponibles para el maestro, a fin de que pueda desarrollar y prever con antelación —*a priori*— los resultados de la situación didáctica ante la cual serán convocados sus estudiantes.

Las TIC son usadas para que el estudiante investigue y explore sobre un concepto específico; especialmente los multimedios e internet. También el profesor puede estimular la capacidad de los estudiantes para comunicar un tema, una vez que lo han aprendido.

Participación. Este salón-laboratorio básicamente debe promover la participación de los estudiantes para hacerlos

activos, buscadores y comunicadores de su propia información y retroalimentación.

Forma de trabajo. Después de una pequeña introducción y presentación de la información, los estudiantes deberán interactuar todo el tiempo con sus compañeros de equipo, de grupo, y de otros equipos y grupos, y de otros sitios, así como con su maestro.

Evidentemente que las características del aprendizaje de los estudiantes pueden agruparse en el dominio cognitivo y afectivo, y cada estudiante tendrá distintas composiciones de estas características.

Después de haber sido convocados ante un situación didáctica y haberla resuelto, los estudiantes deberían ser capaces de aplicar y hacer la transferencia de lo que han aprendido a otras áreas del conocimiento o dominio de aplicación en el mundo real, analizando y sintetizando en el más amplio sentido posible lo que han aprendido. En el campo afectivo, las mismas TIC resultan *per se* motivacionales e interesantes para contribuir al aprendizaje de los estudiantes; además, el entorno es ideal para el trabajo de los niños.

Las diferencias en los estilos de aprendizaje. El profesor deberá tomar en consideración en todo momento las diferencias en cuanto a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes individualmente y entre estudiantes, y planear las situaciones didácticas lo más flexibles y eficaces posible. De modo que un estudiante visualmente orientado tendrá más facilidad y preferencia por utilizar materiales animados, mientras que un estudiante más orientado auditivamente preferirá materiales en donde se utilice el sonido y el audio. Por otra parte, el profesor también deberá tomar en consideración y permitir a los estudiantes el uso de sus habilidades kinestésicas para el aprendizaje, razón por la que el laboratorio resulta ideal, porque además de explotar sus habilidades visuales y audibles, podrán utilizar sus capacidades kinestésicas, haciendo y desarrollando materiales y prototipos. Por ejemplo, durante el aprendizaje de la programación informática, el profesor podrá utilizar en su enseñanza un robot de suelo para hacer que los estudiantes aprendan los conceptos de comando, instrucción, secuenciación, procedimiento y programa, mediante el control y la manipulación

del robot de suelo, para luego pasar a la representación y modelación matemática con el lenguaje de programación Logo. La combinación de las habilidades y estilos de aprendizaje se respetará en todo momento.

Confianza. Los estudiantes aprenden a percibir como algo muy probable el hecho de que ellos puedan tener éxito al realizar las tareas que se han propuesto.

Creación de equipos de aprendizaje en distintos sitios. Deberán crearse equipos de aprendizaje cooperativo en cada sitio web. Al menos más de dos estudiantes están presentes en cada sitio, por tanto, pueden ser formados múltiples equipos. Si únicamente existe un estudiante en un sitio, éste puede integrar parte de un equipo con estudiantes de otros sitios.

Uso integral de las distintas tecnologías. El uso de un procesador de texto permite que los estudiantes sean parte del proceso de comunicación, ya sea como receptores o como transmisores, o ambas cosas. El procesador de textos permite a los niños publicar sus propios escritos, ya sean cuentos, historias, autobiografías, narraciones de sus personajes y héroes favoritos, sueños, etcétera.

Las situaciones didácticas exigen que los niños se comprometan a usar las herramientas disponibles (procesador de texto, programas de dibujo, CD, internet, fax, etc.), para presentar los resultados de las experimentaciones y exploraciones solicitadas en la situación didáctica. Este entorno virtual es virtuoso porque, en su conjunto, representa uno con muchas cualidades (herramientas y materiales disponibles) para poder desarrollar habilidades cognitivas en diferentes sentidos.

El entorno de la realidad virtual considera diferentes momentos en los que los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades cognitivas, esto es, aprendizaje de conocimiento significativo en el sentido de que las situaciones didácticas los convocan a resolver problemas que tienen significado para ellos.

Inmersión es un proceso comunicacional en donde hacen uso del lenguaje materno en todo momento. Asimismo, pueden incorporar a su lenguaje materno el lenguaje artificial que les permite manipular y controlar los diversos medios. Por ejemplo, casi todas las situaciones didácticas consideran

variantes en donde los estudiantes tienen que sacar fotos de sus dispositivos (un motor de corriente directa) y después escanear esta imagen y enseguida integrarla al texto que tienen que desarrollar a fin de mostrar que han investigado, experimentado y explorado lo suficiente sobre el particular para poder transmitirlo a través de un comunicado. Aquí, los estudiantes ya están haciendo uso de diferentes medios, además de internet (páginas web).

El hecho de utilizar el hipertexto en los multimedios hace que los estudiantes investiguen y aprendan más acerca de temas paralelos o relacionados con el área de estudio. Esta situación didáctica genera un proceso dinámico en el cual los estudiantes se comprometen y trabajan de manera colaborativa, discutiendo, probando y experimentando sus proyectos, planes, hipótesis, al mismo tiempo que critican de forma constructiva su trabajo y proponen nuevas y mejores formas de realizarlo.

La generación de discusiones dentro del grupo y de los intragrupos ofrece la posibilidad de valorar e incrementar las habilidades para representar o construir el concepto o fenómeno en estudio. En este caso, la posibilidad de hacer representaciones se vuelve una poderosa herramienta cognitiva. Aquí, según Norman (1988), las representaciones son importantes porque permiten trabajar con sucesos y cosas que no están disponibles en el momento de la argumentación y formulación y también porque facilitan el trabajo con objetos, cosas y conceptos que pueden ser imaginarios o simplemente virtuales. Un ejemplo de ello sería cuando los niños crean e inventan sus propios cuentos e historias; historias que no tienen semejanza alguna con la realidad real.

Al utilizar las tecnologías disponibles en este laboratorio, en este caso los multimedios, los estudiantes dibujan, fotografían, componen, ponen sonido y animan sus propias historias, para finalmente comunicarlas pero como resultado de sus propias experiencias vividas. Los proyectos de los niños se vuelven más completos y ellos se sienten con más confianza, ya que sin ser conscientes están aprendiendo a operar un sistema multimedios de la misma forma en que operan un procesador de textos o una hoja de cálculo; esto es, ellos saben que cortar, pegar, importar, exportar, guardar e imprimir

video, dibujos, fotos o gráficas, se hace de la misma manera, como si estuvieran trabajando con un procesador de textos. También los estudiantes aprenden a darse cuenta del diferente valor de las distintas representaciones que están usando a través de los dibujos, las gráficas, las fotos y el video, así como de la posibilidad de integrar estas formas de representación por la vía de los multimedios para producir un documento. Así, los multimedios y la realidad virtual se convierten en soportes que permiten a los estudiantes desarrollar e imaginar distintas representaciones de los fenómenos o conceptos en estudio para, finalmente, aprender a representar el mundo real. Además, aprenden a representar el mundo de muchas maneras haciendo uso de los distintos lenguajes (gráfico, escrito, hablado, icónico). Es así que el proceso cognitivo de los estudiantes se puede representar de manera cada vez más eficaz, porque haciendo uso de los multimedios y la realidad virtual los estudiantes aprenden a ligar aspectos reales, virtuales, a secuenciar y resecuenciar, hasta darle un orden coherente y efectivo a su producción para poder comunicarla. Esto es un proceso de construcción y reconstrucción, como el pensamiento mismo.

Red humana de aprendizaje

La conformación de una red humana de aprendizaje (participantes de y desde distintos lugares o sitios de aprendizaje) pretende contribuir a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje y la docencia en la educación básica; se sustenta en el uso pedagógico de la informática y las tecnologías de la comunicación. Se trata de fomentar el espíritu de investigación y trabajo colaborativo, facilitar el acceso a fuentes de información y consulta directa con especialistas, a través del correo electrónico y foros de discusión, además de impulsar la adquisición de nuevas habilidades para el manejo de la paquetería computacional básica e internet: círculos de aprendizaje, colaboración en proyectos específicos y espacios virtuales de consulta en línea o diferida.

Conclusión

La interacción resulta ser un elemento determinante y no sólo que interviene en el proceso de aprendizaje. En función del tipo y nivel de interactividad que se privilegie en el entorno de aprendizaje virtual, se darán los resultados cognitivos. El problema de la interacción no sólo radica en el acceso a diferentes medios, como lo permiten los multimedios o internet, también es un problema de decisión respecto a qué información acceder y seleccionar. No es conveniente únicamente recibir información de manera pasiva; es decir, el estudiante debe elegir cómo recibir la información, qué información recibir y cuándo recibirla.

El concepto de interactividad no debe confundirse con el de retroalimentación. El concepto de interactividad debería asociarse a situaciones educativas en las cuales existan respuestas cognitivas de distintos tipos por parte del aprendiz. La interacción entre estudiante-maestro-tecnología tiene beneficios cognitivos. El reto es no descuidar los aspectos afectivos y motivacionales del estudiante. Los entornos de aprendizaje colaborativo permiten una construcción activa del conocimiento entre estudiantes, además de privilegiar un enfoque autodirigido.

Gracias a las tecnologías de la información y de la comunicación es posible extender enormemente las posibilidades del aprendizaje colaborativo a todos los estudiantes. Ahora, también puede decirse que ya no existen estudiantes a distancia, porque se han suprimido estas distancias y se puede incluso manipular a placer el tiempo. En contextos de formación y entrenamiento, la interactividad es vista de manera parcial como la posibilidad de incrementar la velocidad de asimilación y el grado de retención de la información.

El diseño de la información presentada en la pantalla de la computadora debe ser uno que favorezca la interacción, que permita la agrupación de la información al utilizar un lenguaje conciso, con formatos familiares, y evitar las redundancias, las ambigüedades y el uso de abreviaturas. La cantidad de información presentada al usuario debe ser sólo la necesaria. Se pueden utilizar colores e información intermitente cuando se requiera llamar la atención del usuario. Asimismo, es

importante tomar en consideración que existe la tendencia hacia la estandarización de los formatos de despliegue de las pantallas de las computadoras, independientemente de los distintos programas de aplicación que se estén utilizando.

La interacción y el aprendizaje colaborativo entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno de aprendizaje virtual garantizan la construcción del conocimiento entre estudiantes y maestros; además, privilegian un enfoque independiente y flexible. Se proporciona un contexto auténtico que refleja la forma en que el conocimiento se aplicará en la vida real:

- acceso a funciones de expertos y al modelado de procesos,
- proporcionar múltiples roles y perspectivas,
- apoyar la construcción colectiva del conocimiento,
- promover la reflexión —abstracciones—,
- ofrecer una evaluación integrada del aprendizaje dentro de las tareas,
- proporcionar experiencia con el proceso de construcción del conocimiento,
- promover el uso de distintas formas de representación,
- fomentar la autoconciencia del proceso de construcción del aprendizaje,
- *cambiar el paradigma* educativo de un modelo centrado en el maestro por el de un modelo centrado en el aprendizaje autónomo del alumno,
- capacitar a los *maestros para diseñar entornos de aprendizaje* que dejen al estudiante la construcción de su propio conocimiento.

Bibliografía

Brousseau, G. (1997), *Theory of didactical situations in mathematics*, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers.

Gardner, H. (1994). *La mente no escolarizada*, México, Paidós.

Kemp, J. y D. Smellie (1994), *Plannig, producing and using instructional technologies*, Nueva York, Harper Collins.

Norman, D. (1988), *The psychology of everyday things*, Estados Unidos, Basic Books.

PAPERT, S. (1994), *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*, Harvester, Wheatsheaf.

_____ (1993), *Mindstorms, children, computers and powerful ideas*, Nueva York, Basic Books.

RUIZ-Velasco, E. (2002), *Interactuando con las tecnologías de la información y la comunicación*, México, Iberoamérica.

_____ (2001a), "Autour de l'enseignement des langages artificiels et naturels". *L'interculturel en questions*, París, L'Harmattan.

_____ (2001b), "L´interaction en tant qu´élément déterminant des environnements d'apprentissage virtuel", en Coloque International de AFIRSE. Section Brésilienne, Brasil, UDRG-NATAL.

_____ (2000). "Propuesta de un modelo para el desarrollo de nuevas habilidades tecnológicas", en Congreso de ILCE, Monterrey, Nuevo León, SOMECE-ILCE (disco compacto).

_____ (1999), "A virtual environment for children to learn basic concepts of science and technology", en *Virtuality in education. What are the future educational contexts?*, disponible en <http://www.elsevier.nl/locate/cal99>

_____ (1997a), "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: su integración pedagógica", en Memorias XIII Simposio Internacional de Computación en la Educación, México, SOMECE-ILCE.

_____ (1997b), "Matemáticas, programación, informática y cognición", en Elfriede Wenzelburger, VII Simposio Internacional en Educación Matemática, México, Grupo Editorial Iberoamérica.

_____ (1997c), "El docente virtual", en II Encuentro Internacional sobre la Formación Docente, México, CUAED-UNAM.

_____ (1996), "Ciencia y tecnología a través de la robótica cognoscitiva", en *Perfiles Educativos*, núm. 74, México, CISE-UNAM.

TIFFIN, J. y L. Rajasingham (1998), *En busca de la clase virtual*, México, Paidós.

WEBGRAFÍA

Metodologías, software, tutoriales y artículos sobre entornos de aprendizaje virtual disponibles en:
<http://www.enlaces.ufro.cl>
<http://www.csu.edu.au>
<http://vib.es>
<http://www.eygm.org>
<http://www.sld.cu>
<http://distancelearn.about.com>

La escuela experimental Freinet de México. En torno al origen y vigencia de una forma de saberes y prácticas pedagógicos

*Rosa María Sandoval Montaño**

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de exponer el origen de la pedagogía Freinet en México, con la fundación de la primera escuela experimental de su tipo y la manera como esta experiencia educativa renovadora se ha mantenido vigente, conservando ciertos saberes y prácticas pedagógicos y, a su vez, modificándolos y enriqueciéndolos de acuerdo con los procesos de cambio en el tiempo y en las condiciones locales y culturales.

Al reconocer que la educación es muy compleja y polisémica, Ardoino y Mialaret (1993) proponen diversas acepciones que permiten ampliar la comprehensión y los campos de aplicación de la noción de educación, a saber: como campo de prácticas sociales; como función social; en cuanto a discurso ético, normativo, político; en cuanto a la profesionalización que se deriva; en cuanto a procesos, situaciones o prácticas educativas y en cuanto a objeto de investigación. Para los fines de este trabajo centraremos nuestro enfoque en los procesos o prácticas educativas que se sitúan como objeto de estudio y reflexión praxeológica, en tanto que buscan la comprehensión y optimización de la acción educativa con miras a un propósito que alcanzar.

En este sentido, cabe la acotación de Wilfred Carr (1999: 64-65) sobre el significado de la práctica educativa, de donde se puede establecer su relación con el saber educativo:

* Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, México.

> La práctica educativa "es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales." Por tanto "el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros" (Carr, 1999: 64-65).

De este modo, al referirnos a saberes y prácticas pedagógicos estamos aludiendo a aquellos modos de pensamiento y actividades que tienen que ver con una forma particular de desarrollar los procesos de enseñar y aprender que, en el caso que nos ocupa, es la pedagogía Freinet.

Asimismo, es primordial tener en cuenta la historicidad en la conformación de los proyectos y experiencias educativas como punto de partida para la reflexión de los conceptos, creencias y valores que prevalecen en toda práctica educacional.

El movimiento pedagógico Freinet surge en México en la década de los cuarenta del siglo XX, en el periodo histórico de la posrevolución, cuando finaliza el gobierno del presidente Cárdenas y comienza el de Ávila Camacho, que proclama la política de la unidad nacional; al mismo tiempo suceden acontecimientos históricos como el derrocamiento de la segunda república en España y la instauración del gobierno franquista, además de los estragos de la segunda guerra mundial en Europa y otras regiones del mundo.

Destaca el hecho de que los introductores en México de las ideas y técnicas pedagógicas de Célestin Freinet hayan sido profesores españoles republicanos exiliados, quienes continuaron en este país una obra que había comenzado a florecer en España, particularmente en Cataluña, bajo la influencia de este educador francés.

Antecedentes de la pedagogía Freinet en Francia y España

El movimiento denominado Escuela Nueva, que surge a fines del siglo XIX y se desarrolla en las primeras décadas del siglo XX en Europa y Estados Unidos, plantea una serie de prin-

cipios en oposición a la educación tradicional, como la libertad, el respeto, la actividad, la creatividad, la responsabilidad, etc., situando al niño en el lugar central del proceso educativo. En este contexto aparece el pensamiento y la obra educativa del maestro rural francés Célestin Freinet, en los años posteriores a la primera guerra mundial.

Con frecuencia este autor ha sido más reconocido por las técnicas que incorpora a la labor escolar (la imprenta, los textos libres, el libro de vida, la correspondencia interescolar, el cálculo vivo, la asamblea, etc.) que por el conjunto de su prolífica y crítica obra escrita, en la que destacan principios como la educación popular, la libre expresión, la cooperación, el tanteo experimental. Esta obra, así como la actividad pedagógica y política militante que despliega Freinet durante más de cuarenta años, ha sido documentada y analizada ampliamente en Francia.

Hacia 1930, en diversas escuelas públicas de España que trabajaban con las técnicas y procedimientos tradicionales, surgen maestros interesados en el estudio de nuevas ideas y estrategias educativas innovadoras. Entre ellos, Jesús Sanz, profesor de la Escuela Normal de Lérida, Cataluña, obtiene una beca para el Instituto Rousseau de Suiza y en su paso por Francia conoce el trabajo de Freinet. A su regreso a Lérida, comparte su experiencia con Herminio Almendros, inspector escolar, quien establece contacto y mantiene un intercambio con el maestro francés.

De esta manera, Almendros junto con los maestros Patricio Redondo y José de Tapia probaron la imprenta escolar con sus grupos de niños. En reuniones de maestros, Redondo y Tapia informaban de estas experiencias en sus escuelas y de los beneficios que las técnicas Freinet aportaban al trabajo educativo. Fue así como se constituyó la Cooperativa Española de la Técnica Freinet, la cual tenía por principales objetivos el intercambio de propuestas educativas, la correspondencia interescolar entre los alumnos, así como la creación y difusión de material didáctico.

En esta labor de difusión, Herminio Almendros publicó en 1932 el primer libro en español sobre Freinet, titulado *La imprenta en la escuela*. En 1935 surgió la publicación de la revista *Colaboración. Boletín de la Cooperativa Española*

de la Técnica Freinet a cargo del maestro Ramón Costa Jou; sin embargo, con el inicio de la guerra civil española en 1936, este movimiento magisterial se dispersó, varios de sus miembros murieron y otros partieron al exilio en diferentes países. Patricio Redondo Moreno, José de Tapia Bujalance y Ramón Costa Jou escaparon del régimen franquista y se establecieron en diferentes momentos en México, donde continuaron trabajando esta corriente educativa renovadora, la que también estaba inspirada por otros pensadores, como Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío y Francisco Ferrer Guardia.

Patricio Redondo, precursor de la pedagogía Freinet en México

Con la derrota del gobierno de la segunda república y la instauración del régimen franquista, Patricio Redondo logró escapar y embarcarse rumbo al exilio. Fue así como llegó a México el 27 de julio de 1940, junto con un numeroso grupo de españoles republicanos exiliados. De los avatares de su viaje Alberto Beltrán (1990: 11) narra:

> Pisó tierra en Coatzacoalcos (Veracruz) después de meses de incertidumbre, pues el destino original no era México. Traía los mínimos ropajes y los documentos indispensables; en alta mar tuvo que arrojar a las aguas una prensa escolar y algunos materiales relacionados con la actividad docente, la razón fue que hubo que aligerar el peso del barco presa de un huracán del Caribe que estuvo a punto de hacerlos zozobrar. Por ello Patricio Redondo gustaba decir que había nacido en 1940 en Coatzacoalcos.

Entre las primeras actividades que hizo en este puerto, según él lo contaba, fue visitar la escuela del lugar, de la que quedó desilusionado, ya que los maestros, en vez de continuar desarrollando el trabajo planeado para ese día, se ponían a examinar a los alumnos (Julio Chigo, 1970: 27).

De camino a la ciudad de México conoció el poblado de San Andrés Tuxtla, situado en una bella región de Veracruz conocida como Los Tuxtlas. Allí visitó las escuelas y platicó con los maestros y con los niños de la calle, esos niños que tenían

que ganar dinero para poder comprar su comida, y que por esta razón se veían obligados a quedarse sin ir a la escuela, o la visitaban esporádicamente. A ellos los invitó a jugar a la escuelita (Julio Chigo, 1970).

Patricio Redondo comenzó a dar sus clases bajo la sombra de un frondoso árbol que había frente a la casa donde se alojaba, aprovechando como material didáctico objetos tan sencillos como hojas, palitos, piedras, pedazos de cartón, etc. Fue así como nació la Escuela Experimental Freinet, en noviembre de 1940. En palabras de su fundador, el propósito de la escuela era entrar en contacto con los niños para conocer su manera de expresión libre y espontánea (Julio Chigo, 1970: 15), dando a conocer al mismo tiempo las técnicas Freinet y el uso de la imprenta escolar.

En enero de 1941 fue invitado a trabajar en la Escuela Secundaria por Cooperación, en el mismo San Andrés Tuxtla, haciéndose cargo de las clases de español y literatura, sin dejar por ello de atender sus clases al aire libre.

Pocos meses después, con el modesto ingreso que Patricio Redondo obtenía de su trabajo en la Escuela Secundaria, pudo alquilar una habitación, adquirir un sencillo mobiliario y mandar hacer una prensa escolar. Así se expresaba sobre su naciente proyecto educativo:

> seguimos dando nuestras clases; mejor realizando nuestra escuela, buscando la interpretación y aplicación del programa escolar de la Secretaría de Educación Pública utilizando la Técnica Freinet, dando las clases completamente gratuitas, de preferencia, a niños o mayores, analfabetos, de la población indígena (Julio Chigo, 1970: 18).

Desde 1941 Redondo solicitó la incorporación oficial de su escuela al sistema educativo federal, la cual obtuvo definitivamente en 1944. Gracias al interés y comprensión de las autoridades escolares mantuvo la libertad de continuar experimentando con renovadas formas de trabajo pedagógico, sin caer en ningún momento en imitaciones mecanicistas. Como lo expresó Ramón Costa Jou (1981: 21):

> Por el contrario, con el nombre de Freinet aplicado a su escuela, podemos asegurar sin temor a equivocarnos, que esa

> institución que perdura tiene un carácter eminentemente sanandresino, veracruzano, mexicano, porque se nutre de la savia del lugar que le dio vida, de los niños que a ella acudieron y de los hombres que recibieron la influencia educativa de este maestro singular, que sabía adaptarse al medio, enraizarse en él, extraer del mismo lo mejor para lograr los frutos que consideraba adecuados. Hasta en los nombres con que distinguía los cuadernos de trabajo, libros de vida de la escuela, se puede apreciar su raíz mexicana: Xóchitl, Nacú, Tonatiuh, Mexicanitos.

La Escuela Experimental Freinet fue ampliando poco a poco su local. En 1942 alquiló la mitad de una casa y dos años más tarde ocupó el resto del inmueble, ya que para entonces contaba con sesenta alumnos. En esta casa estuvo la escuela hasta 1969. También se estableció un sistema de cooperación, que cobraba una cuota a los padres económicamente solventes y atendía de manera gratuita a los hijos de trabajadores, maestros, soldados y campesinos.

Patricio Redondo se preocupó por formar a un grupo de maestros y maestras, que se iniciaron como sus ayudantes y a los que dio facilidades para que completaran sus estudios en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Entre ellos se cuenta a los hermanos Julio y Eulogio Chigo, que fueron de los primeros alumnos que acudieron a tomar clases bajo el árbol. A Julio Chigo le tocó ocupar la primera plaza federal de maestro otorgada a la escuela por la Secretaría de Educación Pública. También acogió, entre 1956 y 1962, a becarios egresados de la Escuela Normal de Jalapa para que observaran y practicaran el trabajo escolar desarrollado en la escuela, con objeto de que lo extendieran a otras escuelas de la región.

En 1947 estableció comunicación directa con Célestin Freinet e inició el intercambio de correspondencia, documentos y publicaciones con el Institut Cooperatif de l'École Moderne y con la Cooperative de l'Enseignement Laic de Francia, que duró varios años. También mantuvo correspondencia con Herminio Almendros y Ramón Costa Jou en Cuba.

Desde esta época, la Escuela Experimental Freinet sostuvo una labor de intercambio con otras escuelas mexicanas que conocían y aplicaban los principios y técnicas de Freinet, y con escuelas de otros países como Uruguay.

El empeño por difundir sus ideas y experiencias pedagógicas animó al profesor Redondo a escribir y exponer bocetos sobre éstas en la comunidad, así como a colaborar, por invitación del doctor Gonzalo Aguirre Beltrán, subdirector del Instituto Nacional Indigenista, en un centro indígena del estado de Chiapas para hacer demostraciones de las técnicas Freinet entre los promotores y los niños durante los meses de mayo y septiembre de 1954.

Incansable y deseoso de tener un documento oficial mexicano como reconocimiento a su saber, Patricio Redondo "se inscribió como alumno en los cursos que impartía la Escuela de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en Jalapa, en 1960 y cuando tenía ¡75 años de edad! Así obtuvo el grado de maestro de Pedagogía" (Alberto Beltrán, 1990: 13). El trabajo que presentó como tesis profesional lleva el título de "Técnica Freinet".

Al decaer el estado de salud del maestro Redondo en 1966, la Asociación Civil Protectora de las Técnicas Freinet[1] y Pro Construcción del edificio de la Escuela Experimental Freinet intensificó su tarea para reunir fondos y asegurar la construcción del propio edificio de la escuela. A ello contribuyeron, además de los gobiernos estatal y federal, diversas organizaciones populares y otras muchas aportaciones pequeñas pero significativas que daban cuenta del enorme afecto de la población por el maestro Redondo y del interés por ver realizado este sueño. Fue así como en noviembre de 1966 se puso la primera piedra del nuevo edificio.

Sin embargo, unos meses más tarde, el 31 de marzo de 1967, falleció Patricio Redondo. Fue sepultado en el cementerio del poblado, donde tuvo una despedida multitudinaria. En su tumba fue colocada una lápida elaborada con pequeños mosaicos, creación de Alberto Beltrán, artista plástico y amigo entrañable de Redondo, en la que se representa al maestro dando clase a unos niños bajo un frondoso árbol.

El nuevo edificio de la Escuela Experimental Freinet fue inaugurado en octubre de 1969, donde continúa funcionando hasta la fecha. Después de la muerte de Redondo, Julio

[1] Asociación formada por padres de familia y amigos que se constituyó por acta notarial en 1954.

Chigo, el discípulo y maestro de más antigüedad en la escuela, quedó como director del plantel. Algunos años más tarde lo sustituyó en este cargo su hermano Eulogio Chigo, quien permaneció al frente de esta institución durante casi treinta años.

La Escuela Experimental Freinet en la actualidad[2]

Por su ubicación, la Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, en el estado de Veracruz, actualmente se considera de tipo urbano, aunque el ambiente que la rodea, como el arroyo que pasa al lado de ella junto con la zona arbolada propia del clima tropical, nos evoca una población rural.

La construcción escolar consta de dos edificios con aulas que albergan dos grupos de educación preescolar y seis grupos de educación primaria, además del auditorio, la biblioteca y sala de cómputo, la oficina de la dirección y los patios.

La población de alumnos es aproximadamente de 200 y su posición económica y cultural es diversa. Se ayuda a alumnos de escasos recursos con becas y material.

Por su sostenimiento, la Escuela Experimental Freinet se considera como una institución mixta, única en su tipo en México, ya que ha contado con el apoyo de las secretarías de Educación Federal y Estatal que aportaron seis plazas de maestros y le han permitido funcionar con relativa autonomía, como un reconocimiento a la obra realizada por Patricio Redondo; además, los padres de familia cubren una módica cuota mensual que se invierte en compra de materiales y gastos de mantenimiento. La Asociación Protectora de las Técnicas Freinet ha sido la encargada de obtener y administrar los recursos, así como de vigilar el cumplimiento de los propósitos y postulados educativos que impulsó su fundador.

Cinco profesores que fueron formados por el maestro Redondo y que a la vez cursaron estudios en instituciones magisteriales trabajaron en la Escuela Experimental Freinet

[2] Información obtenida a partir de las observaciones y entrevistas realizadas en las visitas de trabajo a la Escuela Experimental Freinet en junio de 1997, octubre de 2003 y junio de 2004.

durante tres y cuatro décadas, hasta su jubilación en años recientes. Fueron ellos principalmente los que conservaron y transmitieron las ideas y prácticas pedagógicas aprendidas de su maestro, si bien fueron adaptando algunas de éstas según su propio estilo y los nuevos tiempos. Los maestros que se han incorporado durante los últimos años reciben capacitación continua a través de la observación y la práctica escolar diaria, además de participar en sesiones de trabajo coordinadas por profesores jubilados y en ejercicio que cuentan con amplia experiencia en esta forma de educación.

La vigencia de la pedagogía Freinet en esta escuela se puede advertir en las actividades escolares cotidianas, especialmente en la aplicación de ciertos principios y técnicas. A continuación se presentan algunas de las técnicas que tienen mayor tradición: el texto libre y la imprenta escolar, la conferencia, el diario de clase, la asamblea, la correspondencia interescolar y el intercambio interescolar.

El texto libre y el uso de la imprenta parten de la expresión libre del niño, cuando un acontecimiento le interesa lo relata en un texto y después se corrige e imprime como una actividad de grupo. Existe por tanto un trabajo individual y un trabajo colectivo que promueve el desarrollo y el aprendizaje en el niño en forma más integrada. En la actualidad, se imprimen dos cuadernillos por año en cada grado escolar, uno en diciembre y otro en mayo, empleando las imprentas escolares tradicionales, con grabados a color, mediante una técnica creada por uno de los alumnos de Patricio Redondo.

La conferencia. Conocida también como exposición en clase, consiste en trabajar un tema elegido libremente o asignado por el profesor, en forma individual o en equipo; los alumnos investigan en libros, revistas, internet y con personas que conocen sobre el asunto, preparan fichas y materiales para la exposición en clase. Con estas actividades, muchas veces aprenden más de lo propuesto en el programa escolar oficial, porque desarrollan habilidades en la búsqueda y organización de la información y adquieren disciplina en el trabajo, además de que se puede profundizar en un asunto o se derivan otros temas de interés. Cada alumno tiene el compromiso de preparar y presentar dos o tres conferencias al año, las cuales son evaluadas colectivamente.

El diario de clase. Esta técnica la trabajan los grupos de tercero a sexto. En forma rotatoria, corresponde a cada niño o niña del grupo la responsabilidad de redactar e ilustrar la reseña de las labores escolares del día en el cuaderno especial que se ocupa para el diario del grupo. Cada mañana, el niño o la niña que preparó la reseña del día anterior la lee y la muestra al grupo. Los compañeros evalúan este trabajo mediante votación, considerando aspectos como lectura, contenido, redacción, presentación. El maestro o maestra revisa la ortografía y se saca un promedio de los errores cometidos. La aplicación de esta técnica, además de servir de repaso de conocimientos, fomenta en el alumno interés, atención, disciplina, capacidad de síntesis, creatividad; también le permite practicar y mejorar su expresión oral y escrita.

La asamblea. En la escuela se realiza una asamblea general cada viernes, con una duración de 40 minutos aproximadamente. La mesa directiva está formada por tres alumnos de los últimos grados: un presidente, un secretario y un escrutador, elegidos por los propios niños.

A la asamblea acuden todos los grupos de primaria con sus maestros. Los aspectos que se tratan son, regularmente, lectura del acta de la sesión anterior, informes de comisiones, críticas, felicitaciones y sugerencias. Alumnos y profesores tienen el mismo derecho de voz y voto, aunque estos últimos pueden intervenir para establecer el orden o moderar sobre un asunto. Se observa que esta técnica permite a los niños manifestar sus intereses, acuerdos y desacuerdos, aceptar o defenderse de los comentarios y críticas que les hagan sus compañeros, con criterio y responsabilidad.

La correspondencia interescolar. Los alumnos de la Escuela Experimental Freinet mantienen correspondencia con escuelas de otras regiones del país y del extranjero, entre las cuales ocupa un lugar especial la Escuela Manuel Bartolomé Cossío de la ciudad de México, fundada por José de Tapia en 1964. A través de las cartas que los niños redactan y envían por correo postal y por correo electrónico a sus corresponsales intercambian pensamientos, opiniones, información sobre su vida, escuela, ciudad, etcétera.

El intercambio interescolar. Esta actividad deriva de la correspondencia interescolar, ya que a través de ella los alum-

nos de 6° grado de primaria, que desde los primeros años en la escuela han mantenido comunicación escrita con sus corresponsales de la Escuela Manuel Bartolomé Cossío, tienen la oportunidad de conocerlos y convivir con ellos en los viajes de intercambio que realizan durante la época de primavera. Así, el grupo de la Escuela Experimental Freinet visita durante una semana la ciudad de México, asistiendo a las clases en la Manuel Bartolomé Cossío y realizando paseos culturales y recreativos. Posteriormente, el grupo de esta escuela visita San Andrés Tuxtla, acude a clases en la Experimental Freinet y pasea por la región. En todo caso, los alumnos preparan un informe del viaje, que presentan a toda la escuela con dibujos, materiales, escenificaciones, etc. Esta experiencia resulta muy intensa y estimulante de su desarrollo intelectual, emocional, social, ético, etcétera.

Consideraciones finales

La Escuela Experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, Veracruz, con más de 65 años de existencia, representa una propuesta y experiencia educativa impulsada en sus orígenes por Patricio Redondo, educador español de gran convicción y compromiso, y donde se ha logrado cumplir en buena medida con los postulados básicos de un movimiento pedagógico renovador como son la libre expresión, el respeto, la autonomía, la cooperación, la responsabilidad, etc. Se trata pues de una institución que se ha nutrido con los aportes de educadores de Francia, España y México, y con la participación decidida de la comunidad.

En la actualidad, la pedagogía Freinet, según se aplica en esta escuela, representa una forma de saberes y prácticas educativos que los profesores adquieren en su labor cotidiana, apoyados por maestros que cuentan con mayor experiencia, ya que las instituciones formadoras del magisterio no ofrecen este tipo de preparación.

Aunque se ha corrido el riesgo de volver rutinarias y hasta obsoletas algunas actividades pedagógicas de este tipo (por ejemplo, el uso de imprentas rústicas), también es cierto que se han incorporado y adaptado nuevos saberes y prácticas

pedagógicos, acordes con las características de los avances científicos y tecnológicos, así como con las condiciones sociales y culturales de la región. En este sentido, coincidimos con Carr al señalar que:

> una práctica educativa es también social y que, en consecuencia, el esquema teórico de un profesional individual no se adquiere de forma aislada. Se trata, más bien, de una forma de pensar que se aprende de otros profesionales y se comparte con ellos, que se conserva a través de las tradiciones de pensamiento y práctica educativos en cuyo marco se ha desarrollado y evoluciona. En otras palabras, los esquemas teóricos de los profesionales de la educación tienen una historia: son formas de pensar heredadas en las que deben iniciarse los profesionales para que lo que piensen, digan y hagan se estructure de forma inteligente y coherente (1999: 65).

De ahí la importancia de someter a la crítica racional lo adecuado de los conceptos, creencias, suposiciones y valores incorporados en los esquemas prevalecientes de la práctica educacional, y posibilitar la transformación de las maneras como se comprende y experimenta esta práctica.

Bibliografía

Almendros, Herminio (1960), *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, 3ª ed., Buenos Aires, Losada.

Ardoino, J. y G. Mialaret (1993), "La intelección de la complejidad; hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas", en Patricia Ducoing y Monique Landesman (comps.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, México, AFIRSE Section Mexicaine, Ambassade de France au Mexique/Universidad Autónoma de Hidalgo, pp. 64-72.

Beltrán, Alberto (1990), "Prólogo", en *Ideario pedagógico de Patricio Redondo Moreno*, Córdova, Veracruz, Editorial Trueba.

Boumard, Patrick (1996), *Célestin Freinet*, París, PUF.

Carr, Wilfred (1999), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 2ª ed., Madrid, Morata/Fundación Paideia.

———— (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Laertes.

COSTA Jou, Ramón (1981), *Patricio Redondo y la técnica Freinet*, México, SepSetentas/Diana.

CHIGO, Julio (1970), "Nuestra escuela", en *La escuela experimental Freinet de San Andrés Tuxtla, Veracruz*, México, Escuela Experimental Freinet (Los Fundamentos de la Escuela Activa, 1).

FREINET, Célestin (1996), *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas*, Madrid, Morata (Colección Raíces de la Memoria).

———— (1979), *Técnicas Freinet de la escuela moderna*, 12ª ed., México, Siglo XXI [trad. de Julieta Campos].

HERNÁNDEZ, Pedro y Martha de Jesús López (1988), "El movimiento pedagógico Freinet en México", en *Cero en Conducta*, año 3, vol. 1, núm. 15, noviembre-diciembre, pp. 44-55.

JIMÉNEZ, Fernando (comp.) (1985), *Freinet, una pedagogía de sentido común*, México, SEP/El Caballito (Biblioteca Pedagógica).

VARIOS, *El exilio español en México 1939-1982* (1983), México, FCE.

Cuarta parte

Evaluación en educación: entre posiciones críticas y objetivistas

Introducción

La evaluación universitaria en México, en los últimos veinte años, se configuró como un mecanismo de intervención del Estado nacional en la vida académica y, en consecuencia, redefinió el sentido y fines que tiene la universidad en la sociedad.

Los criterios que prevalecen en los diversos modelos de evaluación vigentes derivan de una lógica gerencial que implica un propósito de control social orientado por valores de productivismo y conformidad con el *statu quo*.

En el campo de la educación superior, el objeto de la evaluación se ha multiplicado o, más bien, se ha fragmentado de la misma manera como la óptica funcionalista fragmenta el conocimiento, lo reduce y simplifica hasta desdibujar su significado. El fenómeno educativo ya no se analiza como un todo, en la complejidad de sus relaciones. Ahora se privilegia la especialidad en el estudio de cada parte de ese objeto hipercomplejo que es la educación y, como consecuencia, se pone mayor atención a determinados aspectos de ella, como son el currículum, el aprendizaje, el rendimiento académico, el logro de objetivos y el desempeño docente. Se evalúan los aspectos que son mensurables, pero ya no se enfoca el análisis en las finalidades de la educación, en la necesidad de retroalimentación de los profesores o en la formación ciudadana.

Los problemas y los retos de la evaluación educativa en México son abordados por Díaz Barriga desde una óptica que considera que

> en un programa de evaluación adquiere concreción un conjunto de teorías y concepciones sobre la educación, hecho que se vincula con los diversos intereses que guían los proyectos de poder. De ahí que la misma evaluación educativa sea, en sí misma, una acción política.[1]

[1] Ángel Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, México, Nuevomar.

Así, por ejemplo, el criterio pragmatista que destina prioritariamente la evaluación al servicio de la toma de decisiones se confronta con la evaluación que busca la determinación de los sentidos y significados del acto educativo. El primero sirve al reforzamiento del *statu quo* de las autoridades, mientras que el segundo retroalimenta, en primer lugar, a quien enseña y a quien aprende con el fin de mejorar su desempeño. Muy pocos docentes ponen atención al espacio de poder que ocupan en el momento de valorar el desempeño de sus alumnos y, por lo tanto, no se dan cuenta de las implicaciones políticas que se derivan de dicha acción.

Díaz Barriga concluye planteando que, en la actualidad, la evaluación educativa "se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende dar cuenta [...] reduce el ámbito del conocimiento sólo a los criterios de su aplicación".[2] No se pone la debida atención ni al proceso ni a los aspectos cualitativos de éste. "En esta visión es donde aparece con mayor claridad la actividad evaluatoria como una actividad de poder, en la cual lo más importante es acudir a elementos justificatorios de decisiones y se descuida la comprensión de los sucesos educativos."[3]

Otro problema de la evaluación universitaria en México es el de la evaluación del desempeño académico vinculado a su remuneración. Debido a la pérdida de valor adquisitivo, el salario base del académico es muy bajo. El Estado implantó una forma de compensación salarial por medio de la evaluación, que funciona como mecanismo de control: pago al mérito.

Eduardo de la Garza[4] interviene en el debate en torno a la complejidad del proceso de evaluación para destacar que éste no se ajusta a una mera deducción a partir de ciertos estándares, sino que más bien se trata de un proceso dialéctico entre principios abstractos y situaciones particulares:

[2] A. Díaz Barriga, "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa", (mimeo).

[3] *Idem*.

[4] Eduardo de la Garza (2004), "La evaluación educativa. Presentación temática", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, p. 808.

> La evaluación educativa supone la existencia de acuerdos comunes, juicios previos consensuados, sobre lo que es bueno o conveniente para todos como propósito de las acciones educativas [...] como toda acción social posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control.[5]

Este autor nos recuerda que el nuevo paradigma de la evaluación educativa surge de los cuestionamientos planteados en cuatro conferencias realizadas en Cambridge entre 1972 y 1989.

Para responder a los planteamientos tradicionalistas y gerenciales, se han venido desarrollando varias formas de investigación evaluativa, conocidas como *naturalistas* o *cualitativas*. Éstas se preocupan por atender a los destinatarios de la evaluación y ponen de manifiesto el lugar y la función que desempeñan las posiciones de poder en todo el proceso. En este paradigma se ubica el trabajo de Carbajosa, titulado "Aspectos críticos de los métodos de evaluación cualitativa", en el que se plantea la conveniencia de considerar la dimensión epistemológica de la evaluación de los procesos educativos. Encontrar el sentido de lo que ocurre en la relación pedagógica y discernir el significado del papel que juegan los distintos actores es el fundamento de la evaluación de procesos.

La evaluación de la educación superior en México se impone desde el exterior; los lineamientos principales provienen del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, mientras que la "certificación laboral" en Europa se desarrolla a partir de necesidades propias. Este tipo de certificación apunta a favorecer al conjunto de los actores implicados y es por eso que construye su objeto a partir de situaciones específicas, de procesos y no sólo de resultados. Ésta es la temática a la que alude nuestro colega español, Tomás Díaz, autor del trabajo "Sentido de la evaluación y certificación de competencias dentro de la formación continua", en el que se prioriza el análisis y la propuesta con base en el ahora denominado "aprendizaje experiencial", que se juega muy íntimamente

[5] Eduardo de la Garza, "La evaluación educativa. Presentación temática", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, 2004, p. 808.

con la noción de competencias, cuya centralidad tanto en Europa como en América es innegable.

Por su parte, Mario Rueda y Javier Loredo, en su trabajo "Análisis crítico de las prácticas de evaluación de los profesores universitarios en México", enfocan particularmente la interacción de los profesores con sus estudiantes en los salones de clase. Concluyen que "los cuestionarios de opinión dirigidos a estudiantes son la manera dominante de atender la evaluación de la docencia"; además, "se emplean cuestionarios de autoevaluación para profesores, la evaluación de pares académicos y por directivos". Su crítica se centra en las carencias habituales de la evaluación docente: falta de interés por un aprendizaje significativo, descuido en el uso de las teorías del aprendizaje y los resultados de la investigación educativa, como marco de referencia para apreciar los procesos de enseñanza y para valorar la complejidad de la actividad evaluada.

Diana Carbajosa
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación-UNAM

Aspectos críticos de los métodos de evaluación cualitativa

*Diana Carbajosa**

La evaluación cualitativa en educación comprende unos conceptos, unos procedimientos y una práctica vinculados al total del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos conceptos y procedimientos han sido creados o construidos socialmente y se modifican con el tiempo como resultado de confrontaciones entre proyectos alternativos.

A menudo, la evaluación educativa responde a finalidades más ideológicas que educativas, como son la exclusión o segregación social. Esta situación ha sido examinada extensamente desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu y Passeron (1995), quienes llegaron a conclusiones tan pesimistas como que no se pueden hacer cambios sustantivos en el sistema educativo que funciona para "la reproducción" del sistema social en su conjunto. Basta una primera mirada a las formas de evaluación educativa para creer comprobarlo. Pero tenemos también que considerar que el análisis de Bourdieu responde a un contexto cultural y por ello sus conclusiones son válidas para el sistema educativo francés de su tiempo. Nosotros queremos examinar algunas prácticas evaluativas del sistema mexicano de educación superior. Nos interesa, en particular, todo aquello que se relaciona con la formación del pensamiento crítico, tanto en los docentes como en los alumnos.

Estas prácticas tienen que ver con la distribución del poder en instituciones educativas. Nos plantea el dilema de cómo formar sujetos autónomos en un sistema hecho para la sumisión, o también, cómo formar para la creatividad si lo que se premia es la memorización. Se habla mucho de demo-

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México

cracia, pero no se establecen formas democráticas de relación en las escuelas. En contraste, la evaluación tal como la entendemos desde una óptica cualitativa "debe tener como principal objetivo educativo la búsqueda de conocimiento para orientar y ayudar a formar a los sujetos. Si, por el contrario, la evaluación tiene como finalidad la selección y acreditación, entonces, pierde su sentido más fundamental" (Álvarez, 1999).

Asimismo, la evaluación del aprendizaje y del desempeño docente representa un conjunto de problemas cuyo abordaje desde un enfoque cualitativo y crítico no es suficientemente conocido y mucho menos aplicado. En este trabajo consideramos que dicha óptica se encuentra en la filosofía de la educación y en particular en el abordaje epistemológico. Entendemos la filosofía como una forma de pensamiento crítico permanente sobre los grandes problemas del ser humano y la sociedad, y que además propone soluciones.

Entonces, la filosofía de la educación nos permite examinar y proponer solución a los problemas prácticos de la enseñanza, partiendo de principios generales. Su función crítica es:

> el cultivo de la investigación con el objeto de interpretar la vida y enseñar un sentido de finalidad, una búsqueda de significado y un interés por la verdad. Así, por ejemplo, la epistemología y la lógica permiten al estudiante distinguir entre los mitos y un conocimiento fiable. Ayuda a llegar a la evidencia, descubre la lógica defectuosa, la argumentación falaz, las afirmaciones ambiguas, la propaganda y los dispositivos mediante los cuales se logra la persuasión a expensas de la verdad (Neff, 1968: 21).

Se trata de habilidades fundamentales en la formación de sujetos capaces de ejercer una racionalidad práctica[1] y consistente. Partimos de la siguiente premisa: la práctica educativa nunca debe ser evaluada independientemente de las actitudes, habilidades y hábitos de pensamiento que se propone formar en el estudiante. Las prácticas de evaluación deben orientarse por los valores y los fines que se intenta lograr.

[1] Kant distingue entre el uso teórico y el uso práctico de la razón y afirma que este último tiene prioridad.

La evaluación educativa se enfrenta, en cada caso, a un conjunto de problemas que reclaman atención y soluciones. No obstante, la práctica institucional más común reduce la evaluación a instrumento de medición. De este modo, la técnica sustituye a la teoría educativa, que es el medio más adecuado para comprender las situaciones problemáticas, y orienta al docente para actuar en consecuencia. El enfoque técnico de la evaluación no sólo ha impedido el desarrollo de una teoría de la evaluación, sino que tampoco propicia prácticas creativas. Por estas razones, ha provocado una reacción de rechazo y ha hecho surgir la así denominada "evaluación cualitativa", como un nuevo marco de referencia teórico y metodológico en la valoración de los procesos educativos.

El sentido cualitativo de la evaluación se refiere tanto a los aspectos no cuantificables como a los métodos para valorarlos. El denominador común de estos métodos y técnicas de evaluación consiste en que son críticos y reflexivos, toman siempre en cuenta el contexto situacional, social e histórico y su abordaje es integral. Todos estos métodos se crearon desafiando la pertinencia de otros procedimientos ya establecidos y cobijados bajo el manto de la cientificidad: positivista, empirista y funcionalista.

En este trabajo adoptamos la perspectiva de la Teoría crítica debido a que hasta ahora ha sido la forma más articulada de reacción intelectual que se opuso a la Sociología positivista. El pensamiento crítico no se somete a la racionalidad técnica o a la lógica del método hipotético deductivo, pone en tela de juicio la manera en que las disciplinas sociales abordan su objeto; la evaluación emite juicios de valor con base en informaciones y observaciones, cumple así una función crítica.

Las formas metodológicas cualitativas

> están siempre vinculadas a una teoría social que nos orienta para fundamentar lo que la singularidad de un caso revela sobre las condiciones sociales. Los métodos cualitativos dependen de un trabajo de análisis y de una problematización conceptual que permite relacionar el caso singular con posibilidades de comprensión que lo trascienden (Baz, 1999).

La investigación evaluativa es equivalente a un proceso de intervención, sobre todo cuando se quieren evaluar programas sociales o educativos. Se trata de una estrategia de investigación sobre los procesos educativos que se apoya en los mismos principios metodológicos que se utilizan en las ciencias sociales y que sin embargo tiene como propósito no sólo esclarecer los hechos, sino intervenir para corregir, realimentar y mejorar la situación educativa o el aprendizaje.

Dos enfoques metodológicos fundamentales de la evaluación cualitativa son conocidos como la perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica. La perspectiva interpretativa es el enfoque cualitativo de investigación cualitativa más generalizado; se fundamenta en el paradigma hermenéutico y es multirreferencial en la evaluación de los contextos. Su orientación metodológica es el estudio de casos mediante entrevistas, observaciones y análisis de documentos. Su objetivo es comprender el contexto en el que se desarrollan los proyectos, programas y fenómenos desde los participantes y de ese modo realimentarlos para corregir y mejorar los procesos.

Los modelos de evaluación de proyectos basados en fundamentos epistemológicos subjetivistas comienzan a desarrollarse en los años sesenta y coinciden con el auge del paradigma interpretativo en las ciencias sociales humanas. Plantean la evaluación como estrategia de comprensión y valoración de los procesos y resultados de un programa educativo. Difieren del enfoque objetivista en la concepción de la realidad y su forma de entender el conocimiento. Desde esta perspectiva, el saber es una creación humana estrechamente vinculada a los valores, creencias y actitudes de las personas inmersas en la realidad; el interés de la evaluación se centra en captar la singularidad de las situaciones particulares y sus características. Los contenidos de evaluación son los procesos de implementación del programa, asumiendo el evaluador un papel de cooperación con los participantes y las personas que ponen en marcha el programa.

La perspectiva crítica representa el giro normativo más reciente en las ciencias sociales. Las teorías posmodernistas, neomarxistas, democráticas y críticas, entre otras, buscan elucidar los fundamentos de valor, históricos y estructurales

de los fenómenos sociales y educativos, con el fin de promover y fomentar el cambio social, político y educativo.

El objeto de la evaluación en educación

En el campo de la educación se trata de evaluar procesos educativos con todos sus componentes. Se dice que la evaluación es multiobjetal porque continuamente se proponen nuevos objetos para ser valorados, comenzando por el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también se separa para analizar por un lado la práctica docente y, por el otro, el aprendizaje del alumno.

Objeto de gran complejidad, la educación reclama para su evaluación de un análisis complejo y concreto a la vez. Por lo tanto, son los sentidos y los significados que se atribuyen a las acciones de los diversos actores que participan en los procesos educativos los que representan el verdadero objeto de la evaluación.

Existe la "evaluación institucional", que tiene por objeto el análisis a las escuelas, los institutos y las universidades en su conjunto; la "evaluación curricular", que examina la manera en que el conocimiento se vincula con otros elementos de la institución educativa como son la gestión, los recursos materiales, la docencia y el contexto económico, social y cultural; la "autoevaluación", que puede tener como objeto a un individuo, grupo, u organización; la coevaluación entre pares y la "evaluación de programas" educativos, sociales o culturales. En todos los casos, el objeto que se evalúa es un sujeto o algo creado por un sujeto o grupo de sujetos, o el significado de una situación en la que actúa o interactúan uno o varios sujetos. En ocasiones, se trata de valorar la forma en que un individuo, dentro del ámbito educativo, se construye a sí mismo como sujeto.

Sin embargo, preguntar por el objeto de la evaluación nos obliga a realizar una reflexión más profunda debido a que es el referente primordial de la evaluación. Así, por ejemplo, Ibarrola (1990) parte de una delimitación amplia del logro: "formar gente capaz de aplicar el conocimiento para la solución de los problemas humanos". Este proceder se distingue

de la evaluación por objetivos conductuales, que buscan resultados que se puedan contabilizar. Es compatible en cambio con el modelo de evaluación de procesos como los de investigación-acción que desarrollan Carr y Kemmis (1988) o Elliott (1990). La toma de conciencia de lo que ocurre y el papel que juegan los distintos actores son el fundamento de la evaluación de procesos. Comenzamos por observar atentamente la manera en que los docentes atribuyen un significado a su propia práctica, así como la congruencia con los valores y las metas que tratan de alcanzar.

El modelo de objetivos conductuales como criterio de evaluación se propone aprobar o reprobar resultados, pero no puede dar cuenta del problema educativo y, en consecuencia, tampoco puede corregirlo.

Otro objeto de evaluación suele ser la práctica evaluativa misma. Ésta hace un corte en el tiempo y el espacio, establece relaciones entre conceptos con un sentido crítico y se informa con el fin de conocer una realidad determinada y, de esta manera, poder emitir un juicio de valor o ampliar el campo de observación cuando se considera pertinente. La evaluación es al mismo tiempo autoevaluación crítica.

El proceso educativo es triangular, trata de la forma en que se relacionan entre sí el maestro y el alumno con el conocimiento; es decir, de la manera como cada uno se apropia de un conocimiento. Por el lado del maestro, se trata de un trabajo ordenado o de un acto de creatividad que transforma el conocimiento en conocimiento "enseñable" (Ibarrola, 1990); y por el lado del alumno requiere un trabajo intelectual de concentración, análisis y síntesis para asimilar e integrar a su estructura de conocimientos previos lo nuevo aprendido y expresarlo de algún modo. Todo ello se desarrolla en procesos permanentes de diálogo y estudio. También mediante el diálogo y el estudio se evalúa el mismo proceso. Esto puede decirse asimismo del conocimiento práctico que se manifiesta en habilidades y destrezas.

El objeto de la evaluación se construye a partir del conjunto de relaciones significativas observadas desde la perspectiva lógica, teórica y epistemológica del evaluador. Éste produce el dato desde un marco de referencia teórico. Las preguntas orientan nuestra búsqueda. Atribuimos significado al con-

junto de problemas o desarrollos observados. Al cuestionar el sentido que tiene cada proceso educativo se decanta el objeto, poniendo de manifiesto sus particularidades y sus méritos. Entonces, podemos concluir con Ardoino que, "el proyecto-propósito es también la fuente necesaria de sentido. La evaluación sigue ligada a la historia de un fenómeno, de una situación, de una persona, de una comunidad" (2000). Es decir, a su contexto.

La investigación evaluativa

La evaluación cualitativa es mucho más que una técnica o examen. Se trata de una forma de investigación llena de significado para quien la ejerce, pero también para quien es objeto de evaluación. Para ambas partes tiene un efecto formativo: disciplina la mente a reflexionar sistemáticamente sobre todos los aspectos que conciernen a la educación, tanto a la práctica docente como al proceso de aprendizaje y su contexto.

Para el sujeto sometido a procesos institucionales de aprendizaje, la evaluación de carácter cualitativo ilumina su entendimiento sobre las limitaciones o zonas oscuras de su trabajo, orienta sus pasos, ayuda a rectificar errores, señala aciertos, conduce a pensar y repensar los problemas, aporta otro ángulo de lectura de la realidad y obliga así a la reflexión.

En las formas cualitativas de investigación se genera un tipo de conocimiento de carácter teórico y práctico que se construye de forma permanente. Cuando esta investigación se realiza por un docente a partir de su propia experiencia en el aula, es necesariamente autorreflexiva, autoevaluativa y autocrítica. Esta sistematización de los procesos educativos construye poco a poco una teoría en la que se apoya el docente para comprender mejor lo que sucede en su práctica profesional y se convierte en materia de comunicación con sus colegas.

La creación de espacios de análisis y discusión de experiencias docentes fomenta el pensamiento crítico. Esta forma de comunicar puede ser la base para un desarrollo teórico.

Aunque todo docente cuenta con un conjunto de teorías y supuestos explícitos o tácitos, se puede decir que, en principio, es la práctica la que conforma nuestra representación de la realidad, luego encontramos referencias teóricas que aluden a esa práctica y dan con ello una explicación de sus motivaciones o condicionantes. Esta toma de conciencia sobre la realidad que no habíamos podido ver inicialmente es tomada en cuenta de nuevo en la práctica, y así sucesivamente. Pero, también, puede ser la base para desarrollar, por nuestra cuenta, una explicación más sobre la misma realidad, apoyados en la autorreflexión, que es necesariamente crítica y el diálogo con la teoría propuesta. De este modo, podemos concebir la autoevaluación como una práctica cotidiana y fuente de conocimiento.

Bibliografía

Álvarez Méndez, J. M. (2000), *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*, Madrid, Niño y Dávila.

_____ (1999), "Valor social y académico de la evaluación", en *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid, Morata.

Ardoino, J. (2000), "Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación", en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 23-37.

Ardoino, J. y G. Berger (1978), *D'une évaluation en miettes a une evaluation en actes. Les cas des universités*, París, ANDSHA-Matrice.

Baz, M. (1999), "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en *Caleidoscopio de Subjetividades*, Cuadernos del TIPI, núm. 8, México, UAM-X, pp. 77-96.

Bourdieu, P. y C. Passeron (1995), *La reproducción*, México, Fontamara.

Calvo de Mora, J. y C. Marín (1993), "La evaluación o el oficio del diálogo: una crítica a la evaluación oficial", en *La investigación en la escuela*, núm. 19, Madrid, pp. 39-55.

Carbajosa, D. (1996), "La investigación activa de los docentes", en *Pensamiento Universitario*, tercera época, núm.

84, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM), pp. 26-31.

CARR, W. (1990), *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes.

CARR, W. y S. Kemmis, (1988), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Matínez Roca.

ELLIOTT, J. (1990), *La investigación-acción en la educación*, 2ª ed., Madrid, Morata.

HOUSE, E. R. y K. Howe (2001), *Valores en evaluación e investigación social*, Madrid, Morata.

IBARROLA, M. de (1990), "La evaluación curricular", en *Evaluación curricular* (Memoria del IV Encuentro de Unidades de Planeación), en *Cuadernos de Planeación Universitaria*, tercera época, año 4, núm. 4, México, UNAM.

MORIN, E. (1988), *El método, III: El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Tecnos.

NEFF, F. (1968), *Filosofía y educación*, Buenos Aires, Troquel.

RUEDA, M. y F. Díaz-Barriga (comps.) (2001), "La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial)", en M. Rueda *et al.*, *Evaluación para la comprensión y mejora de la docencia*, México, UAM/UNAM/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), pp. 19-35.

SACRISTÁN, G. y A. Pérez (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

SANDIN, M. P. (2003), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw Hill.

Sentido de la evaluación y certificación de competencias dentro de la formación continua

*Tomás Díaz González**

La certificación de competencias ha nacido y se sitúa dentro del marco conceptual de la formación continua. Todos sabemos que la formación continua se ha convertido, en estos últimos años, en un instrumento estratégico de renovación. Basta recordar el libro blanco de la Comisión de Comunidades Europeas (1993), *Crecimiento, competitividad y empleo*, donde dice que la formación va a ser, junto con las nuevas tecnologías, la gran arma y la gran herramienta de renovación y de competitividad entre los trabajadores. Europa está muy por debajo en el ámbito de titulados frente a los competidores: Estados Unidos y Japón; y es precisamente la calidad, no solamente la cantidad de formación, lo que va a permitir que las personas puedan manejar las tecnologías y hacer una Europa mucho más competitiva.

En los países de nuestro entorno, la formación continua está implantada desde hace varios años; prácticamente en Francia por decreto de ley desde 1971. La formación continua en sí misma a veces no basta para satisfacer las necesidades que tienen las empresas, las cuales viven al ritmo del mercado y el mercado va exigiendo sacar nuevos productos porque el consumo y la publicidad van exigiendo a su vez que las empresas sirvan aquellos productos o servicios que van pidiendo sus clientes. Y cuando la formación interviene muchas veces llega con retraso. Por eso se ha visto que la formación continua a veces no basta para preparar al personal capaz, sino que muchas veces las empresas tienen que desarrollar su trabajo, sin la previa formación, para responder a las necesidades y a las demandas del mercado.

*Universidad de Valladolid, España.

Por eso al lado de la *Formación* está apareciendo la categoría del *Aprendizaje*. Las empresas han tenido que aprender a responder a sus clientes porque se lo exigía el mercado, se lo exigía la situación y han tenido que aprender en muchas ocasiones sin ser enseñadas; es decir, la noción de aprendizaje está adquiriendo autonomía frente a las categorías que teníamos de formación. Por eso el libro blanco de la Comisión de Comunidades Europeas lleva como título *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación* (1995); es decir, aprender está apareciendo con una autonomía frente a los procesos de enseñanza. Y aprender está unido a emprender. Hay una tesis que repite que no se *aprende* si no se *emprende*, y hay muchas personas a las que la mayor parte de su aprendizaje les ha venido de haber emprendido en situaciones con riesgo; pero el riesgo asumido ha sido una fuente de aprendizaje. Incluso los mismos fracasos, una vez superado el primer momento, han servido para aprender nuevos caminos y descubrir nuevas perspectivas.

Cuando se hace una encuesta entre pequeños empresarios y personal que se ha formado en el sindicalismo y la economía social, podemos decir que no ha sido en las aulas, en los lugares de formación, donde han aprendido lo que mejor les ha servido, sino que el *aprendizaje* les ha venido de su experiencia, de sus riesgos, de sus torpezas incluso, de sus capacidades de abrir camino en donde parecía no haber camino; entonces, se puede decir que este tipo de aprendizaje experiencial está surgiendo como una categoría muy importante para la renovación de las organizaciones.

Muchos dirigentes de organizaciones sociales reconocen que lo que han aprendido de economía, de sociología y de otras ciencias humanas lo han aprendido negociando convenios colectivos y no necesariamente en lugares de formación, sino por la necesidad de competir y la necesidad de defenderse.

Por eso estamos en un contexto donde el aprendizaje experiencial está adquiriendo una categoría muy importante, y las organizaciones están cambiando de orientación. Si es verdad que hace tiempo la organización se basaba más en una *gestión por objetivos*, después ha pasado a la línea de

gestión por competencias; es un hecho que en una sociedad tan cambiante los objetivos quedan enseguida obsoletos. La categoría de *competencia* es la que se está utilizando como más válida para acometer las tareas que las organizaciones tienen que desempeñar.

Por eso la idea que guía esta publicación ha nacido de un proyecto llamado "Eurovalidación de competencias profesionales". Se trata de un proyecto de investigación para poder medir, reconocer, validar lo que las personas, los trabajadores, han aprendido en situaciones de trabajo. Se trataba de poner en marcha unas categorías, unos métodos para compartirlos con otros socios europeos.

Este proyecto se ha manifestado con el tiempo como una respuesta válida a las expectativas que tienen las organizaciones de certificar el aprendizaje que han producido a través de su vida y que no hay cauces para certificar. El emprendedor o el empresario que ha tenido muchos años de trabajo fuerte, que se ha hecho a sí mismo, que ha hecho su empresa y ha dado puestos de trabajo, ha demostrado que tiene unas capacidades y unas competencias; ¿cómo se miden todos estos saberes?, ¿cómo se valoran?, ¿cómo se reconocen cuando al cabo de unos años quizá quiere reorientar su vida profesional? Ahí está el reto. Igualmente —digamos— del mundo sindical.

Y estamos en un mundo donde la persona vale cuando tiene un papel que lo certifica. Tenemos libertad de compras cuando tenemos nuestra tarjeta válida en los bancos; y hoy el espacio en que nos movemos es Europa. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y la formación* (1995), antes aludido, habla de crear la cartera de competencias. Igual que nosotros tenemos nuestra tarjeta de seguridad social donde se nos van a ir poniendo los incidentes sanitarios, el ideal para el futuro es que cada trabajador pudiera tener su cartera de competencias, donde quede escrito lo que él ha sido capaz de aprender y lo que ha incorporado a su currículum personal; y que esto le pueda servir para abrir fronteras y para mostrar aquello que ha aprendido.

MEJORA DE LA FORMACIÓN CONTINUA: CAUSAS

El proyecto de certificar las competencias profesionales puede ayudar a la mejora de la formación continua por estos motivos:

a) Certificar las competencias profesionales puede ser una manera de racionalizar los costes de la formación. Es un hecho que la formación tiene sus costes: económico, de tiempo; entonces, si una persona ha aprendido, ¿por qué volverle a enseñar cantidad de cosas que sabe? Luego, una racionalización de costes y de gastos en una organización supondría aprovechar los recursos, las potencialidades. Muchas veces hemos hablado de estudiar las necesidades de formación, ¿y por qué no estudiar las *potencialidades de formación* que se poseen? Porque la necesidad va unida a la potencialidad. La necesidad tiene una visión negativa, lo que nos falta, ¿por qué no estudiar lo que ya tenemos? Se trata de una visión más positiva. El estudiar las potencialidades que tienen los trabajadores supone evaluar lo que han demostrado de sendas maneras: lo han demostrado haciendo cosas, quizá escribiendo, negociando; hay muchos gestos donde la inteligencia, la competencia, como acto práctico, se observa y se puede demostrar.

b) Por lo tanto, cada vez es más necesario reconocer las potencialidades y no solamente las necesidades de formación. Igual que cada vez más la formación tiende a dar una visión homogénea para todos; sin embargo, muchas veces cada persona tiene su proyecto individual, tiene su recorrido individual; y habría, igual que en los permisos individuales de formación, que promover los recorridos individuales de las personas. Cada uno tiene lo que ha aprendido, tiene las competencias que ha fraguado, y la validación va a permitir que su recorrido le sea reconocido.

c) *Por otra parte, este proyecto de validación va a poder oficializar la diversidad de maneras de aprender.* No necesariamente se aprende en los lugares hechos para tal efecto: las aulas, los cursos; se aprende donde se emprende: en el ocio, en el trabajo, en situaciones personales... ¿Quién puede poner cotos al aprendizaje de una persona que tiene ganas de aprender? Cada vez más hay que admitir que para una

persona con ambición, con ganas de vivir, con ganas de proyectarse, todo el mundo puede ser objeto de aprendizaje. Lo que hay que hacer es reconocerle lo que ha aprendido y no necesariamente poner límites al aprendizaje; que por otra parte nadie se los podría poner en un mundo en el que la inteligencia es indefinida, infinita, y en el que las nuevas tecnologías nos ofrecen la posibilidad de acercarnos a un mundo sin fronteras.

d) Reconocerle a una persona que ha aprendido es el mejor modo de motivarla. Es una manera de darles un empujón para seguir aprendiendo, por eso el proyecto de certificación de competencias profesionales busca que el personal de la empresa tenga una movilidad mayor, que las personas puedan tener una capacidad de moverse no sólo dentro de las organizaciones, sino en el ámbito exterior dentro de las confederaciones. En Europa la validación se realiza no solamente en el ámbito de universidades, sino dentro de confederaciones, donde se han ido creando criterios de validación para que las persones reconocidas puedan circular a través de toda la rama profesional. Los planes de carrera adquirirían con esto un impulso; trabajadores y empresarios podrían tener una motivación y saber que sus límites no sólo tienen techo, sino una capacidad muchísimo más grande.

e) Igualmente, en este momento en que se está hablando de la flexibilidad de trabajo, es claro que la flexibilidad de la formación corresponde enormemente a estas ideas de una flexibilidad laboral. La dinámica del trabajo exige una flexibilidad como necesidad para adaptarse a la flexibilidad del mercado, pero es claro que la formación continua tiene una rigidez; en cambio, la certificación de competencias podría ofrecer cauces de una cierta flexibilidad, porque una persona que se valide en este momento, también puede validarse dentro de un tiempo, cuando haya adquirido nuevas competencias, y la certificación de hoy no quita una certificación dentro de un tiempo; es decir, la certificación de competencias ofrece una flexibilidad mucho mayor que los títulos que a veces han sido considerados de carácter mucho más indefinido.

Hacia un modelo de certificación propio de las competencias profesionales

La noción de competencia es una construcción social. Por eso la certificación de competencias es eminentemente un acto de negociación. A veces surge el temor de que certificar las competencias pueda aparecer como un reparto de titulaciones sin muchas garantías. Es claro que un sistema de certificación exige un planteamiento de un rigor similar al que existe en los sistemas de titulación actuales, y exige la verificación de datos de que tal candidato puede ser merecedor de una certificación porque cumple con los requisitos de tal certificación. Estos criterios deben ser objeto de consenso entre los agentes sociales, la entidad certificadora y los administraciones que colaboran; y si es objeto de consenso, serán los emprendedores y los representantes de los trabajadores, como en la mayor parte de las soluciones que tienen continuidad, quienes tendrán la última palabra con la entidad certificadora.

El proyecto que aquí nos ocupa se ha trabajado durante varios años con dos modelos europeos: el modelo de Francia y el del Reino Unido. El *modelo francés* corresponde a un modelo mucho más dirigido. Francia siempre se ha movido por una visión mucho más napoleónica, más unitaria; igual que en el año 1971 apareció un decreto de formación continua obligatorio para todas las empresas, ahora se ha puesto en marcha la ley de 35 horas semanales de trabajo; la validación de competencias ha surgido por otro real decreto del año 1985. En Francia, como país más centralizado, rige un modelo mucho más unitario.

El *modelo del Reino Unido* es mucho más diversificado; las nuevas cualificaciones NVQs (National Vocational Qualifications) han surgido del consenso patronal, de sindicatos, administración y universidades. Se han ido creando esas nuevas titulaciones que exigía el mercado y que eran el referencial para poder validar las competencias de los trabajadores y, por tanto, como eran referenciales creados, se han podido ir modificando a medida que han ido cambiando los signos sociales.

El sistema de certificación de competencias en España se está poniendo en marcha a través de algunos organismos

de ámbito estatal y de ciertas comunidades autónomas que están buscando su propio camino. Los centros de formación de enseñanza superior apenas han abierto experiencias en nuestro terreno; por tanto, lo que se busca es ir poniendo en marcha pequeñas iniciativas que puedan ser evaluadas y que puedan terminar siendo un punto común, caminar juntos; sin embargo, el sistema de certificación de competencias no es un modelo uniforme en ninguno de los países antes aludido y no existe ni es necesario seguir modelos uniformes.

Puntos de debate en la certificación de competencias

a) En primer lugar, la validación es fruto de un contexto que está condicionando el modelo y, por lo tanto, como se decía con anterioridad, el modelo inglés y el modelo francés son muy distintos y, así, el modelo que aquí se busca en Castilla y León va a ser totalmente distinto. Cuando el *contexto social* es tan importante también lo serán los modelos y las prácticas.

b) Es distinta la concepción del saber. Claro que queremos certificar saberes-competencias, ¿cómo se concibe el saber? Hay una concepción del saber que se cree que uno va *acumulando* (yo sé hoy 4, mañana 5 y acumulo el saber de manera cuantitativa); por lo tanto, la certificación se basa en un modelo de evaluación sumativa, diríamos en el ámbito de formación. A veces en ciertas universidades inglesas están siguiendo el modelo de acumular certificados y luego otorgan un certificado final: es un saber acumulativo.

En cambio, en Francia la acumulación de saberes transforma permanentemente la personalidad del individuo; cuando a una persona se le reconoce no sólo lo aprendido, sino su capacidad de aprender, y a quien ha sido capaz de aprender hay que reconocerle sus capacidades y competencias de aprendizaje. Si hay modelos para reconocer el aprendizaje de una manera distinta, también tendrá que haber distintos modelos de certificación del aprendizaje experiencial.

c) Hay otro concepto que habla de las competencias dormidas. Se dice que un trabajador, un empresario, una persona que ha estado durante mucho tiempo haciendo cosas demuestra

que sabe hacerlas; si sabe hacerlas, domina ciertos métodos, si domina los métodos y ha usado técnicas, tiene un camino para lograr una fundamentación teórica; pero se puede decir que hay competencias dormidas y la validación puede despertarlas, actualizarlas y completarlas. Es claro que la certificación en universidades europeas no reconoce la totalidad del título, sino una parte, y debe venir a la universidad a completar los créditos que faltan.

d) Las disciplinas académicas y las exigencias de empresa. La lógica de la universidad y la lógica de la empresa no coinciden; existen lógicas diversas y hasta estilos de vida y maneras de concebir el aprendizaje. Se trata de instituciones llamadas a colaborar pero siempre con dificultades. Y entonces el modo de certificar las empresas y el de certificar las universidades no es común. El proyecto eurovalidación se ha llevado paralelamente por un grupo de universidades y de empresas. El proyecto eurovalidación pudo contrastar conclusiones sacadas por el mundo de la empresa y el mundo de las universidades.

e) Sectores profesionales en la validación de competencias. Cuando vemos los modelos y los referenciales que han validado cada uno de los socios europeos, vemos los sectores en los que estaban más interesados: la Glasgow Caledonian University valida sobre todo el trabajo social, el mundo de la enseñanza, y en colaboración con la escuela de policías está validando muchos de los saberes realizados y es una de las líneas de trabajo que tienen. En Londres, la City University trabaja con el mundo de la creación musical; ha hecho concierto con EMI, empresa conocida, donde muchos trabajadores que realizan su trabajo en contratas, subcontratas, a veces han hecho cosas y no tienen nadie que les reconozca. En Francia la Universidad Lille 1 trabaja con el mundo textil, con el mundo de la industria, con el de otros sectores relacionados con multinacionales francesas como Renault y Michelin.

El trabajo que aquí se presenta quiere ser el reflejo consensuado de las aportaciones que los distintos agentes han realizado a lo largo de los últimos años.

Hacia un modelo de certificación de competencias diseñado en el nivel de enseñanza universitaria

Existen muchos modelos de validación de competencias experimentadas en Francia y el Reino Unido en los últimos diez años. El modelo que aquí se ofrece está basado en la investigación-acción; es decir, que el candidato que se valida se convierte en investigador de su propia realidad para producir un saber nuevo y poder obtener el reconocimiento. Este modelo sigue un proceso de alternancia que se podría realizar a lo largo de dos años: en el primer año el candidato analiza su historia y centra su acción en sus puntos de interés. Se rearma como investigador de su propia acción. En el segundo año el candidato recoge todos los datos, los analiza, reconstruye su *proyecto,* se dota de argumentación y lo defiende ante un tribunal. A continuación se señalan los puntos esenciales para la puesta en marcha.

- *Construcción del referencial profesional.* Una primera tarea sería el análisis del trabajo realizado por el candidato a través de: *a) construcción del referencial de tareas actuales.* En esta fase se trata de hacer un balance del total de las tareas que el candidato ha realizado en el pasado y en el presente: descripción del puesto de trabajo, modalidades del ejercicio del puesto, competencias requeridas para el desempeño, relaciones con el entorno y articulaciones con el resto de la empresa. Se supone que el candidato que aspira a la certificación ha de demostrar un número suficiente de años de práctica. Para realizar esta tarea habría que dotarse de herramientas apropiadas. *b) Construcción del referencial de tareas futuras.* En ésta, se trata de analizar la actividad que el candidato espera realizar en el futuro en términos de cualificaciones, de comportamientos, de capacidades de análisis, de iniciativa; se intenta que el candidato vislumbre cuáles son las tareas que le esperan dada la evolución del mercado de trabajo y que, por lo tanto, se prepare para ellas. *c) Construcción del referencial de las competencias.* Se trata de identificar las competencias

que el candidato ha de poner en marcha para salir al encuentro de las nuevas tareas antes diseñadas.

- *Construccion del referencial de la formación* (contenido del diploma o título). El referencial formación tiene el valor de "pliego de condiciones" de saberes o competencias que ha de demostrar el candidato para que la universidad le otorgue el diploma o titulación. Esta etapa puede conducirse a través de los siguientes momentos: *elaboración de descriptores del diploma al que el candidato aspira.* Estos descriptores deben estar redactados en términos de saberes prácticos o saberes de acción para poder ser aplicados a saberes experienciales y no necesariamente académicos. El candidato, que tiene una experiencia profesional y un aprendizaje realizado, aspira a que éstos le sean reconocidos cuando se le otorga un diploma. *Pliego de condiciones que permite pasar a una puesta en práctica operativa del proyecto.* Este apartado será redactado por la comisión encargada de elaborar el referente de formación de acuerdo con los departamentos universitarios que tienen responsabilidad en el tema del título.
- *Validación en sentido estricto: etapas.*[1] La validación estrictamente dicha de las competencias del candidato, que es el objeto central de este proyecto, tendrá cuatro fases.

  Primer año. A) Balance de competencias. Es un proceso personal que requiere una medición de competencias potenciales, personales, profesionales susceptibles de entrar en la elaboración de un proyecto de inserción social y profesional. Un balance de competencias es una puesta a punto, una evaluación en un momento dado. B) Diseño de un proyecto de investigación. Todo candidato que quiere ser validado debe hacer su proyecto de investigación centrado en su práctica. La elección del objeto preciso de investigación es el fruto

[1] Durante estas etapas el candidato debería contar con la ayuda de un tutor o director de investigación que le facilitase realizar el trabajo. Igualmente sería conveniente realizar sesiones colectivas de formación metodológica.

de un acuerdo entre las exigencias del candidato y del objeto de investigación: cuando *escoge un objeto preciso*, el candidato-investigador ha de tener en cuenta sus intereses personales, sus capacidades para realizar el trabajo, los medios de tiempo, económicos, disponibilidad de datos para realizar el trabajo. *El objeto* escogido debe contemplar lo siguiente: cómo conviene acotar el tema para evitar dispersión; situarlo en el campo epistemológico; producir unas competencias que van a ser objeto de una validación mediante un diploma universitario; por lo tanto, se supone que el candidato sitúa su trabajo en coordenadas científicas. Cuando se han especificado estos puntos y se ha optado por un objeto preciso, el candidato formula sus hipótesis de investigación y hace el proyecto, lo que le va a permitir elaborar el trabajo. Estas tareas pueden estar realizadas al término del primer año. Segundo año. C) La realización del proyecto de investigación diseñado a partir de los análisis hechos en el primer año. D) Informe final o memoria donde se recoge la investigación llevada a cabo por el candidato y que ha de presentar ante el tribunal correspondiente.

- *Elaboración de herramientas.* La realización del proyecto exige preparar un conjunto de herramientas que permitan a candidatos y a tutores realizar su tarea con eficacia y rapidez. Dentro de esta línea se prevé crear herramientas en soporte informático pensadas como guía que posibilite al candidato la realización completa del *curriculum vitae* y recibir pautas en la tutoría y seguimiento de su trabajo.
- *Tribunal que decide el otorgamiento de diplomas.* El tribunal que juzgue a los candidatos debería tener estas características: presidencia nombrada por el rector de la universidad que otorga el título, profesores del área de conocimientos próximos al título, agentes sociales (patronal, sindicatos), así como los colegios o asociaciones de profesionales. Se trata de una actuación donde estén representados la universidad, las empresas y los colectivos representativos de los candidatos.

- *Formación del personal implicado.* Para que el proyecto pueda desarrollarse convenientemente es necesario que el personal que integra el equipo de ejecución y el equipo de tutores tenga una formación apropiada para el seguimiento del proceso de validación. Dicha formación se sitúa en estas coordenadas: un seminario permanente con reuniones semanales o quincenales, donde se evalúe la acción y se programe la actividad siguiente. La metodología que se propone es una metodología de investigación-acción. La investigación-acción es una forma de entender la práctica, e intenta mejorarla sistemáticamente, buscando para ello entender mejor cuáles son los contextos y condicionantes de dicha práctica. Es una metodología que se sitúa en la frontera entre lo teórico y lo práctico, y en su efecto más inmediato en la transformación de los actores, de las acciones y del contexto. Creemos que esta metodología es la más apta para un proceso como validación situado en el diálogo entre universidad y empresa.

ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO

- *Convenio con agentes sociales.* La universidad crea un certificado propio que otorga a los candidatos; por ello, asume la última responsabilidad. Pero dado que los candidatos han vivido varios años en el mundo del trabajo y vienen a certificarse para volver al mundo laboral en mejor situación, la universidad tendría que consensuar su proyecto con los agentes sociales que intervendrían en todo el proceso, pero fundamentalmente en tres momentos importantes: diseño del proyecto operativo, tribunal que otorga la certificación y reinserción de los nuevos titulados.
- *Gestión del proyecto.* La gestión del proyecto podría estar basada en consejo de dirección, donde esté presente personal del departamento universitario próximo a las tareas de validación, agentes sociales y asociaciones corporativas; equipo de ejecución del proyecto dotado de una infraestructura suficiente; equipo de tutores o

investigadores que van a acompañar a cada uno de los candidatos a la validación; equipo de asesoramiento internacional para homologar nuestros procesos con otros de idénticas características que se realizan en Europa.

- *Inserción institucional en la universidad.* El proyecto de validación parece que debería estar vinculado al área de formación continua de la universidad en el servicio o institución universitaria más próximo al diálogo con empresas y agentes sociales.
- *Conexión internacional.* Dado que se trata de una experiencia nacida en Europa y que existen países con una historia comprobada positivamente, nosotros queremos gozar de esa experiencia a través de estos dos organismos: A) Consejo asesor. Conviene que este modelo, que puede considerarse innovador en España, goce del asesoramiento e intercambio de universidades y empresas de Europa que tienen una experiencia en este campo y con las que se ha reflexionado durante varios años en el marco del programa europeo Leonardo da Vinci. B) Observatorio europeo de formación continua. Para sostener a los tutores y al personal implicado parece conveniente dotar al proyecto de un servicio de documentación donde se pueda contar con experiencias europeas y permitir que la experiencia que aquí se realiza pueda difundirse en Europa.
- *Inserción profesional de los titulados.* Para que el proyecto tenga una consideración social se ha de cuidar el que los nuevos titulados por vía de validación de competencias puedan tener una inserción profesional similar a las otras vías de certificación. Si el proyecto se diseñó conjuntamente con los agentes sociales del tejido profesional, será más fácil la inserción.
- *Estrategia de puesta en marcha.* La puesta en marcha del proyecto ha de realizarse en doble marco: en el tejido social, consensuando con los agentes sociales como participantes en el proceso y en la comunidad universitaria, intentando que la validación sea aceptada como vía alternativa para obtener certificación y como forma de la "otra universidad". Para realizar

esta puesta en marcha convendría tener en cuenta estos indicadores: que los primeros candidatos estén muy seleccionados, de forma que puedan ser signo positivo para nuevas promociones; realizar una campaña informativa y de discusión entre sectores universitarios que puedan impulsar o frenar el proyecto; sería conveniente en este proceso contar con el testimonio de personas "que se han hecho a sí mismas" y que han generado riquezas y demostrado "saberes" que claramente podrían ser validados con un título universitario; las materias objeto de valoración deberían ser seleccionadas según el siguiente criterio: evitar la confrontación de organizaciones corporativas que puedan sentirse dañadas por el proyecto de validación y profesiones de contenido práctico que puedan ser validadas fácilmente.

Bibliografía

Aubret, J. (1992), *Reconnaissance et validation des acquis: le portefeuille de compètences*, París, Université de Paris VIII.

Aubret, J. *et al.* (1990), *Les bilans personnels et professionnels. Guide métholologique*, Issy Les Moulineaux, EAP.

Aubret, J. y N. Meyer (1994), "La reconnaissance des acquis personnels et professionnels et l'enseignement supérieur. Les enjeux", en *Pratiques et analyses de formation*, París, Université de Paris VIII.

Aubret, J. y P. Gilbert (1991), *Reconnaissance et validation des acquis*, París, PUF.

Barbier, J. M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF.

Barbier, J. M. *et al.* (1996), *Situations de travail et formation*, París, L'Harmattan.

Barkatoolah, A. (1987), "Expériences nord-américaines en reconnaissance des acquis", en *Pratiques de formation*, París, Université de París VIII.

cedefop (1992), *Correspondencia de cualificaciones en Europa*, Berlín, Cedefop.

CEDEFOP Panorama (1995), *Sistemas y procedimientos de certificación de las cualificaciones*, Madrid.

——— (1994a), *Systèmes et procédures de certification des qualifications au Royaume-Uni*, Berlín.

——— (1994b), *Systèmes et procédures de certification des qualifications en France*, Berlín.

CHARRAUD, A. M. (1994), *A propos d'un glossaire sur la validation des acquis, document de travail*, Arcueil, Francia.

——— (1993), "L'organisation de la reconnaissance des acquis", en *Actualité de la formation permanente*, núm. 122, Arcueil, Francia.

COMISIÓN de las Comunidades Europeas (1995), *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro blanco sobre la educación y formación*, Luxemburgo.

——— (1993), *Crecimiento, competitividad y empleo (Retos y pistas para entrar en el siglo XXI)*, Bruselas.

COURTOIS, B. (1995), "L'expérience formatrice: entre auto et écoformation", en *Education Permanente*, núm. 122, Arcueil, Francia.

DESROCHE, Henri (1991), *Entreprendre d'appendre*, París, Les Editions Ouvrières.

——— (1984), *Iniciación a las ciencias sociales*, Barcelona, Hogar del Libro (Nova Terra).

——— (1978), "Apprentissage", en *Education Permanente et Creativités Solidaires*, París, Les Editions Ouvrières.

DÍAZ González, T. (2005), *Certificación de aprendizajes experienciales* (Red de Cooperación Europea),Valladolid, Junta de Castilla y León.

——— (2004), "Historias de vida en el marco de la evaluación de competencias", en *Diálogos* (Revista electrónica de Historia), año 2, vol. 10, núm. 38.

——— (2003a), *Educación y formación permanente en la sociedad del conocimiento*, Valladolid, Junta de Castilla y León.

——— (2003b), *Investigación y perspectivas de certificación de competencias profesionales en Castilla y León*, Valladolid, Junta de Castilla y León.

——— (1997), "Animación en educación de adultos: de la animación al reconocimiento de aprendizaje", en *Documentación Social*, núm. 109, Madrid, CARITAS.

Díaz González, T. (coord.) (2004), "Certificación y validación de aprendizajes y competencias", en *Número monográfico* 39/40, año 10, vol. 3.

Gagnon, E. (1996), "Etre reconnu tout au long de la vie. L'expérience canadienne", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 141, París.

Guiton, Jean (1983), *De l'équivalence des diplômes a l' évaluation des compétences*, París, UNESCO.

Jacobi D., K. Longchamp (1994), "Reconnaître et valider les acquis. Les dérives linguistiques d'un injonction paradoxale", en *Education Permanente*, núm. 118, Arcueil, Francia.

Jobert A., M. Tallard (1993), *Le rôle du diplôme dans la construction des grilles de classification professionnelle. Les conventions collectives de branche: déclin ou renouveau?*, Marsella, CEREQ (Etudes, 65).

Journées Internationales de la Formation (1998), *Objectif: competences. Synthèse des travaux*, t. 12, París, MEDEF.

Kamp, Di (1996), *Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados en una semana*, Barcelona, Plaza y Janés.

_____ (1994), *Aprenda a evaluar el rendimiento de sus empleados*, Barcelona, Plaza y Janés.

Landry, Francine (1987), "Vocabulaire de la reconnaissance des aquis", 2° versión, Fédérations des Cegeps, manuscrito.

Le Botertf, G. (2004), *Construire les compétences individuelles et collectives*, París, Editions d'Organisation.

Legrand, B. y Ch. Rubert (1991), *Faire son bilan*, París, INSEP.

Lietard, B. (1993), "Les effets individuels et sociaux des pratiques de reconnaissance des acquis", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm, 124, París.

_____ (1992a), "Du portfolio nord-américain au portefeuille de compétences à la française", en *Pratiques de formation*, París, Universidad de París VIII.

_____ (1992b), "Les bilans de compétences: un état des études et des expérimentations (1985-1992)", en *Etudes et expérimentations*, núm. 15, París.

_____ (1986), "Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis", en *Education Permanente*, núm. 83-84, Arcueil, Francia.

MEHAUT, Ph. (1996), "Nouveaux modèles productifs, nouvelles formations", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 142, París.

MENARD, Jean Y. (1992), *Reconnaissance des acquis et validation des compétences*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.

MEYER, N. y G. Berger (1988), *Reconnaissance des acquis. Etude à caractère documentaire,* Saint-Denise Universidad París III, Formation Permanente, París, Universidad de París VIII.

MINISTÈRE de l'Education Nationale (1994), *Validation des acquis professionnels*, vols. 1 y 2, París.

MINISTÈRE de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (1996), *Rencontre Nationale. La Validation des Acquis Professionnnels dans l'Enseignement Superieur*, Lille.

_____ (1994), *Validation des Acquis Professionnels dans l'En-seignement Supérieur*, París.

_____ (1993), *Des Journées de Travail Validation des Acquis Professionnels*, Lille.

MINISTÈRE de Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (1992), *Reconnaissance et Validation des Acquis*, París, Centre Inffo.

PARLIER, M. (1996), "De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 143, París.

PARKER J. y P. Girard (1993), *Systèmes et procèdures de certification des qualifications en France*, Berlín, CEDEFOP.

PERKER, H. *et al.* (1994), *Identification et validation de savoir-faire et des connaissances acquises dans la vie et les expériences de travail-Rapport comparatif France/Royaume-Uni*, Berlín, Rapport CEDEFOP.

PINEAU, G. *et al.* (1991), *Reconnaitre les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*, Québec, Editions Universitaires.

RANDELL, G. *et al.* (1992), *La valoración y formación del personal. Primer paso para una dirección eficaz*, Bilbao, Deusto.

RAVAT, D. (1996), "La validation des acquis professionnels", en *Actualité de la Formation Permanente*, núm. 140, París.

ROBIN, G. (1992), *Guide en reconnaissance des acquis*, Québec, Vermette.

SANSREGRET, M. (1994), *La reconnaissance des acquis. Le portafolio*, Montreal, Hurtubise.

_____ (1988), *La reconnaissance des acquis*, Montreal, Hurtubise.

SIMOSHO, S. (1991), *Accreditation of prior learning. A practical guide for professionals*, Londres, Kogan.

TRESANINI, M. (2004), *Evaluer les compétences. Du recrutement a la gestion de carrière*, Colombelles, Francia, EMS.

VIRVILLE, M. de (1996), "Donner un nouvel élan à la formation professionnelle", en *La documentation française*, París.

YATCHINOVSKI, A. (1992), *Le bilan personnel et professionnel. Instrument de management*, París, EST.

ZÉLLER, O. (2004), *Valider ses acquis*, París, Expres.

Análisis crítico de las prácticas de evaluación de los profesores universitarios en México

*Mario Rueda**
*Javier Loredo***

Los procesos de evaluación educativa en México al igual que en otras naciones han acrecentado su importancia en las últimas décadas. La evaluación normalmente ha formado parte de la planeación educativa; sin embargo, no es sino al final de los años ochenta del siglo XX que su relevancia adquiere dimensiones especiales, ya que surge como parte de las políticas generales que la presentan como un instrumento para mejorar la calidad del sistema escolar y como medio para acceder a distintos programas de compensación salarial para el personal académico, y como condición para obtener recursos económicos adicionales al gasto corriente de las instituciones.

Desde ese momento las instituciones y los individuos tendrían acceso a ingresos complementarios, en función de los resultados de las evaluaciones. Adicionalmente a la tendencia evaluación-financiamiento, se agrega la acreditación como estrategia para asegurar la calidad de los servicios educativos, según se expresa en los discursos oficiales.

Cuando se hace explícito que los procesos de evaluación tendrían la finalidad de diferenciar y reconocer el trabajo realizado por las instituciones y los académicos, la relación entre evaluación y resultados toma una nueva dimensión. A partir de entonces, las estrategias de negociación del vínculo financiero que habían sostenido las universidades públicas y el gobierno cambiaron, al menos en el discurso.

Otro elemento señalado por algunos autores para la rápida expansión de los procesos de evaluación en las instituciones

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.
** Universidad Iberoamericana, México.

de educación superior, asociado con la discusión sobre la calidad y el financiamiento, es la influencia de organismos internacionales tales como OCDE, Banco Mundial, UNESCO, CRESALC y CEPAL, entre otros.

En México la preocupación por iniciar procesos de evaluación de la docencia surge de manera autogenerada en algunas universidades privadas desde hace más de tres décadas. En el caso de las universidades públicas, aunque se sabe de algunos casos aislados de carreras que emplean la evaluación de la docencia desde esa misma época, la evaluación se implementa de forma generalizada a partir de las políticas promovidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en la década de los noventa (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003).

Principales tendencias

El contexto descrito anteriormente forma parte de lo que ha ocurrido con el caso concreto de la evaluación de la docencia, particularmente referida a la interacción de los profesores con sus estudiantes en los salones de clase, en el marco de un programa de formación profesional de una institución. Esta actividad es objeto de evaluación con un tratamiento diferencial respecto a otras funciones como la investigación, la extensión o la difusión de la cultura.

A partir del análisis de los procesos de evaluación de la docencia en algunas universidades públicas (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003), se presenta una caracterización general del estado en que se encuentra dicha actividad, reconociendo la conveniencia de que se realicen estudios sistemáticos sobre una muestra intencional para llegar a conclusiones más sustentadas.

Se constató la existencia generalizada de prácticas de evaluación docente en las distintas universidades; sin embargo, la concepción, la antigüedad, el tipo y el uso de cada sistema de evaluación es diferente. En términos generales, entre los agentes que impulsan la evaluación en las distintas universidades se advierte la presencia de autoridades, direc-

ciones, planes institucionales y departamentos encargados del desarrollo de la docencia y de la evaluación.

La instauración de los procedimientos para evaluar resulta difícil e incluso se llegan a frenar iniciativas en casos extremos por considerarlas con un carácter punitivo hacia el profesorado; en algunos establecimientos el rechazo inicial de los profesores termina por diluirse, ya que su participación permite el acceso a los programas de compensación salarial, por lo general aceptados por los académicos con señalamientos de problemas en su aplicación cotidiana. Sin duda alguna los cuestionarios de opinión dirigidos a los estudiantes son la manera dominante de atender la evaluación de la docencia, al igual que se hace en la mayor parte de las universidades de otros países.

En algunas universidades, además del cuestionario de opinión de los estudiantes, se emplean cuestionarios de autoevaluación para profesores, la evaluación a través de pares académicos y por los directivos (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). Únicamente en dos instituciones de las analizadas se cuenta con cuestionarios distintos para cada nivel educativo, licenciatura o posgrado (Luna, Valle y Tinajero, 2003).

En los cuestionarios prevalecen las dimensiones relativas a la planeación, el desarrollo y la cobertura del programa, así como a las formas de evaluación de los aprendizajes. En menor medida, se consideran dimensiones sobre dominio de la asignatura, manejo de técnicas didácticas, estilo de interacción profesor-alumno, asistencia y puntualidad. Cabe señalar que en algunos cuestionarios se plantean dimensiones referentes a la actualización docente, la calidad del trabajo académico y el impacto del papel del profesor en la formación del alumno. Por lo general no está presente en los procesos de evaluación docente una preocupación por identificar las dimensiones asociadas con un aprendizaje efectivo o un análisis cuidadoso derivado de la orientación de las teorías del aprendizaje o la consideración de los resultados derivados de la investigación sobre la práctica docente universitaria, como telón de fondo que obligue al reconocimiento de la complejidad de la actividad evaluada.

En la mayoría de las universidades destaca la escasa participación de los docentes en la elaboración de los instrumentos

de evaluación. La revisión de la literatura deja en claro la necesidad, no solamente estratégica, de la participación de los profesores, estudiantes y cuerpos colegiados involucrados en los procesos de evaluación para mejorar la actividad (García, 2001), sino de la conveniencia de conocer el punto de vista de los actores, sobre todo porque pueden diferir entre ellos o pueden cambiar sus perspectivas a lo largo del tiempo.

Actualmente, la mayor parte de las universidades cuenta con sus propios instrumentos, aunque algunos de ellos no están elaborados siguiendo las normas requeridas a todo instrumento de medición. Es importante mencionar que en algunos casos de las universidades analizadas se acude a especialistas para la integración del instrumento. En algunas universidades, las instancias encargadas de la operación del proceso de evaluación dan a conocer los resultados a directivos y docentes, mientras que en otras se ponen los resultados a disposición del total de la comunidad escolar. Se presenta la convivencia de estrategias diversas dentro y entre universidades, ya que en algunas carreras se evalúa a todos los profesores y en otras sólo a una selección de ellos.

La ubicación en las universidades de las instancias y de los académicos encargados de diseñar y poner en marcha los procesos de evaluación de la docencia revela el origen de la iniciativa y el sentido de la actividad de evaluación; es decir, queda al descubierto una clara preocupación de "control" administrativo y un uso preferencial de la evaluación como requisito de acceso a programas de compensación salarial. En este sentido, sería conveniente clarificar el propósito de la evaluación, sobre todo para reorientarla hacia su realización como instrumento para el perfeccionamiento de la actividad.

El problema de la evaluación en las universidades privadas no se asocia necesariamente a los bonos o estímulos salariales; en ellas, el control del servicio que ofrecen viene de una mayor tradición, por lo que surge de manera natural la aplicación de los cuestionarios de opinión de los alumnos, a través de los cuales se valora el desempeño del profesor. Generalmente su objetivo termina en saber con qué profesores se puede seguir contando para ofrecer un buen servicio.

Red de Evaluación de la Docencia

Como una reacción a la situación antes descrita, la Red de Evaluación de la Docencia (http://www.iisue.unam.mx/eval-docencia/), integrada por académicos e investigadores de diversas universidades del país, trabaja desde hace ocho años en la búsqueda de alternativas que intentan priorizar el uso formativo de la evaluación de la docencia, al mismo tiempo que considera indispensable la participación y opinión de los profesores para la mejora de la enseñanza.

La intención es mencionar algunas experiencias que integrantes de este grupo generaron y desarrollaron, partiendo de que cada experiencia es distinta, en virtud de que se realizaron en un marco institucional específico (público o privado) y debido a que cada una desarrolla una concepción teórica y metodológica particular. Contamos con experiencias realizadas en universidades privadas que centran su atención en el diseño de un sistema de evaluación de la práctica docente con carácter formativo y humanista. En una vertiente a partir de ciertas directrices y retomando la filosofía, la misión y el perfil docente de la institución plantean una investigación participativa, donde profesores y alumnos aportan sobre los aspectos que deberían ser considerados en la evaluación de la docencia. Así, logran diseñar conjuntamente un instrumento que tiene ante todo la finalidad de retroalimentar al docente en cuanto a su quehacer en el aula, recuperando de esta forma al profesional reflexivo y estratégico, que aprovecha los resultados de la evaluación para reflexionar críticamente sobre sus fortalezas y debilidades (Loredo, 2000: 1-35). En otra experiencia se desarrolla durante un semestre un taller de reflexión sobre la práctica docente, abriendo el espacio para que el profesor se exprese y a la vez analice lo que hace en el aula. Un acompañamiento por los investigadores en dicha reflexión concluye con una grata experiencia para los maestros y con claras metas de cómo y en qué mejorar (Crispín, Romay y Moyo, 2000: 341-364).

Por su parte, en otras universidades públicas también se han desarrollado experiencias, algunas en el mismo sentido de trabajar desde el análisis de los cuestionarios de opinión de alumnos para evaluar al profesor y que incorporan de manera

significativa la participación de los maestros y estudiantes en la conformación de una propuesta de evaluación (Luna, 2003).

Igualmente, se cuenta con experiencias con orientación de corte cualitativo a partir del método etnográfico, como lo es la investigación que se realizó con el propósito de conocer, comprender y evaluar la práctica docente en un programa modular (Arbesú, 2000: 231-254). En dicha investigación, desde los enfoques fenomenológico y hermenéutico, se entiende la evaluación como un proceso de comprensión y reflexión sobre la enseñanza en el que participan los docentes, quienes deciden, a través de la reflexión y el autoconocimiento de su práctica, realizar los cambios o mejoras deseados.

Otro trabajo en esta misma línea (Figueroa, 2000: 255-282), se centra en el modelo del profesor reflexivo, profesor que con distintos niveles de amplitud y profundidad, consciente o inconscientemente, cuestiona lo que sucede en el aula, aunque no siempre lo manifiesta en forma explícita. La investigadora dialoga con los profesores con el objeto de poder conocer y comprender lo que ellos mismos piensan acerca de lo que dicen y hacen en el aula. Los profesores terminan reconociendo, a partir del acompañamiento del investigador, sus logros y dificultades, y se cuestionan si realmente lograron los objetivos de su programa y si los estudiantes también lo consiguieron.

Conclusiones

Por todo lo expuesto, se puede formular la interpretación de que estamos frente a una evidencia más del impacto de las políticas generales de evaluación del desempeño individual de los académicos en las universidades, asociado a programas compensatorios del salario que será necesario estudiar con mayor detalle para valorar formalmente los efectos previstos, así como aquéllos inesperados que han tenido lugar en cada una de las instituciones. Está aún por demostrarse el impacto de la evaluación de los profesores respecto al aumento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones de nivel superior.

También queda clara la ausencia de una concepción de la evaluación de los profesores como estrategia para reflexionar, discutir y acordar el sentido de la actividad docente y la necesidad de atender su evaluación mediante múltiples estrategias que reconozcan su complejidad y multirreferencialidad. El diseño de políticas públicas para fortalecer la docencia tendrá que contemplar la diversidad de escenarios institucionales y situaciones de enseñanza de cada área disciplinaria para alentar la búsqueda y puesta en operación de procesos de evaluación que efectivamente incidan en la mejora de una de las principales funciones de la universidad.

Es necesario alentar el estudio de casos para conocer el efecto de las políticas después de más de dos décadas de su aplicación. Con la información parcial que se tiene se advierten graves deficiencias en el diseño y puesta en marcha de los procesos por los que se quiere evaluar la actividad docente en las instituciones de educación superior. Si bien se pueden identificar algunos casos ejemplares, la sospecha fundada es que son la excepción más que la regla.

La impresión general obtenida con las experiencias analizadas es que en las universidades se cuenta con poca experiencia en la evaluación de la docencia, esto por las características del personal encargado de esta labor y por las instancias que generalmente promueven el proceso. El punto más crítico es el empleo de la evaluación como recurso para el acceso a compensaciones salariales y su descuido como instrumento que puede contribuir al mejoramiento de la actividad docente; en ese sentido, se observa poca vinculación del ejercicio de la evaluación con otras actividades con las que debería estar naturalmente unido, como la formación permanente.

En torno a las propuestas que la Red de Evaluación de la Docencia ha identificado, podemos destacar que una característica valiosa de los trabajos es que los resultados y las propuestas se fundamentan en estudios aplicados en instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas. Además, se pone de manifiesto que desde diferentes regiones del país existe el interés por indagar, experimentar y ofrecer alternativas innovadoras que permitan enriquecer el quehacer de la evaluación docente. Las reflexiones finales se centran en los siguientes aspectos:

- Los estudios reafirman que la docencia es uno de los agentes centrales del desarrollo educativo; que es necesaria la evaluación de su práctica cotidiana en el aula; que el enfoque de dicha evaluación debe ser formativo y de perfeccionamiento; que la evaluación es un proceso integral; que la evaluación a través de los cuestionarios de opinión de los estudiantes es sólo un medio y no deberá ser la única fuente de información, y se reconoce que establecer un sistema integral de evaluación docente es un proceso largo y complejo.
- Las investigaciones tienen un carácter participativo de los involucrados en los procesos de la evaluación de la docencia (profesores, estudiantes y autoridades). Se invita a ver la interrelación de los actores, y entre éstos y las técnicas o instrumentos, para observar aspectos que inhiben o facilitan la enseñanza y el aprendizaje y los apoyos que habrá que ofrecer, así como aquellos aspectos que habrá que transformar.
- Se promueve la reflexión en el profesor, en los estudiantes y en las autoridades educativas. Ofrece una forma de evaluación con y desde los autores, cuyo propósito fundamental radica en la comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Estas experiencias favorecen la cultura de la evaluación, no se quedan en el nivel de la descripción del estado de las prácticas educativas ni en el mero conocimiento de cómo los profesores realizan la enseñanza y cómo los estudiantes aprenden, sino en la toma de acciones concretas. Otro elemento distintivo es la demostración de las posibilidades reales de conducción de procesos de reflexión colegiada.
- Se evidencia la conveniencia de privilegiar la función formativa de la evaluación como un proceso que contribuye al mejoramiento de la enseñanza de manera continua.
- Los propósitos de la evaluación se orientan a comprender y evaluar la práctica; a la reflexión y el cuestionamiento de lo que sucede en el aula; al conocimiento que es deseable en los alumnos; a la mejora de los procedimientos por emplear en la evaluación del

aprendizaje. El autoconocimiento de lo que sucede en el aula implica también una toma de responsabilidad que compromete en la toma de decisiones y acciones que permitan el progreso hacia una mejor calidad educativa.

- Los trabajos informan sobre la posibilidad de una evaluación formativa y de perfeccionamiento continuo. La obtención de información para comprender cómo se involucran los participantes en los procesos educativos no sólo permite conocer si profesores, estudiantes, autoridades se involucran de manera total, sino que los datos, después de un proceso de reflexión, orientan hacia una toma de responsabilidad hacia nuevas y mejores prácticas. No basta con darse cuenta de cómo se despliegan las prácticas educativas, los trabajos dan cuenta de que evaluar es conocer para mejorar.

Bibliografía

Arbesú, María Isabel (2000), "Evaluación de la práctica docente en un sistema de enseñanza modular", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 231-254.

Arbesú, María Isabel y Mario Rueda (2003), "La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente", en *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios. Evaluación de la educación superior*, núm. 36, México, pp. 56-64.

Crispín B., Romay y Moyo (2000), "Vinculación de procesos evaluativos a la formación de docentes universitarios", en Mario Rueda y Frida Díaz Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 341-364.

Figueroa, Alma (2000), "Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga (comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 255-282.

García Garduño J. M. (2001), "Diez consejos para hacer fracasar la implantación de un sistema de evaluación de la docencia", en Mario Rueda, Frida Díaz-Barriga y M. Díaz (comps.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)/Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Loredo Enríquez, Javier (2000), *Evaluación de la práctica docente en educación superior*, México, Porrúa, pp. 1-35.

Loredo J., O. Grijalva (2000), "Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 103-131.

Luna, Edna, María Consuelo Valle, Guadalupe Tinajero, "Evaluación de la docencia: paradojas de un proceso institucional", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII (3), núm. 127, julio-septiembre, pp. 89-100.

Monroy, M. (2000), "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente", en Mario Rueda y Frida Díaz-Barriga, *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós, pp. 283-307.

Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz-Barriga (comps.) (2000), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*, México, Paidós.

Rueda, Beltrán Mario, L. L. Elizalde y G. A. D. Torquemada (2003), "La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXII, núm. 127, julio-septiembre, pp. 71-77.

Quinta parte

Pensamiento crítico, formación y acompañamiento

Introducción

Una de las acciones sin duda más complejas por paradójicas, dilemáticas, contradictorias, plurintersubjetivas, trascendentes y sentimentales es el acompañamiento. El acompañamiento del Otro y con el Otro, a la vez que sin el Otro; cuando este Otro da sentido a uno mismo eclosiona, en cada reificación, un nuevo mundo transexistencial que tan sólo el añadido de la formación mitiga; cuando esta formación es educativa —máxime si es escolar— la tensión mantenida se trastorna porque la institución y sus modos suavizan la fuerza del sentir entre personas. El pensamiento crítico es aquí el tercer elemento incluso e inconcluso en los vaivenes de las dependencias, más proclive al refuerzo del vínculo acompañante que a la emancipación del acompañado de no considerar, cada uno y en cada caso, sus propios acompañamientos. Acompañamiento, formación y pensamiento crítico constituyen una triada educativa sustancial, glosada en su amplitud por cada uno de los autores de los capítulos que ahora se presentan, y ante los que resta —quizá— esbozar una propuesta dialéctica, que manteniendo el sentido holístico, nos permita desglosar algunos de los significados al aplicar la crítica a las diferentes intencionalidades formativas en procesos no menos distintos de acompañamiento.

La primera cuestión es la relativa al sentido de la formación y del consiguiente acompañamiento que nos remite a la genérica sobre el sentido de la orientación educativa. La educación en cualquiera de sus formas o manifestaciones puede recurrir a distintas finalidades primigenias a la vez que a diferentes intereses circunstanciales. La educación, necesaria en el sostén cultural de todo grupo social, entiende, no obstante, la multiplicidad de articulaciones (persona-persona/individuo-grupo/grupo-organización/organización-institución/institución-sistema) bajo el prisma de las tres consabidas lógicas dominantes en la tradición de nuestro pensamiento científico-social y educativo —instrumental,

comunicativa, crítica— que refleja, a su vez, la preeminencia intencional de unos casos frente a otros en el conjunto de la praxis educativa de las distintas regiones mundiales, en cada país, o en cada acción educativa allá donde se produzca. La concepción es clave, pues si bien en toda acción educativa sistémica, formal o no-formal, se entrecruzan las concepciones educativas, la prevalencia marca sobremanera la praxis orientadora. Es en la orientación y, por ende, en el acompañamiento, donde la interpretación del sentido entre las partes, en tanto que inversión para el futuro, derecho continuado, o emancipación coyuntural, media el proceso.

La educación en tanto que inversión en el individuo

Es la concepción educativa en un doble sentido instrumental pues, a la vez que mantiene la función socializadora y, consecuentemente, integra, distingue y homogeniza sociedades, ejerce una proyección economicista hacia el futuro. La inversión en capital humano revela la intencionalidad de un sistema educativo competitivo en sus productos bien avenidos con los sistemas económicos y productivos; una capacitación profesional al servicio y a la carta del llamado tejido industrial de una zona determinada, o la constante fijación en la alfabetización informática como panacea al desprecio endémico de otras zonas reflejan una rentabilidad a medio plazo en términos, por seguir con los ejemplos, de subrogación del proceso educativo a la demanda del mercado laboral, o la formación para el consumo mediato. Pero a la vez, la educación en tanto que inversión, refleja con no menos evidencia, la inclinación de unos padres cuando apelan al recalcitrante *hombre de provecho en el futuro* para animar a sus hijos al estudio en una escolarización continuada. En nuestras actuales sociedades avanzadas en las que los sistemas educativos parecen diluirse en una multiplicidad de agencias de acreditación esta concepción se refuerza y actualiza, al adquirir la formación valor contable en el mercado y derivar así en nuevos productos eslogan del tipo, *verbi gratia*, una formación competitiva, de calidad y basada en competencias.

La crítica fácil resuelve la situación con la negación de la mayor, es decir, la vinculación utópica de lo más preciado de y por la humanidad a la educación, junto al desprecio del lado economicista y explotador de trabajo y trabajador. Un pensamiento crítico relativo revela, sin embargo, no pocas contradicciones y alguno que otro dilema: de entre este último, la familia, cuando en el lábil guión de la formación de tu hijo has de dudar y dudas entre tu presente y su futuro; contradicciones, si consciente del dilema, permites que decida el profesional; finalmente los conflictos están, de cualquier modo, garantizados. El pensamiento crítico permite recuperar del maremágnum a la persona a través del acompañamiento. El acompañamiento, clave en los momentos de transición de la persona, se muestra aquí no obstante desigual y anticipador; desigual, en tanto que el cambio genera inseguridades en la persona, que suple la tutela del mayor. Es la orientación profesional, reglada o no-formal, que termina —cuando no empieza— sucumbiendo a los imperativos sistémicos. El acompañamiento crítico tiende aquí hacia la autodeterminación de la persona, de manera que sea capaz de manejarse en las tensiones sistémicas sin por ello renunciar a su singularidad. Es el acompañamiento vigilante ante el ser sustantivo, en el estar coyuntural; difícil equilibrio existencial quizá tan sólo posible de plantear sobre el papel. Quizá y sin quizá la Antígona de Frédérique Lerbet-Sereni nos ayude a resolver este *acompañamiento imposible*.

La educación como derecho del ciudadano

Desde sus orígenes en la historia antigua, hasta la modernización, no existe movilización revolucionaria alguna que no concluya proclamando el derecho a la educación del ciudadano: del ateniense al napoleónico, y de éste a los derechos universales, cada constitución moderna convierte al Estado en garante de la condición educada de la ciudadanía, *ad libitum* —eso sí— de todo gestor democrático. Surgen y se expanden los sistemas educativos que, una vez consolidados, aumentan el tiempo de vida en el que perdura el derecho. Es la formación a lo largo de la vida la que termina fundiendo

el derecho en la inversión o, por el contrario, nos permite anticipar —quizá— la emancipación: depende, pero no tanto. Si bien ambas opciones son posibles, de hecho y sin embargo, tan sólo la primera aproximación es evidente a la vista de la praxis orientadora dominante que se autofomenta por la aparente pluralidad de opciones, cuando de hecho reduce la versatilidad a legitimación y acomodación.

Efectivamente, de la crítica a la educación en tanto que derecho cabe distinguir distintos contextos por considerar: si bien en los momentos de privación la formación propicia el desarrollo, cuando atañe al ciudadano aposentado la función derivada implica lealtad de éste frente al sistema y legitimidad del político-administrativo en tanto que instrumento de regulación de la convivencia ciudadana. Alcanzado este estatus, la filiación del derecho a la inversión social es inmediata; se fragmenta al ciudadano en partes, y a cada parte cosificada le corresponde una parcela formativa: votante, contribuyente, usuario, cliente..., la formación del consumidor resulta un ejemplo paradigmático; promovida inicialmente como derecho a la información, se trastoca en la aptitud para el consumo, por cuanto la formación se realiza con los parámetros de un mercado capaz incluso de vender etiquetado bajo la calidad el producto demandado por los consumidores; es decir, por las asociaciones de consumidores que representan, por analogía democrática, al ciudadano-consumidor, al consumidor medio, al consumidor-tipo, homogeneizado, al que de hecho es factible dirigir las campañas de promoción y venta, pero que a la vez, por tipo medio, se le anula, democráticamente, en su singularidad.

El Estado, en cualquiera de sus clónicas instituciones localistas, es quien primero abusa de la estratagema punitiva y recaudatoria, bajo un manto proteccionista. La figura del tutor patrimonializa aquí el acompañamiento, pues con sus temas transversales refleja la vertiente circunstancial del derecho, a la moda que no a la carta: la formación para la ciudadanía constituye, en el caso de España, la reencarnación identitaria de la consabida formación en un espíritu nacionalista, negación en primicia legalista del propio sentido universal del derecho. Pero, junto a las máximas, igual mecanismo de legitimación se advierte en materias más co-

tidianas: las diferencias contrastables entre las razones ocultas, finalmente económicas, de las campañas contra los accidentes de tráfico, y la educación vial esbozada por Ángel Egido, Francisco Alonso y Constanza Calatayud ejemplifican la confusión entre el derecho del ciudadano en tanto que principio y la legitimación del abuso en las prestaciones, en aras, eficaces y eficientes, de la defensa del derecho, frente a una posible perspectiva comunitaria de la orientación.

La educación como emancipación de la persona

Patricia Ducoing nos hace la presentación brillante del sempiterno dilema educativo entre el ajuste de la persona por la homogeneización, eficaz para el sistema, y la finalidad honorífica que honra toda praxis educativa, cuál es la emancipación de la persona —precisamente— de las trabas sistémico-institucionales, organizativas, grupales y, por qué no, incluso entre dos y uno mismo; sin embargo, el dilema en nuestro caso está resuelto: de las tres concepciones de la educación, tan sólo la emancipatoria es genuina, resultando las restantes una subsunción sistémica; la cuestión crítica es determinar el significado de tal emancipación en procesos formativos y, por ende, forzosamente acompañados.

La emancipación constituye un proceso complejo que implica múltiples referentes y, así, ha de ser clarificada en los procesos de acompañamiento considerando, en primer término, la multirreferencialidad; sin embargo, este primer componente complejo de la acción de acompañamiento en procesos formativos puede, a su vez, concretarse en torno a distintos grados de intersubjetividad. Emancipación y autonomía comparten una potestad semejante que, en una acepción genérica, hacen referencia a la liberación de la dependencia. El hijo se emancipa de la patria potestad, en tanto que es autónomo quien no depende de nadie (y "para ciertas cosas", precisa el diccionario). Precisión ésta digna de consideración, pues nos introduce en un inestable y contradictorio desequilibrio multirreferencial de la dependencia en un proceso formativo, situación que, a su vez, nos induce a cuestionar la propia intersubjetividad en el acompañamiento:

el sentido de la emancipación, ¿abarca, a la vez, todos y cada uno de los ámbitos de la vida de la persona?; el significado de la emancipación, ¿se moviliza entre subjetividades?

La subjetividad interior es libre, pero la intersubjetividad construida es negociada: el acompañamiento afectivo deconstruye en el proceso distintos referentes y con distintas inclinaciones. La mediación facilita la deconstrucción sobre la que la persona reconstruye su sentido. En nuestro mundo de vida podemos sentirnos contradictoriamente emancipados cuando optamos por dependencias; pero si el acompañamiento es profesional, la acción orientadora difiere. El encuadre de Bernard Donnadieu, y la frescura en los relatos de Patricia Mar y Margarita Vera, dan cuenta del panorama.

Es, efectivamente, la intersubjetividad construida, ahora por las personas, la clave del acompañamiento; construcción, incluso en la distancia, que nos hace compartir en tanto en cuanto entendemos y comprendemos, incluso aunque nos falte la explicación racional. Por eso, paradójicamente, queremos concluir la presentación académica de esta parte del libro con la referencia compartida por unos y acompañada por todos nosotros, a la biografía de María del Pilar Jiménez Silva.

Fernando Sabirón y Ana Arnaiz
Universidad de Zaragoza

Educación y formación profesional para los oficios de lo humano: ¿desarrollar una función crítica?*

*Bernard Donnadieu***

¿En qué y dentro de qué límites tiene la universidad una misión de profesionalización en el marco de las formaciones que acredita? Los debates actuales sobre las licenciaturas profesionales y sobre la reforma de licenciatura, maestría y doctorado son la ocasión para reactivar la cuestión de la función crítica como justificación y legitimación del lugar de las ciencias humanas y de las ciencias de la educación en la formación profesional para los oficios de la enseñanza, la educación, la salud, el trabajo social. La función crítica es, primeramente, constitutiva de toda obra educativa. La educación es o debería ser no una misión importante, sino central de la universidad. Es necesario comprender aquí la noción de educación en su acepción más amplia como el proceso por el cual el hombre le confiere una humanidad al hombre y a su acción. La educación es a la vez transmisión que autoriza la entrada a una cultura y creación productora de las obras de esta cultura. Pensamiento y actitud críticos son las condiciones necesarias para la toma en consideración de una perspectiva educativa en la formación profesional. Se pueden reconocer tres grandes objetivos que orientan la intervención de las ciencias de la educación hacia un pensamiento y una actitud críticos en la profesionalización de los futuros practicantes de los oficios de la educación, la salud y el trabajo social:

- partir del y renunciar al sentido común y de las ideas recibidas que se adhieren a estos oficios y a las acciones de aquellos que los ejercen;

* Traducción Patricia Ducoing; revisión Bertha Fortoul.

** Universidad de Provence, Francia.

- elucidar los imaginarios y las significaciones sociales imaginarias que determinan la relación con estos oficios y con las funciones sociales que ellos cumplen, y
- vigilar, no reducir, la formación a la sola transmisión de saberes necesarios y eficaces en la realización de las acciones y de las actitudes propias al oficio.

Estas tres condiciones necesarias para la activación de una función crítica tienen como corolarios modos de acción pedagógica propios de la universidad y traspasables a una formación universitaria profesionalizante:

- la formación para la investigación que privilegia el trabajo de problematización más que la resolución de problemas;
- la formación a través del recurso de las teorías producidas por las ciencias humanas y sociales a fin de que la comprensión del oficio y de los procesos asociados se apoye en significaciones conceptuales elaboradas y precisas, y
- la formación a través de las vueltas que producen distancia frente a aquello que conviene aprender: vueltas a través de los saberes generalistas que alejan al aprendiz de las contingencias del oficio.

¿El universitario guarda una óptica generalista de educación cuando ésta contribuye a desarrollar una actitud y un pensamiento crítico en los futuros practicantes "de los oficios de humano", fundando su pedagogía en el pensamiento crítico como medio de la formación?

Sentido común e imaginario de la profesión en los oficios de lo humano

La denominación ambigua, "oficios de lo humano", pretende subrayar la especificidad de la actividad propia de estos oficios. Ésta reside en el hecho de que la relación con el otro es central y que se plantea como objetivo contribuir al desarrollo, al cambio, incluso a la transformación de la persona. Estas

funciones de acompañamiento al cambio no son privativas de los profesionales en sus diferentes oficios. Son socialmente compartidas en el sentido en el que "cuidar", "enseñar" "educar", "gobernar al otro" es la suerte de cada quien. Cada uno de nosotros ha sido educado. Cada uno ha tenido o tendrá una acción educativa frente a otro. Lo mismo pasa en cuanto a la enseñanza, la formación, el cuidado y cualquier otra actividad de conducción, administración o evaluación. Por este hecho cada uno ha elaborado una concepción, se ha forjado una opinión cerrada y definitiva sobre aquello que es o que debería ser la "buena" educación, la enseñanza, la formación y, como corolario, la buena manera de ponerlas en marcha. Cada uno es "competente" en la materia. Estas convicciones se enraizan ciertamente en una experiencia singular, pero más todavía en las significaciones social e históricamente instituidas. C. Castoriadis (1999: 95) muestra que estas significaciones son las declinaciones de lo que él llama, "las significaciones imaginarias sociales que no se refieren ni a la realidad ni a la lógica" y que son portadas por las instituciones y las animan. "Las significaciones aseguran la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas que en adelante regulan la vida de los hombres."

La visión que nosotros tenemos del "buen profesor" está sostenida en la imagen más o menos reconstruida de este profesor frecuentemente único y necesariamente excepcional, del cual nosotros guardamos un recuerdo emotivo y de agradecimiento. Pero esta visión resulta también de la sedimentación en cada uno de nosotros de las significaciones sociales imaginarias, por las cuales la historia y la sociedad configuran la imagen tutelar del profesor, la concepción de la escuela y las misiones de ésta. Esta visión testifica, sin duda, en nosotros, la resolución imaginaria de conflictos inconscientes que resultan de la interiorización de conflictos histórica, sociológica y filosóficamente localizables, concernientes a los puntos de vista antagónicos de la escuela. El esfuerzo de análisis y de explicación de estos conflictos efectivos forma parte de la construcción de una función crítica que se apoya en un esfuerzo de análisis de su propia implicación que intenta elucidar un poco los determinantes de su propia relación

con la educación, la escuela, el profesor, el saber, la autoridad y las significaciones imaginarias que vehicula. Pero este análisis debe también apoyarse en los modelos, en las teorías producidas por las ciencias humanas; sin embargo, si éstas no ofrecen un modo de resolución de los conflictos, sí contribuyen a explicarlos para que cada quien los comprenda mejor. Por ejemplo, Derouet (1992) propone comprender la visión actual de la escuela y la crisis que la atraviesa a partir del conflicto entre principios organizadores de la excelencia escolar, tales como aquellos que han sido histórica y políticamente instituidos. Este autor se refiere explícitamente al modelo "de las economías de gran escala", desarrollado por Thévenot y Boltanski (1991), quienes muestran cómo las formas del reconocimiento social y las pruebas que autorizan a las personas a acceder o no al "prestigio" social, a la estima pública, construyen, de manera divergente, aquello que los autores denominan "de las ciudades" o "de los mundos": ciudad cívica, doméstica, industrial, mercantil, de opinión... Estas pruebas están fundadas en principios organizadores y en valores estructurantes como la igualdad de oportunidades, el mérito, el bien común, el desarrollo de la persona, la adaptabilidad al mundo del trabajo, la mercancía, la eficacia productora. Estos valores producen las convicciones y alimentan las "disputas" sobre la institución escolar o sobre la institución de cuidado; por ejemplo, estos autories ponen a nuestra disposición un modelo interpretativo, entre otros, que nos permite comprender mejor las formas de adhesión a un mundo o, al contrario, su renuncia en nombre de los valores propios a otro "mundo". Pero, sin duda, "el interés está en otra parte", como lo sugiere Ricoeur (2004: 306), cuando analiza este modelo en su trabajo sobre el reconocimiento: "cada autor tiene la capacidad de despertar, a través de la crítica, de los valores de un mundo a los valores de otro mundo, a costa de abandonar el primero y cambiar de mundo". Se perciben con este modelo dos momentos importantes de todo pensamiento crítico. El primero sería aquél de la denuncia a partir de un "mundo", de los valores y de los principios organizadores del otro "mundo". Este tipo de denuncia es el que entablan los partidarios de tal pedagogía o didáctica cuando critican a otra. Pero más allá de la denuncia, es más desde la forma del

descubrimiento próximo de la deconstrucción y del reconocimiento que se construye el pensamiento crítico: hacer existir un mundo es potencializar la existencia de todos los otros, es al menos conocerlos y reconocerlos. Hacer existir una forma del ejercicio profesional es hacer existir las otras, revelar los límites o los recursos en el conflicto, es reconocerlos... A falta del recurso de tales análisis, de tales modelos constituidos en las ciencias humanas y sociales, predominan las ideas recibidas, los *a priori*, las aserciones perentorias, las que, en nombre de un cierto "buen" sentido, enuncian una serie de evidencias sostenidas por el recurso colectivo de los buenos sentimientos más que por la reflexión y el análisis referido a investigaciones rigurosas. El entusiasmo del público y la comunión consensual alrededor de visiones puramente nostálgicas y de fantasmas de la educación y de la escuela, que constituyen el fondo de comercio de películas documentales o de emisiones televisivas exitosas, muestran bien cómo se explota y se constituye un imaginario por la puesta en espectáculo de la emoción.

Cosificación de los conceptos en el imaginario administrativo

El ejercicio profesional de las funciones sociales que se ejercen en los oficios de lo humano, así como la formación profesional para estos oficios y las investigaciones que se interesan en las praxis correspondientes, no están inmunizadas contra los lugares comunes y las presuposiciones un poco encantadas, fundadas sobre los buenos sentimientos. Es incluso frecuente que desde la autoridad un poco usurpada de la investigación científica se propague la epidemia. En la actualidad un buen número de nociones suscitan un entusiasmo desmesurado en tanto que parecen aclarar mágica y repentinamente aquello que permanecía en las tinieblas de la duda y de la ignorancia. Se difunden entonces rápidamente después de su aparición en el texto de una obra o de un artículo científico que les confiere la notoriedad del dominio y del rigor atribuida al "sabio", y sobre todo la seguridad ficticia de la verdad científica. Cada uno entonces se apodera

de los lugares comunes y de las presuposiciones para mostrar que explican también el proceso o el fenómeno que interrogan, que son buenos y que está bien usarlos en la práctica. Poco a poco las significaciones múltiples se amalgaman en lo confuso de un sentido unívoco convertido en común, que se transformará, si no en la clave del enigma del mundo, al menos en la del universo que lo vio nacer y al cual él se aplica: la educación, la salud, lo social, la economía. Es así como una noción, una idea que se ha decretado innovadora, agranda sin cesar sus contornos significantes, explica sin límites y, en definitiva, significando todo no significa nada. Ella contribuye a producir y a alimentar lo simbólico de la institución. Se constituye en producción emblemática para garantizar la función dogmática de la institución y asegurar el poder en su comercio con la verdad. Legendre (1983: 104) subraya bien esta función de la emblemática: cuando "la emblemática hace su entrada [...] nosotros nos sometemos al poder de lo verdadero [...] Someterse aquí no es una adhesión de teórico ni la conclusión de un razonamiento. Un emblema destituye la teoría y todos los discursos sabios como tales".

Nos podríamos detener en las diferentes vicisitudes retóricas que han contribuido a figurar y a desfigurar la noción "de autonomía", por ejemplo. Esta última ha sido, sin duda, largamente víctima de la admiración por el prefijo "auto", el que, en el entusiasmo generalizado por el retorno del sujeto "liberado", ha perdido su significación originaria del "sí mismo" como presencia y reflejo del otro en sí. "Auto" toma entonces una pobre significación englobante e irrisoria que glorifica al sujeto "capaz de hacer solo"; es decir, mágicamente desembarazado de todo sujetación. Sin duda esta anexión reductora de la significación del prefijo "auto" es propia del imaginario del individualismo en un "mundo de la opinión", para permanecer en el modelo precedentemente evocado. Es un mundo en el que la imagen que cada uno da de sí mismo condiciona la opinión de los otros. Así, la imagen, cercana a la fábrica de imágenes (*cfr.* Mondzain, 1995), de un sujeto autónomo, reflexivo, autoformado por el autoaprendizaje en la autoevaluación, se anuncia en buen lugar en las guardas de los folletos difundidos por los organismos vendedores de formación. Los conceptos son de este modo cosificados en su

forma emblemática, que fuerza a la adhesión. Basta tomar la medida de la fuerza de convicción que contiene un enunciado tal como: "el niño o el paciente en el centro del sistema" para comprender la propensión que tienen las instituciones a sustituir el eslogan sostenido sobre las evidencias consensuales en la construcción paciente y laboriosa de las nociones, de los conceptos y de las teorías. Entre los conceptos o las nociones cuyas significaciones se han disuelto de manera amplia en la posición dogmática del sentido equívoco y consensual citemos, por ejemplo, los riesgos en que ha incurrido la noción de "mediación". Su declinación en la figura necesariamente positiva del mediador constituye la postura unánimemente valorada del formador, maestro, educador, empresario, evaluador, consultor. En esta comunión consensual se amalgaman de manera confusa las significaciones que permitirían comprender mejor si se distinguiera la mediación social, entendida como el proceso de evitar los conflictos y la mediación cognitiva que los sicólogos socioconstructivistas (*cfr.* Vygotsky, 1997) definen como el conjunto de los signos, de los símbolos, de los textos, instrumentos del pensamiento. Es muy destacable constatar que el uso inflacionista de la noción de mediación entendida como la acción de posicionarse en un lugar mediano, como el del árbitro garante de la regla para resolver los conflictos o los problemas, se une bastante bien a otros términos, actualmente muy apreciados y cuyas significaciones no pasan la constatación de evidencia. Es, por ejemplo, el caso de la admiración por el "práctico reflexivo". ¿Quién podría creer ahora que un practicante de la educación o de la enseñanza podría practicar sin una reflexión sobre aquello que hace y sobre sí mismo haciéndolo? ¿En qué lugar y en qué tiempo podría un practicante actuar sin dar algunas significaciones a su acción? Sin duda, no se da en todos lados y a todo la misma significación a la formación. Los objetos y los procesos de reflexión de los practicantes están probablemente sometidos a variabilidad. Lo que se necesita en formación y que constituye la función crítica es que el practicante comprenda mejor su propia relación con los objetos, con las visiones, con las significaciones de su actividad en sus determinaciones filosóficas, políticas, históricas, cognitivas, sociales, culturales, sicológicas. El enfoque crítico que cues-

tiona la reflexión del practicante sobre el ejercicio de su oficio y la elucidación de las significaciones que ahí se presentan es, sin duda, más útil que una *labellisation* del practicante que glorifica a aquel que sería reflexivo. Esta *labellisation* es, sin duda, una invitación inconsciente a distinguir aquellos que serían reflexivos de aquellos que no lo serían, igual que como se ha podido distinguir a aquellos que resisten al cambio de aquellos que no lo resisten, o aquellos que tienen algún proyecto de aquellos que no lo tienen. Se ve cuáles comportamientos serán socialmente valorados y cuáles serán estigmatizados como manifestación o potencialización de una falta de "saber ser". Esta última noción al quedar muy confusa y equívoca parece muy cómoda por no tener que decir aquello que designa y la carga de conformismo que aporta en su significación imaginaria.

Finalmente, la cosificación de los conceptos en su uso emblemático o en las formas del comportamiento de los actores, lejos de aclarar, de explicar, de problematizar, es una empresa dogmática que busca producir la adhesión y hacer compartir las mismas creencias. Posiblemente es necesario ver en esto una de las vías para hacer entrar los procesos humanos en obra, en los oficios de la formación, de la salud, del trabajo social, de la educación en los "procesos de calidad", propios del imaginario de un mundo industrial que se codea con la opinión. Estos mundos se apoyan también en las fábricas de imágenes, las certificaciones y los etiquetamientos. Vincent de Gaulejac ha calificado de "sistema *managinaire*", palabra conformada por *manager* (empresario) e *imaginaire* (imaginario), la producción de la adhesión en "el hombre empresarial". Éste se caracteriza por la creencia, el narcisismo y "la moral de la excelencia que es la ética protestante de los tiempos modernos" (1996: 25). Batiéndose por lo que él cree, proyectando su imagen en aquella de la empresa y condenado a tener éxito, éste es el hombre "empresarial". Para el autor se trata de una nueva forma de control social que se ejerce bajo la forma de "transacción síquica que produce fusión y confusión entre el funcionamiento de la empresa y el funcionamiento síquico de los individuos que la componen" (1996: 27). Esta forma de "sociedad *managinaire*" sustituye a la sociedad disciplinaria definida por Foucault en *Vigilar*

y castigar (1975). El sometimiento de los cuerpos en el lugar que les es asignado por la institución es sustituido por el sometimiento de las "almas" a través de la imposición de un imaginario dominante. Este sometimiento ya no es de "la sociedad del control" de Deleuze (1990), que somete en el tiempo la acción del individuo al imperativo del resultado y de la eficacia. Pero como para cada uno de estos modelos del control, el sometimiento necesita una retórica propia a través de la cosificación de los conceptos. En la sociedad *managinaire* son las nociones de "calidad" convertida en total, de proyecto convertido en objeto de adhesión, de "comunicación" convertida en intercambio de informaciones en la transparencia y la "rastreabilidad", las que constituyen una parte de la retórica del sometimiento. La función crítica no es entonces la búsqueda de una adhesión o la construcción de una convicción; es un trabajo para revelar, en la retórica de las instituciones, las producciones imaginarias que fijan las significaciones. La función crítica vuelve a dar consistencia significante a los conceptos para salir de las ideas recibidas que se constituyen por cosificaciones emblemáticas en "ideas fijas".

Distinguir para volver a dar consistencia a los conceptos y a las nociones

La función crítica como instrumento y como propósito de la intervención de la universidad en la formación para los oficios de lo humano consiste primeramente en volver a dar una cierta consistencia a los modelos, a las teorías, a las nociones y a los conceptos que deberían ayudar al investigador y al practicante a mejor comprender los procesos humanos y sociohistóricos en juego en el ejercicio de estos oficios. Este recurso en la formación, de una necesaria precisión semántica y de un rigor conceptual en un trabajo paciente de elaboración de "significaciones", enfatiza una misión tradicional de la universidad. Es primeramente un trabajo de cuestionamiento, incluso de reconsiderar las evidencias, las ideas recibidas, los lugares comunes; es un trabajo que parte siempre del sentido común para apartarse de él y para hacer

emerger las problemáticas. El pensamiento crítico es, por consiguiente, antes que nada, un momento de distinción y de elucidación que consiste en encontrar las contradicciones, las aporías y las tensiones conceptuales que el sentido común oculta o disimula. Se apoya en los instrumentos metodológicos y las teorías producidas por la investigación para aclarar los términos de estas tensiones problemáticas. El modelo de la espiral interpretativa que propone Ricoeur (1986) es totalmente compatible con la activación de un pensamiento crítico: partiendo de la comprensión inicial, del sentido común, busca más explicaciones que engendren entonces una mejor comprensión. La comprensión se encuentra en el origen y en el final del proceso de conocimiento. Aquí es entendida no solamente como una explicación de las significaciones propias del "objeto" estudiado por el sujeto, sino, al mismo tiempo, como una especificación de sus relaciones con este objeto. Conocer alguna cosa es también conocerse a sí mismo delante y en esta cosa.

Dado que tiene a la vez como misión producir y garantizar una cierta consistencia y estabilidad de significación a las nociones, a los conceptos y a las teorías que ella produce por la investigación y que transmite por la enseñanza, la universidad tiene esta vocación de activación de una función crítica en la formación para los oficios de lo humano. Una idea, un concepto, una teoría no explican todo, pero explican, sin embargo, alguna cosa. La función crítica del investigador, igual que la del educador, consiste en focalizar su atención, su reflexión y su discurso en esta cosa que es explicada para intentar aislarla de las seudosignificaciones que una admiración excesiva por esta teoría, este concepto, esta noción hayan podido engendrar en el momento de su aparición y de su difusión. En el campo de las ciencias humanas y en aquél de las ciencias con intención un poco praxeológica, como las ciencias de la educación, tal destino que afecta las nociones, los conceptos o las teorías, se verifica en ocasiones. Ejercer una función crítica consiste, por consiguiente, en deconstruir para distinguir, en delimitar el ámbito de significación, el universo de referencia de esta noción, de esta idea. Ésta ganará entonces en poder significante, dado que no deberá su pertinencia al atractivo consensual que podría conferirle

una connotación positiva ligada a los efectos de moda o a los "buenos sentimientos" que suscita, cuando se trata particularmente de educación.

La complejidad de estas nociones y de las ideas que ellas vehiculan acentúa la necesidad de un pensamiento crítico que consiste en cercar los ámbitos y los límites de significación y de aplicación de estas nociones. "Entonces si la idea es fecunda —nos dice Clifford Geertz— se convierte enseguida en un elemento permanente y durable de nuestra herramienta intelectual" (1998: 74). La cuestión del límite es además determinante en la activación de una actitud crítica en general. Foucault, en una conferencia de 1978, intitulada "¿Qué es la crítica?", define la actitud crítica como "el arte de no ser tan gobernado". El "no tan" plantea la cuestión de los límites del derecho de gobernar y de su ejercicio por la imposición de una verdad que confiere un poder. "La crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria y de la indocilidad reflexiva" (1990: 39). Es la constitución problemática de los límites de todo discurso de verdad como sostenida por un poder que sujeta.

En la formación, el objetivo principal de este trabajo crítico no es producir directamente presuposiciones para el uso de los practicantes. No les indica con certeza la buena manera de educar, enseñar, cuidar, formar. No describe el modo de realización de las tareas ni las técnicas instrumentadas para producir las actitudes profesionales. La formación no está en la lógica de la resolución de problemas que conduce a buscar las mejores soluciones para una acción eficaz. Este estudio crítico es antes que nada un artículo que permite comprender mejor o comprender de otra forma los procesos entablados en las situaciones de trabajo.

Comprender es el resultado siempre provisional de un proceso de problematización que puede sin duda partir de las preguntas y de los problemas que plantea el ejercicio de un oficio, pero que no busca *a priori* e inmediatamente ni solución ni respuesta. Problematizar es antes que todo un proceso de elaboración de las contradicciones, de las aporías, de los antagonismos que están contenidos en estas preguntas o en estos problemas. Por "elaboración", hay que entender la elucidación y desarrollo de las significaciones conceptuales e imaginarias a partir de modelos interpretativos que aporta

la investigación. Un trabajo de problematización llega con frecuencia a una manera de enunciar la pregunta o el problema, si no es que a la formulación de preguntas o de problemas nuevos e inéditos. Estamos aquí muy lejos de la generalización propuesta por *the human problem solving* como fin y medio del conocimiento. La actitud crítica no es aquella que resuelve los problemas y menos aún los conflictos, es más bien aquella que los distingue, los descubre y los desarrolla.

Educar más que formar

La contribución de la universidad y más particularmente la de las ciencias de la educación en la formación profesional para los oficios de lo humano no es finalmente sino una manera de la universidad para asumir sus misiones tradicionales:

- Otorgar un saber suficientemente diversificado desde el punto de vista disciplinario para que el futuro profesional pueda mejor comprender su actividad en y por la distancia que produce la intersección de los conocimientos generales, y
- dispensar un saber suficientemente riguroso y preciso desde el punto de vista de los conceptos y de las teorías para que el profesional aclare las significaciones múltiples y frecuentemente contradictorias presentes en y por su actividad profesional.

La formación, si permanece fiel a las misiones tradicionales de la universidad, no hace sino privilegiar los momentos clave del pensamiento crítico desarrollados con anterioridad. El pensamiento crítico es un esfuerzo de distinción por el establecimiento provisional de los límites de significación para salir de la confusión inherente al sentido común. El lugar común de la formación se convierte entonces en aquél del descubrimiento y la deconstrucción en el conflicto. Es el preludio al reconocimiento tanto como a la denuncia.

Es así como una actitud crítica de los formadores es garante del propósito educativo en la formación profesional en los oficios de lo humano.

Bibliografía

Castoriadis, C. (1999), *Figures du pensable*, París, Seuil.

Deleuze, G. (1990), "La société de contrôle", en *Pourparlers*, París, Les Editions de Minuits.

Derouet, J. L. (1992), *Ecole et justice. De l'égalité aux compromis locaux*, París, Métailié.

Foucault, M. (1990), "Qu'est ce que la critique ?", en *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, año 84, núm. 2, abril-junio, París, Armand Colin.

———— (1975), *Surveiller et punir*, París, Gallimard.

Gaulejac, V. de (1996), "Le système maniginaire", en *Tranversale, Sciences et Culture*, núm. 40, julio-agosto, 1996, pp. 25-29.

Geertz, C. (1998), "La description dense", en *Enquête I*, núm. 6, París, Editions Parenthèses, pp. 73-105.

Legendre, P. (1983), *L'empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*, París, Fayard.

Mondzain, M. J. (1995), *L'image naturelle*, París, Le Nouveau Commerce.

Ricoeur, P. (2004), *Parcours de la reconnaissance*, París, Stock.

———— (1986), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique* II, París, Le Seuil.

Thévenot, L. y L. Boltanski (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, París, Gallimard.

Vygotsky, L. S. (1997), *Pensée et langage*, París, La Dispute.

La eficacia *versus* la emancipación del sujeto en la formación de profesores

*Patricia Ducoing Watty**

La regulación: en nombre de la autoridad de la ciencia

A través de los diferentes proyectos políticos y programas promovidos en las distintas reformas tendentes a reorientar la formación de los profesores de educación básica —preescolar, primaria, secundaria— el papel que se ha asignado a las ciencias de la educación y a la pedagogía es el de reguladoras del saber normalista a través de criterios y reglas de eficiencia profesional que encauzan el ser, el pensar, el hacer y el actuar del docente.

Las diferentes tendencias de corte teórico y empírico que han orientado la formación de profesores en la última mitad del siglo XX y el inicio del actual, tales como la tecnología educativa de la década de los sesenta (basada en el conductismo y el funcionalismo), el enfoque profesionalizante, la perspectiva del docente-investigador y el enfoque psicogenético, entre otras, se encuentran estrechamente ligadas, por un lado, a las teorías y metodologías vinculadas con el poder y el saber y, por otro lado, a las cambiantes situaciones del trabajo docente y las perspectivas de adaptación del profesor en el marco de la educación obligatoria, en particular, y de la situación laboral del país, en general. Se puede afirmar que en buena parte del discurso utilizado en la historia del normalismo mexicano subyace la intención y la ambición reformulatoria del orden y el control de los comportamientos laborales en el marco de la regulación de la enseñanza.

La definición de normas, reglamentaciones y cánones ha configurado de forma reiterativa el basamento orientador de

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

la formación de los docentes y de su trabajo profesional con base en las sucesivas y cada vez nuevas reglamentaciones que se han institucionalizado en la Escuela Normal y en los diversos espacios destinados a la "actualización", capacitación, o nivelación de profesores de educación básica. Para el caso de la formación inicial se incluyen aquí los requisitos de ingreso, el currículum, igual que las reglas de certificación, titulación y acceso al ejercicio profesional de la docencia; dimensiones muy vinculadas con las políticas educativas del Estado y su proyecto de modernización, dada la consideración de que el profesor ha sido y es, en cualquier proyecto de reforma o de mejora de la educación, el núcleo activador o portador de ella o, en su caso, de su contestación y resistencia.

Las pautas de la formación son, en cada caso (contestación y resistencia), supuestamente nutridas por las ciencias de la educación —como apunta Popkewitz—, convertidas en procedimientos, reglas, operaciones y obligaciones que ordenan y definen una concepción del mundo, la vida, la sociedad, la educación, pero también, una concepción sobre el actuar en ese mundo, el hablar, el mirar y el sentir, y no sólo en el mundo educativo, sino también en el mundo de manera genérica. "El poder, en este sentido positivo, descansa en los complejos conjuntos de relaciones y prácticas mediante los cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en los asuntos sociales" (Popkewitz, 1994: 26).

Se trata de "la" —en singular— concepción en turno que se privilegia y se impone, haciendo uso de la argumentación de la ciencia para disciplinar el estilo foucaultiano en un pensamiento único, en una verdad, un saber, una certeza —sea proveniente de la psicología, la sociología, la didáctica, la teoría educativa, la política— que niega y elude la coexistencia y pluralidad de saberes, verdades, pensamientos y, sobre todo, el debate, la polémica, la crítica y el posicionamiento. Las reformas curriculares de la formación inicial de profesores han venido operando, muy frecuentemente, con base en una lógica que entroniza "la novedad acordada" con esplendor y grandiosidad, y desecha la diversidad, la multiplicidad, la discusión, la oposición, la contestación, incluso la complejidad de lo educativo. En este sentido, se pueden detectar las

rupturas, disoluciones, discontinuidades que desde el punto de vista epistemológico se han promovido históricamente en los espacios de formación inicial o de "actualización", a través de las cuales el saber normalista se configura con base en las visiones, codificaciones, distinciones y categorizaciones que definen el ser y el actuar docente, como forma de responder a través de las prácticas educativas, de las prácticas institucionales, a las particularidades de la tarea de enseñanza.

La Escuela Normal, mediante sus diferentes reformas e innovaciones, no sólo ha organizado el saber del normalista, vinculando las aspiraciones de la burocracia estatal y del corporativismo sindical con el gobierno y el sometimiento del sujeto, sino que también ha configurado —tal como señala Popkewitz— sus subjetividades y su identidad individual y profesional (1994), a partir de las reglas de las "ciencias" que ha legitimado e impuesto en el devenir del normalismo como una forma de operar el poder en las instituciones formadoras. El poder, en el ámbito de la Escuela Normal, sea centrado en la academia, sea centrado en la administración estatal, sea en el sindicato o como producto de negociaciones y alianzas entre estos actores —SEP y SNTE— para el caso mexicano, revela las epistemologías subyacentes incluidas en las diferentes elaboraciones de los proyectos formativos, al conceder a las ciencias de la educación y a la pedagogía un sitio definitorio en la generación de las transformaciones o reformas de la Escuela Normal, a través de las maneras de pensar la formación en el interior de ésta y de reproducir las prácticas educativas en el mundo de la educación básica.

La vinculación entre el saber, la racionalidad educativa y la regulación social mediante las disposiciones y organizaciones cognitivas que definen y configuran las ideas de pedagogía, de gestión institucional y de la gestión del sistema normalista nacional, de currículum y de las relaciones sociales, ha sido abrigada muy frecuentemente en el marco de la preocupación por profesionalizar al profesorado y mejorar la calidad de la educación.

La fe en el profesionalismo reposa en la ciencia y en el saber especializado, en contraposición con el saber empírico y común, propio de las prácticas desplegadas en los albores del nacimiento de la profesión magisterial. La profesionalización

del saber docente, privilegiada en el marco de la formación inicial o del desarrollo profesional a partir de los programas de actualización, continúa manteniéndose como una estrategia instrumental en la que, a partir del reconocimiento y en nombre de la *autoridad de la ciencia y la tecnología*, se pretende responder a las transformaciones de las condiciones sociales, económicas y culturales de la sociedad contemporánea y, en la actualidad, del mundo globalizado, aun también a las necesidades, intereses y expectativas de las nuevas generaciones y a las nuevas funciones que inevitablemente el docente de educación básica se ve obligado a desarrollar en las instituciones educativas. La certeza y la seguridad del éxito son promovidas a partir del proyecto "científico" de la pedagogía, el cual se presupone capaz de predecir el comportamiento docente laboral y alcanzar las metas de eficacia establecidas.

A manera de ejemplo, podemos aludir a lo que sucede en la actualidad: es el turno del relevamiento del constructivismo como la psicología cognitiva de la educación, el que erigido como estrategia profesionalizante, asociada a la preocupación por mejorar la calidad de la educación, integra en ese saber tanto la intención directiva del Estado como el control del profesor. En este caso, la verdad de la ciencia —el conocimiento práctico y funcional— no es exclusivamente una norma interpretativa, sino que configura un conjunto de reglas sociales sobre la verdad, capaces de construir lealtades, identidades y capacidades sociales.El constructivismo se presenta, en la actualidad, como la verdad alcanzada, después de superar las tradiciones conductistas y experimentalistas. El tránsito hacia "el aprendizaje significativo" confluye como línea estatal de acción en la formación eficaz del profesorado, a la vez que como línea conductora de los procesos de aprendizaje en las aulas de la enseñanza obligatoria para la obtención de mayores logros, aduciendo, entre otros elementos, las aportaciones realizadas en las investigaciones sobre la docencia para mejorar la gestión pedagógica y la posibilidad de prever e influir sobre las actividades áulicas que practican los profesores.

Se trata, en efecto, de la promulgación de "un conocimiento único y universalista" para enseñar, conformado por un conjunto de saberes codificados y de saber-hacer, dimensio-

nados con base en habilidades y destrezas, pero también de prescripciones morales traducidas en hábitos, habilidades, actitudes y valores. A través del razonamiento de los profesores —la modelación de su pensamiento— se intenta regular las prácticas educativas. El conocimiento funcional y útil sobre lo concreto, perceptible y manejable es considerado determinante en las creencias y la toma de decisiones del profesor. Incluso, se pretende transformar las creencias implícitas de los profesores por teorías explícitas que posibiliten su sistematización para que éstas puedan derivar hacia acciones racionalizadas, desde la consideración de que el pensamiento del profesor es susceptible de adaptación a los propósitos que se establezcan.

A pesar de que el constructivismo se postula como una posición de ruptura frente el conductismo, y rechaza la lógica del pensamiento hipotético-deductivo, las relaciones lineales de causalidad y, en general, su espistemología cientificista, en realidad, recrean su ciencia cognitiva de la enseñanza con la misma epistemología positivista que pretenden superar. De ahí la triada entre el "conocimiento de la ciencia", el poder y las relaciones sociales en el marco del sistema normalista y del sistema educativo en su conjunto, como dimensiones de la regulación social, que no duda en instituirse como poseedora de la "verdad" y en alcanzar el progreso a partir de la mitificación de la ciencia y de la persuasión de sus bondades o incluso de la conversión de los docentes a "sus" certezas establecidas y a "su" pensamiento moralizante. En suma, la formación de profesores remite a la inculcación, al adoctrinamiento de las pautas específicas de razonamiento y de actuación, como caricatura, todavía, de los rezagos de la modernidad.

La conquista de la libertad: en nombre del sujeto hegeliano

Si, como dice Hegel, la historia de la humanidad es la historia de su libertad, la historia del normalismo es, contradictoriamente, la historia de la sujeción. La Escuela Normal ha priorizado la verdad establecida a la que todos deben reple-

garse, centrando su atención en una cultura y el modelo en turno que privilegia determinados saberes, determinados métodos y determinadas epistemologías, así como la habilitación para el mundo del trabajo, desde su proyecto científico, que niega o silencia al sujeto singular, al sujeto histórico, al eludir las particularidades y las diferencias, al evadir los conflictos y las contradicciones, al desconocer las sensibilidades, los deseos, las subjetividades, en fin, al trabajar sobre la base de un estudiante "abstracto" desde la homogeneidad con vistas a la homogeneización. En realidad se trata de un proceso "naturalizado" de dominación del sujeto, que se despliega desde la lógica de relaciones entre subordinador-subordinado, dominador-dominado, sometedor-sometido y que opera siempre a partir de la jerarquización y el estatus diferenciado de ambos: el superior y el inferior, y donde este último es tratado como objeto, a pesar de que el primero le reclama su reconocimiento como sujeto.

En la formación de profesores, la emergencia del sujeto parece una prioridad inaplazable, a partir del reconocimiento de esos sujetos particulares que configuran el universo de lo heterogéneo. De ahí que la reivindicación de la heterogeneidad y la libertad constituya una puerta de entrada al acercamiento del sujeto como particular, y de su lugar como hombre libre; y por tanto, la restitución del sujeto es una tarea impostergable en la formación de profesores: llamar al sujeto, convocarlo, interpelarlo para que tome su lugar en el marco de las relaciones institucionales, en donde pueda actuar y tomar libremente la palabra.

Contrariamente al pensamiento instrumentalista que concibe al sujeto como objeto, al estilo hegeliano, de utensilio, como Esclavo frente a su Amo, y que no se objetiva a partir de fines con libertad, sino que el Amo se los impone, la formación de profesores implica, desde Hegel, primeramente el reconocimiento de la dialectización de las relaciones, en la perspectiva de un movimiento permanente de renovación, autotransformación, crecimiento, renacimiento, que implica tanto el tránsito de lo subjetivo a lo objetivo como la interacción entre los sujetos. La formación, como configuración de los sujetos y exteriorización de la cultura, es aquí entendida como un proceso dialéctico en el que el normalista, el profesor,

emerge como sujeto de su experiencia y de sus objetivaciones en el devenir de un camino singularizado por contradicciones, conflictos, negaciones, incertidumbres, crítica, rupturas, superaciones y duelos.

La formación desde la perspectiva hegeliana implica, entonces, un proceso de objetivación del sujeto a través de la cultura. A partir de la apropiación de la cultura, el sujeto puede actuar creativamente para recrear aquella que ya existe y luego negarla, renunciando a ella y superándola, para después renovarla y transformarla, y *advenir* como sujeto creador de cultura. La libertad se conquista en la medida en que el sujeto transforma la cultura, transforma la realidad y las instituciones de manera consciente y libre. Una perspectiva de formación de profesores que tendiera esencialmente hacia la acción liberadora del sujeto se entendería como movimiento de los múltiples encuentros y reencuentros consigo mismo a partir de su libre voluntad y capacidad de transformación y de crecimiento que se abre al infinito. Tal como anota Hegel (1966: 12):

> El espíritu ha roto con el mundo anterior de su ser allí y de su representación y se dispone a hundir eso en el pasado, entregándose a la tarea de su propia transformación. El espíritu, ciertamente, no permanece nunca quieto, sino que se halla siempre en movimiento incesantemente progresivo [...] el comienzo del nuevo espíritu es el producto de una larga transformación de múltiples y muy variadas formas de cultura.

Como apunta Yurén (1995: 23-60), la superación del conocimiento, producto de la recuperación de la experiencia y, por tanto, su transformación, sólo es posible por medio de la razón, comprendida como síntesis de la conciencia y autoconciencia singular, pero también como conciencia universal:

> la experiencia de lo que el espíritu es, esta sustancia absoluta que en la perfecta libertad e independencia de su contraposición, es decir, de distintas conciencias de sí que son para sí, es la unidad de las mismas: el yo es el nosotros y el nosotros el yo (Hegel, 1966: 21).

El tránsito del singular hacia el universal implica un proceso de desgarramiento, de sufrimiento, por el cual el sujeto camina hacia el espírtu autoconsciente, es decir, el universal, cuando logra desprenderse de la particularidad que lo aleja de esa cultura y de esa conciencia individual, alcanzando así su liberación. La formación, en el pensamiento hegeliano, consiste, por consecuencia, en elevar la condición singular a su naturaleza universal, como requisito para conseguir "la intersubjetividad, más allá de la arbitrariedad y del capricho de la 'subjetividad natural'"; a partir del sometimiento de los condicionamientos naturales se alcanza la libertad para lo universal y lo objetivo.

El hombre y su movimiento de transformación, entendido como autotransformación de la humanidad, remiten a la concepción de la formación en y desde la interacción entre los sujetos que comparten la palabra y la acción, al mismo tiempo que se diferencian y se separan en los encuentros con el otro, en el reconocimiento de los otros. De acuerdo con Yurén, para Hegel, el sujeto es ese sujeto ético que se objetiva en su relación con los otros a través de su praxis transformadora, expresando su particularidad como sujeto singular y su poder de existir. Se trata de un camino signado por la negatividad y la escisión, el camino de la mediación y del rodeo, que el sujeto recorre desde la duda, desde la incertidumbre y la indeterminación, en el que *el caminar* de ese espíritu libre se configura como el *proceso mismo de constitución del sujeto y de la conquista de su libertad*. El camino se recorre a partir del esfuerzo de la negación por el que el particular se transforma y deviene para sí y su saber de sí, como sujeto que se objetiva a través de la construcción y reconstrucción de la cultura. La formación, desde esta perspectiva hegeliana, supone una toma de conciencia de sí desde el otro, como bien apunta Gadamer (1997: 43): "reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro".

En una interpretación del pensamiento hegeliano, la función de la Escuela Normal, lejos de privilegiar el desarrollo de sus planes y programas, la transmisión simple de conocimientos, la "puesta en forma y en orden" de los estudiantes,

de los futuros profesores, conforme a un modelo unificador, es decir, "la normalización", habría de preocuparse por promover la comprehensión por la que el sujeto se apropia del conocimiento, revelando su racionalidad y posicionándose, como superación y crítica de lo existente, como movimiento de la particularidad reflejado en la generalidad. Se trataría de una Escuela Normal que movilice la dialéctica de las relaciones, en donde el reconocimiento del sujeto y el respeto al otro posibiliten la apertura a la existencia de sujetos libres y singulares, comprometidos y responsables que se crean y se autotransforman en un movimiento de negación y superación, siempre inacabado e inacabable, siempre incierto e inseguro.

La centralidad en la formación de profesores debiera ser la formación de sujetos, de sujetos autónomos, provistos de una singularidad y de posibilidad de un devenir, capaces de liberarse a partir de la búsqueda de su libertad, como movimiento formativo y constitutivo del advenimiento del sujeto.

La eficacia: en nombre de la ilusión instrumentalista

El nuevo marco internacional de la economía, del comercio y de la sociedad ha colocado a la *dirección* como uno de los focos centrales capaces de generar los cambios deseados en los sistemas de producción y en el mejoramiento de las economías nacionales e internacionales. En el mundo de los negocios, el éxito y el fracaso se definen como indicadores de la *eficacia* de la dirección, de la gestión y del liderazgo. La eficacia, que moviliza la lógica de medios-fines en el mundo empresarial, ha activado e impactado los sistemas de producción, promoviendo el cambio en cuanto a la redefinición de estructuras y actividades organizativas, en la flexibilización de las tareas y en el refinamiento de los sistemas de control, con el fin de producir masivamente objetos o servicios y de hacerlos más competitivos en los mercados locales, regionales e internacionales.

La oleada de la eficacia del ámbito de los negocios ha invadido muy particularmente el mundo escolar en la última

década, penetrando con su lenguaje, principios e ideología, las formas de entender y actuar en educación, básicamente en el contexto de la descentralización educativa y de la supuesta autonomía de las escuelas, generando también y, contradictoriamente, una gestión más autoritaria y vertical. Dinamizado por el mundo anglosajón, el nuevo enfoque gerencial ha sido importado y apropiado por buena parte de los actores de la educación y de los tomadores de decisiones de la comunidad internacional para caracterizar por lo menos las diferencias entre los sistemas educativos que logran resultados exitosos y los sistemas educativos que "producen" desempeños deficientes. Los movimientos a favor de la eficacia escolar o de las escuelas eficaces, promovidos en Gran Bretaña, han tomado a los profesores como el objeto de atención de las políticas educativas, reiterando la centralidad de su proceso formativo, así como de su perfeccionamiento, y a los directores como personificadores de la búsqueda de la eficiencia y, con ella, los atributos que la acompañan: competitividad, innovación y excelencia (logros como productos transparentes y comparables).

Desde esta óptica gerencial, fundada en el racionalismo eficientista y en el experimentalismo de la psicología del control, la obsesión de las políticas educativas nacionales e internacionales por la eficacia reside en encontrar el esquema, la fórmula, la estrategia pedagógica, con sus respectivos componentes "multifactoriales", capaces de garantizar la obtención de buenos resultados, de buenos profesores que, a su vez, aseguren el logro de altos desempeños en sus alumnos. Al incorporar las prácticas de la gestión empresarial a la Escuela Normal y a la formación inicial, aquélla se instituye, en consecuencia, como moldeadora del comportamiento, de la conducta, de los futuros maestros, para que, a su vez, éstos repliquen su actividad moldeadora con sus alumnos, convirtiendo la eficacia en fin y medio a la vez.

La búsqueda de la eficacia lleva aparejada también la búsqueda de formas, instrumentos, procedimientos que puedan medir "neutralmente" y dar cuenta "objetiva" de los resultados, indicadores "objetivos" y medibles, capaces de distinguir al buen profesor, del malo; al alumno eficaz, del incapaz; a la escuela eficaz, de la ineficaz. La elaboración

de listas o catálogos que caracterizan la formación eficaz, la Escuela Normal eficaz, el profesor eficaz, son presuntamente "indicadores" visibles, medibles y universales que en realidad refieren a elementos superficiales y aparentes que poco o nada tienen que ver con el problema al que aluden y mucho con el discurso tayloriano de la "administración científica del trabajo" y "del análisis de tiempos y movimientos del obrero en las líneas de ensamble" para adaptarlo a las máquinas en el marco del sistema hombre-máquina y lograr una mayor productividad.

La noción de escuela eficaz o de formación eficaz supone una definición tan mutilatoria, restringida, simplificadora y convencional que deja fuera las dimensiones sociales, valorativas y contextuales, singulares y específicas, propias de todo sujeto, de todo proceso formativo, de toda práctica educativa y de toda institución, en la perspectiva, posiblemente fantasmática, de poder manipular y dominar mejor a los estudiantes, aquéllos desprovistos de su historia, de su biografía, de sus deseos, de su palabra, aquellos a quienes se ha desembarazado de su condición de sujetos. La determinación exhaustiva de variables por controlar en la formación se configura como el sueño fascinante, y también fantasmático, de los políticos y de las políticas educativas que apuestan a la supremacía, a la omnipotencia de los medios para garantizar la producción de profesores eficaces, profesores "terminados" y "acabados", conforme al modelo normalista, haciendo uso de inventarios a través de los cuales verifican los efectos de su empresa productora, de su obra concluida. La eficacia del sistema normalista es el propósito, la meta, fundadora de todo el dispositivo, del sistema organizativo, del sistema de aprendizaje, del sistema de control, de la evaluación, de la certificación. Los profesores formados, como producto final, se pretenden entidades durables e independientes, listas para ser colocadas y consumidas en el mundo de la educación, para ser agregadas a la planta de docentes ya incorporados al mundo de la "producción de la eficacia educativa".

En cuanto al origen etimológico, la palabra eficacia proviene del latín *efficacitas* y alude a la acción, a la fuerza y al poder, a la vez que a la capacidad de producir el máximo de resultados con el mínimo de esfuerzo y de inversión, y se

inscribe en la retórica de la dirección, de la conducción de las empresas, esto es, del *management* anglosajón, propio del pragmatismo social. Dice Ardoino (1970:15-16) al respecto:

> El *management* parece implicar una heterogeneidad de concepciones, incluso de doctrinas o de filosofías, en las que la eficacia económica parece ser el único criterio de justificación [...] La etimología de las palabras americanas *management* y *manager* es incontestablemente reveladora. Se vincula con el italiano *maneggiare*, que significa maniobrar, manejar. El verbo francés *manier* está formado de la misma manera que los términos de equitación: *manège* y el verbo *manéger* [que en castellano equivaldrían a "manejo", "doma" de caballos y "manejar", "domar", "ejercitar" caballos, respectivamente]. Es preciso remarcar que el sentido de "posesión" o de "autoridad" ya está atribuido a la palabra mano en el latín jurídico [...]. La maniobra y el modelo, el "manejo", conducirán a otras posibilidades. El *ménagement* y, por supuesto, el *management*, pueden ser, en rigor, traducidos en términos de miradas y de respeto frente a otras personas, pero frecuentemente todavía en términos de artimaña y de manipulación.

La retórica de la eficacia, fundada en el gerencialismo como filosofía, recrea el mundo de la fabricación, la programación, la manipulación, el mundo al estilo cartesiano, en el que Descartes concibió su método como el instrumento de una demanda que pretendería convertirse en "maestro y poseedor de la naturaleza", en virtud de que la naturaleza preexiste a toda operación técnica. Se trata de fondos disponibles para el cálculo, y éste no es sólo cuantificable, sino que es una "puesta en orden" de la totalidad de lo real. Como apunta Heidegger, es un "cálculo absoluto de todas las cosas", a partir del cual la formación de los profesores, entendida como producción, pone en orden a la totalidad del ser, conforme al orden universal. Éste es el proceso de conformización, por el cual se instrumentaliza todo lo que se encuentra al servicio de la expansión del poder productor de la técnica, al desplegar la realidad como un único nexo técnico que hace de la técnica el "nexo de la existencia".

El *management* en la formación y en educación, promovido en las sociedades democráticas, detenta, contradictoriamen-

te, una lógica implacable, propia de cualquier pensamiento totalitario, que opera a través del adoctrinamiento, el que —como diría Arendt— es muy peligroso, en virtud de que se funda en una perversión, no del conocimiento, sino de la comprensión y del sentido.

La natalidad arendtiana: en nombre de la formación como acción

Para Arendt —en su elucidación sobre la vida activa y la condición humana— actuar significa tomar una iniciativa, comenzar, emprender algo nuevo, análogamente a la noción de *natalidad*, como condición humana, por la que el recién nacido, al dejarse sentir en el mundo, tiene toda la posibilidad de empezar algo nuevo: actuar.

> Sin la acción, sin la capacidad de comenzar algo nuevo y de este modo articular el nuevo comienzo que entra en el mundo con el nacimiento de cada ser humano, la vida del hombre, que se extiende desde el nacimiento a la muerte, sería condenada sin salvación (Arendt, 1995: 107).

En su fenomenología de la acción, Arendt distingue el actuar, de la labor y de la fabricación o el trabajo. Mientras la *labor* alude a los procesos biológicos, vinculados con experiencias corporales de fatiga, de incomodidad, que posibilitan que el ser humano produzca lo necesario para alimentar su cuerpo, por la *fabricación*, distinta de la labor; aquél produce cosas "cuya suma total constituye el artificio humano". Es en la fabricación donde todos los medios —herramientas, utensilios— permanecen fieles, tributarios a su amo, y en donde se revela la experiencia más fundamental de la instrumentalidad y del utilitarismo, conformando la cadena interminable de medios y fines. Es ésta la perspectiva de la racionalidad instrumentalista que, bajo la máscara de la utilidad, de la eficacia, sustituye la formación como inventario de elementos, condiciones, materiales, programas, dispositivos organizados y orientados hacia la obtención del producto final, marcado desde el inicio por su fin predecible;

es aquí donde esos medios encuentran su justificación para conformar el modelo establecido.

La acción, a diferencia de la labor y de la fabricación, siguiendo a Arendt, es la que más relación mantiene con la condición humana de la natalidad, porque la natalidad, como elemento de iniciativa, impulso, ánimo, empuje, atrevimiento, es propia de todas las actividades humanas. La acción entraña la capacidad de iniciar algo nuevo o poner algo en movimiento.

> La acción, con todas sus incertezas, es como un recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir, no han nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. Con la creación del hombre, el principio del comienzo entró en el mundo; lo cual, no es más que otra forma de decir que, con la creación del hombre, el principio de libertad apareció en la tierra (Arendt, 1995: 107).

Con la palabra y la acción el hombre se inserta en el mundo humano, revelando su particular identidad en el marco de la pluralidad humana; esta inclusión configura su capacidad de comenzar algo nuevo, que se corresponde con el hecho de nacer. Como el nacimiento, el hombre, con la acción y la palabra, se abre al mundo de los otros, porque es igual a los otros, pero también se distingue de ellos, revelando su identidad. Igualdad y diferenciación son las dimensiones configurantes de la pluralidad humana, que es "la paradójica pluralidad de los seres únicos" (Arendt, 1998: 200).

El reconocimiento de la formación como acción supone la reivindicación del mundo humano, en donde cada acción es el comienzo de alguien "que es un principiante por sí mismo" y que nunca será "finalizado", "experto", "apto", "sabio", "formado", sino siempre novato, siempre principiante, porque aquí ningún comienzo tiene fin. "El milagro que salva al mundo —dice Arendt— a la esfera de los asuntos humanos, de su ruina 'natural' es en último término el hecho de la natalidad, en el que se enraiza ontológicamente la facultad de la acción"(Arendt, 1963: 266).

Actuar en formación es aparecer-se, asomar-se, mostrarse; es emerger como sujeto autónomo que se revela clara e

inconfundiblemente ante los otros, es mostrar-se *quién es*, porque el ser y el aparecer coinciden en la acción. En la formación, por la acción, el sujeto se reinventa a través de su propio actuar y en la búsqueda de su autonomía como fin y como medio; es decir, realizándose, creándose, haciéndose, actuando con los otros mediante actos autónomos.

Desde esta perspectiva y contrariamente a las ambiciones de certeza y de seguridad propias de la visión fabril, en la formación no puede esperarse algo que haya ocurrido antes, porque en el comienzo están implicadas la sorpresa, la incertidumbre, la vacilación y la duda. "Lo nuevo siempre se da en oposición a las abrumadoras desigualdades de las leyes estadísticas y de su probabilidad, que para todos los fines prácticos y cotidianos son certeza; por lo tanto, lo nuevo siempre aparece en forma de milagro" (Arendt, 1998: 202).

Como la natalidad, la formación fractura implacablemente la previsión, la planeación, y desarma la condición ordenadora y organizadora de los programas y de las estrategias formativas. La formación es irrupción del sujeto particular que escapa a cualquier posibilidad de control y de manipulación, como lo es todo recién nacido, cuyo devenir es imprevisto e imprevisible. Por tanto, la formación como acción es portadora de la sorpresa, la natalidad, el asombro, la novedad, al romper la linealidad de la historia que sólo reconoce hechos, pero no acontecimientos, novedades, pero también es portadora de la confusión, de la admiración y, por tanto, del *advenimiento del hombre*. A la vez, la formación es portadora de la fragilidad y de la debilidad, propias de la condición humana, como el nacimiento. Como la natalidad, la acción y la formación son irreversibles.

> Hay otra característica de la acción humana que parece convertirla en más peligrosa de lo que tenemos derecho a admitir. Y es el simple hecho de que, aunque no sabemos lo que estamos haciendo, no tenemos ninguna posibilidad de deshacer lo que hemos hecho (Arendt, 1995: 106).

En la formación como acción, los sujetos singulares, los estudiantes y los profesores, se encuentran y se reencuentran, y sólo pueden comprometerse en el marco institucional sobre

la base de la imprevisibilidad y de la irreversibilidad de sus acciones y de sus palabras posibles, signadas siempre por la natalidad, por la novedad y la sorpresa.

En fin, entender la formación bajo el signo de la natalidad es comprender al sujeto que se exterioriza y se realiza a partir de la acción y de la palabra, de su posibilidad de iniciar siempre algo nuevo, de comenzar, de re-fundarse como sujeto del advenimiento, como sujeto del devenir.

Bibliografía

Ardoino, Jacques (1970), *Management ou commandement. Participation et contestation*, París, ANDSHA-EPI.

Arendt, Ana (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós [trad. de Ramón Gil].

_____ (1995), *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós [trad. de Fina Burulés].

_____ (1963), *Sobre la revolución*, Madrid, Alianza.

Gadamer, Hans-Georg (1997), *Verdad y método I*, 7ª ed., Salamanca, Sígueme [trad. de Ana Agud de Aparicio y Rafael de Agapito].

Hegel, G. W. F. (1966), *Fenomenología del espíritu*, México, FCE (Textos Clásicos).

Popkewitz, Thomas S. (1994), *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata (Paideia).

Yurén Camarena, María Teresa (1995), *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN (Textos, I).

Universidad, investigación y autogestión del conocimiento

*Patricia Mar**

Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto en el que se pretende dar cuenta de los avances realizados en el posgrado de Pedagogía de la UNAM, por el enfoque de la pedagogía de la Gestalt, en donde se convierte al salón de clases en un *campo de intervención* y se prueban categorías de teorización derivadas de ese enfoque. Lo que se pretende lograr con la implementación de este desarrollo teórico es, entre otros, que los estudiantes desplieguen sus habilidades para la autogestión del conocimiento.

La autogestión del conocimiento es importante como una habilidad para allegarse los recursos necesarios en la tarea de investigación y en la formación de preguntas que ayuden a buscar nuevas explicaciones que muestren, de una manera más satisfactoria, los procesos y estructuras sociales relevantes para el fenómeno educativo. El planteamiento de esta investigación surge de dos reconocimientos críticos concomitantes. El primero ubicado en el orden psicosocial, orientado a cuestionar el sentido de la formación escolar en su aspecto genérico y en el nivel universitario en particular. Uno de los problemas fundamentales diagnosticados en el proceso educativo es la falta de fomento a la creatividad y la autoconfianza de los estudiantes, al primar el cumplimiento de objetivos de orden enciclopédico, importantes pero insuficientes para una calidad educativa socialmente valiosa (Jiménez, 2001: 84). Un segundo obstáculo es una concepción de disciplina más vinculada con el sometimiento, cuyos resul-

* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México.

tados son la reproducción de esa "disciplinarización" en otras esferas de la vida social. Este sometimiento en el interior de la estructura educativa puede implicar una reproducción mecánica sin cuestionamiento de los saberes ya instituidos; por ejemplo, el concepto "crisis de la educación", del cual se habla ya permanentemente sin preguntarse qué es realmente una crisis y si eso a lo que nos estamos refiriendo se relaciona con el contenido semántico y temático de ese concepto. Puede decirse que este sometimiento se extiende a los sujetos transmisores de estos saberes, los maestros, los directivos y los intelectuales, que con frecuencia reproducen los saberes sin cuestionarlos.

El segundo reconocimiento está referido al orden epistemológico, desde el cual se aborda la temática, es decir, el enfoque Gestalt, que plantea al sujeto como un ente responsable y, en tanto responsable, libre. La libertad es una condición necesaria e insustituible para que la responsabilidad pueda ser tanto reconocida como asumida y viceversa, la responsabilidad es también condición para la libertad. El sujeto libre, tal como es comprendido en esta perspectiva, es aquel que tiene claridad respeto de sus determinaciones y sus necesidades o deseos, y es responsable en el sentido de *tener la habilidad* o capacidad para responder a lo anterior frente a sí mismo y frente a los otros. En esta investigación asumimos entonces que la autogestión del conocimiento por sujetos libres y responsables resulta en algo natural; ellos por sus mismas cualidades ontológicas están en condición de allegarse los medios para generar los conocimientos necesarios para responder a sus propias preguntas; sin embargo, la formación tradicional donde fueron producidos y a la que estuvieron sometidos los estudiantes, en al menos algunos tramos de sus trayectorias escolares, por regla general corre en contrasentido. El sometimiento acrítico y obediente a las estructuras educativas, donde están comprendidos los saberes instituidos y sus portadores, además de los procedimientos de difusión y reproducción, genera sujetos no libres y, en tanto no libres, con déficit considerable para lograr la autogestión del conocimiento, para ser responsables de sus saberes y confrontarlos ante sus pares y los otros conocimientos.

La universidad forma parte del conjunto societal y como integrante activo también está inmersa en esta dinámica de reproducción de valores. Este reconocimiento de las maneras autoritarias en la práctica educativa forma parte subyacente de esta investigación.

El campo de intervención

En la propuesta pedagógica emanada del enfoque Gestalt aparece el concepto toral de *campo*, según el cual

> todos los acontecimientos y cosas se construyen según las condiciones del propio campo y el interés del perceptor. Todo lo real se construye así, al margen de lo materialmente concreto o abstracto que sea [...] las "cosas" se construyen fenomenológicamente según la situación, necesidades, recuerdos, de percepciones pasadas, etc. (Yontef, 1997: 272).

Con este presupuesto de trabajo se trata de que los estudiantes asuman de manera directa, inmediata y reflexiva el principio de que la realidad es construida socialmente (*cfr.* Berger y Luckman, 1968). Ello a través de la toma de conciencia de su implicación en todos y cada uno de sus actos. Adelante se abundará en el tema.

El planteamiento se abordará desde las experiencias recogidas en diferentes espacios. El primero es el Seminario de tesis de maestría y doctorado en pedagogía y el segundo es el Seminario-taller pedagogía de la Gestalt. Ambos espacios se constituyeron en un *campo de intervención,* donde todos los participantes eran definidores y estaban definidos por la acción colectiva propia del campo.

En cuanto a la intervención en sí misma, el grupo del seminario-taller se conformó por seis estudiantes de posgrado de pedagogía y tres maestras de educación primaria. La formación académica de origen es: tres pedagogos, una psicóloga, una bióloga y un administrador escolar. Además, participaron una arquitecta con formación normalista y dos maestras de primaria. El seminario de tesis está formado por dos estudiantes de doctorado y cuatro de maestría. El

campo en el seminario-taller se integró con diez miembros y el *campo* del seminario de tesis tuvo siete participantes, en ambos casos se incluye a la profesora-investigadora.

La intervención y sus presupuestos

Las profesiones objetivan una jerarquización social que distribuye privilegios. Éstos se empiezan a definir con la pertenencia a ciertos gremios o grupos de profesionistas, lo que conlleva una posición en la jerarquía social y su concomitante adjudicación de beneficios y de reconocimiento social. De este modo, tener una profesión universitaria implica *per se* un reconocimiento social; sin embargo, la distribución en la escala social de los universitarios no es homogénea, también entre ellos se expresan las diferencias sociales existentes, incluso, más allá de la ampliamente reconocida diferencia entre miembros de universidades privadas de prestigio *versus* aquellos de universidades públicas.

Los mecanismos de distribución de privilegios entre los universitarios dependen, entre otros aspectos, del manejo de ciertos valores sobreentendidos y validados socialmente en el sentido del concepto *habitus* de Pierre Bourdieu, donde éste relaciona lo objetivo, que se establece mediante la posición en la estructura social, y lo subjetivo, identificado con la interiorización de ese mundo objetivo. En ese sentido, el origen de clase de los estudiantes será un elemento de primer orden en la determinación de la integración social del profesionista. Bourdieu concibe el concepto como una: "Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas [...] es también estructura estructurada: el principio del mundo social [que es] a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales" (1988: 170). En este trabajo se plantea que la toma de conciencia de esta determinación social, expresada en el *habitus,* abonará los primeros elementos para una disposición crítica frente a estructuras sociales excluyentes y permitirá a los futuros profesionistas asumir una postura de verdaderos pares con los constructores del discurso. Ubicados en el sentido bourdiano, estamos hablando de la búsqueda de un incremento de los

activos culturales y de las formas como serán incorporados a su ejercicio profesional.

En la presente investigación abordaremos las variables correspondientes al salón de clases en el posgrado, transformado en laboratorio, donde se probarán formas de relacionarse que trasciendan la orientación tradicional direccionada hacia la autoridad, que en este caso está representada por el omnipotente profesor, quien da la palabra, decide tiempos, contenidos, formas, evaluaciones y valoraciones. Más allá de esta manera de asumir la función docente, se trata de reconocer el innegable papel que el docente debe contemplar como coordinador de los esfuerzos para difundir y generar conocimientos útiles para el ulterior ejercicio profesional de los estudiantes, de su actuación en el logro de la autogestión de saberes y conocimientos, de que cada estudiante encuentre sus preguntas, intereses y maneras de abordarlas más allá de lo que dicta el gran Otro.[1]

Una cualidad que el docente debe mostrar en el salón de clases para impulsar esa autogestión es la capacidad para centrarse como coordinador de los esfuerzos y como promotor de las iniciativas de los estudiantes, y a la vez descentrarse del lugar del gran Otro asignado, esperado, exigido por los estudiantes y por él mismo en ese impulso irreflexivo de asumir sus roles sociales. Esto puede ser sintetizado en asumir una actitud bivalente en la dirección grupal.

Con relación a esta propuesta de una actitud bivalente en la dirección grupal, ésta se basa en el concepto de *confluencia,* en el sentido gestáltico del proceso pedagógico, donde son tomados en consideración tanto los elementos cognitivos como los emotivos presentes en todo acto educativo. Ello significa que el profesor debe tener la capacidad de reconocer ambos aspectos durante su práctica y darle a cada uno de ellos su lugar. En cuanto a los aspectos emotivos, se está haciendo referencia, entre otras cosas, al lugar que el maestro asume como aquel del gran Otro, o como aquella dificultad de los estudiantes para colocarse en el lugar del productor de discurso. La posición bivalente del profesor le permite dar lugar

[1] En el sentido lacaniano, el gran Otro como lugar de la verdad, como lugar donde la palabra se sitúa, se instala (Hoezen-Polak, 2003).

a esos aspectos cognitivos y emocionales para superar imbricaciones subjetivas, reconocer por parte del profesor su papel activo en la conformación del campo en tanto que acepta su función activa en la producción de sujetos pasivos —reconocerse sujeto conformador del campo— y con ello lograr la movilidad de los estudiantes de una actitud pasiva que sólo responde a la demanda instituida en los órdenes de poder, a una activa de autogestión de sus saberes.

Otro aspecto que le dará sentido a la propuesta es la categoría del *darse cuenta* o *awareness*. En el sentido gestáltico, darse cuenta es una función del campo que sustenta el proceso relacional de los sujetos en el mismo proceso y permite llevar a su punto culminante el contacto. Esta función es mucho más que un desarrollo meramente cognitivo, es uno que implica también lo afectivo. El darse cuenta será en este orden de ideas evolución y medio a través del cual los estudiantes serán capaces de tramitar los procedimientos que se generen dentro del grupo y que les permitan ocupar ese lugar que se está buscando: el de sujetos y autores de sus acciones en cada uno de los campos en que se muevan.

Organización del trabajo

Al inicio del semestre se presenta a los estudiantes un bosquejo del contenido del curso y un encuadre de las formas de trabajo. En esta etapa se instrumenta una sesión inductiva a las especificidades y características de la teoría del campo, con el objetivo de que el estudiante tome conciencia de la importancia de su papel en la conformación de ese campo. Además, se les invita a participar en la discusión y la reflexión críticas compartidas en torno a los materiales que se irán leyendo y trabajando durante el desarrollo del curso. Asimismo, se explicitan reglas para esa discusión encaminadas a lograr la autoorganización del campo a partir de todos sus integrantes, y no exclusivamente por quien detenta la dirección formal del proceso educativo; ejemplo paradigmático de esto es la petición de la palabra mediante turnos asignados por el docente. Complementa el encuadre la solicitud a los estudiantes de comprometerse en una participación activa en

ejercicios vivenciales, que se programan como auxiliares en la comprensión del enfoque. En el propósito de evitar falsas expectativas o temores infundados, se aclaran las diferencias y similitudes existentes entre la pedagogía y la psicoterapia derivadas desde el enfoque de la Gestalt y se les invita a comprometerse con el campo que están generando con su presencia.

El primer presupuesto de la intervención es que *todo es del campo*. Con el encuadre propuesto a los estudiantes, lo que se está haciendo básicamente es llamar la atención a uno de los principios de la teoría del campo que subyace en el enfoque Gestalt, en el sentido de que el campo existe solamente con el encuentro de sus integrantes, ya que cada uno lo genera con lo que hace u omite hacer dentro de él. Y es que:

> ser *de un campo* no es sólo estar *en* un campo [...] una persona tiene una existencia (forma, esencia) independiente del campo y luego se ubica conceptualmente en un campo [cuando en realidad] una persona y un ambiente son de-un-campo, del campo organísmico/ambiental. Las personas son de ese campo y constituyen sus fuerzas organizadora y determinante [...] no es el caso de una relación simple entre un individuo separado y un ambiente externo. El individuo sólo se define en un momento mediante el campo del cual forma parte, y éste sólo puede definirse mediante la experiencia o perspectiva de alguien (Yontef, 1997: 283).

La *implicación* es el segundo presupuesto y está relacionado con la "demanda de compromiso" que se hace a los estudiantes al inicio del curso. Además, guarda un estrecho vínculo con el primer presupuesto, ya que el ser *de* un campo necesariamente conlleva el fenómeno de la implicación del sujeto en el campo. El *gozne* entre el individuo y el campo constituido es la implicación de todos los conformadores del campo. En tal implicación se reconoce asimismo el fenómeno de la transferencia, donde Lacan

> pone cada vez más el acento en la importancia del Otro [...] y la que se dirige el sujeto cuando le habla a algún Otro [en el curso, situación homóloga al análisis] se trata de que el sujeto descubra a que Otro se dirige, aunque sin saberlo, y de que

> asuma progresivamente las relaciones de transferencia en que está y en las que antes no sabía que estaba (Kaufmann, 1996: 516).

La implicación significa tomar conciencia de que el éxito del seminario, independientemente de lo que cada uno de ellos entienda según sus expectativas, dependerá del grado de compromiso que cada uno logre con el proceso. El compromiso se refiere tanto a lo formal, en donde están aspectos como la asistencia, las lecturas, la participación, entre otras, como a una participación activa que rebase la comprensión del texto mediante el diálogo, el cuestionamiento, la discusión y, sobre todo, la disposición para realizar ejercicios encaminados a analizar la implicación.

Ejemplo de ello fue el análisis de la experiencia escolar de cada uno de los participantes y su influencia en la elección de la pedagogía como profesión. En este ejercicio quedó claro el significativo papel de la escuela en la elección de la profesión, donde las experiencias negativas se convierten en acicate para tratar de que las nuevas generaciones tengan mejores condiciones escolares que las propias; también se detectó el peso de la tradición, que se deriva en amor a la profesión.

Dado que el *campo de intervención* está organizado no sólo desde la perspectiva de un plan de trabajo, sino desde lo que cada uno de los miembros trae al grupo, necesariamente surge la problemática institucional; la primera de ellas tiene que ver con un hecho simbólico de gran importancia: darse la palabra. En el curso se enfatiza que al momento de la reunión estamos formando un campo y que ese campo debe autorregularse, por lo que se propone no pedir la palabra, sino tomarla. Este aspecto es sencillo pero su realización resulta de una enorme dificultad, tanto para los alumnos como para la profesora, porque los primeros insisten en pedirla y la segunda en otorgarla. Darse uno mismo la palabra tiene una significación simbólica muy fuerte. En México pedir la palabra se asocia con mantener orden en las discusiones, lo que se justifica en grandes audiencias, pero innecesario en grupos pequeños. Estos usos y costumbres tienen un vínculo más directo con el manejo del poder por parte de la autoridad en turno que con el supuesto orden por mantener. Hay en

la dificultad de tomar la palabra una expresión de sometimiento a la autoridad a lo largo de una trayectoria escolar promedio de 17 años. Existe en el docente una dificultad para descentrarse al otorgar la palabra a quien la pide.

A lo anterior subyace el tercer presupuesto: *todo campo social es un campo de poder*. En la dificultad para tomar la palabra se juega el sometimiento a una autoridad que, en primera instancia, es autoridad como institución. Frente a la figura del/la profesor/a se juegan los trofeos de los cursos: la calificación, la propia permanencia en el posgrado,[2] el reconocimiento, los saberes, etc., de forma tal que tomar la palabra frente a esta figura sin mediar solicitud alguna resulta de difícil realización para el común de los estudiantes, sobre todo si tomamos en cuenta la historia escolar previa. Por ello podemos decir que éste es un hecho simbólico de enorme importancia y es el primer paso para superar un segundo problema endémico en la educación del país.

Este otro problema de la formación educativa en México tiene que ver con un enciclopedismo mal entendido y con una formación eminentemente positivista que es reiterada casi en una "compulsión a la repetición", aun cuando el discurso del docente sea eminentemente crítico. Entonces encontramos una dificultad en dos vertientes: por un lado, el otorgarse la palabra, pues ¿cómo se podrá crear conocimiento sin ella?, y la segunda es el trasfondo positivista que deviene en una salida para hacer frente a la carencia de la palabra y sus correlatos: la formulación de planteamientos que sean propios y su discusión con los pares. A los alumnos se les mete en camisa de fuerza con "discursos teórico-metodológico-epistemológicos" vaciados de su sustancia, que funcionan solamente como esquemas o formularios sujetos a ser llenados y a los cuales deben ceñirse los estudiantes para realizar su trabajo.

De esta manera, predomina una formación esquemática que, como se señala anteriormente, se convierte en la camisa de fuerza, donde no hay lugar ni para la creatividad ni para ellos mismos como creadores de discurso; es decir, el

[2] Sobre esto poco se habla pero hay estudiantes que terminan haciendo la tesis que el profesor de la materia principal exige o que en su defecto terminan abandonando sus estudios de posgrado.

sujeto queda eliminado en el proceso de generación de conocimientos. Paradójicamente, ésa es la solución ideal para una persona acostumbrada a no darse la palabra y a esperar que el gran Otro se la asigne; entonces, el estudiante repite la palabra de los otros que *sí saben* y resuelve la angustia que le causa tomar la palabra. Esto se refleja en una producción académica en la que su arquetipo son trabajos de tesis con una calidad deficiente por esta ausencia de la propia palabra y, en general, en una producción intelectual que poco estimula la creatividad.

El método de trabajo

El curso se inicia con dos insumos detonantes; una lectura y un filme, con ellos se arma una discusión acerca de abordajes novedosos sobre la realidad, diferentes a los revisados hasta entonces en sus trayectorias académicas; en este caso se trató de planteamientos emanados de la física cuántica y relacionados con el sustrato teórico de la pedagogía de la Gestalt, como ya se mencionaba anteriormente en la noción de campo. En la discusión se observaron reacciones variadas, partiendo desde la duda total, con preguntas tales como: ¿cómo no va a haber una realidad? ¿Cómo está eso de que hemos visto el mundo de manera equivocada?, o posiciones más dispuestas al cuestionamiento de las formas de saber positivistas, pero siempre teñidas por la duda acerca de lo verdadero o real de la propuesta. Una minoría de estudiantes mostró una mayor apertura debido a su conocimiento previo de este enfoque.

Con este inicio se pretende crear el espacio donde el estudiante pueda asumir una postura reflexiva y de cuestionamiento a fondo sobre la manera *tradicional* de abordar la realidad, en un ejercicio esquemático, donde la tarea consiste en empatar un planteamiento teórico elegido *ex ante* con los elementos de la realidad que sean compatibles y obviando aquellos que se apartan del modelo elegido. El ejemplo anterior se sintetiza en el siguiente postulado: "aquí el esquema teórico, acá la realidad; con este esquema me acerco a la realidad y ya hice ciencia". Frente a la duda y an-

siedad que les causa el enfoque propuesto, en el que se asume la producción del saber desde una "realidad" que nos puede parecer caótica y difícil de aprehender, se les invita a quedarse con la duda, ponerla entre paréntesis y continuar con las siguientes lecturas y ejercicios y, poco a poco, ir definiendo una postura propia para lograr este otro acercamiento a la realidad e ir desarticulando esa ansiedad en la medida en que la experiencia concreta les muestre que otra mirada sobre la realidad es posible.

Con esta manera de tratar lo que no puede ser resuelto en el momento y ponerlo entre paréntesis mientras avanzamos en el tratamiento de los diversos temas, se intenta también que entiendan la noción de figura-fondo que forma parte sustancial del enfoque Gestalt, donde la figura emerge de un fondo o campo indiferenciado. Por lo general la figura es una necesidad que pide ser resuelta; sin embargo, no toda figura puede ser resuelta inmediatamente y ello sugiere la posibilidad de "ponerla entre paréntesis" para poder abordarla en cuanto se hayan conjuntado mayores elementos de análisis.

La propuesta de trabajo consiste esencialmente en una participación activa y consciente del sujeto cognoscente, tanto de sus papeles como sujeto creador de conocimiento y como parte integrante del objeto de investigación. Esto último tiene como referente el concepto de *campo*, pues

> cualquier enfoque científico basado en la teoría del campo debe aprehender su objeto sin omitir que el investigador y su objeto constituyen a su vez un campo, y como tal, sometido al principio de influencia recíproca, y esto sea cual sea el objeto de investigación (Robine, 2002: 174).

Entender esta nueva propuesta para la generación de conocimiento que parte del sujeto cognoscente no es sencillo, sobre todo porque de lo que se trata es de romper el círculo vicioso del sometimiento a la autoridad, tanto escolar como del saber, y a la imposibilidad —mientras no se dé esta ruptura— de asumir la palabra propia, ello con todos sus efectos, tales como definir preguntas y estructurar posibles respuestas.

Desde la Gestalt se trabaja con el método fenomenológico, que en términos generales invita a mirar lo obvio, lo que está a la vista y a tratar de evitar ideas previas. Eso significa observar y dar cuenta de aquello que se está observando más allá de las preferencias subjetivas del observador. Se trata de observar y poner en palabras lo observado para que esa realidad efímera, evanescente, no se pierda en los recovecos de las traicioneras y selectivas percepción y memoria. Así llegamos al método de trabajo.

La fenomenología como método de abordaje de la realidad circundante ha resultado de gran ayuda, aunque para ello deben superarse dificultades de orden epistemológico. Ver, observar, describir y comprender son caminos por los que se circula difícilmente. Causa una enorme ansiedad "sólo mirar y describir", porque se considera que así no se hace ciencia. Los estudiantes se preguntan impacientes, no con poca angustia, ¿a qué hora vamos a empezar a analizar?, ¿cómo vamos a analizar? Entonces se les invita a hacer un ejercicio de sólo observar hechos y acontecimientos sin intervenir, y contestar a las preguntas ¿qué sucede cuando hago esto?, ¿cómo sucede? y ¿qué me pasa cuando observo lo que observo? Los resultados de estos ejercicios que los estudiantes deben registrar por escrito son de suma importancia, ya que permiten en un análisis ulterior, en el salón de clase, evidenciar la riqueza y diversidad de la realidad social y, por el otro lado, la implicación del sujeto cognoscente que se refleja en el reconocimiento de aquello que la percepción y memoria selecciona y recuerda. Este reconocimiento es un punto de partida fundamental para transitar de una epistemología positivista a una de carácter fenomenológico, superando así el postulado *tradicional* y equívoco donde se llega a la simpleza de pretender un empate forzado entre teoría y realidad, donde una cierta teoría predefine y la realidad con frecuencia es usada para confirmar esas predefiniciones.

Evidentemente que la pura mirada, la observación y la descripción no son suficientes. A ese trabajo debe continuar otro de orden hermenéutico (*cfr.* Sichera, 2002). ¿Qué preguntas nos planteamos a partir de esa observación? ¿Cómo nos vamos a plantar frente a lo observado? ¿Cómo jerarquizar el resultado de la observación? ¿Qué pasa con la implicación

(Robine, 2002) incluso en el sentido de transferencia? (*cfr.* Devereaux, 1977). En este diálogo con lo observado en el interior del *campo de intervención* es donde adquieren especial relevancia las categorías que organizaron el trabajo: todo es del campo, implicación y campo social como campo de poder.

Resultados

Los estudiantes eligieron libremente los ámbitos por observar. La mayoría optó por espacios relativos a su esfera laboral o su tema de tesis. Entre los resultados más significativos están la observación de campos de poder y su situación personal en éste; es decir, llevaron a cabo la observación de la implicación. En algunos casos, donde lo observado estaba relacionado con el proyecto de tesis, la observación adquirió relevancia especial.

Ése es el caso de un estudiante cuya tesis estaba relacionada con el tema de educación ambiental. La elección del tema y su objetivo estuvieron influidos por su trayectoria laboral previa a su ingreso al posgrado. El planteamiento del trabajo de tesis era sistematizar dicha experiencia laboral. En el ejercicio de observación fue posible darse cuenta de que esta propuesta original estaba tan imbricada en viejos esquemas cognoscitivistas que su aportación real era muy pobre, dado que su aproximación a las cuestiones ambientales reproducía las orientaciones institucionales. Así, por ejemplo, en el parque donde se llevan a cabo las sesiones de educación ambiental, el objetivo era informar a los niños sobre estos temas, por lo que los esfuerzos estaban encaminados a hacer que los niños escucharan al monitor. En la situación observada, mientras se les hablaba sobre las ardillas, los auxiliares del monitor trataban de mantener a los niños en el sitio de la charla, ya que éstos trataban de perseguir a las ardillas de carne y hueso presentes en los alrededores.

Después de esta observación y de su análisis, el estudiante estuvo en condiciones de cuestionar el proyecto original en una forma radical; además, pudo constatar mediante la intervención su alto grado de implicación en la temática y su

participación institucional, que le creaban un punto ciego. A partir de esa sesión, el estudiante está construyendo un nuevo abordaje.

En otro nivel de análisis, este caso permite clarificar cómo actúa el enfoque *tradicional,* obsesionado en primar la información sobre las experiencias vivenciales. Esta deformación, derivada de ese mal entendido enciclopedismo, lleva al absurdo del saber por el saber sin ningún vínculo emocional con la materia en cuestión, ni aun cuando esté ahí saltando para ser visto realmente. En el extremo absurdo de la observación anterior, se puede advertir cómo el monitor sufre por mantener la atención de los niños frente a la desleal competencia de las ardillas.

En un segundo caso, una estudiante, al realizar el ejercicio de observación fenomenológica, dirigió su atención hacia el comportamiento general existente en su grupo de metodología de la investigación. El objetivo de estos cursos de metodología se circunscribe a la revisión de los proyectos de tesis, tanto en contenido como en el planteamiento de los problemas de investigación. Los resultados de su observación dirigida hacia su propia persona y a analizar su situación en el campo arrojaron que estaba siendo sometida a una presión por encima del resto de su grupo. Dicha presión tuvo el efecto de convertirla en el centro de las discusiones, la consecuencia inmediata fue que en lugar de tener el tiempo necesario para desarrollar libremente su propia propuesta a partir de las primeras observaciones hechas por el grupo a su trabajo, a lo largo de las diferentes sesiones estaba en un cuestionamiento permanente, lo que la llevó a ocuparse de responder todos y cada uno de los cuestionamientos a su trabajo, y ello generó un estado de ansiedad paralizador frente a éste.

En este caso pueden ser susceptibles de análisis los elementos de un campo determinado donde se genera un punto de atención focal, centrado en uno de los integrantes del campo. Esta estudiante es quien recibe toda la atención del grupo, ya que en ella se descarga la presión del rendimiento, mientras el resto del campo se mantiene libre de estas presiones. La estudiante pudo ser consciente mediante el análisis de su observación fenomenológica del lugar que estaba ocupando en

su grupo de referencia. Como consecuencia de esta toma de conciencia, la estudiante estuvo en condiciones de establecer límites a la excesiva injerencia del grupo en su proyecto de tesis. Este límite consistió en informarles que estaba analizando y valorando la totalidad de las observaciones hechas a su trabajo para elaborar una nueva propuesta de investigación. Con esta respuesta, la estudiante obtuvo una nueva posición en el campo y con ello pudo generar su propio espacio-tiempo para reelaborar su proyecto con la ecuanimidad que exige ese compromiso.

Desde la visión del *campo*, en donde todos y cada uno de los componentes se constituyen con sus relaciones, durante el tiempo previo al análisis fenomenológico pareció existir un acuerdo entre el total de los integrantes del *campo* —incluida la afectada— para ocupar el lugar que cada uno ocupó, reproduciendo de esta manera el tipo de relaciones establecidas desde la configuración inicial del *campo*. Fue el proceso de darse cuenta, llevado a cabo por la referida estudiante a través del análisis fenomenológico del *campo*, lo que permitió identificar su situación de subordinación en el *campo* y su participación activa en esa función, en la medida en que ella intentaba responder, justificar y explicar los diversos elementos de su proyecto de investigación. En el momento en que ella llegó a estar consciente de ese rol específico, se colocó en posición de responder y cambiar con ello radicalmente la estructura de relaciones del campo.

En un tercer caso se planteó otra problemática detectada mediante la observación fenomenológica, que guarda una estrecha vinculación con el poder y la implicación. Este caso fue protagonizado por el maestro de orientación vocacional en un plantel de educación media básica, su universo de atención son todos los estudiantes del plantel y su función, suplir las ausencias de los docentes. La función que desempeña con mayor frecuencia es lidiar con las dificultades propias de un plantel con una población de adolescentes.

La observación fue realizada en un grupo con una maestra en constantes problemas por la conducta de sus alumnos. Durante el desarrollo de la observación, el observador tomó su lugar entre los alumnos, sin notificar de su presencia a la maestra. Los primeros 15 minutos de la clase el observador

pasó desapercibido por la maestra y los alumnos sólo recibieron una serie de ejercicios para realizar, lo que confirmó las quejas de algunos alumnos y padres de familia. Ante el regaño injusto recibido por una alumna, el observador manifestó su presencia a la maestra, quien ni se inmutó e hizo caso omiso del comentario del maestro.

Este estudiante pudo con esta experiencia registrar la complejidad del ámbito pedagógico y con ello dar cuenta cabal de su implicación en su tema de tesis.

Los problemas grupales provocados por una profesora que se niega a trabajar realmente con sus alumnos, al limitar su labor docente a asignar tareas para que los alumnos se entretengan en clase, son complicados de resolver. En términos formales, dicha maestra cumple sus obligaciones con asistir y permanecer en el salón de clases, pero sin ejercer realmente su función docente. Ella tiene una plaza de base y su desgano laboral es una variable difícil de abordar, cuantificar y evaluar desde un punto de vista institucional, esto sin pensar en medidas correctivas de situaciones similares. La posición del estudiante-docente-observador es sumamente compleja, pues se encuentra en el punto de confluencia de todos los intereses incluidos, actúa como pararrayos y es, a la vez, impotente observador de los acontecimientos escolares en tanto actos resultado de políticas instituidas.

Otro caso reportado es el de una estudiante que trabaja en una escuela y su observación fue hecha en un evento escolar en donde ella fungió como maestra de ceremonias. El objetivo de dicho evento fue promover la capacidad de los alumnos de enfrentarse y desenvolverse frente al público. Como maestra de ceremonias estaba dando la espalda al grupo próximo a presentarse. Describió su inquietud y zozobra al oír ruidos que le parecían expresión de desorden y estar imposibilitada por su papel para llamarlos al orden.

A la par de su inquietud, ella estaba permanentemente juzgando el trabajo de los niños; cuando uno de ellos fracasó en su intento de presentación al olvidar su parlamento, ella se sintió muy enfadada con él y se preguntaba cómo era posible esto si habían ensayado suficientemente y si el niño estaba en un ambiente protegido, como era el de su escuela.

En este caso el trabajo con esa observación se centró en la figura de la observadora. Las reflexiones se encaminaron a preguntarle acerca de su inquietud y zozobra: ¿estaba el grupo en turno verdaderamente desordenado o su percepción estaba excesivamente sensible al ruido, en vista de que su único contacto con el grupo era el sentido del oído? ¿Tenía ella como maestra de ceremonias responsabilidad acerca de lo que sucedía en ese momento en otra esfera de su competencia? ¿Correspondía su nivel de expectativa y exigencia para con los niños a un ambiente protegido como ella lo conceptualizaba? ¿Realmente se habrá sentido el niño "fracasado" en un ambiente protegido? ¿Conocía ella las relaciones del niño con sus compañeros y con sus padres? ¿Y si los padres del niño correspondían a aquéllos con enormes exigencias para con los hijos? ¿Y si los compañeritos eran enormemente competitivos?

La reflexión sobre esta observación permitió analizar las dificultades para observar fenomenológicamente un campo cuando la implicación es grande. En el caso de esta estudiante, ella miraba el campo (en este caso la escuela) desde la definición a la que había sido sometido (*espacio protegido*), sin tomar en cuenta que un campo no necesariamente va a corresponder a voluntad y pedido con una definición y que, por otro lado, en un escenario como el descrito, la situación original había sufrido un cambio radical y considerable por la simple presencia de los familiares de los niños. Además, el hecho de la exigencia hacia los niños de una representación de sí mismos exitosa puede significar para ellos un alto nivel de estrés y ansiedad que puede impedir el cumplimiento de la tarea tal como es requerida.

Para la estudiante, la mirada desde esta perspectiva sobre su observación significó una reconceptualización de su entorno escolar, de su observación y de su postura misma en torno a los alumnos, en particular al "fracasado". Ella pudo moverse desde una primera postura crítica y de enojo a una más empática y de reflexión con relación a la falta de éxito de este chico. El cuestionamiento más significativo tuvo que ver con la definición previa del campo como uno protegido para todos y cada uno de los miembros del mismo campo. A partir de ese momento la visión del campo escolar analizado

cambió radicalmente y se aceptó la posibilidad de que éste no necesariamente corresponde a lo previamente definido y que cualquier cambio producido en él (presencia de nuevos participantes, situación excepcional como la del concurso), producirá cambios en todos los integrantes, que a su vez cogenerarán dicha metamorfosis.

Otra observación realizada tiene que ver con la preparación del material para la reformulación del proyecto de tesis. Se realizó durante un día en un salón de una escuela secundaria. La estudiante tenía la idea de que la educación es muy restrictiva, sobre todo por lo que corresponde al tema de la sexualidad; su hipótesis de inicio se refiere a la represión sexual que sufren los jóvenes. Durante la observación ella se percata de la libertad con la que los jóvenes se relacionan entre sí, de la alegría, incluso euforia en el trato entre ellos, de la lucha de poder que existe en la escuela entre los alumnos y los maestros, de que la mayoría de los maestros observados no es tan represiva como ella se lo imaginaba, como ella los recordaba de sus tiempos de estudiante.

La importancia de una observación fenomenológica de esta naturaleza radica en que le permite a la estudiante identificar aquellos elementos que tienen un comportamiento distinto del considerado originalmente en el diseño de la tesis, lo que se espera afecte de manera considerable en una reformulación de su planteamiento inicial, menos maniquea, más dinámica y que logre comprender a los sujetos como aquéllos en conformación permanente de su propio campo, en especial a los estudiantes, quienes por lo general son vistos como actores pasivos en sus procesos de vida. Esta estudiante comienza a reconsiderar su percepción, ampliamente compartida, de que los jóvenes son víctimas pasivas de un sistema autoritario y empieza a considerar otros posibles escenarios al señalar: "Me sigo preguntando si es normal ver esa actitud de euforia completamente desatada en los chicos, o si no será más bien la expresión del sentimiento de libertad que les provoca estar fuera de sus hogares".

Conclusión

El trabajo realizado con estos grupos ha permitido que los alumnos a partir de la ejercitación de la observación fenomenológica de los diferentes campos donde ellos se mueven tomen conciencia de las condiciones estructurantes y estructuradas de las cuales forman parte; asimismo, ha sido posible que de manera muy práctica y concreta logren comprender cómo los integrantes del campo son del mismo campo y no están en él como sujetos ajenos que en una sumatoria se adhieren a un campo preproducido. Ellos pueden darse cuenta directamente de cómo los procesos de vida que viven en cada uno de los espacios en que se mueven los condicionan, pero ellos mismos también de manera activa los conforman. Vivir esto sin ambages les da otra posición frente a los diferentes espacios de vida. Ellos asumen su libertad y su responsabilidad y se pueden colocar en el lugar del productor de discurso en una postura más hereje (*cfr.* Kolakowski, 1990) que sometidos acríticamente a discursos dominantes.

Bibliografía

Berger, Meter L. y Thomas Luckman (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

Bourdieu, Pierre (1988), *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

Devereux, George (1977), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

Jiménez Silva, María del Pilar (2001), "Eficiencia terminal: resultado de un proceso de múltiples atravesamientos", en Ricardo Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo Galván (coords.), *Pensar el posgrado: la eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades en la* UNAM, México, CESU-UNAM.

Kaufmann, Pierre (1996), *Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis: el aporte freudiano*, Buenos Aires, Paidós.

Kolakowski, Leszek (1990), *Horror metaphisicus*, Madrid, Tecnos.

HOEZEN-Polack, Benjamin (2003), "Lacan y el Otro", en revista digital *Antroposmoderno*, disponible en <http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=262>

ROBINE, Jean Marie (2002), *Contacto y relación en psicoterapia: reflexiones sobre terapia Gestalt*, Santiago, Cuatro Vientos.

SICHERA, Antonio (2002), "Una comparación con Gadamer: para una epistemología hermenéutica de la Gestalt", en Margherita Spagnuolo Lobb, *Psicoterapia de la Gestalt: hermenéutica y clínica*, Barcelona, Gedisa.

YONTEF, Gary (1997), *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*, Santiago, Cuatro Vientos.

Antígona y la locura o la paradoja del acompañamiento "im-posible"*

*Frédérique Lerbet-Sereni***

La figura de Antígona se planteará en este texto como paradigmática del acompañamiento. Ella me permitirá trabajar lo que parece estar ahí en juego, como una postura que encarnar, postura "im-posible," que encuentra su recurso en la capacidad, para el acompañante, de asumir una comunicación que saca su fortaleza de lo que no habrá sabido ajustarse entre él y su otro, por ejemplo, silencio y *quid pro quo*. Si algunas paradojas fueran evocadas, obligando a juntar las contradicciones para investirles la tensión, el proyecto consiste también en desarrollar igualmente la pertinencia de otro estatus de la paradoja, que considera que el éxito del acompañamiento podría también residir en los "fallos" del intercambio, en lo que no se ha conseguido decir "se", entre dos sujetos, en el doble sentido del "se".

Desde un punto de vista metodológico, se trata de dar al mito un estatuto "sólido", con una intención hermenéutica "instaurativa", método susceptible de restaurar el propósito educativo en un anclaje claramente antropológico. Sí, en efecto, hoy nos es posible poner en tensión interpretativa mito, elaboración teórica y terreno de búsqueda, no sólo para contentarnos con aplicar el mito a las situaciones vividas, sino también para, a través de él, construir otras miradas sobre nuestras situaciones; nos encaminamos hacia una complejización, una de cuyas dimensiones es inscribir nuestro propósito en una historia: historia humana, cultural, imaginaria... Pues si tal o cual mito ha perdurado a través de los siglos y todavía hoy sigue diciéndonos alguna cosa, es posible ver en él una universalidad que le confiere la actualidad.

* Traducción Patricia Ducoing y María Bertha Fortoul; revisión Rodrigo Páez.

** Université de Pau et des Pays de l'Adour, Francia.

Pequeña historia de método

En materia de acompañamiento, mi itinerario ha sido el siguiente:

- Una investigación doctoral sobre la relación (operacionalizada en un contexto pedagógico y educativo), la cual me permitió *un enfoque paradójico de la dinámica relacional*, donde la paradoja estaba, sobre todo, pensada como conjunción de contrarios (Lerbet-Sereni, 1992, 1994 y 1997b).
- Una renovación profesional que me condujo a interrogar la relación pedagógica en términos de *acompañamiento* y a problematizarla en sus *dinámicas paradójicas* en la prolongación del trabajo iniciado en la tesis doctoral, dando lugar a una nueva investigación de campo (Lerbet-Sereni, 1999: 145-178; Le Roux, Lerbet-Sereni y Bailleul, 2001).
- El trabajo de síntesis para la "Certificación para Dirigir Investigaciones", en el curso del cual estimo haber llegado a dar otro sentido a la *paradoja*, abriendo así *interrogaciones epistemológicas* en términos de ausencia de fundamentos, así como interrogaciones *teóricas y prácticas* en términos de *postura "im-posible"* y de *ética de la responsabilidad* (Lerbet-Sereni, 1997b; 2001: 107-158); en este trabajo encuentro las primeras huellas de Antígona, las cuales son, entonces, sólo notas de pie de página para ilustrar o corroborar un propósito teórico.
- Un nuevo trabajo de investigación, todavía no publicado, y cuya intención es abrir la reflexión sobre el acompañamiento hacia sus dimensiones antropológicas a través del diálogo que puede sostenerse con el mito. Antígona (y otras figuras míticas, sin duda) me ha parecido, entonces, un buen ejemplo de esta postura paradójica que se basa en su ausencia de fundamento, que es ella misma su propio fundamento, que yo había ya comenzado a descifrar en el HDR.

Para esta nueva investigación, para la que a mi juicio no hay "método" probado que se pueda poner en práctica, realicé una especie de "inmersión" en Antígona, confrontando las traducciones y regresando tanto como fue posible al texto griego. Estaba segura de mis elaboraciones anteriores, tales como mi tríptico complejo "guía/compañero/acompañante" y la imposible postura como postura *im-posible*, pero también condicionada por esas elaboraciones. Pues, por supuesto, no era muy complicado hacer coincidir Antígona con ellas. Pero esta coincidencia sólo daba al mito un estatuto ilustrativo y corroborativo, y me dejaba en el umbral de la instauración; sin embargo, realicé de manera tan estrecha como fue posible este enlace entre el texto de Sófocles y lo que pude plantear por mi cuenta. A veces mi texto se anteponía al de Antígona y éste lo alimentaba, y en otras ocasiones se posponía al de Antígona. Esto me permitió, a la vez, instalar el uno y el otro y apartarme de ellos, para dejarme llevar y convertirme yo misma en Antígona y poder entonces empezar a percibir otra cosa que lo que yo ponía de entrada de mí misma. Si me parece que Antígona es claramente esta acompañante absoluta, entonces, ¿qué "dice" más allá de lo que ya me dije? Un poco como delante de un *corpus* de datos, al cual el investigador aplica su rejilla de lectura, para lo cual debe también aplicarse a descubrir lo que ella no permite decir, esos "residuos" para los que es necesario aprender a plantear otras cuestiones y que son lo que, sin duda, va a constituir un "hallazgo" para la investigación, si quiere/puede tomarlos en cuenta. Lo que nos hace inteligentes es lo que no habíamos pensado en primer lugar y que, por lo tanto, somos capaces de percibir, aprovechándonos, sin embargo, de lo que habíamos pensado.

Allí donde *Antígona* me llevó más lejos, las puertas que me abrió en el camino del *acompañamiento* son, por decirlo de forma sintética, las de la *locura*. Una locura que puede relacionar tanto las intenciones epistemológicas como las intenciones teóricas del estatuto de lo auto en su "im-posible" acoplamiento con lo *hetero*, una locura que no está jamás segura de no hundirse en el solipsismo, y que sin embargo no puede esperar del otro que se lo garantice.

No retomaré aquí, en consecuencia, el conjunto del propósito sobre el acompañamiento (en lo que concierne a las

posturas de guía, compañero, acompañante, se podrán considerar mis publicaciones existentes; su articulación con la figura de *Antígona* sería también demasiado larga y estará pronto publicada). Desarrollaré sólo este punto paradójico particular de la locura y del *quid pro quo* de la relación de acompañamiento, este camino donde *Antígona*, sirviéndome de guía, supo acompañarme.

Algunas palabras de contexto

Antígona es la hija-hermana de Edipo y la hija de Yocasta. También es la hermana de Ismena y de dos hermanos conflictualmente ligados: Eteocles y Polinices.

Cuando Edipo se entera por medio del adivino ciego Tiresias que habrá realizado este destino anunciado, contra el cual creía estar prevenido (matar a su padre y casarse con su madre), se revienta los ojos.[1] Huye de Tebas, donde había sido el rey (*cfr.* Sophocle, 1999), expulsado por sus hijos (o se autoexilia, según las versiones), lleva una vida errante y muere en paz en Colono, en el santuario de las Euménides (*cfr.* Sophocle, 1999). Antígona lo acompaña en su exilio.[2] Cuando lo destierran de Tebas, maldice a sus hijos[3] y les predice que se separarán y se matarán el uno al otro. Para escapar de esta maldición, Eteocles y Polinices deciden reinar en alternancia uno cada año. Eteocles reina primero y Polinice se marcha de Tebas. Pero, al cabo de un año, el primero rehúsa entregar el poder a su hermano a su retorno. Entonces Polinices ataca la ciudad de Tebas, su ciudad, con la ayuda del ejército de los Argianos de Adrasto. Los dos hermanos pelean cuerpo a cuerpo, se matan el uno al otro, y se realiza así la profecía de Edipo. Creonte, el hermano de Yocasta, detenta entonces el

[1] Para no "verse a sí", especularmente, para no ver "se" en la mirada de los otros, recíprocamente, para encontrar (se) a sí mismo, asumiendo con plena interioridad y soledad de ser, ser su destino, lo que sólo puede ser visto desde el interior y, que, por lo tanto, necesitaría no verlo, sino verse ahí. Reventándose los ojos, cierra sobre sí mismo el paradójico destino/proyecto constitutivo del ser, a la vez, fin y comienzo. El destino asumido signa su fin que es su comienzo.

[2] Para una versión novelada de este periodo de vagabundeo en compañía de Antífona, véase H. Bauchau, 1990.

[3] Algunas versiones reportan las humillaciones que Eteocles y Polinices hicieron padecer a Edipo mutilado y condenado.

poder sobre Tebas. Eteocles recibe sepultura con los honores tebanos dados a los muertos, mientras que Creonte ordena la interdicción de sepultura para Polinices. Proclama incluso un decreto con el que condena a muerte cualquier intento de oponerse a esta decisión: Polinices es denunciado como traidor a su ciudad, a la que osó atacar, por tanto, no puede volver a ella con dignidad, lo que le otorgaría el derecho a los ritos funerarios tradicionales.

Antígona transgrede lo prohibido por Creonte y va a recubrir con un puñado de tierra simbólico el cuerpo de su hermano Polinices. Así se ha cumplido el gesto ritual, que pondrá a Polinices en paz con los dioses (más particularmente con los dioses de abajo): Antígona cumplió su deber de hermana, expresando así su fidelidad a su clan y a las leyes no escritas, las de los dioses y de la tradición: fidelidad que es para ella un deber superior a la fidelidad debida a las leyes de los hombres. Entonces sucumbe a la fuerza del decreto de Creonte, quien la hace enterrar viva en la tumba de los Labdácidas, dentro de la cual se ahorca. Hemon, su novio, hijo de Creonte, se mata encima de su cadáver, y Eurídice, la madre de Hemon, se mata también de desesperación, dejando a Creonte solo, rey de una ciudad que, desde ese momento, lo ve como un tirano criminal.

Antígona y los labdácidas

Tal es "la historia" de Antígona, destino trágico que aflige la descendencia de los labdácidas. Maldita familia, en la que la maldición tiene que ver con la filiación y la sexualidad, sin duda iniciada por Layo, hijo de Labdacos (rey de Tebas) y padre de Edipo. Es, en efecto, a Layo a quien se atribuye la invención de los amores homosexuales, al seducir al hijo de Pelops, Crisipo, cuando Layo era el huésped de Pelops, en cuya casa se refugió cuando habían matado a su padre, siendo todavía muy joven. Huyó raptando a Crisipo, atrayéndose la maldición de Pelops,[4] y conduciendo a Crisipo al suicidio. A

[4] Otra versión coloca a Edipo y a Layo en rivalidad amorosa respecto a Crisipo, queriendo que éste fuera el motivo de su pleito, en el cual Edipo habría matado a

esta primera falta, Layo añade una segunda: transgrede la prohibición que le fue impuesta de no procrear. Y expone a la muerte a su hijo Edipo (que será salvado por los pastores, quienes a su vez lo entregarán al rey Polibio, que no podía tener hijos), atándolo por los pies (Edipo=pies hinchados). La "falta" incestuosa y parricida de Edipo echaría raíces así en la falta homosexual y también mortífera de su padre. A la generación siguiente, la que especialmente asume la responsabilidad de la genealogía dramática del engendramiento/no-engendramiento pertenece Antígona: *Anti* significa "enfrente de, en contra de", y también "en lugar de, en vez de, al igual que, a cambio de". *Goné* tiene el sentido general de "nacimiento, engendramiento". En el sentido activo, es "la acción de engendrar, el acto de la generación, la concepción; lo que engendra, la semilla". En pasivo, es "lo que es engendrando, el niño, el descendiente; la descendencia, la raza, la familia; el nacimiento; la generación"

¿Quién es Antígona? ¿La que no engendrará? ¿La que se mantendrá frente a todo lo que la familia de los labdácidas habrá engendrado y lo asumirá? ¿La que irá en contra de lo que intentan los labdácidas que creen siempre poder escapar de su destino, y quien recordará la ley de los dioses? Pongamos que Antígona sea todo esto: Antígona la pura, la que prefiere morir antes que ceder a Creonte, el tirano; también sería quien asume la ley del clan y se opone a ella, y puede oponerse porque la asume.

Autorreferencia y ética: Antígona, loca figura de lo "im-posible"[5]

Encarnar

¿Qué dice Antígona del acompañamiento? ¿Cuál, "estar-con..." nos propone? Es, parece, mucho más audaz que la

Layo. Pero ésta no es la versión de Sófocles, a la que se refiere prioritariamente este trabajo. La versión española que rescatamos es la de Mariano Benavente, 1997.

[5] N. de la T. La versión empleada de *Antígona* en castellano es: Sófocles (1998), *Tragedias. Äyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono*, Madrid, Gredos (Biblioteca Clásica Gredos, 40) [trad. Assela Alamillo].

"simple" articulación de los opuestos en una postura de polos contradictorios enredados, susceptible de tenerse con otro en cuanto hubiera hecho uno mismo la experiencia. Dice que se puede estar "con" por el hecho de "estar-ahí". Finalmente, poco importa el otro: está ahí, enfrente, al lado, delante, detrás, pero "está", y el "hecho de estar" del otro, la convierte a ella misma en su acompañante. Ella negaría que pretende "llevarlo ahí". Jamás se pregunta si su hermano o su padre hicieron bien, si los dioses tienen razón o no. No intenta convencer a nadie. No pone su compromiso al lado de los actos que "probarían que". Su responsabilidad es, como dice Levinas, sin mediación, inmediata, mediatizada solamente por ella misma, dentro de ella misma (in-mediata). Y este "dentro" es también un "fuera", un "más allá" como un "más acá", que es también "a través".[6]

Antígona asume tomar posición, tomar *su* posición, lo que no puede ser compartido por Ismena posteriormente, expresándole claro que esta posición sólo es buena porque es la suya, y no es buena en sí, pudiendo entonces adscribirse a tal posición. Así, *meta* dice, a la vez, relación y separación; dice que la relación es la separación, que es la relación lo que constituye la separación... Expresa la paradoja del acompañamiento que es soledad asumida, no compartida, no compartible, para poder estar aquí sin esperar nada, segura de que Polinices no le devolverá nada en compensación. Puesto que ella está comprometida con Polinices como su hermano, está liberada de *este* hermano, como lo hizo antes con Edipo su padre-hermano. Bien puede, por identificación, darse la muerte como Yocasta: ¿no cumplió lo que habría debido hacer su madre, perpetuando simbólicamente la tragedia de la desavenencia genealógica de los labdácidas? Nos recuerda así, de paso, que en materia de educación, los mayores no son de hecho ni de derecho los educadores, sino quienes inscriben su propia humanidad en ese orden, del cual son, cada uno para sí, los únicos garantes.

[6] Es esto lo que nos invita a señalar a Lacan mediante tres cincunstancias de *meta* en los propósitos de Antígona. Vers. 48: "No le (Creonte) es posible separarme de los míos". Vers. 70: (A Ismena) "Ni, aunque quisieras hacerlo, colaborarías ya conmigo dándome gusto". Vers. 73: "Yaceré con él (Polineces) al que amo y me ama".

Esta absoluta no-seguridad, no-garantía se transforma en eco de la pregunta del límite y de la autorreferencia, donde una ética como consistencia de lo "im-posible" apuntala la relación del acompañamiento como relación de *quid pro quo*.

Antígona es así la que, confrontada a su destino de familia desintegrada —reconocida además como no conforme por todos—, lo enfrenta, lo asume y se hace "con", sin buscar justificaciones a sus actos fuera de ella misma. Entonces estaría en posibilidad de aceptar lo que proviene propiamente de la ética articulada con una moral que refiere a las leyes, leyes no escritas, transmitidas, humanizantes, en tanto ritualizantes, no negociables, garantes de que ella no actúa en nombre de su sola voluntad que, de otra manera, bien podría semejarse a una forma de omnipotencia. Antígona encarna y vive esta paradoja de la moral y de la ética que sólo deviene paradójica si, de la una a la otra, en la persona, operan tales enredos que nunca sabe, en el fondo, si se juega la moral sobre un fondo de ética, o la ética sobre un fondo de moral.[7] Esta tensión es la que la muestra a la vez como la que elige y la que no elige. No puede más que ser lo que es y lo que elige ser hasta el final, una "elección" que no llega a compartir con nadie. Entonces tiene que reconocer que "encarnarla" contiene su [contrario] "desencarnar", que su camino solitario hacia su muerte por reconocimiento pleno y entero de la muerte del hermano es la única modalidad posible de su vivir; todo esto la instaura en un no-lugar, no-tiempo para el ordinario humano: "¡Ay de mí, desdichada, que no pertenezco a los mortales,/ Ni soy una más entre los difuntos;/ Que ni estoy con los vivos ni con los muertos!" (vv. 850-852).

Creonte, enfrente, cree que elige debidamente y se da cuenta de que, de haber decidido monstruosamente (pues no humanamente), esta decisión lo regresa en forma violenta de humanidad ultrajada, por la muerte de lo que hace su vida (Hemón, Eurídice).

Ahí donde Antígona muere llena de vida, Creonte deberá vivir lleno de muerte. Aquí, Antígona recuerda la ley (de los

[7] Igual que el acompañamiento se lee aquí a través de relaciones paradójicas de tipo contenido/continente invirtiéndose entre ley moral y ética, es posible hacer jugar relaciones del mismo orden entre un límite a la vez frontera y horizonte (*cfr.* por ejemplo, Liiceanu, 1997).

dioses) como un recuerdo de sentido vital. Pero recordar la ley no es "hacer ley" para el otro. Al encarnarlo (por la muerte que sigue y que no considera sin importancia), Antígona, con el tiempo, "hace" ley. Desde este punto de vista, ella es también educadora de Creonte, a quien designa, de paso, lo que, en el orden de las generaciones y de la alianza, debería haber hecho respecto a Polinices. Pero de ahí a saber si "eso" funcionó, si Creonte y otros se educaron por su compromiso/recato ético, de eso ella no puede saber nada. Podría incluso fácilmente creer que no, en tanto todos a su alrededor o la agobian, o se callan: pero nadie se encuentra, entre los vivientes, para garantizar su decisión e indicarle que sería la "justa". Hela ahí, entonces, identificada como una "loca". Y si ella sabe bien que no está loca (es decir, si acepta, también a veces, dudar de esta locura) todo conduce a los otros, y primero a Creonte, a aclamarlo.

La locura

A través de la locura de Antífona,[8] y la locura en Antígona, es a la ética "autorreferencial" a la que podemos volver, término por el cual la solitaria autoridad del acompañante puede verse "heterorreferencialmente" designada e identificada. Entonces, la locura nos pondría en la vía del *quid pro quo* comunicacional de la relación de acompañamiento, donde cada uno de los actores parece hablar de la misma cosa y, donde, no obstante, dice otra. Haciendo esto, pueden caminar por lo que *se* dicen, en el doble sentido del "se".

Este *quid pro quo* que atraviesa Antígona, desde el término genérico de "locura" en la traducción,[9] identifica conflictos y toma de posiciones diferentes, en ocasiones contradictorias, y se encuentra, en definitiva, designando, por turno, a cada uno de los protagonistas de la obra de teatro, mostrando así

[8] Como se encuentra en la mayoría de las óperas de grandes vuelos de "locura", en los cuales se expresa lo que hace la esencia de la obra (*cfr.* por ejemplo, la escena del comendador en *Don Juan*, la escena de la aparición del fantasma en *Macbeth*, el descubrimiento del asesinato de Mario por *Tosca*, el asesinato de los niños en *Medea*...).

[9] La locura es: *así a noos* (que ha perdido el pensamiento), *aphrosuné* (que ha perdido el espíritu, la sabiduría, la razón), *moros* (insensato, tonto, estúpido, loco).

la imposible seguridad de verdad definitivamente establecida en cuanto a los hombres y a los asuntos humanos. Así, la locura está planteada como propiamente indecidible en ella misma (vv. 615-618):

> La esperanza errante
> trae dicha a numerosos hombres,
> mientras que a otros trae la añagaza
> de sus tornadizos deseos,

dice el coro. Es entonces imposible saber lo que proviene de la sabiduría o de la locura, de lo grave o de lo fútil.

Creonte parece sabio, preocupado por garantizar el orden del grupo social, del que asume la autoridad. Por otra parte, para él, esta autoridad está asentada en este mismo orden, claro, sin ambigüedad, bajo el único sello de la razón racional: "Nadie es tan necio que desee morir", le confirma (v. 220) el corifeo y, por otra parte (v. 1051), "tanto como el no razonar es el mayor perjuicio".

Frente a esto, Antígona e Ismena son designadas como las pobres víctimas de una locura en suma genealógica, de la cual no es posible considerarlas responsables: Antígona, primero, por el corifeo (vv. 379-383):

> ¡Ay desventurada hija
> de tu desdichado padre Edipo!
> ¿Qué pasa? ¿No será que te llevan
> porque has desobedecido las normas del rey
> y te han sorprendido en un momento de locura?

Después, conjuntamente (vv. 561-562) por Creonte, quien reintroduce, no obstante, la responsabilidad de Antígona, necesaria para su castigo:

> Afirmo que estas dos muchachas han perdido el juicio,
> la una acaba de manifestarlo, la otra desde que nació.

Estos matices no han sido en general restituidos en las traducciones como para mostrar que es la misma cuestión, cuestión que volvemos aquí voluntariamente "ultrasignificante".

Ismena, ella misma, desde el principio, valida el proyecto de Antígona como un acto de locura éticamente justo (v. 99): "Sabe que tu conducta al irte es insensata, pero grata con razón para los seres queridos".

La locura de Antígona se expresa, en fin, en que ella es capaz de amar a su hermano hasta allá, que lo ama, entonces, hasta la locura, haciendo de este compromiso de amor un acto absoluto (v. 915): "Una falta y un terrible atrevimiento, oh hermano",[10] donde estaría la singularidad irreversible del vínculo, la que mostraría la vía hacia el gesto justo, es decir, "loco"; pero la duda se insinúa por Antígona cuando, delante de Creonte, asume plenamente su acto (vv. 466-470):

> Por el contrario, si hubiera consentido que,
> el cadáver que ha nacido de mi madre estuviera insepulto,
> entonces sí sentiría pesar.
> Ahora, en cambio, no me aflijo.
> Y si te parezco estar haciendo locuras,
> puede ser que ante un loco me vea culpable de una locura.

Entonces, dice Antígona, la locura sólo es una cuestión de mirada, una "etiqueta" que alguien se autoriza a colocar sobre otro. Haciendo esto, "hace" del otro un loco. Pero que tenga cuidado de no "hacer el loco" él mismo, si persiste en esta única visión del mundo. Así, la incertidumbre es colocada en la locura: locura en espejos gemelos, que pone a cada uno de espaldas al otro. Esta diferencia, no obstante, que Antígona puede reconocer al aparecer como "loca" a los ojos de los otros, le es imposible de percibir a Creonte. Porque Antígona tiene otros interlocutores íntimos: puede "oír" a otros hombres, también en sus silencios, porque no se nutre de forma narcisista de su mirada, porque no legitima su vida solamente por ellos. Haciendo eco a la dialéctica del amo y el esclavo, Creonte, el tirano, está alienado de su pueblo, porque no puede encontrar puntos de resonancia con su sacralidad. Es el recurso a la interioridad que se abriría,

[10] Se trata de un pasaje muy comentado, en el que Antígona explica este lazo tan singular que la une a su hermano "irremplazable", dado que su padre y su madre habían desaparecido, ella no tendrá otro hermano, cuando un marido o un hijo perdidos son "remplazables".

entonces, sobre la superación de sí mismo, aun a costa de aparecer como locura.

Porque en *Antígona* el "loco" es el que habla con los dioses, el que es así más sabio, más instruido y más libre que los otros, pero con un conocimiento no compartible. Son los dioses quienes importan a Antígona, porque son ellos quienes "hacen" a los hombres, y ella los restituye, con el fin de que la humanidad de los hombres no sea puesta en peligro. Y cuando el corifeo la reconoce como a una diosa, entendemos que es una manera de distinguirla de esos hombres que creen poder rivalizar con los dioses, prescindiendo de ellos (vv. 834-835): "Pero es una diosa y del linaje de los dioses,/ Mientras que nosotros somos mortales y de linaje mortal".

Hablar con los dioses es también hablar con su propia trascendencia y encarnarla en la inmanencia del ser-hacer. Pero que Antígona no pueda ser más esta locura que la conecta a los dioses, que ella misma haya dejado de serlo, y que sean ellos quienes no hablan ya a los hombres, para la gran desdicha de éstos; entonces, Tiresias, el adivino, mensajero entre los hombres y los dioses, que no puede leer ningún signo, porque los dioses los han trastornado, da la alerta (vv. 1021-1022): "Y los pájaros no hacen resonar ya sus cantos favorables/ Por haber devorado grasa de sangre de un cadáver".

El respeto de la ley por Creonte pasa a ser en un verso un acto irrisorio, él también asimilable a una pobre locura obstinada y ciega, cuando Tiresias pregunta (v. 1030): "¿Qué prueba de fuerza es matar de nuevo al que está muerto?".

Así, todo se cambia en su contrario, locura y sensatez no pueden figurar más en estos lugares que Creonte cree definitivos, y es todavía por la boca de Tiresias que la inversión se opera, él también vidente-adivino ciego (vv. 1050-1052):

> Tiresias: ¿Que la mejor de las posesiones es la prudencia?
> Creonte: Tanto como, en mi opinión, el no razonar es el mayor perjuicio.
> Tiresias: Tú, no obstante, estás lleno de este mal.

Para que (vv. 1105-1106) Creonte renuncie, oyendo, más que la razón cariñosa de su hijo, la amenaza de los dioses —esta palabra muda que lo volvía sordo a Antígona—: "¡Ay de mí! ¡Con trabajo desisto de mi orden,/ Pero no se debe luchar en vano contra el destino!".

Pero la batalla estaba perdida y Creonte permanece solo entre sus cadáveres.

Sí mismo y los otros: locura y ética

He aquí por qué no podemos hacer nada más que apoyarnos en este suelo perpetuamente movedizo y ampliamente opaco que somos para nosotros mismos, es lo que intentan decir la ética y la responsabilidad, a través de los cuales se funda nuestro propio "im-posible": este suelo sólo se apoya en su propia falta. Antígona es lo que hace, y lo que hace la hace ser, y todo esto y nada más; sin preocuparse del valor y de la rectitud de aquellos de quienes responde a través de sus actos. Lo que hace no está sometido a ninguna otra condición que a ella misma: el otro finalmente ahí no tiene nada que ver. Ella supone que el otro ha sido, él también, lo que tenía que ser, ya sea Edipo, Polinices, Creonte o Ismena. Se empecina, la "locamente verdadera".[11] Pero Creonte también se obstina, y podría, entonces, parecernos la misma locura. Entonces, ¿qué es lo que los diferenciaría?

Antígona no intenta comprender, dar sentido a los actos y a las elecciones del otro, a la relación, y actúa sin esperar beneficio alguno, ni siquiera un agradecimiento, de sus muertos. Ella no les pide nada: las preguntas que plantea están dirigidas hacia ella misma, contrariamente a las enunciadas por Creonte o Ismena. Ninguna información a propósito de los otros o viniendo de ellos tiene que ver con lo que piensa que está en juego. Es de ella a ella que delibera, por su razón corporalmente cargada y por sus sentimientos que la hacen pensar. Pero que los otros vengan a faltar absolutamente, que no pueda reconocerlos como poblando su mundo interior, y estando ligados a ella, entonces el aislamiento autista le

[11] Para retomar la expresión de Henri Bauchau (1997).

ganaría. Este doble movimiento es, claramente, el que no deja de encarnar: soy la que es la hija, la hermana, la futura esposa, la tebana de una tradición no escrita, princesa de un pueblo que oigo; tengo que desenmarañarme de todo esto, hacerme "con" , pero esto "me entreteje" y es solamente en este "entretejerme" que estoy.

Si Antígona es educadora, ella nos recuerda así que el único parapeto del educador, en relación con el otro que se educa, es él mismo: él mismo en el esfuerzo de su capacidad para escuchar al otro, de percibir sus signos, no para comprenderlo, ni aun para contestarle (la educación no releva de la comunicación en su sentido retórico ordinario), tampoco para ajustarse a él —pues supondría que se tenga la certeza de saber lo que le conviene—, sino para hacer un retorno sobre sí mismo y asegurarse en la propia búsqueda de su "ser" auténtico (un ser a la vez imaginario, simbólico, corporal, espiritual, relacional, cósmico). Una seguridad jamás adquirida, por el hecho mismo de nuestra autorreferencia: lo que nos sostiene también nos limita, y es desconfiando de nosotros mismos la única manera como podríamos confiarnos, como protegemos al otro de nuestro poder, ofreciéndoselo, al mismo tiempo, para permitirle acceder al suyo. La única posibilidad de referencia, de brújula en nuestro "posicionamiento", reside en nosotros mismos, constituyéndonos en nuestra "im-posible" postura. Nuestro "se" nos funda y nos "posiciona" con él mismo y, en consecuencia, con el vacío que "se" genera, con la carencia en la que "se" constituye. Esa unidad "im-posible", que *se* une escapándose y *se* escapa uniéndose, se reconoce, entonces, como un no-todo[12] solitario.[13]

Quid pro quo

Así, renunciar al fantasma de ajustamiento-regulación en la relación y, por tanto, no encerrarse en un silencio radical y condescendiente, es quizá aceptar que la relación sería

[12] Une las intenciones de la mayoría de las grandes tradiciones, de una unidad del hombre como *ein-sof* (tradición hebraica), como vacío-lleno (tradición oriental) o todavía como unidad trina (tradición cristiana).

[13] *Crf.* J. Bollack (1999: 63): "Antígona se acompaña a ella misma, o a otra Antígona, en el camino del suplicio cuando se habla a ella misma".

un *quid pro quo* exitoso. Para el acompañante, alguna cosa como "escuchar lo que no es dicho para no contestarlo". De este modo, el otro puede prolongar palabras y silencios por su propia cuenta. Un *quid pro quo* exitoso como tal, es decir, que las cosas, las palabras están puestas para otros: lo que se intercambia no es lo que se intercambia, pero es necesario que esto se intercambie para que otra cosa lo haga. Lo que es revelado, desplegado, oculta y repliega. Evidentemente, nada de esto puede ser preprogramado, intencionalmente calculado, ni puesto en marcha de manera controlada, so pena de creer todavía en la posibilidad de saber lo que va a ser bueno ocultar/revelar según nuestros interlocutores y, en consecuencia, en su lugar. Hay poca oportunidad de elucidar en retrospectiva lo que ahí habría sido ocultado/revelado, excepto si todavía se creyera poder esclarecer completamente y de forma transparente sobre nosotros mismos, sobre el otro y sobre lo que estuvo en juego entre nosotros. Si esto se jugó y sigue jugando, es porque el *misterio* funciona. Es porque yo acepto de buena manera ser considerada como "loca", como no-comprendida, que me vuelvo susceptible de acoger al otro, sin por eso buscar comprenderlo; que ya no esté más "loca", en la perpetua indecisión de esta locura y no tenga más fuerza para esta dinámica relacional de la autoridad educativa. Pero que esté loca, para que quieran curarme. Así Antígona, desde hace 25 siglos, sigue enseñándonos por medio de su locura.

Conclusión

Lo racional y lo irracional se enredan en Antígona, como en nosotros, cuando, a través de ella, queremos intentar regresar sobre nosotros mismos y sobre nuestros actos y pensamientos de educación. Se enredan a tal punto que el mito está en el discurso, el *mythos* en el *logos,* que está en el *mythos* que está en el *logos*... Y, sin embargo, en cada "en", algo se transformó, aunque permaneciendo semejante; un conocimiento de otro orden ha nacido, del cual se presiente, al mismo tiempo, que rechazó su lote de no-conocible, y haciendo esto, lo aumentó y transformó.

En la utopía compartida de una posibilidad para el hombre "de construir su vida", de ser un ser de proyecto, donde su libertad estaría en esa "posesión" que sabría tener de sí mismo, liberado de la esclavitud de un destino transmitido por dios, sus genes o su entorno, el mito de Antígona puede ser un transmisor que nos ayudaría a rencontrar nuestro fondo común, por qué no universal, del destino singular de lo que tenemos que ser. Si hay una universalidad del ser, no estaría en esta incapacidad que nos es común a todos, de conocernos absolutamente, sino en la particularidad de vivirlo diferentemente: lo que nos hace parecidos es el desconocimiento de nosotros mismos; lo que compartimos todos es lo que nos singulariza absolutamente. Este mito sería así un camino hacia este conocimiento de lo desconocido, reconocido como desconocido, porque no niega ni el conflicto ni la contradicción entre destino y libertad. Toca a nosotros saber leerlo como un relato de nuestra propia historia. Es la ocasión, para cada persona acompañada por Antígona, de reconciliarse quizá con su propia locura, la que abre a veces la puerta de misteriosos encuentros.

Bibliografía

Barel, Yves (1989), *Le paradoxe et le système*, Grenoble, PUG.

Bauchau, Henri (1997), *Antigone*, Actes Sud.

_____ (1990), *Oedipe sur la route*, París, Actes Sud.

Benavente, Mariano (1997), *Antígona*, Madrid, Clásicas.

Billeter, François (2002), *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Editions Allia.

Bollack, Jean (1999), *La mort d'Antigone. La tragédie de Créo*, París, PUF.

Jullien, François (1996), *Traité de l'efficacité*, París, Grasset.

Lacan, Jacques (1986), *Le séminaire, L'éthique de la psychoanalyse*, París, Seuil.

Loraux, N. (1997), "La main d'Antigone", en Sophocle, *Antigone*, París, Les Belles Lettres, pp.105-145.

Lerbet-Sereni, Frédérique (2001), "La posture du formateur dans les groupes d'analyse de pratiques: paradoxes

de l'accompagnement d'un métier impossible", en *Les Cahiers de l'ISP*, núm. 34, *L'analyse des pratique*, pp. 107-58.

_____ (1999), "Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement dans un cas de formation en alternance par production de savoir: approche pragmatique de la relation au travers des dialogues de direction de mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM", en *L'année de la recherche en sciences de l' éducation*, París, PUF.

_____ (1997a), *Les régulations de la relation pédagogique*, París, L'Harmattan.

_____ (1997b), *De la relation paradoxale au paradoxe de la relation: le travail de versus. Contribution à une éthique de l'accompagnement*, Note de synthèse pour l' Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Tours.

_____ (1994), *La relation duale*, París, L'Harmattan.

_____ (1992), "Relation duale et tiers-inclus. Contribution à l'approche pragmatique de l'autonomie des systèmes relationnels et perspectives éducatives", tesis de doctorado, Université de Tours.

LE ROUX A., F. Lerbet-Sereni y M. Bailleul (coords.) (2001), *Entre régulation et régularisation. Le mémoire professionnel et son accompagnement*, París, L'Harmattan.

LEVINAS, Emmanuel (1982), *Ethique et infini*, París, Fayard.

LIICEANU, Gabriel (1997), *De la limite. Petit traité à l'usage des orgueilleux*, París, Editions Michalon.

MONTAIGNE, Michel de (s/f), *Les Essais*, París, La Pleïade, Gallimard.

OUAKNIN, Marc-Alain (1998), *C'est pour cela qu'on aime les libellules*, París, Point Seuil.

RÉCANATI, François (1979), *La transparence et l'énonciatio*, París, Seuil.

RICOEUR, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, París, Seuil.

SÓFOCLES (1998), *Tragedias. Áyax, Las Traquinias, Antígona, Edipo Rey, Electra, Filoctetes, Edipo en Colono*, Madrid, Gredos (Biblioteca Clásica Gredos, 40) [trad. Assela Alamillo].

SOPHOCLE (1999), *Antigone*, París, Editions de Minuit [trad. de Jean y Mayotte Bollack].

STEINER, Georges (1986), *Les Antigones*, París, Gallimard.
VARELA, Francisco *et al.* (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, París, Seuil.

Formación de los docentes del Sistema Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras (SUAFyL) de la UNAM

*Margarita Vera**

Introducción

En las universidades de México se contrata a los profesores por los conocimientos que tienen de alguna disciplina, la mayoría al comenzar esta labor no tiene una formación docente. El SUAFyL no es la excepción, casi todos los profesores la adquieren a través de su práctica y los saberes que provienen de la tradición, y a pesar de que muchos no eligieron la docencia como actividad central en su profesión, al tener la oportunidad de participar en ésta, ya no quieren abandonarla. El presente trabajo se basa en los resultados de un estudio realizado con la aplicación de una entrevista a 25 profesores de las carreras de Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía del SUAFyL para conocer su práctica docente

Antecedentes

En la década de los sesenta del siglo XX surge el concepto de educación permanente y en este marco nacen las universidades abiertas y a distancia. Antes de la aparición de los sistemas abiertos y a distancia en algunos países existía ya desde el siglo XIX la modalidad de enseñanza por correspondencia. El primer proyecto de universidad a distancia fue la Open University, creada en 1969 en Gran Bretaña; su idea era abolir los requisitos formales de ingreso, de ahí que adoptara la palabra *abierta*. En esta misma década, en

* Universidad Pedagógica Nacional, México.

México, la expansión universitaria se incrementó, mas no como producto de una decisión racional, sino como resultado de un complejo proceso social. El Estado comenzó a dar mayor apoyo a la universidad, pero su efecto legitimador estuvo detrás de muchas decisiones políticas. Se veía a la educación superior como un factor de progreso, una vía de igualación social.

El 25 de febrero de 1972 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la creación del Sistema Universidad Abierta (SUA). Su propósito era extender la educación a grandes sectores de la población, manteniendo un nivel académico alto por medio de la utilización de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación, y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajaran dentro o fuera de los planteles universitarios. En junio de 1978, en una reunión del Colegio de Directores de la UNAM, se planteó una orientación diferente para el sistema abierto, marcando como objetivo primordial proporcionar apoyo al mejoramiento del sistema escolarizado en lo referente a la asistencia irregular de los estudiantes, así como procurar la instrumentación adecuada de los medios educativos; atender las asignaturas con alto índice de reprobación, a los alumnos que ya no tenían derecho de inscripción y a los requerimientos y procedimientos de acreditación.

En la Facultad de Filosofía y Letras, el sistema abierto (SUAFyL) inició sus labores en 1976 con seis licenciaturas: Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas y Pedagogía. Desde su creación en 1972 había iniciado la fundamentación de su trabajo, la elaboración de planes de estudio, la organización de actividades, etc. Como metodología de trabajo para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el SUAFyL planteó la utilización de materiales de estudio y el desarrollo de tutorías. Aun cuando surgió en la época en que estaba en auge la propuesta de la tecnología educativa, arrancó de otro concepto de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es considerado:

> como una actividad psíquica que relaciona al sujeto con el objeto de estudio, en un proceso dinámico de transformación, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad de la personalidad,

> tanto en los aspectos cognoscitivos y motores como afectivos y sociales (UNAM, 1977b: 15).

Se planteó como base el aprendizaje independiente, el cual se considera así respecto a la relación tradicional maestro-alumno, y la clase como contexto del aprendizaje, ya que los alumnos sólo asisten una vez por semana a la tutoría y trabajan con los materiales de estudio por propia cuenta y conforme al horario que ellos dispongan; es decir, tienen el compromiso de hacerse responsables de su proceso de formación.

Los materiales de estudio propuestos para dirigir el aprendizaje independiente son las guías de estudio, las cuales están estructuradas de forma que orienten el trabajo académico de los alumnos y les permitan construir el conocimiento; contienen los siguientes elementos: introducción general, objetivos generales del curso, temario general y bibliografía general. En cada unidad encontramos objetivos específicos, contenido desglosado de la unidad, bibliografía básica, que indica las páginas o capítulos que tienen que leer los alumnos para poder trabajar la unidad, y bibliografía complementaria —que se consulta en caso de querer profundizar en el contenido o tener dudas—. Por último, tenemos las actividades de aprendizaje, elemento medular de las guías de estudio, ya que tienen por función que el alumno trabaje la información adquirida a través de la bibliografía básica. Las actividades de aprendizaje conducen a la obtención de conocimientos que serán la base para la realización de otras actividades y a la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas. Se intenta que sean problematizadoras y que ayuden al alumno en la reconstrucción del conocimiento. Con el desarrollo de internet, actualmente algunos tutores se han interesado en buscar apoyos de ésta, como son la organización de foros de discusión y la entrega de actividades de aprendizaje y trabajos por correo electrónico.

La tutoría es el espacio donde el alumno y el tutor se reúnen para trabajar la asignatura o área. Las tutorías pueden ser individuales o grupales; la individual se proporciona cuando los alumnos la solicitan, que son por lo general los que viven o trabajan fuera del Distrito Federal, o los que por

su ocupación laboral no pueden asistir a la tutoría grupal. La grupal se lleva a cabo una o dos veces por semana, esto depende de la organización de cada carrera. En el SUAFyL se da mucha importancia al trabajo en grupo, ya que no todos los integrantes tienen las mismas dificultades ni se interesan de igual forma por los mismos temas, y el intercambio de experiencias entre alumnos y entre éstos y el tutor enriquece a todos, los ayuda a confrontar sus ideas, rectificarlas o ratificarlas. El alumno debe llegar a la tutoría con las lecturas y actividades de aprendizaje realizadas, el papel del tutor no es ser un transmisor de información, sino un orientador del aprendizaje de los alumnos, les proporciona herramientas de trabajo para que continúen su actividad independiente con las guías de estudio. Por otra parte, también es un coordinador del trabajo grupal de los alumnos, busca promover entre ellos la conformación de grupos de estudio. Otra tarea que frecuentemente tiene el tutor del SUAFyL en el desarrollo de sus funciones es la elaboración o reestructuración de las guías de estudio; la guía de estudio es la primera forma de comunicarse con el alumno, ya que en ella quedan planteados los contenidos del curso y la forma de trabajarlos. El tutor planea su trabajo de acuerdo con esta guía. También corresponde al tutor hacer, a lo largo del semestre, un seguimiento del trabajo académico de los alumnos mediante la revisión de las actividades de aprendizaje y trabajos que se planteen, así como realizar la evaluación y la acreditación de éstos. Con el propósito de conocer la práctica docente real del tutor, se realizó una entrevista a 25 profesores y se encontraron los siguientes resultados.

Formación y trayectoria docente de los tutores

Muchos de los profesores inician su labor docente antes de terminar la carrera; un docente expresa que estaba haciendo un buen papel como alumno porque lo llamaron a incorporarse a la docencia, esto le sucedió a numerosos tutores. La mayoría narra que fue invitado a colaborar en la universidad y así comenzaron la docencia en la UNAM; algunos declaran que no era un proyecto que se hubieran formulado, fue una

sorpresa, pero les gustó esta actividad; varios de ellos hicieron posteriormente exámenes de oposición para obtener la definitividad en la asignatura que impartían.

Los profesores entrevistados, especialmente los de más antigüedad, iniciaron su labor docente desde el nivel primaria o secundaria hasta que llegaron al superior (40%), aun cuando no cursaron estudios en la Escuela Normal de Maestros; los docentes más jóvenes empezaron en el nivel de bachillerato (24%) e incluso en el nivel superior (36%), sólo unos cuantos ingresaron directamente al SUAFyL; es decir, la mayoría al integrarse a este sistema ya había hecho un largo recorrido en un sistema presencial y tuvo que aprender a trabajar en el sistema abierto; comentaron que esto no fue fácil. A los docentes no se les demanda una formación explícita para trabajar en la universidad —ni en el sistema presencial ni en el abierto—, sólo se exige que dominen la disciplina que estudiaron. Para casi todos, su formación docente se dio a través de la experiencia, en pocos casos iniciaron como ayudantes de profesores. En el SUAFyL algunos tutores recibieron un curso donde se explicaban los fundamentos de trabajo, pero este curso no siempre se impartió; otros empezaron elaborando materiales de estudio, lo que los ayudó a entender un poco cómo funcionaba el sistema, pero la mayoría se incorporó para trabajar directamente la tutoría.

De acuerdo con Gauthier (1997: 98), aun cuando la enseñanza se lleva a cabo desde hace siglos, es difícil precisar los saberes que hay en juego en el ejercicio de esta actividad. Existe la idea de que es suficiente tener el conocimiento de la disciplina, o únicamente tener talento, o sólo ser intuitivo, o tener buen sentido, o tener experiencia o cultura. Aclara que es más pertinente pensar que en la enseñanza se ponen en acción numerosos saberes, los cuales el docente utiliza en la clase para responder a ciertas demandas. Estos saberes son:

- *Disciplinarios (la materia).* Se refieren a los saberes producidos en el campo del conocimiento e integrados en la universidad bajo la forma de disciplinas. La escuela y los profesores provocan una serie de transformaciones en la materia, se produce un conocimiento en la transposición didáctica; por consiguiente, no se

trata propiamente de un saber disciplinario, sino de un saber de acción pedagógica producido por el maestro en el contexto de la enseñanza de la disciplina.

- *Curriculares (el programa).* La disciplina pasa por diferentes transformaciones hasta que se convierte en un programa. La escuela selecciona y organiza algunos saberes producidos por la ciencia, y aunque los docentes no participen siempre en la elaboración de los programas, tienen que conocerlos, pues son su guía para planificar y evaluar.
- *De las ciencias de la educación.* Casi todos los profesores poseen ciertos conocimientos profesionales basados en las diferentes teorías pedagógicas.
- *De la tradición pedagógica (la costumbre).* Desde el siglo XVII hay una tradición pedagógica basada en el orden que persiste en la cotidianidad de las escuelas.
- *De la experiencia (la jurisprudencia privada).* La experiencia del docente es personal y privada, él juzga en privado y este juicio y los razonamientos que lo sostienen no son conocidos ni probados públicamente.
- *De la acción pedagógica (la base del conocimiento en enseñanza o la jurisprudencia pública validada).* Este saber surge de la experiencia de los maestros expresado al público y que ha sido comparado, evaluado y sopesado para establecer reglas de acción.

Los saberes que construyen los tutores se basan en los que adquirieron en su formación profesional y que tienen que reinterpretar en su práctica docente para poder comunicarlos; en el plan de estudios encuentran una delimitación de los contenidos que se han de trabajar; de las ciencias de la educación son muy escasos, la mayoría dice que aprendió empíricamente, algunos al enfrentar dificultades empezaron a buscar cierta información; de la tradición pedagógica, todos han pasado por la escuela y conocen sus tradiciones, tanto si era una escuela denominada tradicional como una denominada alternativa; además, también en unos casos había una tradición familiar de docencia; de la experiencia, explican por qué eligen ciertas formas de trabajo, como han buscado otras de acuerdo con las características o dificultades

del grupo, ha existido una reflexión de su práctica. No hubo comentarios respecto a los saberes de la acción pedagógica, probablemente porque no se abordó de forma directa en la entrevista.

Tradiciones docentes del SUAFyL

En la práctica docente de los tutores, los saberes que han construido en la tradición en un sistema presencial se enfrentaron a las tradiciones propias del sistema abierto. Al respecto en las entrevistas se encontró lo siguiente:

El docente no es el centro en el desarrollo de las actividades en el aula, su papel es de orientador, más que de expositor; el trabajo está apoyado en un material de estudio que va a ayudar tanto al docente como al alumno; el trabajo de la tutoría es más difícil, porque los alumnos pueden preguntar; sobre todo, el contacto con los alumnos es reducido, por consiguiente, se requiere una planeación y una organización intensivas; en este sistema, los alumnos tienen que leer mucho y ser más activos para que en la tutoría se pueda establecer un diálogo.

El principal problema que enfrenta el tutor es resistir la tentación de impartir la cátedra; en muchas ocasiones los alumnos no leen lo suficiente o tienen pocas habilidades para trabajar sus lecturas, entonces la sensación del tutor es que hay lagunas que él puede subsanar dando clases; además, ésta es la forma como los docentes siempre han trabajado o ellos mismos se han formado.

Los tutores tienen que estar alerta en cuanto a las necesidades de los alumnos y buscar cómo conciliar los diferentes intereses y niveles de preparación. Deben tener argumentos para responder a estas necesidades. Si caen en la tentación de dar clase, el alumno va a demandar más esta forma de trabajo.

Para algunos tutores también fue un problema la elaboración del material, pues era una experiencia nueva, y algunos empezaron simultáneamente el trabajo de tutoría y la elaboración de guías de estudio.

En el SUAFyL prevalece esta lucha, que se genera entre la forma de trabajo basada en el estudio independiente y la

tradición del sistema escolarizado o presencial, conflicto que afecta a docentes y a alumnos; a los primeros los obliga a crear una dinámica diferente, tienen que buscar otras formas de organizar su labor docente, otras alternativas. En cuanto a los segundos, generalmente esperan que el tutor dirija el desarrollo de las sesiones; tienen un proceso de aprendizaje para trabajar de forma independiente en el transcurso de la carrera.

De acuerdo con Carr (1996: 23), la práctica es algo que se construye, no es un mero hacer, pues tiene unos sentidos y unos significados, los cuales se enmarcan en la historia, la tradición y la ideología. La práctica educativa no es una conducta robótica, que se ejecuta de manera inconsciente o mecánica,

> es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales (Carr, 1996: 64).

En consecuencia, "'practicar' siempre es actuar en el marco de una tradición, y sólo sometiéndose a su autoridad los profesionales pueden comenzar a adquirir el conocimiento práctico y los niveles de excelencia por los que se juzgará su competencia práctica" (Carr,1996: 64). Todos participamos en la evolución y por consiguiente en la determinación de esta tradición.

Actividades relacionadas con la docencia y la profesión

El total los tutores desarrollan otras actividades además de la docencia, algunos realizan investigación para obtener el grado de maestría o doctorado; otros participan en proyectos de investigación de la UNAM o en otras instituciones. Asimismo, varios llevan a cabo actividades que no están consideradas formalmente como investigación, pero que contribuyen a la formación profesional y docente: dar conferencias; participar en paneles, mesas redondas, coloquios; escribir artículos

o ensayos para revistas, libros de texto, novelas; proporcionar asesorías a otras instituciones; participar en comités de evaluación; realizar tareas de divulgación, como organizar encuentros, conferencias, cursillos; hacer traducciones; participar en la modificación y estructuración de planes de estudio; elaborar material de estudio; diseñar exámenes y leer constantemente. Todos consideran que estas actividades apoyan la actividad docente; varios declaran que sin éstas la docencia no tendría sentido, ya que no habría una experiencia que transmitir a los alumnos, además de que es una forma de permanecer actualizados. Por otra parte, la práctica de la docencia también ayuda a realizar estas actividades. El docente comparte saberes con sus conciudadanos, ya que es miembro de una sociedad y de una comunidad, también posee saberes propios de su experiencia de vida personal. Estos saberes culturales y personales juegan un rol en su práctica docente. Los saberes docentes son adquiridos en parte en el interior de una formación universitaria específica y se acompañan de una socialización profesional a la par que de una experiencia de la práctica; son movilizados en la institución en que se labora y ligados a su contexto, y pueden ser utilizados en la enseñanza (Gauthier, 1997: 253).

Conservación de la actividad docente

Sin excepción, los tutores manifestaron que es de su agrado la actividad docente porque aprenden junto con los alumnos, es algo vivo, es una profesión con la que se goza de libertad, exige permanecer actualizado, es una parte de la formación profesional, obliga a sentirse intelectualmente joven, es una actividad enriquecedora tanto en lo académico como en lo humano. La mayoría declara que conservaría esta actividad junto con la investigación, aunque varios dicen que les gustaría disminuir la carga docente; algunos desearían destinar más tiempo a la investigación sin dejar la docencia, muy pocos dicen que preferirían la investigación y dejar la docencia, uno manifiesta que si tuviera que elegir entre una y otra se quedaría con la docencia. Hay docentes que manifiestan que les gusta más la docencia en el sistema abierto que

en el presencial. Aun con esta preferencia por la docencia, algunos asesores señalan dificultades en esta actividad: es mal pagada, los trabajos que se hacen fuera de la docencia son con sacrificio de horas de descanso y desatención familiar porque la UNAM no considera éstos dentro del tiempo laboral; si se es profesor de asignatura hay mucho más trabajo en la tutoría y ése nadie lo retribuye; hay tareas burocráticas que restan tiempo, como los informes de trabajo; las satisfacciones personales que deberían tenerse con la atención a los alumnos no son inmediatas; los trabajos que se realizan fuera del aula son mejor valorados. Es posible advertir que aunque la docencia en la mayoría de los casos no fue elegida como profesión (sólo 20% de los docentes entrevistados estudiaron en la Normal de Maestros para dedicarse a esta actividad), la mayoría la conservaría y la consideran como una actividad que los ayuda a desarrollarse y crecer profesional y personalmente. Pero no basta con la formación obtenida a través de la práctica y la experiencia, aun cuando se han adquirido muchos saberes, si no hay una reflexión sobre éstos, pueden hasta volverse obstáculos.

En las entrevistas se pudo observar que la mayoría de los tutores han reflexionado sobre su práctica docente y han buscado formas para mejorarla, algunas de las modificaciones que han realizado en esta práctica se basaron en ensayos que en ciertas ocasiones funcionaron y en otras no. Para mejorar la labor docente se requieren también reflexiones teóricas y la recuperación crítica de la experiencia, ésta es una fuente de cultura que debe ser mediatizada por la crítica; así, la acción rutinaria guiada por la tradición pasa a ser acción reflexiva, intencionada y con proyectos. Inmersas en la rutina pueden existir áreas de conducta desconocidas por los docentes que sólo es posible develar a través de la reflexión sobre sí mismos, su práctica, la institución donde laboran y el contexto social en que viven.

Para Gimeno Sacristán (1995: 2): "Reflexionar supone dialogar pública o privadamente, en silencio o en voz alta, leyendo la realidad a partir del texto argumental propio y/o en conjunción con otros textos". Es conveniente rescatar este diálogo y hacer una reflexión colectiva, ya que escuchar diferentes puntos de vista puede ayudar a ver los aspectos desconocidos

o no reconocidos de la práctica y a darle otra lectura, a cambiar los argumentos que sustentan la práctica actual.

Bibliografía

Carr, W. (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata [trad. de Pablo Manzano].

Casas Armengol, Miguel (1987), "Concepción, justificación y viabilidad de los sistemas de educación superior a distancia en América Latina", en F. Pereira (ed.), *La educación a distancia en América Latina*, Caracas, UNA/Kapeluz, pp. 15-42.

Coll Salvador, César (1994), "El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar", en *Tecnología y Comunicación Educativas*, núm. 24, julio-septiembre, México, pp. 3-29.

Gauthier, Clermont (ed.) (1997), *Pour une théorie de la pedagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Bélgica, Presses de l'Université Laval.

Gimeno Sacristán, José (1995), "Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas", trabajo presentado en el Simposio internacional formación docente, modernización educativa y globalización, México, UPN, septiembre.

Universidad Nacional Autónoma de México (1992), *Perspectivas del SUA para el siglo XXI*, Memorias. Semana del SUA en la UNAM, México.

———— (1977a), "Curso para tutores del SUAFyL", México, Unidad de Asesoría Pedagógica (documento interno).

———— (1977b), "Orientaciones para la elaboración de guías de estudio", México, FFyL-Unidad de Asesoría Pedagógica (documento interno).

Repensar la educación vial

*Francisco Alonso, Constanza Calatayud**
*Ángel Egido***
*Cristina Esteban****

Se podría pensar, en un primer tiempo, que la educación vial forma parte de las materias que en ciencias de la educación ocupan un estatus privilegiado por pertenecer al grupo de asignaturas que preparan para la "vida", vivir con y entre los otros; sin embargo, es frecuentemente ignorada en los programas escolares o considerada como una materia de tercer orden. Por ello, si nosotros tuviéramos que calificar la educación y la formación vial, en términos docentes, lo haríamos como una "asignatura pendiente". Y hemos utilizado esta metáfora no de forma arbitraria, sino por lo que de ella se deriva. Así, podemos afirmar que es una asignatura existente, que todavía no hemos aprobado, pero que tenemos que superar si queremos conseguir nuestros objetivos de lograr reducir significativamente los accidentes viales.

Y si analizamos por qué la educación vial no alcanza sus objetivos, nos damos cuenta de que existen muchas características, que podemos observar en la realidad de su práctica, y que indefectiblemente tienen que conducirla al fracaso. De entre estas características podríamos destacar en el caso de la educación vial su baja aplicación en los colegios, su casi nulo uso en el resto de etapas no correspondientes con las edades de escolarización, su orientación metodológica en ocasiones equivocada y en ocasiones inexistente, y si hacemos referencia a los principios en que con frecuencia se basa, podemos predicar exactamente lo mismo respecto a sus características.

* Universidad de Valencia, España.
** Universidad Católica del Oeste de Francia.
*** Universidad de Valencia, España.

En el caso de la formación vial podríamos decir casi exactamente lo mismo en lo que se refiere a la orientación metodológica y su fundamentación. Si analizamos muchas de las intervenciones realizadas sobre educación y formación vial, éstas carecen de la suficiente fundamentación científica, cuando no de una evaluación seria sobre su eficacia. La evaluación de dichas intervenciones, que en la mayoría de las ocasiones no se realiza, da la impresión de que no es importante o que se considera mejor no hacerla por los resultados que pudiera evidenciar. Pero ¿cuáles son las razones de esta realidad? Desde nuestro punto de vista, fundamentalmente dos. Por una parte, la falta de una investigación científica sólida en el ámbito de estudio del tráfico y de la seguridad vial, y en especial de la educación y la formación vial. Y, por otra parte, algo que está en la base de lo anteriormente mencionado: la escasez de recursos destinados al establecimiento y evaluación de programas.

Todo ello no es más que el reflejo de la falta de concientización suficiente y falta de interés de los poderes públicos hacia esta problemática; sin embargo, nos resistimos a pensar que esa falla sea compartida por el ciudadano de a pie.

Hay que mencionar también que uno de los problemas radica en que, cuando se formulan críticas a un sistema (constructivas, se entiende) o se propone la necesidad de modificarlo, se generan inmediatamente reacciones por parte de aquellos que tienen una responsabilidad clara en esta área, quienes se sienten especialmente molestos. Quizá esta reacción está motivada por el hecho de que piensen que la mejor forma de controlar el sistema es que éste no se modifique, acallando las críticas que puedan surgir en torno a él. Pero la realidad es que dichas personas y colectivos perjudican a un sistema ya de por sí denostado. Porque, ¿es en sí mala una crítica? La respuesta debe ser un rotundo no. ¿Está en la base de nuestras críticas querer hacer daño a alguna persona o institución? La respuesta es claramente negativa.

No es la pretensión de este capítulo —donde obviamente tenemos limitaciones de espacio— definir y describir las características que estamos criticando y proponer estrategias alternativas (véase Alonso *et al.*, 2003a). Aquí quisiéramos llamar la atención sobre el hecho de la confusión entre for-

mación y educación vial, donde creemos que radican muchos de los problemas que encontramos en la actualidad, y en un segundo momento, la necesidad de mantener la educación vial en una doble perspectiva, heredada e individual.

Educación/formación vial

La controversia que analizaremos con detenimiento es que en la formación hay una ausencia de educación vial y ésta es en muchas ocasiones una réplica absurda de la formación vial.

También el problema deriva de la creencia y práctica de que la educación y la formación vial tienen que localizarse temporalmente en momentos específicos de la existencia. Y, llegado este punto, debemos confesar que nuestro objetivo es volver sobre una polémica ya clásica pero que todavía permanece presente en las ciencias de la educación. Polémica que es buena cuando sirve como impulsor de un debate en la dirección de un cambio que permita una mejora de ambos sistemas.

Dediquemos unas líneas a esta polémica. Entendemos la formación en el sentido de transmitir los conocimientos cultos o técnicos que la persona no habría encontrado por sí misma, y reforzar al mismo tiempo su libertad de juicio tanto respecto a sí misma como a todo conocimiento. Implícita está la idea de aprender de alguien aquello que es útil o indispensable saber. Rousseau en el *Emilio o De la educación* dice: "la instrucción de los niños es un oficio donde es necesario saber perder tiempo para ganar".

La educación la entendemos como el conjunto de oportunidades que se le ofrecen a la persona para asegurar la promoción de su autonomía y el acceso a una cultura para garantizar la formación y el desarrollo de la persona. En este sentido es ilustrativo el siguiente texto extraído del diccionario filosófico de Voltaire (2000):

> hice lo que pude por ustedes: criarlos bien. Realmente, me dieron una agradable educación [...] yo no conocí ni las principales leyes, ni los intereses de mi patria: ni una palabra de

> matemáticas, ni una palabra de sana filosofía; sabía latín y tonterías [...] comprendí que se me había dado una educación inútil para conducirme en el mundo.

Hay que mejorar e incrementar la presencia de la educación y la formación vial. Y ello a través del apoyo a los programas existentes y la eficacia de éstos para que contribuyan a la generación de conductas más responsables, seguras y solidarias en el tráfico, y permitan acabar con la "herida" social que representan los accidentes en este ámbito.

Del mismo modo, la educación vial debe ajustarse a necesidades específicas: tratar de forma pormenorizada a los diferentes grupos de edad (niños, jóvenes, adultos, ancianos); los distintos niveles educativos (preescolar, primaria, secundaria...); las características psicológicas de la población concreta en la que se intervendrá; las variables socioeconómicas, ambientales, y además tener en cuenta las diferencias étnicas y culturales que actualmente constituyen un fenómeno social en nuestros países. Se trata, en definitiva, de buscar soluciones concretas a problemas que presenta el medio vital; es decir, con un carácter integrado, debe ser una asignatura que trate los factores de riesgo de la población.

Qué debe incluir la educación vial

Debe ir más allá de las orientaciones educativas clásicas, centrada y dirigida sólo al aprendizaje de normas y señales, y a la adquisición de hábitos de comportamiento basados únicamente en la mera repetición de cada una de las conductas deseadas del grupo de edad al que van dirigidas las intervenciones.

La educación vial debe estar fundamentada en los diferentes modelos teóricos y científicos que han demostrado ser útiles en diferentes países para alcanzar, formar o modificar creencias, actitudes, motivaciones, emociones, conductas. Parafraseando la afirmación de Lewin: "No hay nada más práctico que una teoría", "y el aprendizaje debe ser dinámico".

Desde una perspectiva general, la revisión de la literatura científica en el ámbito del tráfico y la seguridad vial ha pues-

to de manifiesto que las actitudes constituyen un aspecto clave. En este sentido, son múltiples las investigaciones que han demostrado que, por un lado, las actitudes constituyen el paso previo, determinante inmediato de la conducta; y, por otro, cuando los programas de intervención, cuyo objetivo es la formación o el cambio de conducta, inciden en un primer momento en las actitudes, el cambio de conducta obtenido en la dirección deseada es más resistente a la presión social y al efecto o paso del tiempo.

Desde una perspectiva específica, los aspectos actitudinales ocupan un lugar central en todas las áreas transversales del currículo escolar y, especialmente, en el campo de la educación vial.

Las razones anteriores son fundamentales para plantear la educación vial orientada a formar actitudes (o modificar las existentes cuando son inadecuadas) positivas, correctas y seguras en el ámbito vial que se traduzcan en conductas prudentes. Lograr este objetivo exige un enfoque educativo múltiple por varias razones. En primer lugar, porque las actitudes se configuran de distintos elementos o aspectos (cognitivos, motivacionales, sociales, emocionales y conductuales), lo que hace necesario incidir en todos y cada uno de ellos; en segundo lugar, porque también se ha demostrado la mayor efectividad de las intervenciones educativas plurales, a diferencia de la mayor parte de los programas e intervenciones que tan sólo inciden en un componente de la actitud.

Algunos de los objetivos fundamentales que se propone alcanzar la educación vial son:

- La adquisición de una serie de conocimientos ajustados a las características de los diferentes periodos del ciclo vital (infancia, adolescencia, juventud, edad adulta y tercera edad) y escolares (ciclos y cursos del sistema educativo actual). Estos conocimientos contemplarán los tres elementos principales de cualquier ámbito vial: vehículo, vía y factor humano, intrínsecamente relacionados con la posibilidad de tener un accidente.
- Obtención de hábitos adecuados a las características de los diferentes periodos evolutivos (madurativo) y escolares (cursos del actual sistema educativo). Nos

referimos a los hábitos de observación, hábitos de conducta normativa ajustados a las diferentes situaciones viales, hábitos de pronta decisión, hábitos de conducta prudente, hábitos de anticipación vial, etcétera.

- Consecución de actitudes y valores apropiados a las características de los diferentes periodos evolutivos (madurativo) y escolares (cursos del actual sistema educativo). En este caso, actitudes sobre la conciencia de los riesgos que suponen las conductas inadecuadas y valores como prudencia y responsabilidad viales, tolerancia, respeto a los derechos de los otros usuarios y al cumplimiento propio de las normas.

Una vez que hemos delimitado brevemente los objetivos generales de la educación vial, nos referiremos al momento más adecuado para iniciarla. En este caso, según la famosa frase: "Quod in iuventute non discitur, in matura aetate necesitur" (lo que no se aprende de joven, se ignora de viejo) (Cassiodoro), la educación vial debe iniciarse tan pronto como sea posible.

Se ha demostrado que a edades tempranas, la plasticidad, flexibilidad y capacidad de aprendizaje son sorprendentes, ya que se forman y consolidan hábitos que configurarán el sistema de respuesta ulterior del individuo en todos los aspectos de su vida. Respuestas que, una vez instaladas, serán muy resistentes a cambios posteriores. Por ello, defendemos la educación vial desde las primeras etapas de la vida. Pensemos, además, que el niño de hoy será el adulto de mañana.

Para alcanzar estos objetivos se debe articular la formación teórica acompañada de actividades educativas basadas en situaciones viales reales, en las que el sujeto intervenga como actor principal. Estas actividades se diversifican de forma que la transmisión de contenidos se realice de manera sencilla; así, se incluyen actividades de discusión, cuya finalidad es facilitar que el sujeto elabore cognitivamente la información y contenidos presentados; actividades destinadas a lograr la autonomía del sujeto; actividades, en definitiva, orientadas a conseguir la formación de una actitud de seguridad y la adquisición e interiorización de comportamientos correctos y prudentes. Para ello, la educación vial debe utilizar diferentes

estrategias que incidan en los diversos aspectos psicológicos (creencias, actitudes, motivaciones, emociones, conductas) que son susceptibles de intervención.

Entre las actividades estratégicas que la educación vial puede utilizar para alcanzar sus objetivos se incluyen: análisis pormenorizado de situaciones reales (tratando de identificar las causas, factores de riesgo implicados y consecuencias); ejercicios para reforzar la capacidad de tomar decisiones; presentación de casos (reales y testimoniales) relacionados con las diferentes situaciones viales, en los que aparezca el efecto de la presión social sobre la conducta de un niño de la misma edad de quien está viendo el caso; *role-playing*, donde los participantes desempeñen papeles tanto de sujetos que presionan como de sujetos presionados; ejercicios y entrenamiento en habilidades para vencer la presión social conductual —aspecto esencial y necesario— para que el participante lleve a cabo la conducta recomendada; ejercicios y entrenamiento de la asertividad y toma de decisiones correctas; análisis y debate sobre las emociones evocadas; identificación y reflexión de las propias conductas viales correctas e incorrectas en cada una de las situaciones presentadas; detección del nivel de facilidad o dificultad experimentado por el sujeto en cada una de esas conductas que se intenta que adquieran; entrenamiento de habilidades que tengan como objetivo la realización de la conducta correcta y refuerzo de respuestas correctas.

Contextos de aplicación

La educación vial debe implementarse fundamentalmente en dos entornos: a) el aula, con un enfoque teórico-práctico, donde la práctica, tratada desde la simulación de una serie de comportamientos, consiga mantener la atención del sujeto y a la vez le posibilite la asociación con los contenidos teóricos; b) entornos reales y semirreales, también desde un enfoque teórico-práctico, donde la práctica insista y refuerce la adquisición de las conductas correctas y seguras estrechamente relacionadas en todo momento con los contenidos teóricos. Se ha demostrado la mayor eficacia de la educación vial median-

te cursos estructurados con prácticas en situaciones reales. Se ha demostrado también que el entrenamiento en situaciones reales es superior a cualquier otro tipo de entrenamiento, tanto en niños pequeños como en personas mayores.

La educación vial debe contemplar que el sujeto, en todo momento, en todas las intervenciones y a lo largo de todas las fases, debe ser un agente activo en el proceso de adquisición y formación de creencias, actitudes y comportamientos; es decir, que sea el propio sujeto quien elabore y trabaje, de forma activa, consciente y razonada, la información, en lugar de ser un mero receptor pasivo de gran cantidad de contenidos teóricos o un mero ejecutor de conductas repetitivas.

Evaluación

La evaluación es el último elemento que nos proponemos tras la aplicación de una intervención de educación vial en un determinado grupo de edad.

Son susceptibles de evaluación todos y cada uno de los aspectos tratados en un programa de educación vial. Concretamente, se deben evaluar los contenidos adquiridos por el sujeto, la elaboración de la información realizada por él, la consideración de los aspectos y la influencia social de los elementos emocionales y comportamentales. La evaluación puede realizarse mediante instrumentos como autoinformes, cuestionarios, registros de las conductas correctas e incorrectas, entrevistas, confección de argumentos, estadísticas, etcétera.

La psicología ha puesto en evidencia la necesidad de incluir esta materia desde los primeros cursos de formación escolar y dar igual importancia y la misma atención a los niños que a los conocimientos que se enseñan; todo ello importa lo mismo en el dominio de la investigación psicopedagógica que en el dominio de la acción cotidiana.

Así, en el caso de los más jóvenes (al igual que de los adultos), el conocimiento de las características personales es de mucha importancia para el maestro. En efecto, el conjunto de su trabajo, al dirigirse a una colectividad de niños, se organiza alrededor de la noción de estadios evolutivos. La

organización escolar distingue los diferentes "cursos" y los programas de estos cursos son establecidos en función de características medias. Cada maestro conoce igualmente al niño(s) que presenta(n) dificultade(s) y que no es generalmente, en una clase, un caso único. Cada caso requiere un análisis psicológico individual y una pedagogía apropiada. La enseñanza colectiva, que es la regla en nuestras escuelas, se completa obligatoriamente con una individualización parcial del trabajo, bajo la presión de las necesidades. No hay lugar, en nuestro sistema escolar, para una individualización total y sistemática de la enseñanza. Por tanto, sobre el plan teórico, se plantea: ¿la enseñanza colectiva permite el desarrollo óptimo del aprendizaje? De ahí la necesidad de complementar la formación en contextos reales y semirreales; es decir, no conoceríamos a los educandos tan sólo teniendo en cuenta las ideas generales, y no consideramos los casos concretos y precisos que representan. De todas maneras, y cualquiera que sea la posición de principio a la cual se refiere, parece necesario mantener esta doble perspectiva heredada e individual. No los conoceríamos y no comprenderíamos sus reacciones si ignoramos las características individuales.

No sólo se espera de los educandos que obedezcan, que escuchen y que retengan, sino que exigimos, según nuestra propia lengua, que hagan esfuerzos..., que hagan prueba de buena voluntad. Les pedimos así comprometerse personalmente, ya que una educación no se sufre como un adiestramiento; implica el respeto de la persona, es decir, su participación. Pero esta necesidad psicológica y moral en ocasiones no es percibida por los más jóvenes. Por ello, es importante para el formador y educador encontrar en los educandos los resortes psicológicos susceptibles de orientarlo naturalmente hacia los objetivos previstos para él en la formación.

Los aspectos que acabamos de mencionar otorgan a la educación vial un carácter único, innovador, dinámico, donde el sujeto, como acabamos de comentar, en todo momento sea agente activo, clave y fundamental en el desarrollo y consecución del proceso educativo.

Bibliografía

Alonso, F. *et al.* (2003), "Personalización e individualización de programas", en *Curso de educación vial para educadores extraescolares*, Madrid, UNED.

Alonso, F. *et al.* (2003a), *Formación y educación vial*, Barcelona, Attitudes.

Esteban, C., F. Alonso, C. Calatayud y L. Montoro (2003), *Programa de educación vial*, Madrid, Audi.

Dirección General de Tráfico (1997), *Guía dirigida a padres sobre dispositivos de retención infantil dentro del automóvil.*

_____ (1996a), *Guía dirigida a profesionales sanitarios sobre dispositivos de retención infantil dentro del automóvil.*

_____ (1996b), *El niño también viaja seguro.*

_____ (1996c), *Temario de educación vial para facultades de ciencias de la educación.*

_____ (1996d), *Temario de educación vial para las escuelas de formación de animadores y monitores de ocio y tiempo libre.*

_____ (1996e),*Programa multimedia de educación vial.*

_____ (1995), *Guía didáctica de la educación vial para la educación primaria.*

_____ (1994a), *Cuadernos de educación vial.*

_____ (1994b), *Unidades didácticas de educación vial.*

_____ (1994c), *Programa de educación y seguridad vial.*

_____ (1993a), *Temario de educación vial destinado a la enseñanza en las escuelas universitarias de formación del profesorado.*

_____ (1993b), *La aventura de vivir en la ciudad.*

_____ (1993c), *Lecturas de educación vial y guía para el profesor.*

_____ (1993d), *Tests de educación vial escolar.*

_____ (1993e), *Manual de parques infantiles de tráfico.*

_____ (1991), *Todo lo que hay que saber sobre el ciclomotor.*

_____ (1990), *Unidades didácticas de educación vial para el grado medio y para la educación primaria.*

_____ (s/f), *Guía del conductor de ciclomotores.*

_____ (s/f), *Guía del ciclista.*
_____ (s/f), *Guía del peatón.*
VOLTAIRE (2000), *Diccionario filosófico*, Madrid, Ediciones Temas de Hoy.

RECURSOS INFORMÁTICOS

DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO (1994), *Vídeo-juego: educación vial: circulando en bicicleta.*
_____ (1993), *Programa de educación vial asistido por ordenador: "Educación vial I, II y III"* (1993), DGT.
_____ (1991), *Programa de educación vial asistido por ordenador: "La bicicleta".*

RECURSOS AUDIOVISUALES

DIRECCIÓN GENERAL DE TRÁFICO (1997a), *La seguridad vial, en manos de todos.*
_____ (1997b), *La solución está en tus manos.*
_____ (1996a), *El otro yo.*
_____ (1996b), *Tu coche y tú, en forma.*
_____ (1996c), *Seguridad vial del ciclista.*
_____ (1996d), *Seguridad vial y juventud.*
_____ (1996/1995), *Mecánica del ciclomotor: todo lo que hay que saber sobre el ciclomotor. Conducción responsable del ciclomotor.*
_____ (1995), *Cuentos rodados.*
_____ (1994), *El accidente de tráfico: hablan expertos y accidentados.*
_____ (1993a),*Vivir en movimiento.*
_____ (1993b). *Seguridad vial.*
_____ (1992a), *Unidades audiovisuales de educación vial.*
_____ (1992b),*El tráfico visto por nuestros mayores.*
_____ (1992c), *Morir en viernes.*
_____ (1992d), *Fin de semana: carrera hacia la muerte.*
_____ (1992e), *Cambia de marcha.*