



«En distintos foros de corte educativo, la formación de los maestros es un tema siempre presente: se reconoce en la docencia una pieza fundamental en los procesos educativos que se desarrollan en el seno de las distintas instituciones; se acepta que sin una colaboración decidida de los maestros, las innovaciones en busca de procesos más educativos y su concreción en el espacio escolar es muy difícil, por no decir imposible; se sostiene que el maestro es una persona que con todo su ser se desenvuelve en una escuela, interactuando con diferentes sujetos. «Por el lado del aprendizaje se reconoce que para su logro se requiere que el contenido sea significativo y relevante para el alumno, lo que presupone el necesario margen de maniobra para el docente con respecto a los planes de estudio; que la presencia de un docente —ya sea en forma directa, conduciendo presencialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en formas más indirectas, creando espacios de aprendizaje— es sin lugar a dudas un elemento facilitador.

«Estos planteamientos se consideran premisas que deberían regir los procesos de formación inicial y la práctica profesional. Sin embargo, cuando se materializan en programas concretos de formación para maestros que trabajan o estudian en contextos socioculturales y socioeconómicos muy delimitados, estas mismas premisas se enfrentan a varias dificultades en frentes distintos: el académico, el epistemológico, el valoral, el organizativo.

«Frente a las diferentes salidas que se ofrecen para estas encrucijadas, tanto en sus aspectos teóricos como en la concreción en programas de formación de maestros, este libro le apuesta al desarrollo de un sujeto pensante, capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas docentes y de reconocerse en ellas para desde ahí, transformarse hacia prácticas más educativas.»

BERTHA FORTOUL
Coautora de *Transformando la práctica docente*

ISBN: 978-968-853-632-2

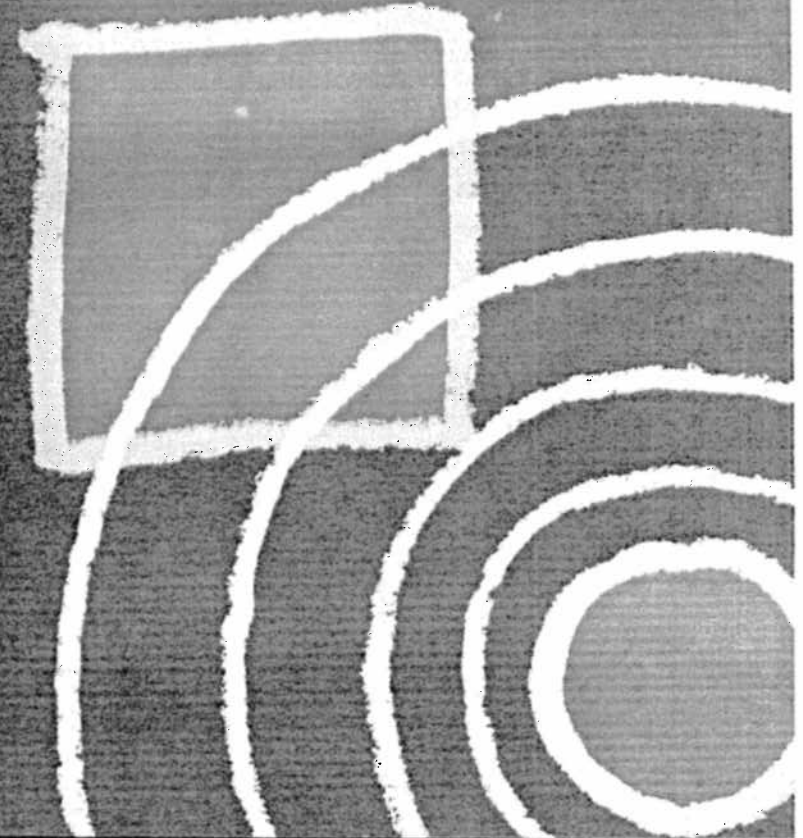


9 789688 536322

Ruth C. Perales Ponce
(coordinadora)

La significación de la práctica educativa

PAIDÓS EDUCADOR



PAIDÓS EDUCADOR

Últimos títulos publicados:

130. J. A. Castorina, C. Coll y otros - *Piaget en la educación*
131. G. Hernández Rojas - *Paradigmas en psicología de la educación*
133. J. Canaan y D. Epstein (comps.) - *Una cuestión de disciplina*
134. J. Beillerot y otros - *Saber y relación con el saber*
135. M. van Manen - *El tacto en la enseñanza*
136. M. Siguan - *La escuela y los inmigrantes*
137. B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.) - *Didáctica de las ciencias sociales II*
138. S. González y L. Ize de Marengo - *Eseuchar, leer y escribir en la EGB*
139. H. R. Mancuso - *Metodología de la investigación en ciencias sociales*
140. M. Kaufman y L. Fumagalli (comps.) - *Enseñar ciencias naturales*
141. F. Brandoni (comp.) - *Mediación escolar*
142. J. Piaget - *De la pedagogía*
143. I. Gaskins y T. Elliot - *Estrategias cognitivas en la escuela*
144. D. Johnson y otros - *Aprendizaje cooperativo en el aula*
146. B. Porro - *La resolución de conflictos en el aula*
148. A. Candela - *Ciencia en el aula*
149. C. Lomas (comp.) - *Iguales o diferentes?*
150. J. Vonèche y A. Triphon (comps.) - *La génesis social del pensamiento*
151. M. Souto - *Las formaciones grupales en la escuela*
152. E. Lucarelli y otros - *De la teoría pedagógica a la práctica en formación*
153. M. Rueda Beltrán y F. Díaz Barriga Arceo (comps.) - *Evaluación de la docencia*
154. A. Baudrit - *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*
155. S. Hook - *John Dewey: semblanza intelectual*
156. M. T. Yurén Camarena - *Formación y puesta a distancia*
157. E. Willems - *El oído musical*
158. S. Schlemenson (comp.) - *Niños que no aprenden*
159. R. Glazman Nowalski - *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*
160. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación*
161. J. P. Das y otros - *Dislexia y dificultades de lectura*
162. C. Carrión Carranza - *Valores y principios para evaluar la educación*
163. Leonardo Viniestra Velázquez - *Educación y crítica*
164. X. Lobato Quesada - *Diversidad y educación: Taller de Fortalecimiento*
165. M. Benlloch (comp.) - *La educación en ciencias: ideas para mejorar su práctica*
166. E. Willems - *El valor humano de la educación musical*
167. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela primaria*
168. E. Aguilar Mejía y L. Viniestra Velázquez - *Atando teoría y práctica en la labor docente*
169. J. L. Alvarez-Gayou Jurgenson - *Cómo hacer investigación cualitativa*
170. E. C. Wragg - *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*
171. M. Siguan - *Inmigración y adolescencia*
172. M. Farrell - *Temas clave de la enseñanza secundaria*
173. M. van Manen - *El tono en la enseñanza*
174. J. Haynes - *Los niños como filósofos*
175. C. Lomas (comp.) - *Los chicos también lloran*
176. S. Schlemenson - *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*
178. I. Gilbert - *Motivar para aprender en el aula*
179. M. Abarado y B. M. Brizuela (comps.) - *Haciendo números*
180. P. Ahumada Acevedo, *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*
181. R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*
182. M. A. Peredo Merlo - *Lectura y vida cotidiana*

Ruth C. Perales Ponce
(coordinadora)

La significación de la práctica educativa



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Monclova, Coahuila
Clave: 05DUP0002D



PAIDÓS

México
Buenos Aires
Barcelona

Portada: Julio Vivas

© de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós Mexicana, S. A. ^{MR}
Avenida Presidente Masarik núm. 111, 2o. piso
Colonia Chapultepec Morales
C.P. 11570, México, D.F.
www.paidos.com.mx

© Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
Av. Diagonal 662-664, 08034, Barcelona, España

Primera edición: 2006
Reimpresión: noviembre de 2009
ISBN-13: 978-968-853-632-2
ISBN-10: 968-853-632-6

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la portada,
puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna
ni por ningún medio, sin permiso previo del editor.

Impreso en los talleres de Litográfica Cozuga, S.A. de C.V.
Av. Tlatilco núm. 78, colonia Tlatilco, México, D.F.
Impreso en México - *Printed in Mexico*

ÍNDICE

Autores	9
Prólogo	11
<i>Bertha Fortoul</i>	
Introducción	17
<i>Ruth C. Perales Ponce</i>	
1. El proceso de significación de la práctica como sistema complejo	19
<i>Lya Esther Sañudo de Grande</i>	
2. La intervención de la práctica educativa	55
<i>Miguel Bazdresch Parada</i>	
3. Elementos para interpretar los significados de las acciones en las práctica educativas	71
<i>Juan Campechano Covarrubias</i>	
4. La resignificación metodológica de la práctica docente, constitutivo de la transformación de la práctica educativa	85
<i>Alberto Minakata Arceo</i>	
5. Estrategias para el análisis, condición necesaria para significar la práctica	99
<i>Adriana Piedad García Herrera y José Luis Dueñas García</i>	
6. Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica?	141
<i>Luciano González Velasco</i>	

LOS AUTORES

MIGUEL BAZDRESCH PARADA, maestro en Educación por la Universidad Iberoamericana, es profesor investigador del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara. Es autor de *Vivir la educación. Transformar la práctica* (Secretaría de Educación Jalisco, 2000).

JUAN CAMPECHANO COVARRUBIAS, licenciado en Psicología Educativa y maestro en Educación, ha sido profesor desde educación primaria hasta posgrado. Colabora en revistas como *La Tarea, Educar, Sinéctica y Educación 2001* y es coautor del libro *En torno a la intervención de la práctica educativa* (Gobierno del Estado de Jalisco, 1997).

JOSÉ LUIS DUEÑAS GARCÍA es profesor asociado en el Departamento de Estudios en Educación del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, y docente en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial de la Secretaría de Educación Pública.

ADRIANA PIEDAD GARCÍA HERRERA es profesora normalista por la Escuela Normal de Jalisco, licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara y maestra en Ciencias por el Departamento de Investigaciones Educativas Cinvestav-IPN. Actualmente es la directora de Programas para la Superación Profesional de Maestros en Servicio de la Secretaría de Educación Pública.

LUCIANO GONZÁLEZ VELASCO inició su carrera de educador en escuelas primarias y secundarias de varios estados mexicanos. Tiene más de treinta años dedicado a la formación de docentes. Actualmente es asesor e investigador en programas de maestría en la Secretaría de Educación Jalisco.

ALBERTO MINAKATA ARCEO, maestro en Educación por la Universidad de Stanford y doctor en Filosofía de la Educación por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, en Guadalajara, es profesor nu-

merario e investigador de esta institución. Su campo de estudio es la formación de investigadores y docentes.

RUTH C. PERALES PONCE, licenciada en Educación Primaria con estudios de maestría en Ciencias de la Educación, es investigadora de la maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco. Asimismo, es editora de la revista *RED de Posgrados en Educación*.

LYA ESTHER SANUDO DE GRANDE se ha dedicado a la investigación desde 1981 en los campos de la práctica educativa y del proceso mismo de investigar, sobre los cuales ha escrito y presentado conferencias, ponencias y publicaciones en distintos países. Ha ocupado diversos puestos en la Secretaría de Educación Jalisco y en otros organismos e instituciones.

PRÓLOGO

En distintos foros locales, nacionales e internacionales de corte educativo, la formación de los maestros es un tema siempre presente y candente: se reconoce en la docencia una pieza fundamental en los procesos educativos que se desarrollan en el seno de las distintas instituciones; se acepta que sin una colaboración decidida de los maestros, la implantación de las mejoras o innovaciones en busca de procesos más educativos y su concreción en el espacio escolar es muy difícil, por no decir imposible; se sostiene que el maestro es una persona que con todo su ser se desenvuelve en una escuela, interactuando con diferentes sujetos.

Por el lado del aprendizaje, se reconoce que para su logro se requiere que el contenido sea significativo y relevante para el alumno, lo que conlleva al necesario margen de maniobra para el docente con respecto a los planes de estudio; que la presencia de un docente —ya sea en forma directa, conduciendo presencialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, o en formas más indirectas, creando espacios de aprendizaje— es sin lugar a dudas un elemento facilitador.

Estos planteamientos, como una muestra de lo que entre docentes se comparte y además se acepta por amplios sectores de académicos, profesores y futuros maestros, se consideran premisas que deberían regir los procesos de formación inicial y la práctica profesional. Sin embargo, cuando se materializan en programas concretos de formación para maestros que trabajan o estudian en contextos socioculturales-económicos muy delimitados, estas mismas premisas se enfrentan a varias dificultades en frentes distintos: académico, epistemológico, valoral, organizativo, etcétera.

Frente a las diferentes salidas que se ofrecen para estas encrucijadas, tanto en sus aspectos teóricos como en la concreción en programas de formación de maestros, este libro le apuesta al desarrollo de un sujeto pensante, capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas docentes y de reconocerse en ellas para, desde ahí, transformarlas hacia prácticas más educativas.

Esta apuesta reconoce la existencia de marcos de referencia dentro de las prácticas y las acciones de los docentes, lo que por ende implica acep-

tar que la docencia es una práctica compleja e intencionada, que trasciende el paradigma técnico que supone una aplicación lineal de la teoría a la práctica y un maestro encargado de aplicar técnicas de enseñanza diseñadas por otros.

Los autores nos sitúan entonces en los planteamientos del análisis de la práctica docente, los cuales sostienen que se puede conocer esta práctica e influir directamente en ella para contribuir al desarrollo del maestro. Shavelson y Stern señalan al respecto que la investigación y la posible intervención sobre los procesos de pensamiento de los maestros descansan en dos presupuestos básicos:

- Los maestros son profesionales racionales que toman decisiones en ambientes complejos.
- El comportamiento de un profesor se guía, en gran medida, por sus pensamientos, juicios y decisiones, mismos que forman parte de la cultura pedagógica en un momento histórico dado. Resnik añade además que estas concepciones corresponden a demandas específicas que provienen directamente de la acción.

Esta apuesta se retoma a lo largo del libro en varios frentes, algunos de orden epistemológico y pedagógico, otros más en lo metodológico, describiendo los procesos en dos planos complementarios: el global de la reflexión-transformación y el más particular del autorregistro.

Varios ejes vertebran la obra y guían la lectura a través de los distintos contenidos abordados por los autores. Aquí se retomarán algunos:

- El concepto de lo educativo
- La transformación hacia lo educativo
- Los procesos de significación
- Los conceptos de práctica y de acción educativas
- El proceso formativo de la reflexión-transformación

EL CONCEPTO DE LO EDUCATIVO

A lo largo del libro los autores abordan la educación no como algo dado y presente en cualquier práctica docente; por el contrario, señalan que una acción o una práctica se constituyen en educativas precisamente porque la realización lleva a conseguir los «efectos», los «productos» o las «evidencias» de un avance en la humanización del sujeto, un adelanto en su formación, como individuo y como miembro de un determinado grupo social. En suma, la educación produce significados que permiten al educando

«comprender» de mejor manera su contexto. Así, quienes participan en esta obra incluyen en su planteamiento sobre lo educativo las dimensiones individuales y sociales a la par y los procesos de significación tendientes a la formación.

Con ello rompen el modelo normativo que ha caracterizado durante tantos años los procesos de formación para maestros y se asumen como parte del modelo intencional, dándoles a las personas y a las instituciones un lugar prioritario en los procesos formativos, y a los fines un papel orientador y evaluador.

De diferentes maneras, los autores de este libro nos animan a preguntarnos con respecto a nuestro quehacer cotidiano como maestros o como practicantes (futuros maestros): «Con las acciones que realicé, ¿qué aprendieron los sujetos?; ¿cómo lo puedo evidenciar?; en dichas evidencias, ¿qué intención se presenta y en qué medida está encaminada hacia el desarrollo del sujeto?»

A estas y otras preguntas en la misma línea, los autores se asoman desde la filosofía, las teorías educativa, psicológica y social, y desde lo metodológico, explicando cómo guiar un proceso de significación.

LA TRANSFORMACIÓN HACIA LO EDUCATIVO

De múltiples maneras y coherentes con su planteamiento, los autores sostienen que no cualquier cambio o transformación es esencialmente mejor que lo que se tenía. Con ello rompen varios mitos arraigados en los procesos micro de cambios en prácticas docentes, entre ellos que lo nuevo es mejor —más educativo— que lo que se tenía y que intensificar las acciones que se realizan lleva a los resultados esperados. Ello significa que más de lo mismo —ya sean horas, ejercicios, medios tecnológicos— no necesariamente lleva a mejores resultados. Al respecto, los autores mencionan tres características que deben presentarse en las transformaciones para alcanzar la mejoría: inscribirse y presentarse en asuntos estructurales de las acciones y prácticas de los docentes; tener una clara intención «evidenciada» de educar, y haber contado con un momento previo de reflexión.

LOS PROCESOS DE SIGNIFICACIÓN

Los autores de esta obra caracterizan los procesos de significación como aquellos que permiten al sujeto ampliar su nivel de comprensión y de explicación sobre sus diferentes prácticas y acciones educativas. Dicho de otra

manera, retomando la metáfora de Popper, el maestro lanza «su red de conceptos disponibles al océano y trata de pescar lo que la finura o tosquedad de su entramado permite». Esta propuesta de formación tiende hacia la complejización de este entramado «hilando cada vez más fino», de manera que su red personal permita a cada maestro pescar mejor su propio proceso de desarrollo y el de cada uno de sus alumnos.

El proceso de formación de maestros que aquí se propone busca ampliar y hacer más complejos los significados que cada sujeto tiene sobre su práctica, previo reconocimiento de éstos. Ello implica que los marcos de referencia que poseemos sean integrados como uno de los materiales centrales para dicho proceso, llevando a la sensibilización sobre las creencias personales, los valores y los conocimientos respecto al alumno, al aprendizaje, a la educación, a los métodos de enseñanza, etcétera.

LOS CONCEPTOS DE PRÁCTICA Y DE ACCIÓN EDUCATIVA

Respecto de estos dos conceptos tan empleados como sinónimos en las discusiones, ya sea entre maestros o entre académicos, los autores señalan sus diferencias y demuestran que la práctica está compuesta por las acciones. El argumento principal en el que basan las diferencias entre una y otra es que los elementos constitutivos de la práctica son las acciones del profesor, las acciones del alumno y la interacción de ambos, esta última, espacio en el cual se actualiza el contenido.

EL PROCESO FORMATIVO DE LA REFLEXIÓN-TRANSFORMACIÓN

Este eje es desarrollado ampliamente en sus componentes teóricos y metodológicos. En torno a él encontramos mucha información de corte epistémico, psicosocial, sociocultural y didáctico.

En los diferentes capítulos de esta obra se exponen con claridad las dos lógicas que se encuentran en este proceso —la reflexión conlleva al desarrollo, mientras que la transformación contiene el armado creativo— y se muestran las dificultades que se viven al conjuntarlas en un proceso formativo, así como los diferentes momentos vividos por el sujeto al darles salida. Al respecto, los autores recuperan sus propios desarrollos personales tanto en la fase de reflexión como en la de transformación, dando testimonio de los aprendizajes alcanzados.

En el aspecto metodológico-didáctico, los autores de *La significación de la práctica educativa* llevan al lector de la mano por el camino de los autorre-

gistros y le muestran la forma de hacerlos y de interpretar sus significados de la manera más real posible, sin autoengaños, conscientes del peso normativo e idealista en el que los educadores hemos sido formados.

Este libro, en suma, es una invitación clara a considerar los procesos de reflexión-transformación como elementos integrantes y necesarios para la formación de los docentes. Su amplia visión sobre ellos permite realizar diferentes lecturas, desde la epistemológica hasta la didáctica, pasando por la psicosocial y la metodológica, y ofrece al lector una valiosa perspectiva de conjunto.

Bertha Fortoul

INTRODUCCIÓN

Tomar como alternativa de formación un programa de posgrado cuyo eje central sea la investigación de la práctica educativa representa un desafío para los docentes y vuelve necesario poner a su alcance los dispositivos para asumir una discusión informada y pertinente sobre su quehacer profesional. A ellos, a los docentes, se dirige esta obra, comprometida con el mejoramiento de la educación mediante el desarrollo autónomo de sus agentes.

La práctica reflexiva es una estrategia fundamental para el desarrollo y para la formación profesional de estudiantes de posgrado y para la formación de nuevos profesores en general. Por esta razón, algunas instituciones de educación superior, como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y dependencias de gobierno, como la Secretaría de Educación del estado de Jalisco y del estado de Guanajuato, entre otras, ofrecen alternativas de formación profesional en las cuales la reflexión de la práctica orienta el modelo educativo.

Conceptos como lo educativo, la práctica, las acciones, la significación y la intervención educativa están presentes en los espacios académicos donde los docentes sostienen procesos deliberativos y de significación de su práctica, sustentados en su desarrollo profesional y en procesos de investigación.

Esta obra posibilita la reflexión en torno a *la significación de la práctica educativa* y la consecuente reconstrucción de los símbolos que orientan la acción de los profesionales de la educación. Así, esta significación se convierte en una estrategia de mejora del quehacer educativo que, además, refleja el ser de los educadores y el destino de su profesión.

La reciente publicación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa titulada *La investigación educativa en México, 1992-2002. Acciones, actores y prácticas educativas*, entre otros trabajos escritos sobre el tema, propicia el acercamiento a la temática y sitúa en el debate nacional los procesos de investigación relacionados con la práctica docente, así como sus principales aportaciones, tendencias y desafíos. Asimismo, permite plantear la práctica no sólo como objeto de estudio, sino también como opción de

cambio e innovación centrados en los procesos vividos por los docentes en el aula.

Este libro pretende sumarse a productos locales y nacionales como el antes mencionado en su esfuerzo por definir el campo y aportar elementos para continuar la discusión en los niveles de educación básica y superior.

Constituir los significados de la práctica deviene el corazón de la realidad educativa; será entonces a través de ella que se busque mejorar la educación citada en planes, programas y discursos cotidianos de los diversos agentes educativos para que pueda convertirse en algo tangible.

Las aportaciones que aquí se vierten deberán ser analizadas y discutidas por separado, ya que la práctica es específica de cada sujeto y, por tanto, su análisis involucra las creencias, saberes y valores que posee cada uno de ellos desde su formación y visión.

Sin embargo, la práctica es también colectiva. Los seres humanos crean esquemas de significación que les permiten actuar y pensar sobre su realidad. Lo que puede modificarse es la transformación personal, el cambio laboral o colectivo en cualquier caso. En cambio, en el docente o el colectivo escolar no habrá cambios consistentes sin la debida reflexión de los significados que habitan en sus prácticas educativas.

Ruth C. Perales Ponce

Capítulo I

EL PROCESO DE SIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA COMO SISTEMA COMPLEJO

Lya Esther Sañudo de Grande

INTRODUCCIÓN

Desde los primeros artículos publicados sobre los procesos reflexivos de transformación de la práctica educativa, hasta las primeras experiencias concretas tendientes a operar estas ideas, se pueden recuperar resultados vívidos y evidenciables de muchos de los lectores, educadores e investigadores participantes. Se encuentran reportes de casos que relatan estos procesos en varios ámbitos laborales y desde perspectivas diversas (Bazdresch 2000, Sañudo 1997, Vergara 1998, Rosario 1995).

Uno de los supuestos de estas primeras manifestaciones es la demostración de una significación distinta del hacer diario de parte del que educa. Es decir, se observa cómo el educador va construyendo de manera progresiva una interpretación compleja de su práctica que permite que sus acciones cotidianas se modifiquen, articulándose y organizándose de forma más compleja. No tiene que ver con que el discurso del educador dé cuenta de eventos en términos del «deber ser» de la práctica, sino de una transformación en su forma de concebir y comprender su hacer.

La construcción de un significado distinto de su práctica implica una ruptura epistemológica que produce, por medio de procesos reflexivos acumulados y progresivos, un replanteamiento de las acciones cotidianas que evidencian un nuevo significado acerca de su hacer educativo. Esta nueva concepción compleja en la mente del educador funciona de manera similar a un cambio de estadio piagetano en donde ya no es posible «regresar» a condiciones menos complejas. Como se describe más adelante, el proceso de construcción de significado contiene acciones que, de manera recursiva y dialógica, constituyen la construcción de un significado complejo de la práctica. Del mismo modo, el hecho de realizar acciones distintas no precedidas de una construcción de significados pertinentes

puede dar como resultado acciones «artificiales» y no duraderas, realizadas de manera prescriptiva.

La teoría y la práctica se interrelacionan, pero no como una proyección directa de la primera sobre la segunda; tampoco la teoría refleja la práctica, ni se deriva o se valida en ella, no se impone por ser de una racionalización «superior», sino a través de «las modificaciones que operan en la estructura cognitiva de los educadores» (Gimeno 1998, p. 158). La teoría es la manifestación conceptual de la práctica, y ésta es la consecuencia empírica de aquélla; ambas son dos maneras que tiene el educador de manifestar su hacer educativo, el saber (consciente) hacer (reflexivo). Así, el significado constituido por el sujeto es una manera de comprender, enfrentarse y decidir sobre las acciones de la práctica educativa.

El «significado» no implica aquella «teoría» que en cierto modo es externa al sujeto que concibe su práctica, sino a sus específicos supuestos, saberes, creencias, valores y prefiguraciones de los haceres, en este caso referidos a los procesos educativos: De manera que dependiendo de cómo el educador «signifique» su práctica es así como la realiza. Un sujeto no hace cosas que desconoce, es decir, que no estén en su repertorio de posibilidades, siempre hará, *dentro de lo que conoce*, lo que decida que es mejor. No se trata de cuestionar la sabida contradicción entre lo que un sujeto dice y hace, sino de entender que detrás de lo que hace hay una red de significados que le dan razón a sus acciones. De esta manera, el conocer, leer o repetir una serie de principios de un sistema teórico nuevo no garantiza que se configure la práctica de forma distinta (Gimeno 1998), es necesario que el sujeto signifique el nuevo saber en relación directa con la reflexión de su hacer. En esta lógica existe una absoluta interdependencia y articulación entre el significado, el conocimiento y la conciencia con la acción del saber hacer del educador.

La significación de la práctica determina decisiones y acciones educativas concretas con un sentido y con una intencionalidad en mayor o menor nivel de conciencia y de reflexión que pueden, bajo ciertos principios de resignificación, ser potencialmente transformables. Puesto que la *práctica educativa* «es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social», entonces es decisión del sujeto el transformarla (Gimeno 1998, p. 35).

Por lo anterior, una mediación que facilita el proceso de transformación del hacer del educador es una nueva significación o una resignificación de la práctica. Implica, en principio, un proceso de conciencia, reflexión y autorregulación para comprender el estado actual de la práctica en función de las acciones que la constituyen, e intentar significar estas acciones y sus relaciones de tal manera que redefinan su articulación como un sistema complejo.

En los primeros apartados de este capítulo se exponen los presupuestos teóricos que permiten entender el marco conceptual en el que se insertan estas reflexiones, y se determina qué es la práctica educativa y su potencial transformación a partir de las ideas de Morin (1997) sobre el pensamiento complejo. El primer y más relevante constructo que se analiza es, precisamente, comprender «lo educativo», ya que es en este ámbito y no en otro donde se mueve la práctica y su potencial resignificación.

LA DIRECCIONALIDAD DE LA PRÁCTICA: LO EDUCATIVO

La práctica humana puede realizarse en situaciones sociales, comunicativas o psicológicas, sin embargo, para este texto lo relevante es la práctica *educativa* y no de otro tipo. Tomar esta decisión implica darle una dirección concreta a la práctica de los sujetos y, específicamente, a la práctica de los educadores.

Pocos autores hablan de la educación como un objeto de estudio en sí mismo, por lo general se refieren a ella desde diferentes perspectivas teóricas, pocas veces pensando en la posibilidad de construir una teoría educativa de y desde la educación. Mayor aún es la escasez de propuestas teóricas en el ámbito de la «práctica educativa», respecto de lo cual Carr (1995) menciona el desconocimiento que existe sobre algún autor que hable sobre este particular. Era común, hace algunos años, que las publicaciones sobre educación dieran por supuesto el significado de la palabra, definiéndola vagamente o con términos de tipo administrativo. Sin embargo, actualmente es fundamental desentrañar lo que es «educación» y lo que implica la condición de «ser educativo», ya que la explicitación conceptual determina la pertinencia epistemológica, teleológica, axiológica o metodológica de las acciones específicas.

En el apartado anterior se exponen algunas reflexiones acerca de la manera en que el significado media para determinar las acciones de la práctica y, en el mismo sentido, se aporta el supuesto de la resignificación como condición *sine qua non* de la transformación de la práctica. Cuando se habla de cambio en cualquier tipo de acción, las alternativas son muchas. La pregunta, en este caso, es: ¿transformar hacia dónde?

Un acercamiento a la respuesta parte de que la concepción que el educador tiene de «lo educativo» establece la dirección de la transformación. En educación, la transformación de la práctica debe contener, desde luego, una naturaleza educativa, no sólo social, psicológica, disciplinar, o más exactamente, no sólo la conjunción de estas áreas del conocimiento; debe contener sobre todo la sustancia de la educación. Por supuesto, no es posible negar que la acción educativa tiene componentes que pueden y de-

ben comprenderse desde esas ciencias, pero es inevitable encontrar «algo» que no alcanza a interpretarse desde ellas; siempre se puede distinguir un componente que rebasa los planteamientos teóricos tradicionales, el cuerpo teórico no es suficientemente potente para comprender a cabalidad el hecho educativo.

Decir que lo educativo es eso y no otra cosa es una tautología necesaria para reiterar que lo que sucede en la educación debe ser comprendido y explicado por su propio cuerpo teórico, con la obligada presencia de ciencias ya consolidadas. Por eso es necesario desentrañar qué es «lo educativo» y, a partir de ahí, describir la direccionalidad de la transformación en la práctica.

Kratochwill (1987) afirma que la educación «aparece como una forma de acción social de un educador sobre un “educando” con la meta de posibilitar la “formación” en tanto “autoformarse”, en el sentido de un diálogo del individuo con el mundo interno» (p. 102). Esta concepción de educación implica la acción específica de cada ser humano en un contexto social. Se refiere a una acción conjunta de dos procesos imbricados: la formación humana como primer plano y, en un segundo plano, la comprensión de este proceso desde y hacia lo social. No es posible soslayar la acción social en el proceso de formación del individuo, como tampoco se puede negar o ignorar el proceso individual interno e intransferible que subyace. Retomando el componente conceptual de la acción, Kratochwill (1987, p. 100) relaciona el concepto de educación «con “contraer experiencias” a la luz de un horizonte interpretativo en el horizonte de una teoría», de lo que se desprende que la acción educativa se puede interpretar desde un cuerpo teórico ubicado ya sea en el horizonte de las acciones sociales o en el de los procesos cognitivos.

Analizar “lo educativo” desde la perspectiva de la acción social deja abierta la transformación del individuo a darse o no en el sentido estrictamente personal, y en caso de darse, no es imprescindible verificar que los procesos individuales se dirijan o no a producir las condiciones que se establecieron en las intenciones sociales. Es posible que la intención no lleve a actualizarse del modo esperado, el proceso individual puede producir «cualquier cosa» y no abonar a la causa social cuando no ha sido previsto. Por otro lado, es obvio que el excesivo cuidado de los procesos cognitivos individuales, sin tomar en cuenta las condiciones sociales, históricas, económicas, etc., produce individuos que se alejan del compromiso del bien común.

El proceso educativo individual e interno que se relaciona con la intención de educar o ser educado implica la comprensión de este proceso desde dos de las perspectivas teóricas psicológicas más importantes. Así, en una primera corriente, se entiende que educarse tiene que ver con que el

individuo construya los conceptos a partir de interacciones interiorizadas y reversibles intencionadas con un objeto de conocimiento dado; se produce conocimiento a partir de la relación de transformación recíproca entre el sujeto y el objeto. Esta postura presupone que la acción social no tiene una función epistemológica, sino que se convierte en un factor de desarrollo. Tal es el caso de las teorías constructivistas basadas en Piaget y seguidores como Inhelder y García.

Desde otra perspectiva, la apropiación de conceptos se realiza a partir del aprendizaje asistido, en donde la interacción social es fundamental para actualizar progresivamente los conceptos en la zona de desarrollo potencial. Esta propuesta afirma que un sujeto se apropia de los nuevos significados a partir de la interacción y el apoyo de otro que sabe en un determinado contexto histórico-social. Estos principios se ubican en la corriente sociocultural, con teóricos como Vigotski, Leontiev, Talzina o González Rey.

Muy recientemente, es posible identificar una tendencia que articula las dos anteriores, desarrollada por seguidores iniciales de Piaget que a partir del análisis de las dos propuestas llegaron a entrelazarlas potenciando su uso en el área educativa. En esta línea encontramos a Bruner, aunque con su teoría instruccional al final se aleja teóricamente para constituir una corriente propia, y a Coll que con su «conflicto sociocognitivo» posibilita un trabajo especialmente útil para los educadores en el aula.

En las tres opciones, un proceso educativo se identifica con aquellas acciones que llevan al individuo a producir un conocimiento que le permita comprender, accionar, interaccionar y transformar el medio en donde se desarrolla. Por tanto, la acción educativa se interpreta como aquella que propicia estos procesos, y la manera en que se caractericen estas acciones depende de la construcción teórica en la que se inscriban. La educación puede definirse desde estas posturas, entonces, como el sistema de acciones reflexivas, intencionadas y sistemáticas (auto)transformadoras del ser humano, en un contexto histórico determinado.

Ciertamente, la educación no se limita a la acción espontánea y solitaria del sujeto que conoce. Implica la existencia de ciertas condiciones que le dan la característica específica de ser una acción —además de individual, intransferible y propiciable— social porque «es imposible comprender nuestros conceptos o a nosotros mismos sin comprender también algo de los contextos sociales en los que estamos inmersos» (Kemmis 1996, p. 40). Por tanto, la educación se genera con la intención de un colectivo académico de formar a otros en condiciones institucionales dadas y en una situación histórica concreta, con contenidos y valores colectivamente decididos o determinados.

El ser humano no puede encontrarse aislado en su proceso de cono-

cer el mundo, busca la necesaria producción en común para compartir significados, conformar grupos de referencia, dialogar y establecer puntos de discrepancia que permitan, igualmente, constituir grupos de discusión cuyo objetivo final es actuar en comunidad para transformar el mundo. En este marco, la acción es fruto de la interpretación del sujeto, pero «la actuación del actor queda definida por las relaciones que establece con los demás, que contribuyen a identificar ese papel social» (Bazdresch 1988, p. 183). Así entonces, el carácter social de la educación implica propiciar en un contexto histórico-social, expreso e implícito, el proceso eminentemente individual de producir conocimiento en común.

A pesar de las diferencias sintéticamente descritas podemos encontrar grandes coincidencias que permiten establecer las condiciones de «lo educativo»:

- Sin importar a qué corriente teórica se refiera o a qué concepto, la producción epistemológica de conocimiento —recreado, aprendido, apropiado o construido— es el fin último de la educación. Implica la transformación del sujeto, en el sentido de que su bagaje conceptual es mejor, más amplio o más eficiente para entender, actuar o transformar la realidad donde vive.
- Independientemente de si lo anterior se procesa con asistencia o sin ella, es propiciado en comunidad, en un ámbito educativo en el que existe el propósito explícito de educar. Aquí se articulan procesos de interacción en donde la producción del conocimiento se intenciona, se limita de acuerdo con condiciones sociales predeterminadas e independientes al sujeto que se educa.
- En lo educativo formal, una condición no es viable sin la otra.

No es posible explicar la educación desde una disciplina concreta ya construida. «Lo educativo» tiene una naturaleza propia y distintiva, aunque la comparte en algunos sectores con otras áreas del conocimiento que lo apoyan para comprender ciertos eventos. Hoy es necesario reconocer que han empezado a «buscarse entonces formas de superar las distancias entre la teoría de la educación y las prácticas que dan a toda esa teoría su razón de ser» (Carr 1960, p. 53). En otro momento, la práctica, un constitutivo propio de la educación, se entendía como una disciplina normativa que aplicaba distintos principios teóricos y, por tanto, no podía tener el rango de teoría. Actualmente se asume la posibilidad de un cuerpo teórico propio de la educación constituido por la teorización de la práctica.

La educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede compren-

derse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir. A este respecto cualquier persona que se ocupe en tareas educativas debe poseer una «teoría» —no menos que quien se dedique a cometidos teóricos— en virtud de la cual se desarrollen sus prácticas y se evalúen sus logros (Carr 1996, p. 65).

No existe una teoría educativa independiente de la práctica educativa, pues ésta debe mantener una relación intrínseca con las experiencias de los educadores; no se «aplica» o se «deriva» de la práctica educativa, sino que transforma la práctica modificando las formas de comprenderla, lo que mejora la calidad de la participación de los educadores y les permite ejercer mejor.

Lo educativo, como opción conceptual inferida a partir de las reflexiones precedentes, es una acción transformadora del sujeto que produce conocimiento y es propiciada por un sistema de interacciones humanas en un contexto histórico específico. Con este marco genérico puede entonces plantearse la pregunta que intentamos responder en el siguiente apartado.

DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO, ¿QUÉ ES LA PRÁCTICA?

Estas reflexiones se inscriben en la construcción de la concepción de práctica educativa desde la educación misma. La práctica, como su constitutivo, no se opone a la teoría sino que se identifica con «praxis», entendida como «una acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige [en donde] la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma [...], cada una modifica y revisa continuamente a la otra» (Carr 1996, p. 101). Por tanto, la práctica educativa está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica. La práctica —en el sentido de la praxis— se constituye de acciones interpretadas que para ser consideradas educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que «la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad» (Kosik 1967, p. 240). Una práctica educativa está conformada por acciones que intencionadamente propician la (trans)formación de los sujetos que intervienen.

La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pen-

samiento, a menudo tácitos y, en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales (Carr 1996, p. 65).

Para la educación es fundamental un cuerpo teórico propio sistemático y formal. Ya no es posible pensarla como un espacio vacío cuya explicación requiere hacer converger diversos campos de conocimiento, sino que es necesario comprenderla como un conjunto de acciones articuladas y específicas que conforman un campo de conocimiento concreto, y tales acciones requieren una teoría propia para ser explicitadas, indagadas e innovadas. La teoría educativa debe construirse desde sus propios constitutivos, desde «dentro» de las mismas prácticas educativas (Minakata 1994).

Así, la práctica educativa es, en cuanto constructo teórico, una serie de acciones reflexivas articuladas e intencionadamente formativas. Esta concepción coincide en cierta medida con las reflexiones de Kratochwill (1987) en el sentido de que la educación es, en tanto que lo que se hace se interpreta como educativo, aquella práctica específica que permite que cuando menos uno de los actores se forme; dicho de otra manera, es el conjunto articulado de acciones intencionadas para la transformación de un sujeto hacia un estado de mayor formación. El proceso individual puede entonces propiciarse de manera intencionada y sistemática en el ámbito educativo formal donde existe el propósito explícito de educar.

El sistema de la práctica educativa es una conjunción de acciones ligadas entre sí que se determinan unas a otras. Estas acciones se mantienen en permanente movimiento y cambio, nunca permanecen porque «sólo la dialéctica del propio movimiento de las cosas transforma el futuro» (Kosik 1967, p. 242), y en esa medida las acciones no pueden considerarse objetos fijos dados. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, así, la conciencia y la reflexión son operaciones que posibilitan la praxis. El pensamiento reflexivo, como la forma más fructífera para resignificar la práctica, favorece la indagación de la acción porque «lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey 1998, p. 25).

La acción como categoría de conocimiento es un concepto que ha evolucionado desde Aristóteles, quien pensaba que la acción presupone el «ser» y que el mundo de la razón puede mejorar el de la práctica. La acción es realizar el bien y juzgar las cosas buenas y útiles para el hombre como base de la filosofía práctica. Fichte, por su parte, la concibe como pura actividad y señala que una intuición intelectual de orden práctico es el acceso a lo absoluto; posteriormente, con una postura intermedia,

Spinoza considera que no existe sustancia sin acción. A partir de Hobbes y Locke, la acción humana es pensada como un comportamiento físico que tiene como causa un acto de voluntad. Kant explica que la acción está causada por un acto de voluntad libre que se analiza en la concepción de la «razón práctica».

Se habla de filosofía de la acción a partir de las orientaciones filosóficas contemporáneas que se caracterizan por remitirse a la acción, aunque se diferencian por el modo de definirla. Por ejemplo, el pragmatismo como filosofía de la acción sostiene que para establecer el significado y el valor de la verdad de las ideas es necesario referirse a las acciones o a los comportamientos prácticos que ellas generan. James, principal representante de esta corriente, desarrolla ideas en cuanto a la relación organismo-ambiente, sujeto-objeto e individuo-sociedad, y les da relevancia a las consecuencias prácticas satisfactorias en función de las exigencias vitales de los individuos.

Desde la corriente de la acción social, Parsons, considerado funcionalista, establece un vínculo entre práctica y teoría sobre la base de que las interacciones y los significados presentes en ellas tienden a estabilizarse en formas definidas, en instituciones y sistemas socioculturales identificables (matrimonio, familia, autoridad, educación, gobierno y sistema político). Su fuerza radica en la integración que en éstos se produce entre las motivaciones psicológicas de la acción social y las estrechas relaciones sociales entre ellas (valores, normas, símbolos) que las identifican y les dan significado. La acción se presenta en varios niveles, no sólo en la conciencia colectiva como dice Durkheim, sino también en el individuo. La tipología de Parsons trata de identificar las variables últimas de la acción social. La acción es un comportamiento dirigido por los significados que los actores atribuyen a las cosas y las personas.

En Francia, Durkheim pone en relieve los aspectos institucionales en una relación individuo-colectividad. La acción social consiste en modos de actuar, pensar y sentir externos al individuo y dotados de un poder coercitivo en virtud del cual se imponen. En el plano individual, la acción está determinada por la conciencia colectiva, considerada el conjunto de creencias y sentimientos comunes de la sociedad. En Alemania se origina la sociología comprensiva de Weber, quien entiende que en una acción social el sentido intencionado por su agente se remite a la conducta de otro y orienta su desarrollo a partir de ella. Weber determina que cada acción se define en términos de «significación», es decir, se vincula a un sentido subjetivo atribuido por el sujeto de la acción. La acción social es una acción significativa, y si se manifiesta entre los miembros que interactúan, tiene lugar una interpretación. «No toda clase de contacto entre los hombres tiene el carácter social; sino sólo una acción con sentido propio diri-

gida a la acción de otros» (Weber 1987, p. 19). Las acciones se guían por fines como intereses personales o utilitarios, valores y pasiones o deseos afectivos, al igual que por acuerdos normativos.

Desde la fenomenología, el interaccionismo simbólico también utiliza la acción como categoría de conocimiento. Schütz, teórico austriaco y discípulo de Husserl, considera que la intersubjetividad es dato inmediato del mundo de la vida, el hombre es un intérprete del propio campo de la acción. Desde la fenomenología se elabora teóricamente el carácter interactivo e intersubjetivo de la acción y sus significados. A diferencia de Weber, quien entiende la acción como un acto terminado, Schütz la define como «una actividad espontánea orientada hacia el futuro» (Schütz 1993, p. 87) que se significa en el curso mismo en que se constituye. El significado consiste en «aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a la que tiendo y en aquellas pasadas que constituyen mi acción completada» (Schütz 1993, p. 69).

Dentro del cognoscitivismo actual, el chileno Maturana define las acciones como «operaciones externas de nuestra corporeidad en un medio cualquiera, [es] todo lo que hacemos en el ámbito operacional cualquiera que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por más abstracto que pueda parecer» (1995, pp. 160-161). Este teórico comprende la acción como totalmente articulada al pensamiento, pensar es actuar en el ámbito del pensamiento, como reflexionar es actuar en el ámbito de la reflexión; es la operación en acto. Las acciones surgen y se realizan en algún ámbito emocional, de tal manera que cuando pasamos de una emoción a otra se cambia el ámbito de acción. Para comprender la actividad humana, es necesario identificar la emoción que define el ámbito de acción en el cual se produce la actividad.

Habermas, representante de la escuela de Frankfurt, construye teóricamente la acción comunicativa desde la sociología. En un primer momento, realiza un análisis exhaustivo de tres conceptos de la acción diferenciados de acuerdo con las relaciones que tiene el sujeto con el mundo. La acción *teleológica* o *estratégica* se identifica cuando el sujeto se relaciona con un mundo considerado objetivo y realiza un fin eligiendo en una situación dada los medios más congruentes para aplicarlos en forma adecuada. La idea fundamental es decidir utilitariamente entre las alternativas de acuerdo con un propósito y en función de la interpretación que se hace de la situación, que se convierte en estratégica cuando interviene otro sujeto. El segundo concepto gira en torno a la acción regulada por normas en un grupo social en relación con un mundo, también considerado objetivo, que orientan su acción por valores comunes; aquí la norma es un acuerdo en el grupo y cada uno espera su cumplimiento.

Por último, Habermas no hace referencia a un sujeto o un grupo de

sujetos, sino a que los sujetos son participantes de una interacción; en este caso, en la acción *dramatúrgica* el sujeto se relaciona en el mundo subjetivo con el mundo objetivo. En esta acción, el sujeto puede controlar el acceso de los demás a sus sentimientos, los participantes controlan su interacción regulando el acceso recíproco a la propia subjetividad.

A partir de las concepciones anteriores, Habermas (1989) introduce el concepto de acción comunicativa, en donde el lenguaje es la condición para que los sujetos interactúen.

El concepto de acción *comunicativa* se refiere a la interacción de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de *interpretación*, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción el lenguaje ocupa [...] un puesto prominente (Habermas 1989, p. 124).

La diferencia sustancial y el aporte más importante es la inclusión en el concepto de acción del medio lingüístico, no sólo de manera unilateral, como transmisión de valores en consenso o como medio de las funciones expresivas. El concepto de acción comunicativa propone el lenguaje como un medio de entendimiento entre los sujetos, pero éste es importante desde el punto de vista pragmático, orientado al entendimiento para relacionarse con el mundo; se considera la acción no sólo regida por normas, con propósitos utilitarios o de expresión subjetiva, sino de manera reflexiva.

En estos breves ejemplos se observa cómo se construyen diversos conceptos de «acción», desde la perspectiva ontológica, social o comunicativa, que son útiles para entender cómo el sujeto actúa en diversos campos de conocimiento en la medida en que involucran la interpretación del significado que el mismo sujeto hace de sí o el que le adjudican los otros con los que interacciona. Esta interpretación implica que el sujeto tiene que construir un sentido subjetivo de la acción.

Kratochwill recoge muchas de las anteriores construcciones, especialmente se sitúa dentro de la fenomenología para constituir la categoría de la acción educativa, ya no como acción social o comunicativa, sino como categoría de conocimiento de lo educativo.

De la misma manera, la acción educativa se interpreta a partir de la experiencia del sujeto y del sentido que se le atribuye. Minakata (1993, p. 89) describe cómo la acción está constituida por el sentido, la intención y lo que produce.

El sentido, en el marco de la realización de la acción, sirve para el manejo, construcción y orientación de la acción; en el marco reflexivo tiene una función, la de exégesis: reconstrucción de un acontecimiento. Así, el sentido se puede fundar como significado teórico y como pretensión práctica, porque se tiene que trazar por anticipado la estructura de la experiencia posible, si es que lo percibido ha de aparecer como significativo [...]; las intenciones (metas, fines, propósitos) no son otra cosa que atribuciones de sentido en una forma determinada para acciones determinadas.

Gimeno (1998) reflexiona acerca de un componente fundamental de la acción, la intención. Ésta desencadena la acción y además se observa una *intención-en-la-acción* que se mantiene mientras acontece. También se pueden distinguir acciones que se inician conscientemente y que preservan la coherencia durante su realización, y aquellas que aclaran y precisan la intención o cambian mientras transcurren. El autor describe de esta manera el carácter imprevisible de la acción.

Las acciones educativas no son únicas o aisladas, sino que se articulan como un sistema que se reconstruye en un espacio educativo, y aunque se observan como de distinta índole, es posible clasificarlas para entender su naturaleza y a partir de esto entender la articulación entre ellas. Así, el sistema educativo es un conjunto sistémico de acciones de diferente índole que se comportan como un todo estructurado y, al mismo tiempo, dinámico e incierto. Este sistema de acciones funciona como una totalidad concreta que deviene una estructura significativa y se desarrolla y se va creando para cada conjunto de procesos educativos; las acciones que ocurren en su interior son los ejes de su constitución.

De acuerdo con la índole de las acciones, se determina la forma en que se pueden agrupar con el propósito de comprender tanto su propia naturaleza como la de su relación. Aunque los ámbitos son diversos en el caso del aula, se puede identificar con cierta facilidad cómo funcionan las acciones como sistema y cómo éste está constituido por subsistemas articulados, con base en las acciones generadas por los agentes educativos. La educación, entonces, «en el sentido más genuino es acción de personas, entre personas y sobre personas. Lo que acontece en el mundo educativo tiene mucho que ver con los agentes que dan vida con sus acciones a las prácticas sociales que acontecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos» (Gimeno, 1998, p. 35).

Las agrupaciones generan una serie de subsistemas que están presentes de manera regular en la práctica educativa. Estos subsistemas son los constitutivos de la práctica.

Los constitutivos de la práctica, de acuerdo con sus agentes y agrupados por su naturaleza, son: *acciones del educador*, *acciones del estudiante* e *in-*

teracción entre ambos —donde se actualiza el *contenido* que se ha de aprender—. Desentrañar cada grupo de acciones en función de sus constitutivos es acercarse metodológica y conceptualmente a la práctica. Así, las *acciones del educador* se observan durante el planteamiento de la estrategia metodológica; las *acciones del estudiante* se recuperan a través de su proceso de apropiación o construcción; el *contenido* se observa desplegado en las acciones y se analiza desde la propia lógica del conocimiento del que se trate; finalmente, la *interacción* se recupera e interpreta como la acción intersubjetiva y comunicativa entre estudiante y educador. Es en la metodología del educador donde se articulan los constitutivos de la práctica conformando un sistema (Sañudo 1997).

Mediante el acercamiento empírico de la práctica se identifican estas acciones operadas intencionalmente, y su recurrencia puede, por ejemplo, constituir los procesos educativos del aula. El dominio profesional de un educador residiría en su capacidad para concebir situaciones de aprendizaje propicias para los estudiantes (Carhay 1988, p. 36). Dicho de otro modo, la significación de la práctica de un educador determina las decisiones preactivas e interactivas en su práctica.

El educador se encuentra inmerso en una experiencia en la que tiene cierto control sobre lo que quiere producir y, por ende, en mayor o menor medida, incide sobre sus acciones, ya sea provocándolas o modificándolas. Esta selección de las acciones de la práctica está determinada, en última instancia, por el conjunto de significados que ha construido sobre lo que es educativo; es lo que se ha denominado *categorías significantes* —porque permiten atribuir una significación a determinadas acciones en detrimento de otras— y *funcionales* —porque se les supone las funciones en un universo de significados— (Coll 1991).

También Kemmis (1996, p. 17) hace hincapié en la estrecha e indisoluble interrelación entre la práctica y el significado: «el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: *se construyen*», y esto se realiza en diferentes planos, en el de las intenciones de los sujetos, en la interpretación por parte del que participa y de acuerdo con la interpretación de los demás, en el plano histórico —en una cadena de acciones— y con respecto a lo que se produce.

Este sistema de acciones y significados, llamado *práctica educativa*, tiene como parte de su naturaleza la posibilidad de transformarse, no en el sentido de «sumar» elementos sino en el de avanzar en espiral, modificando el resto de los procesos y convirtiendo cada cambio en una unidad cualitativamente diferente. Un cambio, o mejor aún, una transformación, que tiene una dirección determinada: ser cualitativamente más educativo.

Así entonces, la práctica educativa es claramente distinta de otro tipo de prácticas humanas, es un conjunto articulado de acciones reflexivas,

intencionadamente transformadoras que se interpretan como tales. En este sentido, el proceso individual puede propiciarse para llevar al sujeto hacia un estado de mayor formación de manera intencionada y sistemática en el ámbito educativo formal donde existe el propósito explícito de educar.

El sistema de la práctica educativa está constituido por acciones articuladas para producir transformaciones en los sujetos que se educan. Estas acciones se determinan unas a otras a partir de los significados del educador porque construir las acciones es una cualidad constitutiva del agente que actúa. Según Gimeno, «el conocimiento incide en la acción en tanto que atributo» (1998, p. 38).

La acción educativa se construye e interpreta a partir de la reflexión de la experiencia del sujeto, e inherentemente a ello la intención se reviste de saber y sentido. Ésta es una

condición necesaria de la acción y comprender ese elemento dinámico y motor es fundamental para cualquier educador [...]. Hasta tal punto es decisivo el papel de la intención en la acción que, para entender qué es cualquiera de ellas, más que indagar por sus causas, lo que necesitamos es interpretar la acción o propósito del agente (Gimeno 1998, p. 39).

La práctica educativa se convierte en estructura significativa que se desarrolla y se va creando no sólo en cada conjunto de acciones educativas, sino en la interrelación de sus constitutivos. La forma en que se hace la práctica educativa, en que se organizan la articulación de los conjuntos de acciones y las acciones entre sí, corresponde a una forma específica de significarla. La transformación de la práctica implica entonces la transformación cualitativa del significado.

En síntesis, la práctica educativa está conformada por una serie de acciones transformadoras en relación, la lógica de esta relación y lo que produce está determinado por el significado o conjunto de significados del educador. Una condición inherente a la práctica educativa es su naturaleza dinámica y su potencial de transformación. Esta última condición abre una serie de cuestionamientos fundamentales: ¿cómo se puede propiciar la transformación de la práctica?, ¿hacia dónde debe dirigirse la transformación?

LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA

En la actualidad, como se mencionó al principio, se observa un incremento en la literatura acerca del planteamiento de la transformación del educador a partir de la propia experiencia en el aula, del intercambio de opiniones

y experiencias con otros compañeros de profesión. Y es que las nuevas tecnologías, los rápidos cambios culturales y científicos exigen una renovación permanente de la escuela y, por tanto, la actualización constante de los educadores. Por ejemplo, el perfil que se pide hoy al profesor es el de ser un organizador de la interacción entre el alumno y el objeto de conocimiento; debe transmitir y transformar la tradición cultural y a la vez suscitar interrogantes sobre el conocimiento de frontera; debe analizar y saber en qué contexto se mueve con el fin de responder a la cambiante sociedad actual.

Es necesario encontrar una nueva racionalidad educativa. Los educadores se enfrentan al reto de construir un marco intercultural amplio y flexible, que integre valores, ideas, tradiciones y costumbres, que implique diversidad y pluralidad, reflexión crítica y tolerancia, tanto como la elaboración de la propia identidad individual y grupal (Pérez Gómez 1988).

La transformación del significado y las acciones mueve intencionadamente la práctica de un estado convencional a otro que implique una reorganización más compleja de sus constitutivos, que incluya y mejore a la anterior, que aporte a su comunidad una manera diferente de hacer educación, en cuyo centro se encuentre el proceso de apropiación del alumno.

Así, entender la educación desde los procesos de transformación compromete al educador a ser el dueño de su proceso. Convertir las acciones en reflexivas y conscientes por encima de la inercia cotidiana constituye el proceso de construcción de su praxis, el educador es un recreador de la realidad porque la comprende y la explica.¹ El proceso dialógico y recursivo, tal como se analiza en el siguiente apartado, es un movimiento fundamental entre la teoría y la práctica y entre la concepción y el hacer, transforma la totalidad del sistema de la práctica educativa y propicia procesos como:

- Reconstruir la situación donde se produce la acción, lo que conduce al educador a redefinir la situación reinterpretando y asignando nuevos significados a características conocidas o antes ignoradas.
- Reconstruirse a sí mismo como profesional, adquiriendo conciencia de la manera en que estructura sus conocimientos, afectos y estrategias.
- Resignificar los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como

¹ Avances en este sentido pueden encontrarse en documentos elaborados por Elliot (1996), Carr (1996), Kemmis (1995), McLaren (1984), Stenhouse (1987), Gimeno y Pérez Gómez (1998), Schön (1992, 1998), entre otros, quienes han incursionado en los procesos de teorización desde la educación misma, aunque sus orígenes y marcos comprensivos sean de diferente índole.

básicos, como una forma de analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen en los principios dominantes (Sañudo 1997).

La transformación del significado de la práctica educativa se genera por la operación básica de la reflexión sobre la acción. Permite recuperar, hacer consciente, evaluar y transformar la práctica, y además establece las contradicciones presentes. Lipman (1998, p. 54) puntualiza que «la reflexión sobre la práctica puede entonces implicar la clarificación de supuestos y criterios establecidos, así como la consistencia entre dichos principios y la práctica existente». El educador se enfrenta a la tarea de generar un nuevo conocimiento al recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reconstruir su práctica educativa: ésta es la vía por la cual se puede tener acceso a la transformación.

La reflexión es una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, reestructura su autocomprensión y orienta desde allí la acción evidenciando las consecuencias prácticas. Esta operación del pensamiento representa un esfuerzo sistemático de analizar la experiencia dirigido a lograr propuestas totalizadoras para orientar la acción educativa (Pérez Gómez 1993).

La reflexión es mucho más que pensamiento o meditación, está ligada a la acción educativa y a su transformación en el sentido de la reconstrucción de las acciones como condición operativa de ser reversibles (Piaget 1981), es decir, autorregulables. De esta manera pueden transformarse esas primeras acciones analizadas en otras más intencionadas y controladas, organizadas de forma más compleja (Morin 1997). El constante trabajo de reflexión y revisión —autorregulación— que el sujeto realice sobre sus acciones facilitará su permanencia como operación cognitiva en el educador.

La toma de conciencia y la reflexión son operaciones que permiten comparar, confrontar y clasificar durante el proceso dialógico entre concepto y acción. La actividad reflexiva interioriza la acción de manera reversible, se actualiza en el diálogo y promueve la toma de conciencia. Además, la reflexión permite la recuperación, la construcción y el distanciamiento del educador a partir de la teoría. El educador que aprende a controlar su proceso está consciente del mismo y es capaz de justificar sus acciones y dar cuenta de sus productos (Talízina 1987). En este sentido, la autorreflexión es una herramienta y significa realizar una crítica sobre el conocimiento para reestructurarlo.

La reflexión es un método para lograr «la racionalidad en la práctica y en las mismas creencias, un proceso que la educación debe consolidar como disposición permanente y abierta para someter a elaboración y revisión constante lo que “nos parece el mundo” y las contradicciones entre

algunas de nuestras creencias» (Gimeno 1998, p. 127).

Es muy ilustrativa la manera en que Gimeno (1998) reconoce que la reflexión posibilita el «distanciarse» de la práctica, pues el educador objetiva sus acciones para poder comprender, caracterizar y confrontar teóricamente su práctica. Ésta es una primera acepción de «teorizar», una forma específica de autorreflexión con la que el educador puede, a través de una acción reflexiva en su labor, lograr la transformación de una práctica cotidiana. Como consecuencia de la reflexividad, los fenómenos humanos se caracterizan por su singularidad y

por su apertura permanente a nuevas formas o modos de ser que suponen la reconstrucción de sus formulaciones previas. El conocimiento de los fenómenos humanos, por tanto, ha de cubrir los aspectos comunes y los aspectos singulares, los hechos y los valores, las manifestaciones observables y las interpretaciones, los componentes ya consolidados y los que se encuentran en proceso de formación, los elementos reales, ya existentes, y las posibilidades todavía inéditas, lo dominante y lo marginal. Todos ellos son factores que condicionan o pueden interferir en las representaciones, en las expectativas y en las acciones de los individuos y de los grupos (Pérez Gómez 1998, p. 61).

Así, la reflexividad puede incidir en las acciones de los educadores como individuos y como grupo dentro de una institución. De acuerdo con Gimeno (1998), este proceso de reflexividad tiene tres sentidos:

- El primer nivel es una dimensión inherente a la acción, es de carácter inmediato y se origina en la experiencia, se refiere a los componentes cognoscitivos de la acción: el distanciamiento que el educador puede hacer de su práctica que es su objeto, para poder comprenderla, caracterizarla y confrontarla con diversas concepciones teóricas. Es una primera forma de «teorizar» sobre la acción, «pensar y actuar, reflexionar lo uno sobre lo otro» (Gimeno 1998, p. 127). El educador toma distancia de su acción y como producto de la reflexividad sobre ella es posible desplegar las creencias² para conocerlas, confrontarlas, pensarlas y revisar las contradicciones entre ellas. La reflexividad permite que el educador tome distancia de sus creencias

² La creencia es el conocimiento que los educadores tienen sobre los objetos, construido a partir de la interacción reflexiva directa con los objetos y con otros. Las creencias pueden basarse, igualmente, en la convicción por convencimiento o imposición, «se constituyen en el contexto de recíprocas interacciones con las personas, con los sucesos y con las instituciones. Son información y conocimiento sobre el mundo, en el sentido de que el individuo conoce lo que para él es probablemente una verdad, sin que la evidencia sea necesaria» (Gimeno 1998, p. 132).

cotidianas y revise sus acciones de forma permanente. El pensamiento representa la conciencia sobre el conocimiento cotidiano educativo, el distanciamiento de ella para su comprensión y dominio. La reflexividad posibilita el factor de cambio educativo, es la forma de producir transformación y lograr una acción futura diferente de la actual.³

- El segundo nivel de reflexividad es un grado superior y contribuye a una racionalidad más elaborada que se ubica en la interacción recíproca entre la acción y el conocimiento científico y el conocimiento personal o el compartido ligado a ambos. La teoría educativa se incorpora a la acción a partir de los procesos de reflexión-acción; al actuar, el educador se guía por el conocimiento y eso quiere decir que progresivamente la realidad se va generando con las acciones; es el resultado de cómo las significamos. El pensamiento y la realidad «en ese proceso reflexivo quedan constantemente abiertos gracias a la acción de uno de los polos sobre otro: un pensamiento genera un cambio y crea realidad nueva y ésta se abre como nuevo reto a ser conocida de nuevo» (Gimeno 1998, p. 146). Al cambiar la realidad se genera inseguridad en el educador, y entender esta situación cambiante e incierta permite entender el proceso educativo no como una entidad estable y determinada, sino como una espiral compleja y acelerada. La teoría educativa no tiene explicaciones consolidadas que agoten la comprensión de la realidad educativa, porque no es posible establecer regularidades previsibles en las acciones y éstas constituyen una práctica compleja indeterminada.

La disciplina científica sólo es enriquecedora de la práctica o de la acción a partir de sus efectos en el educador; no mediante prescripciones impuestas sino en función de la transformación de las acciones con base en la conciencia y comprensión de su conocimiento cotidiano, «como teoría crítica que abra los contenidos de la propia conciencia y de la reflexión de primer nivel a la discusión» (Gimeno 1998, p. 151). La reflexividad de primer y segundo nivel mejora con una formación científica creando formas y modelos para comprender el proceso educativo; es así como va cambiando el conocimiento cotidiano sobre la acción, la forma de comprenderla y la forma que tienen de significarla. De esta manera,

³ En este primer nivel de reflexión, el registro proporciona la oportunidad de un distanciamiento ya que el educador autoobserva su práctica tal como vería la de un colega. Es una herramienta sumamente útil que posibilita la recuperación y un análisis riguroso.

la relación entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica, que originalmente tiene lugar [como] un proceso que se refiere al mundo de la experiencia radicado en las personas y en los colectivos, pasará a ser un proceso mediado por los conocimientos elaborados de las disciplinas científicas que contaminarán con su racionalidad las razones de los sujetos y de los grupos. [...] El valor práctico de la ciencia para dirigir la actividad educativa reside en su valor de mediación sin sustituir al agente (Gimeno 1998, p. 155).

Los educadores desarrollan procesos reflexivos acerca de su conocimiento cotidiano de primer nivel en el contexto institucional; en el caso de la conciencia y la teorización de las acciones, se desarrolla una reflexividad de segundo nivel. Comprender y vigilar epistemológicamente los dos tipos de reflexividad genera una reflexividad de tercer nivel.

- En la reflexividad de tercer nivel se modifican las relaciones del educador con la práctica objetivada sobre la cual reflexiona; es decir, la reflexión recrea el objeto. Esto permite comprender cómo los procesos de configuración del significado inciden en la práctica. La teorización sobre la educación genera una mayor reflexividad que modifica las acciones de la práctica, y la teoría generada debe dar cuenta de los efectos que produce en la realidad. «Éste es el significado de tercer nivel de la reflexividad: formamos parte de la realidad que queremos entender y debemos ser conscientes de nuestras peculiaridades como seres que hacen la teoría de la educación» (Gimeno 1998, p. 161). Este nivel de reflexividad lleva a entender la práctica como un sistema complejo, en donde la innovación es permanente y no hay referentes inamovibles. Por ser esta práctica educativa una práctica humana, están presentes la irregularidad y la incertidumbre, y esta última no es más que la consecuencia de comprender qué falta por conocer, estimulando la dinámica permanente.

Quando se logra esta necesaria distancia mediante la reflexividad, el significado puede incidir sobre la acción y propiciar la transformación tanto de los esquemas y representaciones mentales como del saber hacer. De acuerdo con Pérez Gómez (1998), los nuevos significados reconstruidos en el intercambio abierto son construcciones sociales que reflejan acciones. En este proceso, se pretende que el educador transforme su práctica, comprenda sus acciones y entienda cómo le da sentido a su hacer en un contexto social compartido. La forma cotidiana de categorizar teóricamente el conocimiento que tiene sobre su hacer educativo tiene funciones específicas en su hacer.

Una investigación previa sobre la transformación de una práctica más específica, la docente (Sañudo 1997), propone como parte de sus resultados una serie de afirmaciones que facilitan la comprensión del proceso de transformación en la práctica educativa:

- La práctica educativa está constituida por un conjunto de acciones independientes que eventualmente se interrelacionan. El hacer consciente y la reflexión sobre dichas acciones permiten iniciar un proceso crítico dirigido a superar las contradicciones presentes en lo cotidiano. Los constitutivos de la práctica educativa son las acciones del alumno, las del profesor y las interacciones. Las condiciones de tales interacciones en la práctica específica del educador difieren de una circunstancia a otra; el acercamiento sistemático y el análisis de la recuperación de esa práctica originan que el educador reconozca las contradicciones y regularidades que en ella existen.
- El objeto que ha de investigarse es la práctica educativa, que se desentrañará mediante diversos modos de observación. El educador es capaz de transformar su práctica siempre y cuando el proceso de indagación involucre directamente su hacer; cuente con una mediación de recuperación pertinente —como los registros—; utilice recortes conceptuales —analizadores— que le permitan su desentrañamiento, y pueda reflexionar y confrontar para intervenir en su práctica y transformarla. Se recurre a la observación como indagación, y la confrontación de lo registrado con sus concepciones produce una contradicción que prepara la transformación. De acuerdo con Coll, «la observación directa del alumno y el maestro en situación es la manera más segura, si no la única, de abordar la interacción entre ambos» (1991, p. 82).
- La práctica educativa presenta una serie de contradicciones que deben ser superadas para generar una transformación. Este proceso puede prefigurarse a partir de diversas operaciones. Se realiza un acercamiento sistemático a través de registros de autoobservación que recuperan la práctica cotidiana del educador lo más «textualmente» posible. Se propicia un análisis del corpus de la recuperación con las categorías (constitutivos) mencionadas, centrando la acción intencional de transformar hacia lo eminentemente educativo y eliminando lo periférico. Las categorías se usan una a la vez, apoyadas por lecturas elegidas para tal fin. Se reconocen las contradicciones y las regularidades, contrastando el discurso y la concepción teórica con lo evidenciado en los registros y a través de situaciones problemáticas en la secuencia del proceso. La confrontación provoca rompi-

miento entre los esquemas discursivos y el hacer del educador, detonando así el proceso del cambio.

- Mientras más instalados se encuentren en la estrategia expositiva, mayor será la resistencia de los educadores al cambio y más se prestarán sus verbalizaciones para establecer una intervención. Las «resistencias» potenciales que surjan forman parte del manejo de las contradicciones presentes en los maestros, y se disminuyen al mínimo ya que el proceso de análisis lo realizan ellos mismos respetando el sentido y la secuencia natural de su proceso. Los profesores que centran su práctica en la acción del alumno recorren más eficazmente el camino de la transformación de la práctica educativa.
- Las estructuras anteriores del educador son fuertemente reforzadas por el mismo sistema. El cambio de su práctica requiere de un esfuerzo que lo ponga en conflicto con su contexto inmediato. Cada vez que revise y reformule su práctica, el lazo de lo construido será más fuerte. Entre más posibilidades tenga de hablar de sus construcciones metodológicas con personas afines, es más probable que la alternancia se consolide. El contexto institucional se despliega en el discurso del educador y es aconsejable que esto pueda utilizarse para resolver aquellas condiciones laborales institucionales que interprete como limitantes en su trabajo.
- La construcción del significado redefine, complejiza y se complementa por el conocimiento-en-la-práctica. Este tipo de conocimiento surge a partir del contacto del educador con la experiencia educativa y la manipulación que haga de ésta. El saber educativo, relativo a cualquier práctica, tiene su lógica de construcción y producción específica, así como su indagación cuenta con sus propias mediaciones.

En los procesos de transformación de la práctica educativa, puede observarse cómo algunos educadores son capaces de modificar su práctica sin afectar los constitutivos o acciones estructurales. De esta manera, la organización de los constitutivos del sistema puede variar sin que cambie el estado real del sistema en sí. Tal es el caso de profesores que, de tener la exposición como acción central en su práctica, ahora piden que los alumnos expongan. Es claro que las acciones se modificaron, sin embargo, ¿esto revela el comportamiento de un sistema complejo?

Aun cuando a veces no cambie de momento el estado convencional o alterno en términos cualitativos, el educador modifica su práctica, la descentra, gradualmente, hacia el proceso del alumno. Una acción centrada en el docente evoluciona hasta convertirse en una serie de acciones que involucren el proceso de apropiación del contenido o el proceso del alumno.

Cabe hablar de un proceso de resignificación de la práctica como un sistema complejo cuando una serie de acciones secuenciales se transforman en acciones cíclicas intencionales, ya no realizadas en «línea», sino propuestas para lograr un producto concreto, o cuando en una secuencia de acciones de tipo lineal se incorpora una acción o una estrategia (acciones articuladas) que involucra el proceso de apropiación del alumno, incluyendo la incorporación de una acción estructurante en la evaluación.

La construcción de un significado complejo remite a aquellas concepciones que articulan cada uno de los constitutivos con una lógica construida con base en la formación o experiencia del educador. Transformar la práctica implica caracterizarla identificando ese modelo que subyace en ella, e intervenir cuando menos en uno de sus constitutivos para transformar dicho modelo en otro más educativo. La transformación produce apropiación o procesos de construcción en los alumnos o involucramiento y desarrollo de los colaboradores. Esa potencia transformadora se origina en el movimiento propio de la acción (Kratochwill 1987), a partir de la conciencia, reflexión y superación de una serie de contradicciones. En su práctica educativa, el sujeto debe conocer y superar esas contradicciones para generar la transformación. Sin embargo, es posible intencionar esa transformación a partir de los supuestos descritos y, además, dirigirla a una condición de mayor complejidad educativa.

Aunque las acciones tienen su origen en el pensamiento, éste se ve afectado por las acciones, así que es necesario conocerlas, distinguir las y conceptualizarlas en su conjunto para intentar su transformación. En contraste, un cambio en la acción no es definitivo si su correspondiente significado no es modificado, lo que compromete a comprender la práctica educativa desde los constitutivos de la praxis (Kosik 1967), el concepto y la acción. Construir el sentido de la acción permite que el concepto funcione como un concepto ordenador (Zemelman 1987) de los eventos que constituyen cada acción. El proceso dialéctico de acercarse a la práctica educativa por medio del concepto y conceptualizar a través del desentrañamiento de la acción, permite identificar las contradicciones y regularidades existentes. El proceso de transformación de las acciones está en las acciones mismas y en su superación (Clark y Peterson 1989).

El hacer consciente en la reflexividad permite iniciar el proceso crítico dirigido a superar contradicciones cotidianas propiciando así la transformación. La conciencia y la reflexión son operaciones del pensamiento; la reflexión es la actividad del pensamiento aplicada al objeto, a pensar lo pensado, produciendo una reconceptualización a partir de un razonamiento desde la práctica. Proporciona, en un bucle recursivo, la posibilidad de interiorizar la acción para convertirla en una acción reversible y autorregulable (Piaget 1981). Este proceso de internalización de esquemas

de transformación se mantiene, igualmente, de la reflexión —autorregulación— y el diálogo, la continuidad y la coherencia.

En este sentido, la transformación de la práctica «educativa» cotidiana se puede definir como el paso de ésta a una práctica educativa compleja y reflexiva; un cambio estructural (Watzlawick, 1989) que lleve a un constitutivo cuando menos, hacia un estado cualitativamente más educativo. La práctica irreflexiva, que Lipman (1998) define como irracional y poco fructífera, prevalece mientras el contexto no cambie, y si se modifica la comunidad, se mantiene unida conservando las acciones tradicionales.

A pesar de que las conductas instructivas se dan desde una amplia franja de competencias, la práctica de la enseñanza suele ser institucionalizada y limitada por la tradición. Los profesores que hacen uso de esas franjas de competencias están muy orgullosos de la habilidad que tienen para ello. Aun así, estos espacios para la creatividad en el interior de las prácticas académicas normales son insuficientes para provocar cambios a gran escala en la conducta docente (Lipman 1998, p. 53).

La transformación estructural se da cuando la práctica se descentra de donde se encuentra —ya sea en el contenido o en las acciones del docente, directivas, de supervisión, etc.— y se dirige a propiciar el proceso de producción del conocimiento, apropiación, construcción, etc. Cualquier otro movimiento periférico no estructural puede ser considerado un cambio, pero no una transformación.

Por la internalización, la acción se incorpora al sujeto y posteriormente, por su acción reversible y autorregulable, se transforma en acción eficiente, más educativa. La estrategia de autorregulación, presente en todo proceso de transformación de la práctica educativa, se funda en la relación dialógica y recursiva entre realidad objetiva-subjetiva, conciencia-reflexión, teoría-práctica, concepto-acción. La autorregulación se convierte entonces en una competencia consciente y volitiva: el educador aprende a controlar su proceso, justifica sus acciones y da cuenta de sus productos.

Como ya se describió, la acción se refleja; es decir, tiene efectos duraderos en la persona que la realiza y no sólo en el lugar en que se efectúa. Un efecto de ese reflejo y reflexión de la acción es lo que genera conciencia sobre ella (Gimeno 1998). La reflexividad permite conocer la razón desde la «razón» del sujeto. Esta operación, que implica una complejidad en la reflexión, tiene acceso a los componentes cognoscitivos de la acción: el distanciamiento que el agente (sujeto) puede hacer de su práctica (objeto) para poder identificarla, caracterizarla y transformarla con determinada concepción.

El proceso de recuperación, análisis y sistematización de la práctica

permite ir acumulando elementos que se reflejan en la comprensión de la práctica y en el análisis de cada constitutivo hacia el propósito de la autorregulación. Esta autorregulación permite el seguimiento teórico y empírico del proceso de transformación a partir de la intervención en uno de los constitutivos. La práctica de sentido común cotidiano adquiere un sentido cognitivo que la convierte, a través de la reflexividad, en una práctica compleja.

La posibilidad de que el educador incorpore a sus competencias la autorregulación de tipo metacognitivo (Bruner 1990) incrementa el potencial de transformación de la práctica, ya que el sujeto puede repetir el proceso completo o parte de él de manera voluntaria y periódica, logrando así una permanente actualización de su práctica.

Para determinar el grado y tipo de transformación de la práctica puede considerarse el cambio observado en función de diferencias más o menos significativas, que pueden ir desde alterar el orden de las mismas acciones o realizar acciones equivalentes, hasta la verdadera transformación. En este proceso, la estrategia (Morin 1997) prefigura escenarios para la acción que pueden modificarse de acuerdo con la recuperación que se haga del curso de la acción tratando de eliminar la incertidumbre hasta donde sea posible.

La estrategia intenta utilizar la incertidumbre para que, pese a las posibles derivas, logre la intención. En el momento en que se emprende una acción, ésta empieza a escapar de las intenciones originarias; entonces se impone la reflexión sobre la complejidad de la acción, lo que incluye la comprensión, decisión, conciencia e inclusión de las transformaciones. Una serie de acciones de tipo lineal implican un programa simplificado fácilmente alterable a partir de la presencia de la incertidumbre. Si se incorpora una estrategia (acciones articuladas, flexibles e intencionadas) que involucre la posibilidad de modificación según la interacción y la respuesta del ambiente a las acciones, entonces se logran las intenciones propuestas. Significar las acciones de manera compleja vuelve al educador prudente y atento a los acontecimientos naturales inesperados. «El pensamiento complejo no rechaza de ninguna manera la claridad, el orden, el determinismo. Pero los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción. La complejidad necesita una estrategia» (Morin 1997, p. 117). La práctica educativa implica complejidad porque se trata de acciones humanas, porque lo inesperado e incierto está permanentemente presente en las acciones de cada uno de los participantes.

El pensamiento complejo le permite al educador comprender su práctica no de manera lineal, sino como una estrategia que incluye la posibilidad de articular acciones de procesos diferenciados. Por ejemplo, en el

caso de un docente su estrategia incluye, entre otras acciones, las que se refieren al proceso de construcción o apropiación de cada alumno, además de la incorporación de una acción estructurante de seguimiento y evaluación. Éstas, en vez de sucederse una después de otra como una serie de acciones secuenciadas, se transforman en cíclicas intencionadas en la medida en que el educador propone acciones para lograr un producto concreto de cada uno de los alumnos, sin privilegiar el proceso por el cual alcanza su propósito. Lo mismo puede decirse de la estrategia de trabajo de un director de escuela con respecto a la articulación de acciones con los profesores, padres de familia o comunidad escolar. La transformación de la práctica requiere pensarla de manera diferente; entender que es más que programas y prefiguraciones lineales, implica pensarla desde la complejidad.

Aun en experiencias relativamente breves de análisis y transformación de la práctica es posible detectar modificaciones estructurales, lo que lleva a pensar que un esfuerzo sistemático y formal para poner a los educadores en situaciones similares a las descritas puede llevar a la práctica educativa a estar en condiciones de ser permanentemente transformable y transformadora.

La transformación de la práctica es un proceso de resignificación, es decir, que desde un significado inicial de una práctica convencional se construya un significado complejo educativo. El siguiente apartado intenta aproximarse a este proceso.

RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, la transformación de la práctica es posible mediante la reflexividad, aunque es necesario reiterar que entendemos por práctica educativa la interrelación indisoluble entre teoría y práctica. En este sentido, las acciones educativas, como constitutivas de la práctica, se transforman conforme el educador resignifica el sentido de ésta.

Hablar de significación de la práctica requiere la comprensión previa de qué es «significar». Con esto en mente recurrimos a dos explicaciones teóricas que, sin estar en la misma tendencia, permiten establecer concordancias y criterios de complementariedad que pueden dar mayor alcance y potencia comprensiva al concepto de significar.

Lonergan (1986), filósofo y jesuita canadiense, entiende el mundo que se construye como aquel mediado por el significado, en el que «antes de actuar lo imaginamos, lo planeamos, investigamos sus posibilidades, pensamos pros y contras [...], desde el principio estamos comprometidos en

actos de significación; sin ellos el proceso no ocurriría ni llegaríamos al final» (1986, p. 3). Para este autor, lo que cuenta realmente tanto para el sujeto como para un grupo de sujetos es lo que cada cual significa de la realidad en la que vive, ya que la realidad significada es la mediación que permite referirse al entorno. El sujeto interpreta su mundo, inmediato primero, mediato después, por medio del significado; habla de él y se refiere a él por el significado. Antes de hacer, el educador comprende, planea, decide, entiende su práctica; se refiere a ella con otros a partir del significado que de ella tiene. Es probable que en un primer momento haga caso de un significado espontáneo expresado en lenguaje cotidiano, pero éste tenderá a volverse cada vez más complejo.

Por otra parte, cuando es necesario que el hombre se transforme o transforme su hacer, se da inicio a un proceso que se lleva a cabo «a través de actos intencionales que se proponen fines, elige sus medios, busca colaboradores, dirige operaciones» (Lonergan 1986, p. 4). Los significados se manifiestan en un segundo nivel, reflexivo, en el cual interviene la conciencia de la acción que permite dar cuenta de ella. El significado se construye a partir de operaciones de la experiencia de la intelección y del juicio en un todo dinámico en el que «la experiencia estimula la indagación, y la indagación no es más que la inteligencia que se pone a sí misma en acto» (Lonergan 1967, p. 3). Un educador requiere construir significados reflexivos intencionales y dotar de sentido a su práctica como una condición de su transformación. Aunque Lonergan hace referencia a las transformaciones culturales en grandes períodos, esta idea puede ser útil para considerar cómo la transformación del significado en grupos sociales es, de todas maneras, un proceso personal e individual que constituye un grupo y una cultura.

En otro contexto teórico, encontramos reflexiones que con ciertas condiciones pueden apoyar y complementar las ideas de Lonergan. Tal es el caso de la teoría desarrollada por Vygotski, filósofo, psicólogo y semiólogo soviético que tiene entre sus más importantes supuestos aquel que se refiere a la actividad como un componente de transformación del mundo mediante el signo, necesario para la construcción de la conciencia. En este entramado, la conciencia es el contacto social con uno mismo por medio del significado, y por tanto tiene una estructura semiótica. El significado para Vygotski tiene una doble naturaleza semántica y comunicativa, la cual, al «desdoblarse», permite una interacción del sujeto consigo mismo, lo que constituye la conciencia. El significado que el educador tiene de su práctica media sus acciones, y la conciencia que tenga de ello determinará la posibilidad de transformación; es decir, «la conducta humana depende de las operaciones basadas en significados» (Vygotski 1988, p. 153). Según Vygotski, las funciones mentales superiores del ser humano deben consi-

derarse producto de una actividad mediada; en este caso el papel mediador es un instrumento de naturaleza semiótica, un significado.

El proceso de formación de conceptos, como de cualquier otra forma superior de actividad intelectual, no es una superación cuantitativa de la actividad asociativa inferior, sino un tipo cualitativamente nuevo. A diferencia de las formas inferiores, que se caracterizan por la inmediatez de los procesos intelectuales, esta nueva forma de actividad está mediada por signos (Vygotski 1995, p. 126).

Los signos con los que el educador refiere su práctica se interiorizan desde la cultura, pero el alcanzar un nivel de conciencia permite la conversión de los sistemas de regulación externa en autorregulación. Estos sistemas de autorregulación modifican dialécticamente la acción educativa. Mientras en la edad temprana la acción domina el desarrollo, más adelante la acción emerge del significado: «al pensar, actúa. La acción interna y externa son inseparables, la imaginación, la interpretación y voluntad son procesos internos realizados por la acción interna» (Vygotski 1988, p. 153).

A diferencia de Lonergan, quien propone un significado eminentemente interpretativo que puede inscribirse en la fenomenología, Vygotski establece como el origen del significado la interacción social en términos dialécticos. Ambos comprenden que el significado media entre el sujeto y su entorno, y concuerdan también en que la relación entre la acción (actividad) y el significado, como dos manifestaciones de un solo fenómeno, permite la transformación por la vía de la conciencia y la relación de ésta con el entorno —en ambos casos—, así como de la reflexión —en el caso de Lonergan—.

Por otro lado, en el ámbito educativo Pérez Gómez explora la construcción de significados y la relaciona con la elaboración simbólica. «Esta capacidad confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla, y comunicar sus transformaciones y valoraciones» (1998, p. 214). Este autor describe el proceso como vital, en parte incierto, contradictorio y ambiguo. La interpretación de significados se hace de manera subjetiva y comprensiva, en un proceso de construcción común de significados. Entendido así, es posible asimilarlo como un concepto complejo.

A decir de Pérez Gómez (1998), el sujeto debe desarrollar un conocimiento independiente, sistemático y consciente. Una de las estrategias de alto nivel es la *metacognición*, que refiere a la reflexión sobre el conocimiento y sobre los procesos que utilizamos para la adquisición, organización y transferencia, e igualmente posibilita que el sujeto tome distancia de sus procesos y construcciones. El educador utiliza esta estrategia para revisar la re-

cuperación de sus acciones, reflexionar sobre ellas y, de manera autónoma e independiente, lograr la transformación de su práctica desde una significación más compleja.

Coincidiendo con Morín, Pérez Gómez (1998) enfatiza la importancia ecológica del escenario vital del sujeto. El contexto es un escenario plural con diferentes niveles que van del micro al macrocontexto y que conforman una red que a su vez constituye un sistema. El educador hace de mediador simbólico entre los diversos planos del contexto, en lo que supone el paso de un dominio de sentido a otros.

El significado es una mediación que permite al educador construir su mundo y referirse a él para reflexionar su hacer y transformarlo intencionalmente. La práctica y su contraparte, el significado, se corresponden porque el significado media en sus acciones. Así, para lograr una transformación de la práctica se requiere una estrategia de autorregulación metacognitiva que permita su resignificación dentro de un contexto escolar específico.

La construcción de un nuevo significado permite la transformación de la práctica hacia una situación de mayor calidad educativa, y una vía para lograrlo es pensar la resignificación de la práctica como sistema complejo. El siguiente apartado explora conceptualmente esta posibilidad.

LA SIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA COMO SISTEMA COMPLEJO

La práctica está constituida, como antes se describió, por diversos tipos de acciones que se articulan de acuerdo con sus características y por procesos que funcionan como una totalidad organizada. Cuando esta articulación tiene una intencionalidad explícitamente educativa y produce transformación en los que colaboran, se habla de práctica educativa. No toda práctica cotidiana puede considerarse educativa, sólo aquella que permita generar acciones reflexivas de segundo y tercer nivel; entonces la práctica cotidiana del educador puede transformarse en compleja. Las acciones reflexivas de la práctica deben contener en sí la intencionalidad y producir educación para determinar la dirección del sistema complejo.

La práctica educativa está conformada por subsistemas heterogéneos que agrupan acciones del mismo tipo. De esta manera, la práctica de un directivo puede estar marcada por acciones que agrupan las que se refieren al trabajo administrativo, a la intervención pedagógica que realiza con los docentes, a las que involucran a los padres de familia, etc. Cada una de ellas se caracteriza de diferente modo, presenta una naturaleza específica y tiene una interpretación teórica pertinente.

Según García (1994), un sistema complejo implica que el objeto de es-

tudio, en este caso la práctica educativa, no se puede reducir a una simple yuxtaposición de acciones que pertenezcan a una sola área explicativa. Por el contrario, la complejidad radica en que se pueda lograr una interpretación sistémica de la práctica a partir de un diagnóstico integrado que ponga las bases para intervenir un constitutivo e incidir sobre su transformación estructural.

Además de por su heterogeneidad, el sistema complejo se caracteriza por la mutua dependencia a las funciones que cumple cada subsistema dentro del sistema total. Asimismo, en la práctica educativa cada subsistema descrito está en interdependencia con el otro: por ejemplo, la acción del profesor determina la del alumno y cada una de ellas se encontraría «vacía» sin la otra. La intencionalidad educativa le da razón a cada proceso en función de la transformación e involucramiento de cada uno de los participantes, y todo el conjunto se actualiza con condicionantes normativas, institucionales y culturales.

La interdependencia es tal que cualquier modificación a cualquiera de los subsistemas de acciones constitutivos (no periféricos) genera un movimiento de reestructuración y modifica las pautas con las que se organiza. Como menciona García (1994, p. 86): «Toda alteración en un sector se propaga de diversas maneras a través de un conjunto de relaciones que definen la estructura del sistema y, en situaciones críticas, genera una reorganización total». Esta reestructuración tiene que producir, en primera instancia, una intención y una producción educativa, lo que implica transitar de manera progresiva de una práctica cotidiana a una práctica educativa, reflexiva y, por ende, compleja.

Lipman (1998) expone que el pensamiento complejo es el que está consciente de sus supuestos e implicaciones, es decir, de sus razones y de las evidencias de sus argumentaciones. Este tipo de pensamiento posibilita que el educador examine su metodología, sus procedimientos y su perspectiva, y en este proceso identifica los factores de parcialidad, prejuicios y autoengaño. En la práctica irreflexiva, el pensamiento es «puramente procedimental» o «sustantivo»; es el caso del docente que analiza el contenido de su asignatura dando por sentada la metodología. En cambio, el pensamiento complejo «incluye un pensamiento rico en recursos, metacognitivo, autocorrectivo y todas aquellas modalidades de pensamiento que conllevan reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que tratan» (Lipman 1998, p. 68). Estas ideas nos acercan a la reflexión y vigilancia de las acciones personales como una operación fundamental, así como al nivel de conciencia necesario como condición de autorregulación.

Ya el planteamiento anterior nos introduce a lo que se espera del pensamiento complejo; sin embargo, algunas de las ideas fundamentales sobre éste surgen de Morín, y permiten empezar a comprender una estrate-

gia que se dirija específicamente a la educación. En concreto, dada la naturaleza de la práctica educativa, una de las vías para su comprensión e interpretación pertinente es a partir de las concepciones de «sistema complejo». Enseguida se exponen algunos de los elementos del pensamiento complejo que pueden ser útiles para entender la práctica educativa desde esa perspectiva.

Para iniciar, es necesario reconocer que la importancia de la contribución de Morin «radica en la formulación de un principio, el de la complejidad, que integra una actitud indagadora, que renuncia a la simplificación, con un conjunto de conceptos que sirven de puentes entre los distintos campos disciplinares» (García 1977, p. 44). Todo paradigma, sobre todo en este caso, rige sobre los conceptos y su relación lógica, tanto en un sujeto como en las concepciones científicas sociales. El paradigma determina los saberes, las creencias y las acciones de los sujetos que lo asumen. Actualmente, emerge este paradigma cognitivo que permite tender puentes interdisciplinarios, que asienta que el orden y el desorden coexisten, que determina que la organización permite entender la lógica de articulación entre acontecimientos aparentemente diversos (Morin 1996a), entre otras ideas que no tenían cabida en paradigmas como el positivista.

El nuevo esquema cognitivo entiende articulaciones, organizativas o estructurales, entre eventos separados que permiten la unidad de lo que se concebía como separado. Para Morin (1996b, pp. 71-72),

el *pensamiento complejo* es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano al término *complexus* (lo que está tejido en conjunto) [...] es un modo de *religación*. Está pues contra el aislamiento de los objetos de conocimiento; reponiéndoles en su contexto, y de ser posible en la globalidad a la que pertenecen.

El método complejo debe constituir un pensamiento que se nutre de incertidumbre, elimina el pensamiento mutilante, rechaza el conocimiento reductor y reivindica el derecho a la reflexión. Lo importante no es lo que se ignora, sino pensar en lo que se sabe. «El paradigma de la complejidad no puede ser un paradigma consciente sin lenta instauración y difícil enraizamiento. Lo que requiere una reforma del pensamiento y de la educación; al final de la cual el paradigma de la complejidad podrá operar por sí mismo» (Morin 1996b, pp. 76-77).

«Decir complejidad es decir relación a la vez complementaria, concurrente, antagonica, recursiva y hologramática entre esas instancias co-generadoras del conocimiento» (Morin 1995, p. 77). Estas características son operadores del pensamiento complejo:

- Un operador del pensamiento complejo es el *principio de auto-eco-organización*, que permite al ser guardar su forma, autoproducirse y autoorganizarse. El ser es dependiente y autónomo, gasta y saca energía del ecosistema en donde existe. En el caso de la práctica, puede reconocerse cómo es que cada uno de sus elementos se autoorganizan entre sí, de tal manera que un constitutivo afecta indefectiblemente a los demás. Por ejemplo, las estrategias del educador, que de manera permanente se conforma y se autoproduce, lo cual lo diferencia de los demás organismos.
- Otro operador es la idea sistémica y organizacional que relaciona el conocimiento de las partes intrínsecamente organizadas con el conocimiento del todo. Toda organización debe hacer surgir cualidades nuevas, que no existían en las partes aisladas y que posteriormente se imponen como hechos (datos fenomenales que el entendimiento debe constatar).

El pensamiento complejo se basa en entender que uno contiene lo múltiple y el múltiple está ligado a lo uno. Pensarlos por separado implica un razonamiento que, o bien ve un múltiple sin unidad, o bien abstrae una unidad homogénea (*sic*) en donde se pierden las diferencias singulares (Morin 1996b, p. 80).

El pensamiento complejo requiere entonces una metaorganización que genere cualidades diferentes, como la capacidad cognitiva, la autoorganización y la autorregulación cuando el sistema requiere de una reordenación.

- Otro principio operador es el *hologramático*, que implica que no sólo las partes están en el todo, sino que el todo está también en el interior de las partes.
- La idea de *bucle dialógico* es la complejidad de los antagonismos que permite entender la pluralidad en lo uno. La unidad de un sistema complejo es entendida desde su identidad, con sus componentes de diversidad, relatividad, identidad, incertidumbres, ambigüedades, dualidades, escisiones, antagonismos, etc. Es la operación de entender que somos productos y productores y que el antagonismo dentro de este proceso persiste. La dialógica no constituye una nueva lógica, sino una manera de utilizarla en función del paradigma de complejidad, como un instrumento heurístico.

Entender la práctica a través de estos principios implica evitar el tratamiento tradicional simplificador. Es común enfatizar uno de los constitutivos y partir de él para comprender la práctica, pero el pensamiento com-

plejo permite entenderla como un sistema complejo, que consiste en una serie de acciones de diversa naturaleza, en contenidos, en varios niveles de manejo y apropiación, en situaciones de aprendizaje y en diferentes planos de contextos.

Cuando el investigador disocia su saber del resto de los saberes o cuando el profesor afirma que es profesor de una materia y no un «educador» (en el sentido amplio del término), encontramos un planteamiento epistemológico simplificador que pretende compartimentar el conocimiento y parcelar la intervención tecnológica. De esta forma la descripción de la realidad escolar se reduce a la de algunas de sus dimensiones y la actuación didáctica pierde coherencia y visión de conjunto (García 1977, p. 42).

La práctica es un sistema porque es un conjunto de constitutivos; sus interrelaciones y sus interacciones entre ellos y con otros sistemas producen educación.⁴ La práctica educativa está conformada por acciones diversas constitutivas o periféricas, cuyas interrelaciones se caracterizan por la incidencia de múltiples situaciones contextuales y porque constituyen la estructura de un sistema que funciona como totalidad organizada, es decir, como sistema complejo.

Esta heterogeneidad de subsistemas o constitutivos, como se ha descrito, se estudia desde diferentes ramas del conocimiento; son interdefinidos y sus funciones son interdependientes dentro de la totalidad del sistema. Se les puede identificar, analizar y determinar fuera de esa totalidad, pero lo que los hace constitutivos educativos es que pertenecen e interactúan en esa totalidad y no en otra. La interdependencia, el conjunto de relaciones que constituyen su estructura y le dan forma de organización, hace funcionar a la práctica educativa como totalidad, y esto la conforma como *sistema*.

A la práctica educativa se la puede considerar totalidad organizada porque sus constitutivos no se adicionan simplemente, sino que son educativos cuanto más apoyan a que esa condición se dé y son de naturaleza diferente cuando se estudian en un campo independiente. Un constitutivo en interdependencia total y articulado con el resto *hace el hecho educativo*. Otra característica es que la organización de la estructura de la totalidad educativa es diferente, pero incluye la dinámica de cada uno de los constitutivos. Aun cuando García (1994) describe un sistema complejo como constituido por diversos constitutivos, es importante retornar al principio hologramático de Morin (1996), según el cual los constitutivos deben implicar que el todo de alguna manera está contenido en las partes; es decir,

⁴ Es importante reiterar que cuando hablamos de «sistema» nos referimos al planteamiento conceptual desde la perspectiva del sistema complejo de Morin, y no desde otras concepciones.

que aunque los constitutivos sean de naturaleza tan diversa necesariamente deben ser educativos. Esta última condición permite establecer lo que es parte estructural del sistema y aquello que no lo es. En la práctica docente, estas condicionantes marcan la diferencia entre las acciones de significación del alumno y las acciones disciplinarias del docente; en el primer caso se trata de una acción que en sí misma produce educación, mientras que en el segundo es poco o nada probable que genere procesos educativos.

La condición de totalidad permite entender que la práctica educativa, en su transformación reflexiva, modifica los constitutivos, las relaciones entre ellos y su funcionamiento dentro del sistema total. Observamos en este proceso una doble relación dialéctica: de la transformación de los constitutivos al funcionamiento de la totalidad y, en sentido inverso, de los cambios de funcionamiento al replanteamiento de la reorganización de los elementos. El educador parte de comprender cómo se organizan los constitutivos de su práctica, los caracteriza y define cómo se mueven en esa totalidad organizada. La distancia que ofrecen la conciencia y la teorización le permite intervenir en alguno de los constitutivos para producir un sistema reflexivo cada vez más educativo. Esa intervención afecta la totalidad y genera nuevas relaciones entre los constitutivos.

Comprender para transformar la práctica educativa implica articular de manera consistente y complementaria las teorizaciones construidas a partir del distanciamiento reflexivo de cada constitutivo desde su perspectiva teórica, marcos conceptuales pertinentes y mediaciones metodológicas adecuadas. A partir de aquí, se posibilita que el educador resignifique su práctica y, por ende, sus acciones, ya que, como señala García (1994, p. 88): «No se trata de “aprender más”, sino de “pensar de otra manera”».

BIBLIOGRAFÍA

- BAZDRESCH, M., «La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa», en Mejía y Arauz (comps.), *Traz las vetas de la investigación cualitativa*, Guadalajara, IIESO, 1998, pp. 177-189.
- , *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Secretaría de Educación Pública de Jalisco, 2000.
- BRUNER, J., «El “yo” transaccional», en J. Bruner (comp.), *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1990.
- CARHAY, M., «¿Pueden los profesores cambiar su manera de enseñar?», en Aurelio Villa (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid, Congreso Mundial Vasco, Narcea, 1988, pp. 14-38.
- CARR, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Colección Pedagogía Morata, 1996.
- CLARK, y PETERSON, «Procesos de pensamiento de los docentes», en M. Wittrock,

- Métodos de la investigación de la enseñanza, Barcelona, Paidós, 1989.
- COLL, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1991.
- DEWEY, J., *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós, 1998.
- GARCÍA, J. E., «Fundamentos para la construcción de un modelo sistémico en el aula», en Porlán, García y Cañal (comps.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Madrid, Diada, 1977.
- GARCÍA, R., «Interdisciplinariedad y sistemas complejos», en Enrique Leff (comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- , «Conceptos básicos para el estudio de sistemas complejos», en Leff (comp.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*, 3a. ed., México, Siglo XXI / UNAM, 1966.
- GIMENO, J., *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 1998.
- HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, Buenos Aires, Taurus, 1989.
- KEMMIS, S., «Introducción», en Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Colección Pedagogía Morata, 1996, p. 174.
- KOSIK, K., *La dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo, 1967.
- KRATZSCHWILL, L., «El concepto de educación desde la teoría de la acción», *Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 1987, pp. 98-120.
- LIPMAN, M., *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- LONERGAN, B., «La estructura del significado» (trad. Isabel Martínez y Andrés A.), *Continuum*, vol. 2, Guadalajara, ITESO, 1964, pp. 530-542.
- , *Dimensions of meaning*, Guadalajara, Herder, 1967, pp. 252-267.
- , *Dimensiones del significado* (trad. Luis Morfín López), Tlaquepaque, ITESO, 1986.
- MAIURANA R., H., «La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas», en Watzlawick y Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa, 1995, pp. 73-81.
- MEJÍA ARAUZ, R., y S. SANDOVAL, *Interacción social y activación del pensamiento. Transformando el estilo docente*, Guadalajara, ITESO, 1996.
- MINAKATA, A., «Innovación de la práctica educativa docente», *Revista Educar*, no. 7, Guadalajara, Secretaría de Educación Pública de Jalisco, 1994, pp. 27-34.
- , «Teoría de la acción educativa, innovación y transformación de la práctica educativa», en Campechano y otros, *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, ONED, 1997, pp. 77-122.
- MORIN, E., «Cultura y conocimiento científicos», en Watzlawick y Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa, 1995, pp. 73-81.
- , «Sobre la interdisciplinariedad», *Revista Sociología y Política*, nueva época, año IV, no. 8, México, Universidad Iberoamericana, 1996, pp. 71-89.
- , «El pensamiento complejo contra el pensamiento único. Entrevista con Edgar Morin por Vallejo Gómez», *Revista Sociología y Política*, nueva época, año IV, no. 8, México, Universidad Iberoamericana.
- MORIN, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- , *El método. La vida de la vida*, tomo II, Madrid, Cátedra, 1997.
- PIAGET, J., *Problemas de epistemología genética*, México, Ariel, 1981.

- PÉREZ GÓMEZ, A., *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, 1998.
- ROSARIO, V., *El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para la formación y actualización de profesores*, México, Universidad de Guadalajara, 1995.
- SAÑUDO, L., *Construcción de un modelo de asesoría para propiciar la transformación de la práctica docente*, tesis de doctorado, México, Universidad de Guadalajara, 1997.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- , *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998.
- SCHÜTZ, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- VERGARA, M., *De una metodología que propicia un aprendizaje mecanizado, hacia una encaminada a la adquisición de un aprendizaje reflexivo en matemáticas de primer grado de secundaria*, tesis de maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), México, Guadalajara, Secretaría de Educación Pública de Jalisco, 1998.
- VYGOTSKY, L., *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995.
- , *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1988.
- WEBER, M., *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.
- ZEMELMAN, H., *Uso crítico de la teoría*, México, El Colegio de México, 1987.

Capítulo 2

LA INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Miguel Bazdresch Parada

ACERCA DE LA INTERVENCIÓN

Reformar la educación implica un cambio en las prácticas educativas de los maestros, especialmente en educación moderna básica. Esta afirmación se valida porque los fines de la educación se dirigen a formar sujetos capaces de darse cuenta de sí mismos, de la realidad sociocultural que se les impone, de las demás personas y grupos que los acompañan y, finalmente, de la naturaleza y los seres que la habitan. Además de entender ese mundo, los sujetos así formados deberán tener la capacidad de transformarlo y hacerlo congruente y aprovechable para el bienestar.¹ Tales fines exigen de la relación educativa un resultado que no puede remitirse a parámetros técnicos como aprobación-reprobación, asistencia-inasistencia, contenidos-procesos, sino que requiere la verificación tangible de los actos de conocimiento y dominio propios de la inteligencia humana.

Hoy la práctica educativa está impregnada de normatividad técnica y de la exigencia (de cada maestro y de los administradores y beneficiarios educativos) de cumplir con las normas. Sin embargo, ninguna normatividad conduce por sí misma a verificar tangiblemente la intelección humana si quien intelige, el sujeto formando, no da cuenta de ella.

Por otra parte, una práctica como la hoy dominante, especificada (reportada y pensada) en parámetros técnicos, oculta con facilidad las contradicciones y contraposiciones propias de toda práctica. Quien actúa en el mundo humano con frecuencia modifica su actuar a partir de su percepción de los cambios, nuevos datos y actuaciones emergentes de y en el ob-

¹ Se prescinde aquí de la necesaria discusión acerca de los diferentes diseños filosóficos de «hombre educado». Acepto una formulación generalmente compartida, aunque discutible, entre educadores.

jeto de su acción. Esa modificación ha de responder a la nueva intelección del objeto, el cual se percibe, sin necesidad de reconocer los cambios en sí mismos, como el mismo objeto aunque haya integrado a su acción los nuevos datos y actuaciones emergentes. Sin embargo, la modificación de la práctica frente a la nueva intelección del objeto no siempre se articula con la estructura racional (explícita o no) de la acción inicial, cuando se tenía aquella primera percepción del objeto. De aquí surgen las contraposiciones de los diferentes elementos de una práctica, de cualquier práctica.

Un hecho educativo controlado por normas se refiere a ellas para garantizar su finalidad y explicar su congruencia, pero no explica las prácticas emergentes sino en función de las mismas normas, sin verificar si cambió o no la percepción inteligente del objeto. Una práctica educativa orientada por la técnica no otorga lugar a las nuevas intelecciones emergentes por efecto de la misma práctica, pues la acción emergente en el objeto se interpreta desde el mismo y único conjunto de normas técnicas preestablecidas.

No es posible esperar la consecución de fines educacionales en los cuales se supone la actuación consciente de los sujetos formados, si durante el hecho educativo las actuaciones se rigen desde la norma técnicamente calificada e inmutable. Hasta ahora ha sido así porque la ciencia social positiva consideró la acción social como producto de una norma, derivada a su vez de un valor abstracto deseable para la vida en sociedad. Sin embargo, ese supuesto continuo (*rationale*) valor-norma-acción no se sostiene más en un mundo moderno pleno de incertidumbres.

Los sujetos actuarán en sociedad a partir de su intelección de la vida social, mundana y personal, la cual puede formarse incluso desde una etapa temprana si el hecho educativo (formativo) sustenta, y se sustenta en, un enriquecimiento progresivo y acumulativo de la misma capacidad de intelegir. Para lograr este objetivo no hay más norma que *aprender a entender, entendiendo*, lo que conduce a una práctica no centrada en lo normativo, sino en la suscitación y acompañamiento de los actos de entender.²

De ahí nuestro punto de partida: es necesario cambiar las prácticas educativas organizadas en el paradigma normativo. En concreto, el maestro requiere cambiar sus prácticas en el salón de clase para conseguir los fines humanos de la educación.

En este análisis, entenderemos ese cambio como *intervención educativa*.³ Se trata fundamentalmente de una acción de maestros dirigida a la implan-

² No se discuten aquí los diferentes actos de entender y sus distintas ubicaciones en el proceder humano.

³ El término tiene acepciones propias en diversas latitudes, pero escapa de los propósitos de este artículo una explicación detallada de cada una de ellas.

tación de propuestas metodológicas que parten de la investigación educativa y pedagógica para el logro de los propósitos educativos. Una clase específica de intervención es aquella surgida de la investigación de la práctica educativa del maestro interventor.

Así, la intervención no es sólo una propuesta, sino un movimiento con múltiples propuestas fundado en una acción intencional de investigación que intenta abrir líneas de reflexión para incrementar el conocimiento del problema educativo: cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se educa y cuándo, qué sucede dentro de los espacios que cobijan el hecho educativo; y por tanto, qué modificaciones metodológicas debe hacer el maestro en sus propias prácticas para mejorar la oferta educacional concreta y para que los educandos avancen en su formación. Todo a partir de la intelección del hecho educativo tal como se vive y se experimenta.

DE LOS PREVIOS A LA INTERVENCIÓN

Intervenir en la metodología de una práctica educativa supone conocer dicha metodología. Esta primera condición, que puede parecer obvia, es fundamental porque a menudo se confunde la metodología con la planeación técnica de un acto educativo. La planeación tiene por finalidad anticipar las acciones y los recursos. La metodología supone una vigilancia en la materialidad fáctica de la práctica misma, más allá de toda planeación.

Se privilegia aquí una idea constitutiva de la metodología: la coherencia entre intención o propósito y acción. Esa coherencia se puede planear pero sólo se observa y constituye en la práctica misma. De ahí que sea en la práctica educativa donde se reconoce la metodología real de los educadores.

No es objeto de este estudio dar cuenta de cómo recuperar y sistematizar la recuperación metodológica de las prácticas. Sin embargo, no hay materia para intervenir si el educador no ha reconocido en su práctica cómo racionaliza su acción educativa. Baste para ello recordar algunas notas relativas al asunto de la metodología, expuestas en análisis anteriores.⁴

Las partes de la práctica educativa deben entenderse como componentes de un todo articulado, lo cual se confirma cuando reparamos en la razón formal que hace posible la aparición, permanencia, variantes o desaparición de cada parte en función de las exigencias de lo constitucional de

⁴ Los elementos citados a continuación se retoman de otros estudios desarrollados por el autor. Véase Bazdresch (2000).

dicha parte. Pero también es posible observar esa razón en relación con las demás partes.

La práctica, esclava de los hechos, se realiza al momento de articular todos sus elementos. La articulación misma, independiente del diseño o planeación, se construye en los hechos, los cuales confieren, configuran y constituyen a la vez cierto tipo de coherencia entre los elementos constitutivos de la práctica operada por los sujetos participantes. Si se acepta que el hecho educativo, en cuanto práctica, es coherente, cabe preguntarse qué «clase» de coherencia tiene esa práctica.

De este modo reconocemos cuáles son, en los hechos mismos, las intenciones que «explican» la articulación concreta de las acciones en esa práctica, es decir, la metodología *real* de la docencia, y, en consecuencia, los efectos producidos por esa «clase» de coherencia.

Hacer estos cuestionamientos en torno a la coherencia de la práctica implica concebirla metodológicamente. Se trata de entender la práctica, describirla y observarla en términos de la relación que le da (por hipótesis) método, es decir, que la constituye en un todo orgánico, operable y pensable. Este método no es aquel que viene, necesariamente, de la planeación del docente, o de la estructura del currículo o de la carta descriptiva, sino de la articulación *real* de las partes constitutivas —y ahí se hacen presentes, o no, los elementos que se han anticipado en la planeación o documentación previa— del hecho educativo cuando se ejecutan las prácticas educativas.

Cuando está practicando, el maestro piensa y vive su quehacer como lógico y articulado. En algún momento puede darse cuenta de alguna desviación, interrupción o reacción ilógica, pero en general piensa y vive lo que hace como unidades coherentes y articuladas. Sin embargo, al observar una práctica docente desde una concepción metodológica es posible detectar la existencia práctica de múltiples relaciones entre la intención y las acciones tomadas o sugeridas para llegar a los objetivos planteados.

Por ejemplo, queremos que el alumno aprenda pero no le damos tiempo para que se exprese; queremos que comprenda pero le insistimos en que repita la lección; queremos que integre sus conocimientos con la vida cotidiana y no propiciamos que salga del salón. La índole de las intenciones (*queremos*) no guarda relación con las acciones reales en el salón de clase.

La concepción metodológica de la práctica nos lleva a reconocer la relación entre ambas índoles desde las prácticas mismas; no por cómo nos imaginamos, sin reflexionar ni verificar, la relación entre objetivos y actividades, pregunta técnica tradicional en la programación educativa.

Caer en la cuenta de la vida propia que tienen las actividades docentes es tomar conciencia de que esas actividades, por su contenido, por el

lugar donde se efectúan y por quienes las llevan a cabo, portan y a la vez construyen una intencionalidad propia. Así, el docente puede preguntarse por la intención educativa que en realidad está construyendo con las actividades realizadas en la práctica docente.

Con esa pregunta, que puede contestarse mediante la observación autónoma o heterónoma de su quehacer cotidiano, el docente puede incrementar su sensibilidad a la metodología, es decir, a la coherencia entre sus intenciones y sus actividades, a la articulación de las diversas partes de la práctica docente entre sí, y a las consecuencias de las decisiones tomadas durante el acto docente mismo. En esta medida, podrá cobrar conciencia de la metodología real de su acción.

CÓMO SE REALIZA LA INTERVENCIÓN

De manera convencional, supuesta la identificación de la propia metodología de la práctica educativa, para intervenir hace falta, en primer lugar, establecer y seleccionar, según las inquietudes del interventor, un aspecto concreto, sencillo, claro y preciso de la propia práctica educativa. Luego de una primera experiencia, puede pensarse en aspectos complejos o de mayor profundidad de la práctica educativa.

En segundo lugar, conviene establecer con claridad las razones por las cuales se escogió el aspecto en el que se ha de intervenir. No hay motivos malos o buenos, lo que hay es oscuridad o claridad en los motivos, y no conviene intervenir mientras éstos no estén claros.

En tercer lugar, ha de configurarse un plan de intervención, por sencillo que resulte. Debe contener el objetivo concreto de la intervención y las actividades que se tienen que desarrollar, paso a paso, si es posible con fechas y tiempos precisos.

Un punto clave es el registro de los sucesos de la intervención con todos los detalles que llamaron la atención del interventor. El registro consiste en escribir y describir lo realmente sucedido. Una forma sugerida es la narración (género que permite dar cuenta de las interacciones entre actores), pues evita que el interventor haga análisis precipitados. Esta descripción de los hechos permite confrontarlos con la planeación: si algún paso no se realizó, si fue necesario hacer actividades no planeadas o se desarrollaron de manera diferente.

En quinto lugar, deben identificarse los hechos clave de la intervención, es decir, aquellos que revistieron la mayor importancia para el desarrollo de las actividades según el criterio del interventor, ya sea una frase, una actividad que condujo a una nueva actitud, o que dé cuenta de lo sucedido al propio interventor. Se trata de recopilar los hechos reales que a jui-

cio del interventor fueron importantes, y consignar la razón o razones de tal juicio.

Conviene hacer a continuación un análisis de los logros de la intervención y las acciones que los generaron, a lo cual ayuda plantearse preguntas como las siguientes: ¿qué se logró con la intervención? ¿Se logró lo buscado? ¿Cómo se evidencian? ¿Cambió la situación inicial, la que motivó a intervenir? ¿Cuál fue la situación final, después de intervenir? ¿Qué acciones están asociadas al cambio? ¿Qué relación se encuentra entre las acciones realmente efectuadas y los logros alcanzados?

Las respuestas a estas preguntas nos acercan al siguiente paso: la reflexión interpretativa sobre la intervención, que permite elaborar un juicio acerca de qué cambió, qué no y por qué. Es necesario que la experiencia conduzca a un juicio para producir un conocimiento.

Finalmente, es indispensable identificar las modificaciones metodológicas en la práctica del hecho educativo del educador estableciendo una comparación entre la metodología anterior a la intervención y la que resulta identificada después de la misma. En este último punto, la pregunta girará en torno a qué aspectos de la relación entre acciones del educador y acciones del sujeto formando se modificaron.

ENSEÑAR-APRENDER A INTERVENIR

¿Pueden los educadores modificar su práctica por sí mismos? ¿Puede alguien auxiliarlos en este intento de la intervención educativa? ¿Sólo desde fuera se puede observar y proponer cambios? No hay respuestas fáciles en estas materias. Obviamente, al proponer el cambio del paradigma normativo al intencional se apuesta a un cambio de mentalidad, y como todo cambio cultural éste influye en las representaciones, las costumbres y las creencias de sujetos y colectividades. Existen diversos esfuerzos de formación de profesores para aplicar la intervención educativa en instituciones universitarias y dependencias educativas.⁵ No obstante, es pronto para establecer conclusiones respecto de nuestras preguntas iniciales.

Del examen de algunos de los esfuerzos citados obtenemos tres enseñanzas para esbozar una respuesta. En primer lugar, aparece la necesidad de una formación para la sensibilidad. Quizá por las décadas de influencia del pensamiento técnico, muchos educadores suponen en los formandos una homogeneidad inexistente, en especial en cuanto a los motivos por los que acu-

⁵ Las secretarías estatales de Educación de Jalisco y Guanajuato, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad IESO en Guadalajara, son algunas de las instituciones que efectúan programas de formación para la intervención.

den a la instrucción escolar. Así, se ha perdido la sensibilidad a los sujetos, la disposición a sentir en las conductas y las acciones de éstos un atisbo del mundo interior del alumno: sensaciones, sentimientos, emociones y afectos no se consideran parte atendible por el educador, sobre todo si no «caen» dentro de la norma. Esta carencia, además de propiciar juicios severos y equivocados acerca de las razones de la actuación de los formandos, alimenta más la resistencia a percibir otra realidad en esas mismas actuaciones y, sobre todo, impide identificar en el propio yo esas mismas afecciones y su relación con la actuación personal.

No es posible estudiar la propia práctica sin que entre en juego la sensibilidad personal. ¿Cómo darse cuenta de lo que ocurre si nuestra percepción está de entrada cosificada? De ahí que el primer gran acercamiento a la formación para la intervención sea recuperar la sensibilidad al mundo interior del enseñante para poder ser sensible al mundo del formando.

Los ejercicios vivenciales para reconocer el propio lenguaje (cómo se describe, con qué recursos lingüísticos, con qué suposiciones) son un primer paso necesario. Evocar para reconocer las afecciones suscitadas en nuestro yo por la presencia, la imagen, las palabras y las acciones de los demás (cuáles acciones o palabras nos molestan, enojan o incomodan; cuáles personas concretas nos son antipáticas o simpáticas; qué sucede cuando nos enfrentamos a personas cuya imagen nos resulta desagradable), es un ejercicio que, bien conducido, puede poner al maestro en contacto consigo mismo y con sus formandos. No se trata de dinámicas de grupo por sí mismas, sino de un cuidadoso proceso personal asistido por el formador para entrar en contacto consigo mismo y revisar sus afectos.⁶ Esto supone un proceso de autoconocimiento y, en consecuencia, un proceso de recuperación de las relaciones afectivas entre educador y formandos. Estos aprendizajes serán además de mucha utilidad para el reconocimiento de las razones y motivos emergentes por los cuales un maestro decide tomar acciones no previstas ante ciertos sucesos durante el proceso pedagógico. Es frecuente encontrar la resistencia al autoconocimiento en los formandos en intervención, sin embargo, no debe caerse en el psicologismo y hacer del entrenamiento en la sensibilidad una intervención terapéutica o clínica.

En segundo lugar, la enseñanza de la intervención supone un incremento en la capacidad de observación, esto es, que aumenta la capacidad para detectar los efectos de lo observado a fin de consignarlos y decidir su influencia sobre el registro de la observación. Esto significa, además, el desarrollo de la capacidad para utilizar la autoobservación, inquietud frecuen-

⁶ Un currículo adecuado ha sido sugerido por los educadores en "desarrollo humano", inspirados en los teóricos e investigadores de la psicología humanista y cognoscitivista.

te entre quienes se acercan a la intervención. A la pregunta de si es posible la autoobservación cabe responder que sí con el entrenamiento adecuado y con los límites propios de nuestras zonas oscuras invisibles a nosotros mismos. Hacemos hincapié en la necesidad de un entrenamiento específico; no basta con una instrucción y una serie de ejercicios reiterativos, por más que éstos sean indispensables.

Entrenar para la autoobservación supone un proceso de menos a más mediante el cual el formando se inicia en detectar aspectos casi obvios de su proceder cotidiano (por ejemplo: con qué objetos se encuentra todos los días, en casa, en la calle, en la escuela; con qué parte del cuerpo camina, se sienta, se levanta, se apoya), hasta lograr observar la relación entre sus acciones y aquello que las suscita, por qué y, sobre todo, para qué; por ejemplo, qué de su sintaxis y retórica usada al presentar un tema de aprendizaje oscurece (o clarifica) el objeto a ciertos formandos.

El tercer aspecto que hay que respetar y atender en la enseñanza de la intervención es la interpretación. Las personas tendemos a interpretar aun sin tener los elementos pertinentes para realizar dicha operación cognitiva, y de una interpretación mal hecha o a destiempo se deriva un cambio inútil o impertinente. La interpretación siempre se hace desde un marco analítico específico: a un marco técnico corresponden interpretaciones técnicas, mientras que un marco intencional producirá una interpretación del mismo tipo. Esta operación no es una receta, sino que involucra la imaginación y la creatividad del sujeto interpretador; de ahí la importancia de sustentarla, lo mejor posible, con conceptos definidos, precisos y válidos o validables. También conviene mencionar que el aprendizaje de la interpretación suele enfrentarse con los dictados de la cultura vivida, por cuyo efecto se captan elementos novedosos como si fueran «normales». Es decir, tendemos a «ver lo que vemos» como propio y pertinente. Cuesta trabajo problematizar esas visiones y por tanto plantear cuestionamientos que son la base para realizar interpretaciones. Sin preguntas o problematización no hay materia para interpretar.

Enseñar a interpretar, tanto como aprender a interpretar, requiere ciertas condiciones para un ejercicio de la imaginación y de la creatividad poco usual en nuestra cultura escolar. De ahí la importancia de resaltar este elemento y proponer la ejercitación del pensamiento divergente, el razonamiento artístico y el uso de las inteligencias múltiples como trasfondo para sentar las bases de la capacidad de interpretar. Por ejemplo, proponerse decir con líneas lo que decimos con palabras, decir con música o sonidos lo que pensamos de un hecho, abrir la mente para ver lo que se oye, sentir lo que se dice y equilibrar (con el sentido del equilibrio) las diferentes posturas acerca de alguna cuestión. No hay modos normativos, aunque existen ayudas didácticas útiles.

Autoconocerse, autoobservarse y autointerpretarse son tres claves de la enseñanza de la intervención. El cultivo y enriquecimiento de la sensibilidad, de la percepción, de la imaginación y de la creatividad son los medios adecuados para apropiarse de esas claves.

RETOS DE LA INTERVENCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La intervención educativa, según lo establecido hasta aquí, no es periférica o cosmética, sino que se dirige a la metodología del quehacer educativo. La intervención será efectiva en la medida en que la irrupción modifique la metodología, es decir, la racionalidad mediante la cual se construye la acción como parte de un proceso intencional para conseguir un propósito educativo declarado.

Intervenir en la metodología tiene, por lo menos, cuatro retos centrales, los cuales se tratan en los siguientes apartados en forma de pregunta con el propósito de repasarlos y observar desde dónde pueden enfrentarse.

¿La práctica educativa puede constituir un objeto de estudio?

La epistemología y la antropología de los últimos años ofrecen grandes posibilidades. La antropología señala que la práctica es inescrutable porque se basa en un «cruce de caminos» entre la cultura y las decisiones individuales, lo cual hace prácticamente imposible el estudio de un objeto que, por principio, es sujeto, materia que, en todo caso, compete a la psicología. Estudiar prácticas sociales o individuales en un contexto social o institucional, como la escuela, las organizaciones o la familia, es el reto de la antropología y lo ha resuelto con donaire. Dos son los ejes problemáticos. Uno, la pregunta de si el observado se comporta igual cuando no es observado y cuando sí lo es. ¿Quién le asegura al observador que las conductas de un sujeto son las reales cuando también pueden ser sólo un teatro montado por el sujeto observado? Las diferentes disciplinas antropológicas proveen al observador de un conjunto de protocolos y algoritmos para conseguir la colaboración natural del observado. Dos, la situación óptima para la autoobservación. Este punto es de particular importancia en el caso de docentes y trabajadores de la educación deseosos de modificar su propia práctica, pues el problema parece duplicarse: el observador no sólo debe asegurar la verdad de lo observado sino también la verdad de su observación. La epistemología, la ciencia del texto y otros desarrollos de las ciencias sociales avizoran la solución del problema mediante la

exploración del autoconocimiento del que toda persona es capaz. Formalizar y construir un método consistente es el reto actual.

Estudiar la práctica y la propia práctica, no a la manera cotidiana, sino como objeto de estudio formal, tiene sus dificultades. El intento, sin embargo, ha dado lugar a la búsqueda de aplicaciones heterodoxas de ciertos avances de la reflexión filosófica y en las ciencias sociales. Los problemas que tienen que ver con cualquier práctica, sea social o política, han dado lugar a algunos avances aprovechables por los maestros.

A modo de ejemplo citamos dos aportaciones. La primera es el avance que plantea Paul Ricœur en su teoría de la interpretación, y la segunda, la tradición que inauguró Max Weber, continuada y enriquecida por Alfred Schütz con los *mundos de vida*, en el estudio sistemático de la posibilidad de intercambiar y entender significados sociales entre las personas.

El aporte de Ricœur es sugestivo porque no rompe la articulación social del sujeto, pues finalmente es él quien crea las cosas, no la determinación histórica ni el materialismo histórico por sí mismo.

A propósito del discurso, Paul Ricœur hace una separación entre sentido y acontecimiento. Cuando analiza el lenguaje como discurso encuentra una dialéctica entre acontecimiento y sentido. El acontecimiento es la realización temporal del discurso, en tanto que el sentido es el contenido proposicional del mismo discurso que permite identificarlo y predicarlo. Así, Ricœur asevera: «Si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido [...]. No es el acontecimiento, en la medida en que es transitorio, lo que queremos comprender, sino el sentido —el entrelazamiento del nombre y del verbo, como dice Platón— siempre y cuando esté pendiente» (Ricœur 1995, p. 26).

Con respecto a la significación, el mismo autor advierte que «significar, la operación de dar y producir sentido, tiene dos interpretaciones: aquello a lo que el interlocutor se refiere (lo que intenta decir) y lo que la oración significa; es decir, lo que produce la unión entre la función de identificación y la función de predicación». Más adelante, en el mismo texto, Ricœur señala que «el sentido de lo expresado apunta de nuevo hacia el sentido del interlocutor gracias a la autorreferencia del discurso hacia sí mismo como un acontecimiento» (Ricœur 1995, pp. 26-27). Esa característica de autorreferencia del discurso permite tener acceso al sentido del interlocutor sin necesidad de introducirse en su acto mental. Estas ideas pueden, si consideramos la práctica como discurso (o como texto), ayudar a constituir a la práctica, y en especial a la propia práctica, como objeto de estudio, pues si extrapolamos la idea de Ricœur, el docente practicante hace una autorreferencia en la cual está el significado de lo que hace, no en cuanto acontecimiento (función de identificación), sino en cuanto sentido (interlocución).

Por otra parte, ubicamos la intuición tal como la expone Schütz. Al escurrir si dos interlocutores pueden entenderse concluye que sí, pero no porque se expliquen el uno al otro, sino porque de frente a cada cual tienen la posibilidad de dialogar desde su *mundo de vida*, universo particular de significados, sin importar que sea un mundo determinado por lo social.

Expresado en términos de la etnometodología, se recupera la intersubjetividad de este mundo, no mediante las normas sociales (que construyen *el sentido*) que pretendían explicar las conductas, sino porque las conductas se explican mediante los significados subjetivos.

Esta posibilidad, inaugurada por Weber y explorada por Schütz, deja claro el lugar de cada sujeto social, pero no como una determinación a la manera materialista, pues acepta la posibilidad de cierta indeterminación dentro de la determinación por historia y por los demás factores. Este ingrediente de indeterminación consiste en que el otro (desde su mundo) reconozca (le dé una ubicación y un referente propio) lo que uno está haciendo. El camino de la intersubjetividad trazado por Schütz se centra en la constatación del silencio del otro, inescrutable más allá de ciertos límites marcados por la subjetividad del que escucha. Así, la intersubjetividad establece la posibilidad de que el otro hable en un plano desde el cual se le pueda reconocer y pueda, a su vez, reconocer a su interlocutor desde su idea de mundo de vida construida con un inventario de significación común. En consecuencia, al constituir a la *propia práctica* como interlocutor, si bien habrá silencios inescrutables, existirá la posibilidad de diálogo o entendimiento desde los «significados comunes». Esto, sin embargo, se queda sólo en el plano de las ideas pues se inserta en una corriente que el autor no acabó de plantear.

Desde luego no están resueltas todas las dificultades. De hecho estamos descubriendo que aquello que llamábamos diálogo no es diálogo, y lo que entendíamos por colaboración tampoco lo es. En educación tenemos el caso del aprendizaje colaborativo que nos hace ver cómo ciertas prácticas consideradas como colaboración no son sino una forma de dominio de un individuo sobre otro, por ejemplo, en el caso de «equipos de trabajo» cuya relación no está organizada mediante el diálogo, sino por el reparto utilitario de la tarea con base en el poder del más dominante.

¿Cuáles son las dificultades de la intervención?

Estudiamos la práctica para mejorarla con base en un diseño de objetivos y propósitos sociales y grupales que definen esas mejoras como algo específico. Estudiamos la práctica para descubrir cómo nuestra práctica o la práctica educativa estorba al logro de esos propósitos. En ese horizonte

queremos modificarla, intervenir en ella. Toda «teoría» de la intervención, en cualquier ámbito, evidencia al menos dos de sus dificultades:

La primera es el *daño secundario* o los *efectos secundarios*, términos propuestos por Ivan Illich. Por ejemplo, calificamos de primordial el propósito nacional de *escuela para todos*, pero dejamos fuera de la economía y del empleo a quien no tiene escolaridad, o a quien no puede ir a la escuela por la deficiencia económica. El no hacernos cargo de los que dejamos fuera se considera un efecto secundario, pero no lo es en la medida en que a estas personas se les podría ofrecer otra alternativa, por ejemplo, la certificación de experiencias. En la intervención de la práctica educativa surgen problemas que no se enfrentan pues se califican como efectos secundarios, lo que conlleva el riesgo de descartar hechos que pudieran ser importantes. La intervención de la práctica educativa no está exenta de este peligro típico de cualquier intervención: no hacerse cargo de hechos cuyos efectos se califican de secundarios es producto de las características modificables de la práctica.

La segunda dificultad de toda intervención es que se puede intervenir y resolver la problemática que se plantea en la práctica, en términos estrictamente pragmáticos, sin tomar en cuenta los efectos de la solución en el practicante. La articulación entre interventor e intervenido es conflictiva y compleja por más precauciones que se tomen, esto es así porque cualquier intervención rompe tejidos sensibles e irrumpe en una cotidianidad que, mal o bien, estaba más o menos establecida.

Caer en cuenta de prácticas equívocas o francamente perniciosas al propósito declarado y sostenido por el practicante, puede ser doloroso e incluso paralizante. Pueden suscitarse reacciones psicológicas y sociológicas frente a la calificación o descalificación de las actividades del docente. Entre docentes cuya práctica se interviene es posible detectar fenómenos de autodescalificación, de crítica radical a la escuela y al sistema educativo, o bien de desesperanza frente a una posible mejora. Atender estas reacciones con fuerza, determinación y formas adecuadas es obligación de los interventores.

Alan Touraine advierte sobre las dificultades y los fenómenos que se enfrentan en una intervención social. Su aporte central es que «La intervención tendrá éxito cuando el intervenido es quien la conduce». La intervención, entonces, tiene un límite: que el intervenido dirija y diga hasta dónde, realidad que debe tenerse presente durante todo el proceso.

¿Intervenir en los problemas de la práctica equivale a resolverlos?

Cuando se estudia la práctica es posible establecer con claridad cuál es la solución del problema y, al mismo tiempo, reconocer que ésta no puede llevarse a cabo. Una solución inaplicable no es producto de una verdadera intervención, pues ésta parte de reconocer los límites al mismo tiempo que las virtudes y los cambios viables. Si el intervenido dirige su intervención, debe ubicar sus límites y también las consecuencias de la intervención para no llegar a soluciones inviables.

En el ámbito de la educación los problemas son complejos pues presentan diversos niveles y múltiples articulaciones con numerosos elementos a la vez. No hay problemas de personas o sujetos, sino de todo un entramado cultural en el que no es fácil reconocer límites ni tomar determinaciones. A veces las propuestas de solución son aparentemente posibles, pero en la práctica pueden no serlo por factores extraeducativos.

La intervención implica una construcción previa que prevenga las soluciones inviables. ¿Qué se debe hacer antes para no llegar a soluciones inviables? Volver a nacer es imposible, pero volver a empezar no.

Es más fácil analizar que proponer, pero la intervención no puede limitarse a analizar. El problema de proponer es independiente de haber realizado la tarea de analizar la práctica educativa propia o de otro. La sola intervención no produce el conocimiento ni la lógica necesaria para elaborar una propuesta; se requiere pues un cambio de enfoque, de posición. El estudio de la práctica es una actividad del orden del conocimiento, no de la producción. Hace falta toda una mediación para reconstruir la práctica usando los conocimientos de la intervención, pero no en la misma lógica con la cual dichos conocimientos fueron producidos, sino en una línea propositiva.

Lo que aquí se propone es una manera distinta de enfrentar el problema, cuestión que no ha sido cabalmente entendida en el estudio y la enseñanza de la intervención educativa. Por ejemplo, se confunde intervención con investigar la práctica. Intervenir y enseñar a intervenir es enseñar a los maestros a trabajar sobre su práctica; no es investigar, sino enseñarles a mejorar su maestría.

La investigación se ubica en la lógica del conocimiento. La intervención va más allá pues busca la manera de incrementar los recursos personales de formación para hacer mejor el trabajo con lo que se tiene entre manos. Una y otra se retroalimentan, pero no están en la misma lógica.

Por más investigación que se haga, conocer el fenómeno no da la solución. Con esto no queremos decir que la investigación sea inútil, sino que han de imponerse mediaciones para integrarla a la lógica de la solución. Por otro lado, proponer una solución con el análisis de la práctica es un

proceso quizá largo y complejo. No basta con detectar el problema. Es necesario escudriñar la lógica de la práctica que lo sostiene, y después estudiar sistemáticamente lo que puede cambiarse de la metodología, aplicarlo, registrarlo y analizarlo hasta completar un proceso de cambio metodológico pertinente.

¿La intervención es una práctica aceptada en el ámbito cultural educacional?

La educación tiene una carga cultural que no puede ignorarse ni modificarse fácilmente, ni siquiera mediante un proceso de intervención muy pulcro. Existe, por ejemplo, la idea popular muy arraigada de que los padres le encargan el niño al maestro; no se hacen cargo de él. «Como tú eres maestro, pues tú enseña; yo no soy maestro, nada más soy papá y no quieras que haga tu trabajo...». La investigación señala que el papá es un factor clave para el aprendizaje del niño, pero ni el maestro ni el sistema educativo pueden cambiar esta idea producto de una carga cultural muy evidente.

Podemos identificar otros ingredientes culturales que conforman la base cultural de lo que llamamos educación, los cuales, aunque se generan en la práctica, no son modificables en ella. Las fronteras democráticas son un ejemplo: el maestro siente que pierde autoridad porque funciona democráticamente, porque los alumnos saben cosas que él no sabe, e incluso porque gana menos dinero que los papás de los niños.

Otro caso: ¿por qué debe enseñarse lo que se enseña? ¿Por qué estudiamos lo que estudiamos? ¿Por qué no se estudia otra cosa? Porque estructural y políticamente se ha determinado así. No es fácil cambiar el plan de estudios. El hombre ha ido a la Luna y ha decodificado el genoma humano, y sin embargo se sigue enseñando la misma geografía y la misma biología que antes de esos logros.

Si bien estos cuestionamientos rebasan los estudios de la práctica educativa, suponen un obstáculo a la mejora una vez que se han empezado a identificar los ingredientes de solución de las deficiencias de la práctica.

Ante esta dificultad pueden impulsarse cuatro procesos de resocialización entre alumnos, maestros y actores educativos que modifiquen las pautas de socialización previas.

- Hacer posible y válida la discusión de las problemáticas levantadas por el estudio de la práctica, tal como hoy se impulsa la discusión de otras problemáticas que no pasan por el campo de la práctica.
- Otorgar a la escuela el valor y el poder de cambio. Poner el énfasis en el centro de trabajo, en que tenga un proyecto que determine sus

acciones y se someta a una evaluación.

- Procurar que el director, en efecto, dirija, que sus acciones no sólo dependan de lo que ordenen arriba, sino también, y sobre todo, de lo que sucede abajo: las aulas, los maestros, los desempeños, los aprendizajes. Esta socialización equivale a quitarle poder al de arriba para decir cómo se ha de proceder en cada centro de trabajo, aunque pueda retenerlo para evaluar y corregir en consecuencia. Se trata de una resocialización para una nueva gestión educativa con base en la escuela, no en la burocracia.
- Hacer de la escuela el centro de la política educativa y no la «última línea» de un proyecto macro que determina cómo debe portarse cada profesor.

El repaso anterior sintetiza algunas reflexiones para consideración de los estudiosos y de los propios formadores acerca del qué, el cómo y el para qué de la intervención, así como algunos elementos de su enseñanza y ciertas dificultades de intervenir en la práctica educativa. Algunos aspectos son más teóricos, otros más concretos. Habrá otros, sin duda, pero se trata justamente de abrir a la crítica los aportes y supuestos de estos estudios de la práctica educativa a fin de hacerlos avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- BAZDRESCH PARADA, M., *Vivir la educación. Transformar la práctica*, México, Secretaría de Educación Pública de Jalisco, 2000.
- FOUCAULT, M., *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Barcelona, Paidós, 1990.
- ILICH, I., *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1977.
- , *Nuevas dimensiones en la psicología y la comunicación*, México, Editores Asociados, 1978.
- RICŒUR, P., *Teoría de la interpretación*, México, Siglo XXI, 1995.
- SCHÜTZ, A., *La construcción significativa del mundo social*, Madrid, Paidós, 1993.
- , *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- TOURAINE, A., «Introducción al método de la intervención sociológica. Notas generales», en *Estudios Sociológicos*, vol. 4, no. 11, mayo-agosto, 1986.
- WEBER, M., *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Capítulo 3

ELEMENTOS PARA INTERPRETAR LOS SIGNIFICADOS DE LAS ACCIONES EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Juan Campechano Covarrubias

INTRODUCCIÓN

Las siguientes reflexiones tienen como base un gran supuesto: cualquier docente que quiera transformar racionalmente su práctica primero tiene que conocerla, no imaginarla ni suponerla. La práctica de los docentes puede sufrir diversos cambios o transformaciones, unos conducirán a mejores resultados educativos, pero habrá otros que pueden complicar su vida profesional.

En este análisis nos referiremos a aquellos cambios que lleven a mejorar lo educativo de las prácticas docentes, esto es, a obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Durante su formación, los docentes ya han desarrollado una serie de habilidades para tomar registros, notas o diarios de campo; sin embargo, cuando se enfrentan a la necesidad de conocer su propia práctica, más de una vez caen en la cuenta de que esas herramientas no les dicen nada más allá de lo que está escrito. Un buen registro es un espejo que refleja una imagen; si el espejo está en buenas condiciones y limpio, será fiel a lo que se encuentra frente a él. Pero un buen registro no es suficiente, aún falta reflexionar sobre los significados de lo registrado, ver cómo y de cuántas maneras puede interpretarse lo sucedido.

Lo que a continuación se expone es una serie de reflexiones sobre la interpretación de los significados de la acción en la práctica docente, a la cual se considera parte de las prácticas educativas. Desde que usamos el lenguaje e interactuamos con otros, podemos encontrar un sentido o un significado a lo que éstos dicen o hacen, pero la construcción de un significado es mucho más compleja y dinámica de lo que parece. Como muchos autores que han estudiado este tema (Hayakawa 1967, Bresson 1969, Price 1975, Katz 1978), más que detenernos en definiciones y conceptos propon-

drems algunas pistas y dimensiones desde las cuales interpretar las acciones de la práctica.

El punto de partida de esta reflexión son las acciones de los individuos, que por hacer una primera clasificación pueden suponerse conscientes o inconscientes, voluntarias o involuntarias, intencionadas o sin intención. Sin embargo, al emplear el verbo *educar* nos referimos específicamente a una acción, aun cuando la palabra también pueda tener funciones de adjetivo (persona *educada*) o sustantivo (*educación* compensatoria). Realizar la acción de educar es educación. Así, la educación es, en el fondo, una forma de acción o un conjunto articulado de acciones.

Desde mediados del siglo pasado y hasta la actualidad, se han desarrollado una serie de planteamientos teóricos que ofrecen elementos para comprender la importancia de la acción como categoría conceptual para las ciencias sociales. Las ideas y los conceptos que sustentan este análisis parten de los planteamientos de Schütz (1993, pp. 33-125) y Luckmann (1996, pp. 31-87). Retomamos aquí tres conceptos relacionados que es importante diferenciar: conducta, acción y acto. Para Schütz, la conducta se diferencia de la acción en que la primera es de naturaleza automática e inconsciente o reactiva, mientras que la segunda es de naturaleza voluntaria, consciente e implica un proyecto de futuro. Por otra parte, el acto es la acción ya terminada. La educación implica, en la mayoría de los casos, prácticas; las acciones se convierten en prácticas en virtud de la intención o voluntad de quien realiza la acción y del saber en torno al cual se organizan; en esa medida, en función del saber qué y del saber cómo, se considera que las prácticas son un saber hacer estratégico.

A lo largo de esta exposición emplearemos el término *acción* para referirnos a una actividad cualquiera y singular, mientras que entenderemos por *práctica* una serie de acciones que impliquen una intención, una finalidad, un saber qué y cómo. Por ejemplo: alguien escribe un garabato, un número de teléfono o el nombre de alguien; eso es una acción. Sin embargo, si alguien escribe un dictado, un oficio o un examen, la acción puede estar inscrita en una práctica. A menudo también echaremos mano de esta analogía: la acción es como una palabra y la práctica como una oración estructurada adecuadamente y con la intención de decir algo.

Observamos entonces que las acciones se diferencian de las prácticas en por lo menos dos sentidos: el primero es que las prácticas, a diferencia de las acciones, implican un saber hacer, tienen una intención y una función específicas; el segundo es que, en la mayoría de los casos, las prácticas son una estructura de acciones relacionadas entre sí. Así, por ejemplo, antes de utilizar un esquema un profesor tuvo que considerar un contenido, resumir sus ideas principales y organizarlas, o bien copió el esquema de un texto que tuvo que leer previamente. En ambos casos, el docente sabe

para qué escribe ese esquema, y siguiendo con el ejemplo diremos que es para que los alumnos lo copien, lo memoricen y luego puedan responder ciertas preguntas o un examen.

Todo lo anterior, que hasta aquí puede parecer muy general, será retomado más adelante para referirnos a las prácticas educativas. Por otra parte, entenderemos la interpretación como el proceso que lleva al conocimiento del significado o los significados de algo, en este caso de las prácticas. Sólo existe interpretación ahí donde algo puede entenderse de diferentes maneras o tiene múltiples sentidos o significados. Si algo se capta directamente o tiene un solo sentido, no hay interpretación. Si existe una relación de sentido única, directa e inmediata entre la idea, la palabra relacionada a la idea y el objeto, cosa, acontecimiento, situación o persona a que se refiere, entonces no habrá interpretación posible.

En las prácticas educativas, la interpretación puede hacerse en diversos momentos y referirse a diferentes cosas. Nos centraremos en tres aspectos: 1) las interpretaciones de los intercambios discursivos (orales y escritos) entre maestros y alumnos, 2) la interpretación de las acciones y prácticas de ambos, y 3) la interpretación del sentido educativo de las prácticas que éstos realizan en la escuela y otros ámbitos escolares. Trataremos de responder a las siguientes preguntas: ¿qué elementos intervienen en la interpretación de los discursos de la clase? ¿Qué aspectos se pueden tomar en cuenta para interpretar el significado de las acciones y prácticas que ocurren en el salón de clases? ¿Cómo se pueden interpretar las acciones y las prácticas desde lo educativo?

INTERPRETAR LO QUE SE DICE EN EL SALÓN DE CLASES Y EN LA ESCUELA

Comenzaremos este apartado con la recreación de lo que sucede en una clase de matemáticas de los primeros grados en una escuela primaria:

MAESTRA: ¿Quién me puede decir qué es una unidad?

ALUMNOS: Un parque en donde se juega...

MAESTRA: Para mí una unidad es esto (*muestra un lápiz*), una unidad es un objeto. Un objeto, una cosa. (*Dirigiéndose a un alumno.*) A ver, dime una unidad.

ALUMNO: Parque.

MAESTRA: Dime otra unidad.

ALUMNA: Lápiz.

MAESTRA: ¿Qué es una decena?

ALUMNO: Diez.

MAESTRA: ¿Diez qué?

ALUMNO: Diez parques, diez cosas.

(Fragmento de notas de observación de María Érika Covarrubias Hernández)

La educación puede entenderse como un compartir significados, y uno de los medios privilegiados para que el profesor transmita o comunique sus significados es el lenguaje oral. El ejemplo anterior ilustra cómo la maestra parte de una palabra, *unidad*, que para ella significa una cosa y para los niños otra. Afortunadamente, al final los niños logran entender el sentido que la maestra le está dando a la palabra como elemento de la decena y pueden transitar de su noción de unidad como parque a la de conjunto de un solo elemento. Esto, sin embargo, no siempre sucede. A veces los maestros no caen en cuenta de que mientras ellos dicen una cosa, los alumnos entienden otra o no entienden ninguna.

En otras ocasiones, los profesores prestan atención a ciertos indicios sobre la falta de entendimiento por parte de los alumnos y tratan de reforzar su mensaje. En los intercambios verbales o escritos, las palabras empleadas pueden ser difíciles de entender o interpretar. La palabra *gato* puede llevar a pensar en un animal, un instrumento mecánico o, en sentido despectivo, un sirviente. Conforme se incluyen palabras en las oraciones se va perdiendo, en la mayoría de los casos, la ambigüedad o confusión y se tiene una mejor comprensión del sentido o significado referido.

Una de las mediaciones más importantes para saber si los alumnos están entendiendo son las preguntas. Dentro de la dinámica de preguntas y respuestas, los silencios que siguen a las preguntas directas son frecuentemente un indicador de que los alumnos no están entendiendo.

¿Qué tan atento está el profesor a este proceso? Hay que reconocer que en muchas ocasiones pasa por alto estas señales:

- El diccionario personal, el cual va elaborando cada persona para entender los sentidos que se les dan a diferentes palabras.
- Los diferentes planos de la experiencia de las personas y su contacto con otros contextos culturales, que posibilitan la comprensión de palabras y expresiones distintas, así como los sentidos con que se usan.
- El contexto en que se establece la comunicación (la calle, la iglesia, la casa de un amigo, una reunión de trabajo, la escuela, el salón de clase, la clase de química).
- Las reglas de intercambio que regulan lo correcto e incorrecto de los elementos del discurso.

Por estos elementos y por el tipo de diálogos o enunciados que se ge-

neran, el que habla y el que escucha saben si se interpreta correctamente lo que se dice.

En este sentido, la educación y el aprendizaje son efectivos cuando el alumno se ha apropiado de los significados que se le transmiten, lo cual se verifica con dispositivos como preguntas, escritos, actividades, etc. En la práctica cotidiana de los docentes, muchos de los esfuerzos de los niños, más que encaminarse a entender el significado de lo que se está diciendo en torno al contenido o materia de la clase, se dirige a tratar de interpretar qué quiere el maestro. El significado del conocimiento que se pretende compartir se sacrifica en función de las reglas del salón de clase y el contexto se impone al mensaje.

Por tanto, durante el análisis de los registros hay que darles la debida importancia a elementos como los siguientes:

- De acuerdo con lo que se expresa en forma hablada o escrita, ¿hay indicios de que los participantes se entienden entre sí? Es necesario observar las expresiones en sus rostros, las preguntas que hacen, sus silencios y las secuencias de lo que se dicen.
- ¿El mensaje es adecuado a la situación y el contexto? De no ser así, ¿qué lo explica?
- ¿Los que hablan siguen las reglas y las condiciones de intercambio? En más de una ocasión los registros revelan contradicciones en ese sentido, pues el profesor exige silencio y al mismo tiempo le pide a alguien que hable, o se permite la burla entre compañeros y se solicita la participación de cualquiera.

INTERPRETAR EL SIGNIFICADO DE LAS ACCIONES Y LAS PRÁCTICAS QUE OCURREN EN EL SALÓN DE CLASES

No hay un solo sentido o significado verdadero. Si analizamos detenidamente diferentes circunstancias de la vida cotidiana, llegaremos a la conclusión de que hay diversas formas de interpretar un mismo hecho. Veamos un pequeño ejemplo: en un jardín de niños se está trabajando el proyecto de la caña de azúcar. Al iniciar la clase, la educadora les pregunta a los niños quién trajo la tarea, que consistió en preguntar a sus papás algo sobre el tema. Algunos sacan hojas de sus loncheras y se las llevan a la maestra. Ella las pega con cinta adhesiva en el pizarrón y se establece la siguiente conversación:

EDUCADORA: Vamos a ver la tarea de Sonia, en ella dice que de la caña de azúcar se extrae la...

ALUMNOS: ¡Azúcar! (*unos pocos niños contestan*).

EDUCADORA: En esta otra dice que contiene carbohidratos.

ALUMNO: ¿Por qué tiene carbohidratos?

EDUCADORA: Mmmhh... (*no contesta*) A ver, díganme qué se saca de la caña.

Alumno: Yo, yo, mire: el ron, la azúcar, el alcohol, los dulces. Los dulces porque tienen carbohidratos y nos dan energía.

Educadora: (*ignora el comentario. Pasa a otro tema*) (Bugarrín y otros 1996, p. 70).

Situaciones como ésta surgen todos los días en el salón de clases. Dice Jesús Mosterín que «La pregunta por la interpretación de ese evento es la pregunta por el sentido de la acción de que forma parte. *La interpretación de una acción es la respuesta a la pregunta por el sentido de esa acción*» (Mosterín 1978, p. 186).

Uno de los posibles procedimientos para buscar interpretaciones sería el siguiente:

a) Realizar varios registros para detectar cuáles elementos se repiten y cuáles ocurren eventualmente en el salón de clase. La educadora quizá dirige el canto de saludo, pide a los niños que coloquen el sol o la nube en el cartel del clima, les solicita que entreguen la tarea y pega las hojas en el pizarrón con cinta adhesiva. Puede también comenzar a preguntar, o pronunciar palabras o frases incompletas para que los alumnos las completen a coro, pero es necesario averiguar si todas éstas son acciones aisladas o se repiten en cada clase.

b) Cuando se analiza un discurso, una palabra remite a un sentido; esa misma palabra en una oración o enunciado nos da otro, y la oración en un discurso nos da un significado de otro nivel. De la misma manera, las acciones de la práctica educativa podrían interpretarse a partir de la clasificación o el registro de la frecuencia en que se presentan ciertos verbos (por ejemplo: *preguntar, explicar, decir, borrar, escribir*, etc.), pero estas palabras dentro de un enunciado cobran otra dimensión. Así, por ejemplo, un niño le muestra su trabajo a la educadora, quien le pregunta «¿Qué más le puedes poner?» en lugar de decir «¿De qué es este trabajo?» En el primer caso, la pregunta puede propiciar que el niño mejore o incorpore algo nuevo, pero el segundo enunciado permite interpretar que a juicio de la educadora lo que el niño le presenta no tiene sentido, por lo que le pide más información para saber lo que hizo. Los enunciados, a su vez, pueden ser solidarios relacionándose con otros para dotar de significado a un fragmento mayor, como en el ejemplo del principio, en el que la educadora pregunta quién trajo la tarea, pega en el pizarrón las hojas que recibe de

los niños, comienza a hacer preguntas, ignora preguntas, ignora respuestas, etcétera.

Cuando se busca interpretar las prácticas educativas es necesario pensar en dos tipos de relaciones: unas de *orden temporal y espacial*, que se suceden por lo regular en secuencias y momentos bien definidos —llegar, saludar, pasar lista, escribir en el pizarrón, explicar, preguntar, poner ejercicios en el pizarrón, etc.—, y otras de *orden funcional*, que se refieren al conjunto de acciones que tienen el mismo sentido o significado, y que en muchos casos pueden ser sustituidas en el orden temporal y espacial adecuado sin alterar el significado global de la práctica. Por ejemplo, en ocasiones los docentes usan la lista como medio de control: ahí anotan los retardos y las asistencias, las participaciones buenas o malas, la regularidad con que se entregan los trabajos y si se hacen o no los ejercicios. La lógica es que en la lista se controlan los puntos buenos y los puntos malos. Los alumnos saben que al tomar la lista en sus manos, el maestro distribuirá o restará puntos. Esto se repetirá en cualquier momento de la clase cuando el docente camine con la lista entre las filas. Para otros profesores, en cambio, la lista será un elemento impuesto por la institución, mientras que para otros no tendrá ningún valor en el proceso educativo.

En el enunciado «El hombre camina por el parque» la palabra *hombre* puede sustituirse por *niño, profesor o joven* sin que cambie mucho el sentido del enunciado; de igual manera, *camina* puede cambiarse por una palabra que tenga la misma función, como *corre, come o pasea*. Estableciendo una analogía con el enunciado anterior, en la práctica es importante preguntarse por los elementos que cumplen la misma función. Otra forma de detectar las diferentes funciones es considerar los resultados o consecuencias que tienen las acciones que realizan tanto el docente como los alumnos, es decir, observar si cambiando una acción o serie de acciones que realizan el profesor o los niños se obtiene el mismo significado global de lo que está pasando en el salón de clases. Así se comprende que existen diversas acciones cuya finalidad es «controlar» lo que pasa en el salón de clases, ya sea que se manifiesten como amenaza de reporte, llamado de atención, resta de puntos en la calificación, etcétera.

c) Los elementos constitutivos de una práctica, en su individualidad y en sus relaciones, establecerán indicadores de significado que permiten interpretarlos. En el ejemplo del que partimos se pueden plantear, entre otras, las siguientes preguntas: ¿qué significado tiene en la práctica docente de esta educadora la tarea? ¿Qué significado o sentido tiene que ignore las preguntas de algunos niños? ¿Qué sentido tiene para esa práctica que se formulen preguntas y palabras incompletas? ¿Qué implica que se dejen tareas en este grupo de preescolar? En los contextos escolares, cuando se habla de la «tarea» se entiende un trabajo escolar que debe realizarse en

casa. La tarea se relaciona después con otras acciones: recoger hojas, revisarlas, preguntar sobre su contenido, etc. Si cuando la maestra pregunta quién trajo la tarea se desprenden acciones derivadas, conforme vayan apareciendo elementos relacionados se verá la importancia que dicha actividad tiene en esa práctica. En este ejemplo, si bien la tarea tiene un papel protagónico, se derivan de ella algunas operaciones que nos llevan a interpretaciones diversas, entre ellas las siguientes:

- Usualmente en los jardines de niños no se dejan tareas como en el ejemplo. Por lo regular, lo que piden las educadoras son materiales diversos que se usarán en la actividad del día siguiente y que a muchos niños se les olvidan. Se puede considerar poco frecuente encontrar una educadora de preescolar que deje tareas.
- La educadora deja oraciones o frases incompletas para que los niños las concluyan. Esto se relaciona con dinámicas escolares en las que a los alumnos se les dan pistas para que hagan o digan lo que los maestros quieren como un método para enseñar y aprender cosas.
- La educadora guarda silencio ante ciertas preguntas de los niños, de lo que puede inferirse que desconoce la respuesta o bien considera que el niño no podrá entender su respuesta.
- La maestra ignora algunas participaciones o respuestas de los niños, ya sea porque no las considera apropiadas para la dinámica de la clase, porque considera que los niños sólo dicen cosas por decir, o porque no puede agregar nada más a lo que ellos dicen. En el trabajo de revisión posterior se pueden encontrar elementos que reafirman o echen por tierra estas afirmaciones.
- Suponiendo que estos procedimientos son recurrentes en la práctica de esta educadora, podría establecerse que: 1) no prepara el desarrollo de los temas que deja de tarea a sus alumnos y 2) desconoce los contenidos mínimos del tema y prefiere ignorar las preguntas y participaciones de los niños. A partir de este momento se establecerían otros dispositivos metodológicos para verificar estas suposiciones o refutarlas remitiéndose a otros registros o datos.

En otras ocasiones, un docente puede realizar acciones de las que no es muy consciente. Por ejemplo, en un grupo con alumnos de orígenes diversos (estudiantes de mecánica, de química, de electrónica), el profesor sólo atiende a una parte del grupo. Cuando se le hace esta observación, puede caer en la cuenta de que atiende más a los estudiantes de química y electrónica porque los considera «más inteligentes» y cree que son los que «necesitarán más los conocimientos», mientras que los de mecánica «son más lentos y harán principalmente actividades manuales».

En síntesis, para interpretar las acciones de las prácticas que pretenden ser educativas debe determinarse en primer lugar cuáles acciones son constitutivas de las prácticas y cuáles son circunstanciales. En segundo lugar, las acciones siempre tienen un orden temporo-espacial y una funcionalidad, como se desprende de lo que Schütz llama «acto proyectado», relacionado con el resultado final que intenciona la acción en la mente del sujeto, del docente en este caso. En tercer lugar, el significado que ha de extraerse será el referido a la articulación de las acciones en las prácticas a fin de determinar si dicha articulación logra realizar la intencionalidad del docente. Si el docente quiere callar con ciertas acciones a los niños (alzar la voz, amenazar, cantar, etc.) y no los calla, que aprendan a resolver problemas y no los resuelven, o que comprendan lo que leen y no lo comprenden, las acciones pueden remitirnos a otras interpretaciones y significados no necesariamente relacionados con lo educativo.

INTERPRETAR LAS ACCIONES Y LAS PRÁCTICAS DESDE LO EDUCATIVO

Nos acercamos a las acciones y las prácticas desde diferentes supuestos de lo que es lo educativo. Un docente puede considerar que el pasar lista o exigir que las alumnas traigan las tobilleras del uniforme es educativo; mientras que otro supone que exponiendo, haciendo ejercicios o revisando tareas se da lo educativo. Hay un amplio debate sobre qué es lo educativo, pero hay que diferenciar entre educar y que alguien aprenda algo, ya que el alumno puede aprender por el docente, con el docente e incluso a pesar del docente.

El aprendizaje se da a través de la educación sólo en la medida en que alguien intencionadamente realiza acciones para que otro conozca cosas nuevas, pueda hacer algo que no podía hacer o cambie lo que quiere o siente. Hay quien cree que por el solo hecho de pensar, planear y desarrollar lo planeado está educando, pero está demostrado que muchas veces lo que planeamos y hacemos nos conduce a resultados que no esperábamos. En otras ocasiones, los docentes llevan a cabo acciones en los salones de clase que no tienen ninguna intención educativa, como perder el tiempo, tener clientes cautivos para los negocios escolares, etcétera.

Al educar, debemos tener pleno conocimiento de que nuestras acciones y sus resultados están contenidos en las intenciones que los originaron. Mediante este gran supuesto se puede interpretar todo lo que se hace en el aula. Todas las acciones que realizan alumnos y maestros tienen ciertas consecuencias; exponer, preguntar, dar palabras y frases incompletas para que los alumnos las completen o hacer planas de algo conduce a ciertos resultados. Esto nos lleva a preguntarnos: con lo que hice, ¿qué aprendie-

ron los alumnos? ¿Cómo puedo evidenciarlo?

Con base en lo expuesto hasta aquí, y volviendo al ejemplo anterior, nos preguntamos si la educadora tendría elementos para decir qué tuvo de educativa su práctica. Insistimos en que las cosas pueden interpretarse en diferentes niveles y desde diferentes dimensiones. Puede interpretarse la relación afectiva que se da entre el maestro y los alumnos, las operaciones psicológicas que constituyen dicho vínculo, las relaciones de poder y su ejercicio dentro del salón de clase, todo ello en función de si produce o no cambios educativos.

Existen significados derivados de las acciones y de los discursos que se generan en el salón de clases. Un nivel de interpretación gira en torno al sentido que tiene para los actores preguntar, fingir estar leyendo, copiar las tareas, no revisárlas o castigar, pero otro nivel es definir si los castigos, las lecturas y las preguntas llevaron a los resultados educativos esperados o pensados.

Los docentes pasan diferentes periodos dentro de los salones de clase y en las instituciones escolares, y en ese tiempo pasan muchas cosas. Existen diferentes acciones que no llegan al plano de la conciencia de profesores y alumnos; mientras que otras constituyen acontecimientos que formarán parte de la historia personal de los protagonistas, del grupo escolar o de la institución. De igual manera, en las prácticas educativas aparecen elementos de diferente índole que afectan los resultados educativos que se pretenden obtener. Hay docentes que se esfuerzan honestamente por preparar una clase lo mejor posible, pero la dinámica que se establece entre maestro y alumnos impide que ésta se desarrolle con fluidez y que los alumnos aprendan. Otras veces, la ignorancia de los profesores se ve encubierta por poses autoritarias con los alumnos, o también puede darse el caso de que los alumnos se vuelvan cómplices del maestro en consumir el tiempo de la clase en actividades que no tienen nada que ver con el contenido disciplinar propuesto.

Existen diversas limitantes para establecer los diferentes significados de lo educativo en las prácticas de los docentes. Un primer elemento se refiere a la capacidad del docente de tener una visión global de la práctica, un conocimiento tanto del todo como de las partes que lo componen. Regresando a la analogía que se estableció al principio, al estar leyendo un cuento no es lo mismo leer una palabra, un enunciado, un párrafo, un capítulo o todo el texto; lo que se entiende al integrar cada una de las partes es diferente en cada nivel. En el caso de la práctica docente, las acciones del profesor pueden integrarse en estructuras más complejas que ofrecen niveles de significados diferentes, de tal manera que podemos analizar el sentido de las preguntas, la exposición, el trabajo en equipo, el manejo de las estrategias para pedir silencio o mantener la atención de los alumnos, pero

la relación entre el preguntar y la explicación, o entre la exposición, las preguntas y la explicación, revestirá diferentes sentidos, al igual que observar esa práctica en una secuencia global de acciones.

Un segundo aspecto se refiere al aparato conceptual que le permite al docente explicarse y comprender los elementos presentes en esa práctica. Esto se relaciona con el conjunto de referentes de ideas del sentido común o de teorías a las cuales recurren los docentes para explicarse lo que está pasando. Puede argumentarse que los alumnos salieron reprobados en el examen de física porque son flojos, desobedidos, lerdos, etc., pero a veces, detrás de eso se oculta un desconocimiento de los procesos cognoscitivos que siguen los alumnos para resolver un problema de física, de los procedimientos didácticos más apropiados para que aprendan a resolver los problemas, o de la estructura adecuada para presentar el contenido según cómo son y qué saben estos alumnos. Los docentes quieren enseñar la comprensión de la lectura, pero no lo lograrán si desconocen las estructuras psicolingüísticas que operan para comprender lo que se lee y lo que pueden hacer los alumnos para lograrlo. Una herramienta para atribuir significados a lo que pasa dentro del salón de clase es contar con referentes teóricos adecuados.

Un tercer y último punto es que, pese a que la dinámica de las escuelas pudiera parecer más o menos la misma, una observación más detallada descubre importantes matices en la vida cotidiana de cada escuela. Construir el contexto en diferentes niveles (el salón de clase, la escuela, la colonia, la comunidad) ofrece elementos para explicar aspectos de la práctica que de otra forma no podríamos entender. Todo esto será importante para comprender la práctica educativa antes de pretender transformarla. No se puede interpretar a partir de la nada; interpretamos en función de los elementos apropiados del sistema cultural en el que estamos integrados. De este modo, asignar los significados de las acciones y las prácticas educativas se relaciona necesariamente con el conocimiento del desarrollo y término de las acciones que consideramos que educan, así como con las intenciones explícitas e implícitas que los actores les atribuyen.

CONCLUSIONES

Este trabajo partió de una gran analogía al considerar que existen relaciones entre el lenguaje y las prácticas educativas. Algunas de las ideas expuestas fueron:

- La práctica educativa y las acciones que la conforman se pueden pensar como el análisis del significado de un texto. Así como en el

texto las palabras, las oraciones y los discursos permiten diferentes niveles de interpretación y significado, en la práctica las acciones, la relación entre las acciones y las relaciones entre los segmentos con una misma función tienen diferentes niveles de significación.

- Al analizar se debe tomar en cuenta la función de los elementos en la estructura y las relaciones espacio-temporales (cuándo y dónde) y funcionales (para qué) que dichos elementos establecen entre sí.
- En la práctica docente o educativa, cada elemento tiene indicadores de significado específicos. Asimismo, las secuencias de acciones remiten a sentidos específicos que permiten entenderlas. Así como la ambigüedad se va eliminando al ir conociendo más elementos del discurso, conocer y relacionar más elementos de la práctica permite entenderla mejor y conocer los significados que comporta.
- El contexto permite establecer referentes que remiten a la pertinencia o no del significado de las acciones y de otros significados referidos.
- Al interpretar las prácticas como educativas, cualquier enfoque adquiere una dimensión y finalidad específica; por tanto, aun cuando se analice la acción y la práctica desde el punto de vista psicológico, ético, político o económico, los cambios o transformaciones que se quieran operar en el pensar, hacer y querer del otro estarán en función de la relación educativa, es decir, de los aprendizajes que generaron o propiciaron.
- Diferentes elementos pueden facilitar u obstaculizar el acercamiento a los significados de la práctica educativa, entre ellos el conjunto de experiencias y vivencias que el docente tenga de las prácticas educativas, el tipo de formación teórico-conceptual que soporte y oriente la explicación de lo que acontece en el salón de clase y el conocimiento que se vaya construyendo de dicha práctica.
- Sólo comprendiendo el significado de lo que pasa en la práctica educativa se puede derivar un proceso de intervención que lleve racionalmente a resultados educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- BRESSON, E., «La significación», en J. Piaget y otros, *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo, 1969, pp. 17-50.
- BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- , *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1991.
- BRUNER, J., y H. HASTE (comps.), *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós, 1990.

- BUGARÍN LÓPEZ, I., y otros, *Los procesos metodológicos en los docentes de preescolar y primaria*, tesis de maestría, Guadalajara, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, 1996.
- BULHER, K., *Teoría de la expresión*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- EDWARDS, D., y N. MERCER, *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós / MEC, 1994.
- GIDDENS, A., y otros, *La teoría social, hoy*, México, Alianza / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.
- GREGORY, M., y S. CARROLL, *Lenguaje y situación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- LUCKMANN, T., *Teoría de la acción social*, Barcelona, Paidós, 1996.
- MILLER, G. A. (comp.), *Nuevas dimensiones en la psicología y la comunicación*, México, Editores Asociados, 1978.
- PIAGET, J., y otros, *Introducción a la psicolingüística*, Buenos Aires, Proteo, 1969.
- PUTNAM, H., *El significado de «significado»*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1984.
- RICOEUR, P., *El discurso de la acción*, Madrid, Cátedra, 1988.
- SCHÜTZ, A., *La construcción significativa del mundo social*, Barcelona, Paidós, 1993.
- VALDÉS VILLANUEVA, L. (comp.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos-Universidad de Murcia, 1990.
- WEBER, M., *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

Capítulo 4

LA RESIGNIFICACIÓN METODOLÓGICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE, CONSTITUTIVO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Alberto Minakata Arceo

INTRODUCCIÓN

En opciones formativas que tienen como eje curricular el proceso de sistematización, análisis, reflexión, rediseño e intervención de la práctica educativa, los educadores se enfrentan a la necesidad de construir propuestas coherentes y articuladas entre sus etapas de recuperación-sistematización y las de rediseño e intervención de la práctica.

El seguimiento y sistematización de experiencias formativas —cursos, talleres y asesorías realizados de 1986 a 1996— muestran los siguientes elementos críticos que inciden en la construcción de las propuestas de intervención y transformación de las prácticas educativas de los docentes:¹

A) Deficiente articulación metodológica entre las acciones de sistematización y las de rediseño e instrumentación de las propuestas de intervención

Las propuestas de intervención de la práctica surgidas en estos procesos se inspiran, frecuentemente, en métodos y didácticas con origen y aplicación en contextos psicosociales y culturales con estructuras y propósitos diferentes de los de la práctica de referencia. Los diseños de intervención se sustentan en la planeación y en la ejecución de actividades novedosas en su índole.

¹ Los cursos y talleres analizados forman parte del currículum de maestrías y especialidades centradas en procesos de intervención y transformación de la práctica educativa de instituciones de educación superior y de formación de maestros en los estados de Jalisco y Guanajuato.

le o en su instrumentación con respecto a las sistematizadas y analizadas.

A estas actividades se les atribuye un potencial de construcción de sentidos diferentes e innovadores, sin la fundamentación adecuada, y sin la consideración de condiciones contextuales de aplicación, inmediatas y mediatas, que confieren direccionalidad y sentido a la práctica.

B) Ausencia de elaboración o elaboración incipiente del «conocimiento práctico» como «saber pedagógico»

En términos de producción del saber de la práctica y de conceptualización, las propuestas formativas transitan directamente desde el ámbito del «conocimiento práctico» —el que responde a demandas prácticas de «interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas para la comprensión y predicción de sucesos, así como para planificar la conducta» (Rodrigo, 1993, p. 112)— hasta el ámbito de la propuesta conceptual alternativa que da sustento al proceso de intervención.

El «conocimiento práctico», así elaborado como «saber pedagógico» en el proceso de reflexión de las prácticas (Macchiarola de Sigal 1998, p. 25), produce un distanciamiento y una ausencia de articulación entre el «saber-hacer» y el «saber-teórico». Opera el supuesto de poder deducir linealmente reglas de acción a partir de teorías formalizadas.

Por otra parte, las «creencias» componentes del conocimiento práctico se sustituyen por otras consistentes con las propuestas conceptuales adoptadas sin mediar un proceso de intelección y transformación de «creencias en conocimientos». Este proceso —que según Fenstermacher (1986) se da en el acceso al saber científico, merced a la toma de distancia de las representaciones propias del investigador por el diálogo con las teorías elaboradas— ayudaría al educador a modificar las premisas de su razonamiento práctico, a cambiar la naturaleza de sus creencias y a añadir otras nuevas, dada su intención de llevar al plano de la teoría el conocimiento de la práctica que realiza.

C) Operaciones incompletas o ausencia de operaciones de construcción del «saber metodológico»

De acuerdo con Sacristán (1998, p. 92), el primer saber de la acción no es instrumental; el saber de la acción utilizado instrumentalmente de manera intencionada para orientar y transformar otras acciones se debe construir en «contenido de la conciencia» mediante procesos de elaboración

reflexiva y de reinterpretación de intenciones y atribuciones de sentido.

Una manera de entender y construir estos contenidos de acción es recurrir al concepto de esquema en tanto «estructuras cognoscitivas de representación respecto a una clase semejante de secuencias de acción que constituyen totalidades coherentes organizadas, referidas a formas integradas de comportamiento» (Flavell 1986, p. 71). Los esquemas así entendidos son susceptibles de operaciones de «recuperación», reflexión y reinterpretación bajo el supuesto de que las prácticas docentes están constituidas, desde esta perspectiva epistemológica del conocimiento como acción, no como meras representaciones, sino como conjuntos de operaciones —acciones interiorizadas— con sus contenidos y referentes simbólicos. Estas operaciones son los constitutivos de esquemas recurrentes susceptibles de transformación, progresión y acumulación (Aebli 1957 y 1989).

Estos elementos críticos ponen al descubierto dos características distintivas de los procesos formativos y curriculares a los que nos referimos con anterioridad: primera, un proceso incompleto de *apropiación del sentido de las prácticas*; segunda, *la ausencia o la deficiencia de mediación de operaciones metodológicas alternas y complementarias* entre las etapas de la sistematización y construcción de «lo educativo» de la práctica y la de su rediseño e intervención.

VIDA «SOCIOCULTURAL» DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las prácticas docentes «tienen vida propia» en las instituciones escolares, en tanto éstas constituyen sus contextos específicos de actividad con sus características propias culturales, psicosociales, comunicativas y organizacionales (Gallimore 1986).

En esta reflexión acerca de la resignificación metodológica de las prácticas educativas,² adoptamos una perspectiva interpretativa del cambio socioeducativo en y a través de los procesos formativos de reflexión-transformación de las prácticas, constituida por tres ejes: el epistemológico de la dimensión de construcción del saber pedagógico; el psicosocial de la construcción metacognitiva del saber metodológico, y el sociocultural de la construcción de sentido social y cultural en contextos de actividad.

Estas tres dimensiones tienen como referente de su unidad analítica y organizacional básica del cambio la transformación de los sujetos de la

² Con *resignificación metodológica* nos referimos al conjunto de operaciones de apropiación de las prácticas educativas y a las «puestas en escena» alternativas de las transformaciones intentadas.

práctica, las condiciones constitutivas –internas y externas– de las mismas en los sujetos y la índole de las acciones de la práctica derivadas de la «puesta en escena» por los actores que, por así decirlo, «actualizan» las situaciones de la práctica y les confieren sus sentidos e intencionalidad.

En esta perspectiva se reconocen las condiciones y los determinantes institucionales y contextuales de índole cultural, económica, social y política de las prácticas docentes; sin embargo, se proponen como unidad de análisis-intervención-transformación *los constitutivos mismos de la práctica docente en su puesta en escena en un escenario de actividad específico por actores que, con sus acciones, actualizan y producen sus sentidos.*

LA RESIGNIFICACIÓN METODOLÓGICA DE LA PRÁCTICA DOCENTE (RMPD)

Desde el punto de vista analítico, la resignificación metodológica de la práctica docente está constituida por dos elementos:

1. Una producción de sentido en tanto resultado de operaciones de la puesta en escena de la práctica. Estas operaciones le confieren una índole propia, con su organización, relaciones e intencionalidad, en lo que llamamos la «lógica de producción del sentido de la práctica».

2. Un «saber-de-la-práctica» del actor que la realiza, en nuestro caso los sujetos en formación que reflexionan sus prácticas y las «intervienen». Este saber se constituye de acuerdo con distintos elementos y dimensiones conforme a las construcciones adoptadas (Beillerot 1998, p. 94).

Estos dos conjuntos son constitutivos de la realización de la práctica, y se comportan como una unidad dialéctica de acción-significación con índole e identidades propias.

La transformación de una práctica, desde esta perspectiva analítica, consiste en *resignificarla metodológicamente*; es decir, en intervenir en *la índole de sus constitutivos y sus relaciones* de manera que al hacerlo se produzcan los nuevos «sentidos». Tales sentidos son transformaciones del «saber-de-la-práctica» y de la lógica de sus operaciones en los sujetos que participan en ella (docente y alumnos).

Este proceso conlleva necesariamente una condición de vigilancia epistemológica: la toma de distancia crítica de la práctica que se realiza operando un conjunto de mediaciones y dispositivos que permitan «desvelar», descubrir la índole de sus elementos constitutivos en tanto acciones productoras de significado.

Desde este punto de partida y a través de este proceso, la toma de distancia crítica genera preguntas en otras dimensiones que son también con-

diciones de la práctica aunque operan en otros ámbitos, lógicas y niveles distintos de los sujetos que son sus protagonistas inmediatos: los institucionales, sociales, culturales y políticos no directamente afectables desde la puesta en escena de la práctica docente particular.

Asimismo, el proceso de RMPD genera un doble movimiento: desde el escenario mismo de la actividad e identidad propia de la puesta en escena de cada docente hacia sus condiciones institucionales y culturales; y desde éstas hacia el escenario de la práctica particular. Este proceso se realiza bajo el supuesto de que el primer nivel de transformación de la práctica se inicia en los sujetos –intenciones, creencias, saberes, esquemas– en y desde su contexto de actividad inmediato.

Este doble movimiento también tiene aplicación y referentes conceptuales y metodológicos en otros ámbitos de la práctica educativa distintos del de las prácticas docentes, como es el de la dirección educativa.

De ahí que resignificar metodológicamente las prácticas educativas sea un proceso que se manifieste a través de la «puesta en escena» de operaciones y relaciones alternativas a los constitutivos de la práctica, que producen y resultan en la construcción de los significados esperados.

El cambio cognitivo social como condición de posibilidad de resignificación metodológica de las prácticas

Los procesos formativos de sistematización, análisis y transformación de las prácticas educativas se sustentan en otro supuesto fundamental: el cambio cognitivo-social de los protagonistas de las prácticas.

Este cambio, dadas las características de constitución social de las prácticas, supone una interacción dialéctica entre los mundos social e individual de sus protagonistas.

El cambio cognitivo como concepto explicativo incluye nociones de reestructuración, invención y direccionalidad.

En el cambio cognitivo-social la unidad de análisis más útil no es el individuo, sino las transformaciones de las condiciones intrapsicológicas e interpsicológicas de los sujetos en contextos de práctica socioeducativa, en las que la cultura y sus herramientas –como el lenguaje y las instituciones– median entre las personas y entre éstas y su entorno.

La reestructuración de la práctica puede darse tanto en el nivel de una reorganización funcional entre los sujetos (por ejemplo, cuando un docente toma en cuenta cómo piensa o siente el alumno, cuando se propone involucrarlo en nuevas formas de participación en la clase), como en el de los elementos materiales en relación con las acciones de los sujetos (por ejemplo, una forma diferente de usar el libro de texto, los ejercicios, los

materiales e instrumentos de laboratorio); o de las acciones que articulan la estrategia metodológica (digamos, en plantear y resolver problemas con y por los alumnos, en simular situaciones reales donde aplicar lo aprendido, en relacionar lo leído en el texto con una situación real).

Toda invención implica el establecimiento de nuevas relaciones y la incorporación de nuevos elementos para obtener algo diferente. El ámbito más importante de la resignificación metodológica de las prácticas es el que involucra necesariamente el cambio cognitivo-social en quienes son objetos y sujetos de las prácticas.

El proceso formativo de los educadores

Desde el punto de vista de los procesos formativos de los educadores, esta RMPD se sustenta en la adquisición o transformación de las competencias metodológicas relacionadas con los demás constitutivos de las prácticas educativas: con sus contextos de operación y con los protagonistas de la práctica (individuos, grupos e instituciones).

Las opciones formativas estudiadas se desarrollan típicamente en torno a operaciones de identificación, sistematización, reflexión, rediseño e intervención de las prácticas y se sustentan en la adquisición y desarrollo formativo de dos conjuntos de las siguientes competencias metodológicas:

- a) Las de *articulación teórica y operacional* entre las acciones de sistematización de las prácticas y las de rediseño e instrumentación progresiva de las propuestas de intervención.
- b) Las competencias de construcción conceptual con operaciones propias y pertinentes a los procesos de apropiación de los sentidos de la propia práctica, de sus constitutivos y de sus esquemas operantes.

En estos dos conjuntos, la resignificación metodológica es una condición necesaria para el desarrollo de propuestas de transformación de las prácticas educativas consistentes, acumulables y evidenciables.

Este desarrollo de competencias de RMPD se realiza en dos perspectivas complementarias:

- a) Desde la consideración epistemológica de los constitutivos del «conocimiento práctico» de los educadores y de su transformación reflexiva en «saber pedagógico».
- b) Desde la consideración epistemológica e instrumental de la producción del «saber metodológico», generado en y a partir de los procesos de reflexión-intervención de las prácticas educativas.

De esta manera, «la puesta en escena» de un saber metodológico alternativo, con sus esquemas de acción correspondientes, se convierte en *conditio sine qua non* de la intervención-transformación de las prácticas educativas. Ésta consiste en la adquisición de nuevas competencias metodológicas que incluyen la identificación y transformación de creencias, conocimientos y «saber-hacer» alternativo de la práctica.

La sistematización de evidencias recogidas de procesos formativos sustentados en la recuperación, reflexión e intervención intencionada de las prácticas educativas nos muestra cómo no todos los procesos formativos de reflexión-transformación de la práctica instrumentados contienen los elementos necesarios para constituir y dar lugar a procesos de resignificación metodológica de las mismas prácticas; y, aunque en ellos se observan modificaciones importantes, de hecho se continúa produciendo «más de lo mismo» en sus ámbitos educativos de significación, no obstante las nuevas conceptualizaciones o instrumentaciones adoptadas.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA RESIGNIFICACIÓN METODOLÓGICA DE LAS PRÁCTICAS EN LOS EJES CURRICULARES

La RMPD se realiza a través de dos procesos formativos complementarios, de índole e intenciones específicas distintas:

- a) El proceso de recuperación, identificación, reflexión y «teorización» de los constitutivos de la práctica educativa.
- b) El proceso de rediseño-intervención de la práctica educativa.

Las *operaciones generales de sistematización* (recuperación, identificación de constitutivos, análisis y teorización) de las prácticas educativas tienen una característica distintiva que es, a su vez, su propio punto de partida: la reconstrucción de lo que está sucediendo o sucedió, de manera que pueda evidenciarse, a partir de las actividades de la práctica y de una construcción de las acciones educativas de estas actividades, sus articulaciones, condiciones y relaciones para poder reconstruir, interpretativamente, los significados, direccionalidad y resultados de las acciones educativas.

Las operaciones de sistematización tienen como resultado la reconstrucción del sentido de las acciones educativas en y a partir de las «actividades» educativas realizadas.

Este proceso reflexivo es condición necesaria para tener acceso a otra construcción: la del conocimiento práctico como saber pedagógico; y éste, en tanto descubre los esquemas operantes desde la reconstrucción de las

acciones educativas y sus relaciones, se constituye en saber metodológico (véase figura 1).

LA CRÍTICA EDUCATIVA COMO MEDIACIÓN DE RECONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO Y DEL SABER METODOLÓGICO

Las *operaciones de rediseño e intervención* son, por otra parte, anticipaciones de sentido de las acciones educativas, sustentadas en la prefiguración de una lógica alternativa de operaciones, que operan como propuestas para resignificar intenciones y campos de producción de significados específicos.

El rediseño anticipa la *índole de las acciones* y sus *condiciones de producción*. Desde el punto de vista formativo, se presentan a los sujetos como la transformación o la adquisición de esquemas de operación —*schemata*— que se aprenden progresivamente a través de experiencias de «práctica reflexiva» en sucesivas «puestas en escena», y que se van afinando mediante complejos procesos metacognitivos en los que la «asistencia a la ejecución», «la asistencia valorativa» y el «pilotaje» son fundamentales (Gallimore 1989).

La propuesta formativa como hipótesis que se prueba en la «praxis»

Esta perspectiva nos sitúa, en relación con el campo de la formación en general, en la necesidad de considerar las propuestas formativas como una hipótesis acerca de la constitución del sentido de la acción y de su direccionalidad social en los procesos formativos, sustentada en la transformación de las competencias de los sujetos (Kratochwill 1986).

Las competencias, entendidas en general como «saber acerca de», «saber hacer» y «saber hacer-que-sabe», se transforman en una relación dialéctica y complementaria en los procesos mencionados de constitución del «conocimiento práctico» como «saber pedagógico» y de construcción del «saber metodológico».

En estos procesos la reflexión del saber y de la acción es constitutiva de las mismas competencias. Cada uno de los procesos mencionados, tanto el de sistematización como el del rediseño e intervención, tienen sus propias condiciones de posibilidad con respecto a las competencias que se quiere desarrollar y poner en actuación en un proceso formativo.

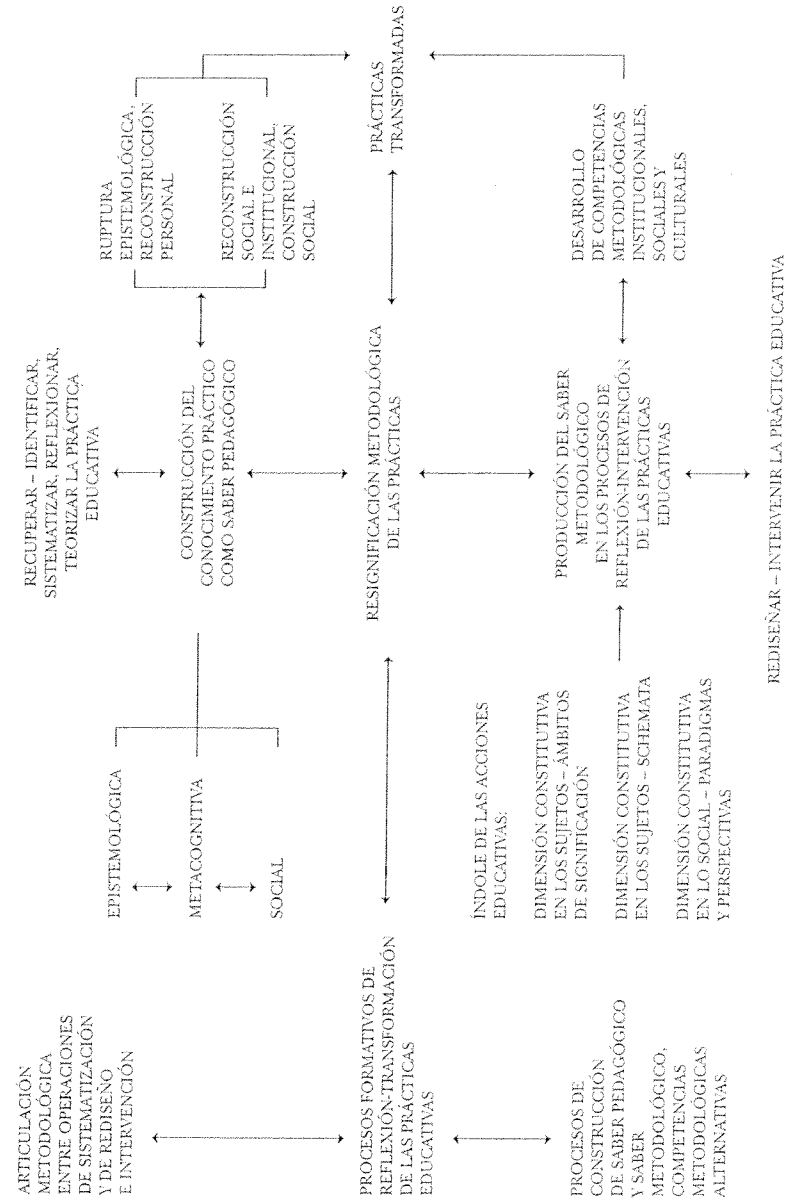


Figura 1. Resignificación metodológica en los procesos formativos de los docentes

Planos y procesos involucrados en el conocimiento práctico: epistemológico, metacognitivo e institucional-social

Los procesos de toma de conciencia y recuperación de los constitutivos de la práctica desde la perspectiva de los sujetos individuales —no obstante que tienen su realización en el seno de procesos formativos grupales— se sustentan en procesos de constitución y construcción del saber pedagógico a partir del conocimiento práctico.

En la resignificación de las prácticas educativas en y desde los sujetos hay dos referentes que, de no realizarse, pueden devenir un obstáculo epistemológico en la resignificación de las acciones:

a) Los procesos individuales de «ruptura», no sólo cognitiva sino afectiva y, en ocasiones, valoral. Éstos son aval de una toma de distancia y de la posibilidad de dar cuenta, y darse cuenta, de los significados de la propia práctica y de sus constitutivos (uno de ellos, las mismas condiciones del docente que es protagonista de su práctica).

b) La necesidad de incorporar los diferentes planos y niveles determinantes de la constitución de las prácticas educativas: el cultural, el social, el institucional y el organizacional, al proceso de sistematización e identificación de los constitutivos de lo educativo. Las prácticas educativas están constituidas cultural, social e institucionalmente.

Estos referentes actúan de forma determinante en la índole de dos procesos complementarios: *el de la reconstrucción personal y el de la reconstrucción social e institucional de los sentidos de la práctica educativa, sin los que no es posible realizar una resignificación metodológica de las prácticas educativas.*

El primero corresponde al ámbito de la transformación de los sujetos individuales; el segundo al de la transformación de las condiciones de producción sociales e institucionales de las prácticas. Como unidad psicosocial y cultural, la intervención de la práctica requiere de la actuación de mediaciones teóricas y metodológicas como la propuesta por Gallimore (1986).

Se trata de dos planos distinguibles a través de una construcción sistemática y rigurosa de observables de lo educativo de las prácticas, apoyados en una conceptualización consistente con esa construcción. Sin embargo, los cambios de perspectiva en el proceso, que se inicia con una reconstrucción de las prácticas para dar lugar a una sistematización al proceso del rediseño e intervención, tienen la dimensión conceptual y práxica de «acciones-en-situación» que da sustento al análisis, interpretación y transformación.

Estas «acciones-en-situación» están articuladas, por una parte, por la índole de sus formas peculiares de producción y por las condiciones inter-

nas (de los sujetos) y externas (de la organización y su entorno); y, por otra, por las diferentes intencionalidades de la acción.

Es decir, el momento de «rediseñar las prácticas educativas», no obstante el antecedente de los procesos previos de construcción y de desentrañamiento cuidadoso de sus constitutivos, hace necesario repensar y anticipar las acciones educativas como unidades accionales y práxicas, si vale la expresión, y la reconstrucción de las «acciones-en-situación».

La ausencia de operaciones o competencias necesarias para realizar este planteamiento explicaría, en buena medida, el porqué de algunos reduccionismos y de las propuestas alternativas de intervención tipo «receta novedosa» con atribuciones de sentido e intencionalidades generales que observamos en la implantación de algunos proyectos de intervención-transformación de las prácticas educativas.

UNA CONDICIÓN DE POSIBILIDAD DE RESIGNIFICACIÓN METODOLÓGICA:
LA NECESIDAD DE RECONSTRUCCIÓN DE LOS SIGNIFICADOS EDUCATIVOS DESDE
LA ÍNDOLE DE LAS ACCIONES

Las acciones humanas son realizaciones con estructura propia, direccionalidad y constitutivas de sentido. Las acciones educativas tienen, además de estas características, las propias de un proceso formativo: la intencionalidad social y personal al dar asistencia unos seres humanos a otros seres humanos para constituirse como tales en una sociedad, tiempo e historia determinados (Aebli 1986, Kratochwill 1986).

Este doble movimiento puede articularse en tanto resignificación de la práctica a condición de realizar un proceso riguroso de identificación-resignificación de la índole de las acciones que educan. Sin embargo, toda propuesta metodológica es sólo eso, propuesta. Requiere de una puesta en escena que la «actualiza» y, por así decirlo, la «verifica» en el sentido de la praxis.

Por tanto, no es condición suficiente para la transformación de la práctica la resignificación de la índole educadora de las acciones en tanto reconstrucción y anticipación de sentido; *se requiere de su «actuación», y en ésta intervienen las condiciones propias de la acción, tanto las internas como las externas.*

Es decir, la transformación de la práctica requiere de la anticipación de «las situaciones» de la acción, así como de su «escenificación» y verificación por la praxis.

La «índole de las acciones-en-situación» y su rediseño es también, por necesidad, «índole de las acciones-en-relación». Las acciones de la práctica y sus situaciones están relacionadas entre sí de acuerdo con su propia

índole, la de las intenciones de las propias acciones y las que les asignan sus protagonistas.

Las acciones, sus secuencias y relaciones son constitutivas y explicativas de los procesos. Cuando nos referimos a la índole de estas relaciones con respecto a los resultados e intenciones de las prácticas educativas, estamos hablando de «las lógicas constitutivas de las prácticas».

EL DISEÑO COMO ANTICIPACIÓN Y SUS CONSTITUTIVOS

El rediseño metodológico de las prácticas educativas, desde la perspectiva de los actores, está constituido por un conjunto de competencias que apuntan, por una parte, al conocimiento y dominio de modelos de acción alternativos, y por otra, a la actuación y expresión de actitudes y estrategias relacionadas con los potenciales creativos.

Requiere, también, de competencias en función de la coherencia y consistencia epistemológica de la índole de las acciones con su campo de significación, en las condiciones de la «puesta en escena», situaciones de la acción. Es decir, de un campo complejo del «saber-hacer» que, más que técnica, se constituye como «arte», y de actitudes que se desarrollan conjuntamente con intencionalidades específicas que facilitan una actuación de forma sistemática de la «práctica reflexiva de la práctica» (Eisner 1998).

Esta complejidad podría explicar por qué algunas propuestas de intervención en los procesos formativos de reflexión-transformación de las prácticas educativas adolecen, en ocasiones, de algunos de sus elementos constitutivos.

El desarrollo de nuevas competencias para la realización de prácticas educativas transformadoras requiere de condiciones de tiempo, de experimentación y de actitudes de pensamiento creativo, así como de una dedicación especial a la tarea.

No son suficientes los recursos de apoyo en fuentes documentales iluminadoras, o la adquisición de conocimientos generales de modelos alternativos a las prácticas.

El análisis de las condiciones de operación de algunos procesos formativos que tienen como propósito la innovación y transformación de las prácticas educativas, nos muestra que éstos se realizan en tiempos, formas y contenidos limitados en relación con la estrategia formativa y sus condiciones de operación. Se sustentan en el supuesto de que los propios sujetos que analizan sus prácticas podrán tener acceso, merced a su conciencia, interés e intencionalidad, a las nuevas competencias requeridas para el rediseño y resignificación de las prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H., *Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Kapelusz, 1957.
- , *Doce formas básicas de enseñanza*, Madrid, Narcea, 1989.
- BEILLEROT, J., *La formación de formadores*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1998.
- BRANDT, R., *Education in a new era*, Canadá, Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.
- DELORS, J., *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1996.
- EISNER, E., *El ojo ilustrado, indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- FERRY, G., *El trayecto de la formación*, Barcelona, Paidós, 1990.
- , *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas / Universidad de Buenos Aires, 1997.
- FLAVELL, J., *La psicología evolutiva de Jean Piaget*, Buenos Aires, Paidós, 1968.
- GALLIMORE, R., C. GOLDENBERG, y T. WEISNER, «The social construction and subjective reality of activity settings: implications for community psychology», en *American Journal of Community Psychology*, vol. 2, no. 4, 1993, p. 537.
- GALLIMORE, R., y T. RONALD, *Rousing minds to life*, Nueva York, Harper & Row Publishers, 1986.
- HARGREAVES, A., *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata, 1991.
- KRATOCHWILL, L., «El concepto de educación desde la perspectiva de la teoría de la acción», en *Educación*, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 1987.
- LEVINE, S., *A passion for teaching*, Canadá, Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
- LITTLE, J., *Organizing schools for teacher learning*, documento presentado a la American Educational Research Association, Washington D.C., 1996.
- MACCHIAROLA DE SIGAL, V., «El conocimiento práctico profesional», en *Ensayos y Experiencias*, año 4, no. 23, mayo-junio 1998, pp. 18-33.
- MC LAUGHING, M., y J. TALBERT, *Contexts that matter for teaching and learning*, California, Stanford University, 1993.
- PERRENOUD, P., *Le travail sur l'habits dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques at prise de conscience*, Ginebra, Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation, mimeo, 1995.
- PORLÁN, R., y A. RIVERO, *El conocimiento de los profesores*, Madrid, Diada, 1998.
- SACRISTÁN, G., *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1998.
- , *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata, 1998.

Capítulo 5

ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS, CONDICIÓN NECESARIA PARA SIGNIFICAR LA PRÁCTICA

*Adriana Piedad García Herrera
José Luis Dueñas García*

INTRODUCCIÓN

Este texto tiene su origen en algunas estrategias que empleamos en los grupos de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) para analizar autorregistros y proceder a la interpretación de los resultados obtenidos. Asimismo, retoma elementos de la experiencia con grupos de profesores de distintas preparatorias de la Universidad de Guadalajara dentro del programa de Regionalización de la Formación Docente en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), a través del diplomado «La formación docente en el trabajo colegiado». Finalmente, se ha enriquecido con algunas ideas provenientes de diversas lecturas sobre metodología de la investigación cualitativa.

Las experiencias mencionadas tienen en común el trabajo con profesores en servicio que iniciaron un proceso de revisión de su práctica docente. Aunque los niveles en que laboran van desde la educación preescolar hasta la preparatoria, en todos los casos se han sometido a un proceso sistemático de recuperación y análisis de su práctica con el propósito de mejorarla.

Una de las primeras tareas que hacen los profesores para recuperar su práctica son los autorregistros (García 1997). Documentar el proceso de entrenamiento y las dificultades que enfrentan en su elaboración (García y Dueñas 1998) nos ha permitido retroalimentar nuestras acciones como asesores y de alguna manera ir superando dificultades.

Si bien hemos avanzado sobre la claridad en la elaboración de autorregistros y las acciones de asesoría, ahora nos enfrentamos a la dificultad que representa el análisis, tanto para los propios profesores como para los asesores que acompañan su proceso de intervención.

Para iniciar el análisis es necesario reconocer el ámbito en que se realiza. Los profesores con los que hemos trabajado tienen como característica particular el deseo de mejorar su práctica docente.

Esta preocupación por la mejora ha sido trabajada con grupos de profesores en Inglaterra a través de la investigación-acción. Carr (1997), uno de los principales exponentes de este movimiento, trata de restituir el papel de los profesores al vincularlos con la calidad de la enseñanza, precisamente por ser ellos quienes, desde dentro, pueden hacer transformaciones y mejoras a la práctica, más allá de los discursos en los cuales se hace referencia a la calidad de la educación.

El trabajo que realiza Lawn (1997, p. 116) coincide con lo que hemos observado en los grupos de profesores con los que trabajamos: «Aunque daban clases en diferentes momentos, tenían problemas similares en el trabajo»; así también en nuestra experiencia, de manera similar a la de Lawn (1997, p. 117): «El elemento principal, la fuerza del movimiento, es la mejora de la práctica».

En este contexto realizamos el análisis de la práctica docente, es decir, intentamos conocerla y comprenderla, para posteriormente transformarla buscando la mejora. Como señala Lawn (1997, p. 118), «la práctica puede ser mejorada mediante el estudio sistemático y la reflexión», y con este propósito la principal herramienta que utilizamos es el autorregistro que permite evocar las prácticas, reconstruirlas y significarlas, esto es, darles sentido para proceder a transformarlas.

A decir de Stenhouse (1996, p. 88):

Un acto de investigación es una acción para impulsar una indagación [...]. Un acto sustantivo se halla justificado por algún cambio en el mundo o en otras personas que se juzgue como deseable. En educación los actos sustantivos [...] se hallan concebidos para ayudar a las personas a aprender [...]. La investigación en la acción es el tipo de investigación en la que el acto investigador es necesariamente un acto sustantivo, es decir, el acto de averiguar tiene que ser acometido con una obligación de beneficiar a otros que no pertenezcan a la comunidad investigadora.

En este sentido, se concibe al profesor como investigador de su propia práctica. El objeto que tiene que investigar es su práctica y, por ende, él mismo:

El argumento básico para situar a profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría

educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas. Desde cualquier ángulo en que consideremos la investigación nos resultará difícil negar que el profesor se halla rodeado de abundantes oportunidades de investigar (Stenhouse 1996, pp. 37-38).

Tomar esta postura nos coloca frente a la discusión acerca de si los profesores deben hacer investigación y qué conocimiento producen.

Si retomamos la idea inicial de la mejora de la práctica, es importante reflexionar acerca del compromiso que asumen los profesores en su tarea educativa, ya que, como dice Adelman (1997, pp. 147-148), «el trabajo educativo se inmiscuye en la vida de otras personas», lo que él denomina la «ética práctica». Así, la preocupación de los maestros por su práctica está directamente vinculada con los niños y adolescentes con los que trabajan, con el contacto diario que tienen con ellos y con la responsabilidad que han asumido al contribuir en su formación: «La "investigación del profesor" apela directamente al profesor en su clase [...]. Ofrece una nueva forma de vivir la profesión que es posible sin cambiar las circunstancias. No se propone el cambio de la clase, del director o del salario, pero sí de la forma de vivir el ser profesor» (Lawn 1997, p. 118).

La investigación-acción ha demostrado ser el vehículo que posibilita la revisión y mejora de la práctica de los profesores. El trabajo colaborativo, la recuperación y la reflexión son elementos esenciales en este proceso. La labor docente implica «considerar los programas curriculares como conjuntos de hipótesis de acción» (Elliott 1993, p. 72), y en este sentido, revisar constantemente las acciones de los profesores y los alumnos en sus aulas: «La integridad de las profesiones con una ética práctica proviene de la reflexión sobre las consecuencias de aplicar prácticas conocidas en nuevos contextos y de la libertad de proponer y ensayar líneas diferentes de actuación» (Adelman 1997, p. 148).

Estamos convencidos de que en los procesos de formación docente es necesario que sea el propio profesor el que participe activamente y, desde el conocimiento de su hacer docente, vaya avanzando a formas más sistemáticas de conocer y comprender lo que hace, para después hacer posibles las transformaciones necesarias para mejorar su práctica. De esta manera, hemos participado en estos procesos fundamentalmente colaborativos entre los profesores y sus asesores y tenemos la posibilidad de documentar algunos de los avances logrados en el entendimiento de la práctica.

Asumimos las dificultades que apunta Bertely (1992) en el intento de que los profesores se conviertan en investigadores:

El discernimiento entre su papel como sujeto y objeto de investigación resul-

ta particularmente problemático [...]. Implementar investigaciones de este corte [...], por parte de los maestros, supone la apertura de espacios académicos donde puedan adquirir una formación metodológica y teórica paulatina, a través del diálogo permanente con investigadores experimentados. Ésta es una de las formas de propiciar la sistematización y generación de hábitos reflexivos en los maestros. Sin ello, el discernimiento entre el sujeto y el objeto de investigación, y la posibilidad de superar el sentido común y lo aparente, podrá difícilmente lograrse (1992, pp. 7-8).

En este proceso de aprendizaje por el que pasan los profesores, se han presentado dificultades que poco a poco se van resolviendo a partir de las rutas que ellos mismos han elaborado para conocer y comprender su propia práctica. El presente texto tiene el propósito de organizar y presentar las distintas formas que se han utilizado para analizar la práctica y lograr la significación.

Más que un modelo, planteamos la posibilidad de documentar el análisis resaltando sus logros y dificultades para que pueda ser de utilidad a otros profesores que se enfrentan a esta tarea. Así, ante el peligro de que lo aquí expuesto se pueda interpretar como una mera fórmula en la tarea de analizar y significar la práctica, corremos el riesgo uniéndonos a lo que señala Bertely (1987, p. 3): «Por el miedo de ser interpretados como "receta", tendríamos tantos inconvenientes como dejar de presentar nuestros hallazgos».

El texto está organizado en dos apartados: el primero se refiere a la fundamentación teórica, punto de partida que da sustento a la segunda parte: la documentación de un ejercicio de análisis y significación de la práctica que presentamos resaltando los logros, dificultades y cuidados que se han de considerar.

EL ANÁLISIS, LA INTERPRETACIÓN Y EL SIGNIFICADO

La pregunta de la cual partimos es «¿Qué está sucediendo aquí?» Como hemos mencionado, en el intento de conocer su práctica los profesores inician recuperándola, esto es, empiezan a hacer autorregistros con la intención de «congelar la situación, reconstruir el hecho y, posteriormente, darle sentido» (García 1997, p. 40).

Así como en la investigación cualitativa se construye el dato a través del análisis, es por medio de éste que se va construyendo la práctica, entendiendo qué sucede cada vez que el profesor realiza su tarea docente.

Rodríguez, Gil y García (1996, p. 200) definen el análisis de datos «como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexio-

nes, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación», y agregan que «analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo».

Para Rockwell (1987), «se ha hecho análisis etnográfico cuando se modifica sustancialmente la conceptualización inicial del objeto de estudio; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar cuenta del orden particular, local y complejo del fenómeno estudiado».

Se construye el significado de las acciones desde los propios participantes en el proceso. Este análisis es llamado *émico* y significa «colocarse en el punto de vista de los "otros", o de los sujetos observados a fin de interpretar sus intenciones, reacciones, expectativas y actitudes» (Bertely 1992, p. 5).

Resulta paradójico que un docente, inmerso como está en los procesos de aprendizaje y enseñanza, tenga que otorgar sentido a las acciones que ha realizado diariamente durante años. Sin embargo, cuando este profesor intenta mejorar su quehacer docente debe identificar esos sentidos construidos a través del tiempo y resignificarlos en función de la mejora.

Los profesores se acercan a la práctica con una nueva actitud, a decir de Velasco y Díaz (1997, p. 29), de extrañamiento. Tener la capacidad de aprender de las mismas acciones que se han realizado por años implica, en palabras de Erickson (1989, p. 201), «hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente [...]. Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente».

En la medida en que se elaboran y se leen los autorregistros, se desarrolla esa nueva actitud «de extrañamiento» y se aprende a resignificar la práctica.

Las primeras lecturas de los autorregistros tienen la finalidad de afinar la mirada para el registro, como señala Rockwell (1987, p. 22):

Paso a paso se aprende un mayor control sobre qué escribir y cuándo hacerlo [...] o cuándo es más importante levantar la vista, escuchar y notar lo que se expresa en gestos, que escribir [...]. El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar. Es posible dar cierta estructura a las notas de campo para ayudar a la memoria.

El autorregistro que da cuenta de lo sucedido en la práctica docente brinda la posibilidad de analizarla y significarla; sin embargo, hay que recordar que el profesor está inmerso en la propia práctica que se recupera,

de manera que la memoria en este análisis es esencial. A diferencia de un investigador que observa a un profesor, en este caso el propio profesor observa e investiga su práctica, por eso es importante aprender a ver todos los detalles y registrarlos en la medida de lo posible.

El registro inicial de la práctica implica ya una forma de acercarse a ella e interpretarla. Las nociones, preocupaciones y saberes del docente que se observa van determinando de algún modo lo que ve y lo que registra. De manera similar a lo que sucede en el trabajo etnográfico, se «reconoce el peso de las preconiciones personales y teóricas, así como la presencia de algunas preguntas generales iniciales pero intenta controlar y explicar los supuestos, reconceptualizándolos a partir de las situaciones estudiadas y los hallazgos construidos a lo largo del proceso de investigación» (Bertely 1992, p. 6).

No se intenta negar la presencia del profesor como investigador en el momento de hacer el levantamiento para su autorregistro; lo importante es reconocerse y explorar más allá de lo que sucede y se reporta en el registro, como apunta Geertz (1992, p. 20): «Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie».

El autorregistro simple (García 1997) muestra la práctica en su superficie, aspecto esencial como punto de partida para el conocimiento y comprensión, pero no suficiente. Sañudo (1996 p. 45) señala que «el registro es la mediación más pertinente a la práctica docente. La confrontación de lo registrado con sus concepciones produce una contradicción que prepara la transformación».

En este sentido, «el retrato» que se obtiene de la práctica a través del autorregistro «supera la simple descripción y está sometido a un constante trabajo analítico» (Bertely 1987, p. 2).

La primera tarea de análisis es la lectura del autorregistro simple con el propósito de estimular la memoria, de evocar el evento y empezar a reconstruirlo y significarlo. Como señala Rockwell (1987, p. 17), «en un sentido estricto, "los datos se encuentran (también) en la mente del etnógrafo" (D. Smith); incluyen cosas intangibles, no escritas, que recuerda uno y que matizan y dan mayor objetividad a la interpretación».

El proceso metodológico de reconstruir la práctica es un ir y venir de los datos a la interpretación; ambas tareas se realizan juntas y esto posibilita construir los significados que se otorgan a las acciones. «Observación y construcción paralelas van adquiriendo coherencia [...]. Y el avance conceptual, integrado al análisis, en la buena tradición etnográfica debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo» (Rockwell 1987, p. 18).

Para empezar a interpretar los registros se necesitan varias lecturas desde distintos referentes. Sólo el avance conceptual permitirá significar la práctica, éste es el compañero inseparable del análisis: qué lecturas se

tienen sobre el evento, qué avances se han reportado en investigaciones, cómo se conceptualiza el evento, y otros tantos aspectos que ayuden a la construcción teórica de la práctica.

Otro referente importante es el trabajo colaborativo, ya que «siempre existe un sujeto que interpreta la realidad desde diversos enfoques teóricos o puntos de vista, y objetos de conocimiento factibles de ser comprendidos, significados y denominados analíticamente en un proceso de construcción que nos remite, necesariamente, a tal subjetividad» (Bertely 1987, p. 4). Este control intersubjetivo se da en la medida en que los profesores comparten sus acercamientos a la práctica y son capaces de confrontarlos con otros puntos de vista que se generan en los participantes del grupo. Así, un grupo de referencia para lograr el trabajo colaborativo —y con ello el control intersubjetivo— es un elemento esencial en este tipo de indagaciones.

En este escrito mostramos algunas formas utilizadas por los profesores en el proceso de analizar su práctica, es decir, el procedimiento que han utilizado para llegar a la significación. Consideramos que al documentar y reconstruir las distintas formas que han utilizado los profesores para el análisis, tenemos la posibilidad de orientar en esta tarea a los docentes que se interesan en recuperar su práctica, significarla y transformarla.

Privilegiamos al autorregistro como la herramienta para recuperar la práctica, ya que ha demostrado ser «un instrumental teórico y metodológico con el que [es] capaz de captar y "hacer ver" su práctica docente como objeto de estudio» (García 1997, p. 35).

El análisis se define de distintas maneras en los textos consultados, sin embargo, las explicaciones coinciden en presentarlo como un proceso que hay que seguir para construir el objeto de investigación. Se acompaña necesariamente de la elaboración de textos descriptivos en los que se plasma la construcción y significación de la práctica.

En el conocimiento y transformación de la práctica identificamos tres tareas complementarias entre sí, apoyadas siempre por la construcción teórica: la obtención de la información (que se refiere al levantamiento y al registro simple), el análisis y la construcción de microensayos (en los que se presenta la significación de la práctica). Dichas tareas se realizan simultáneamente desde el principio y, en la medida en que se avanza en el conocimiento, se van haciendo más complejos los análisis y más completa la respuesta a la pregunta inicial: ¿qué está sucediendo aquí?

Si bien el análisis se hace desde las primeras lecturas de los autorregistros, es necesario establecer un momento en que se detenga el levantamiento de datos para concentrarnos en analizar y dar significado a las acciones de la práctica. Así, identificamos un momento específico como análisis por el que se pueden seguir varias rutas, de tal manera «estaremos

dirigiendo nuestro esfuerzo intelectual al análisis y comprensión de lo observado» (Bertely 1987, p. 3).

Revisamos algunas propuestas para analizar y dar significado a los datos desde una perspectiva cualitativa, ya que hemos observado que resultan útiles para significar la práctica educativa aunque no estén pensadas para profesores que intentan mejorar su práctica. Los planteamientos de Rockwell (1987), Velasco y Díaz (1997), Erickson (1989), Bertely (1992) y Rodríguez, Gil y García (1996) son los que guían el siguiente apartado.

ESTRATEGIAS PARA EL ANÁLISIS: UN PASO HACIA LA SIGNIFICACIÓN

Los textos que hemos mencionado son los que consultamos cotidianamente para encontrar respuestas ante las dificultades que se presentan al hacer el análisis. Sin embargo, como ya hemos señalado, éstos no fueron pensados para profesores que intentan recuperar su práctica.

A continuación mencionaremos distintas herramientas que sirven para orientar el análisis en los ámbitos que hemos trabajado. Tratamos de aprovechar los aportes que hacen los distintos autores y utilizarlos para conocer, comprender y significar la práctica, coincidiendo con lo que al respecto establece Bertely (1987, p. 5): «Se da una triangulación entre la realidad empírica observada, nuestras propias interpretaciones de las perspectivas de los involucrados en esta realidad, y los enfoques teóricos que pueden apoyar en la construcción del objeto de conocimiento».

Un aspecto importante que orienta el análisis tiene que ver con lo que se quiere conocer cuando el profesor analiza su práctica. Aun cuando el acercamiento a los hechos puede ser libre, en opinión de los profesores, esta tarea se facilita si se tiene de antemano una idea de lo queremos conocer.

En este sentido, el análisis de la práctica puede tener como propósitos:

- Identificar situaciones de la práctica susceptibles de mejorar.
- Determinar y hacer una reconstrucción de la secuencia metodológica desarrollada con los alumnos.
- Establecer las características (caracterización) de la práctica.
- Conocer los propósitos educativos y de aprendizaje explícitos e implícitos que el profesor se plantea.
- Valorar el logro de los propósitos educativos y de aprendizaje.

Las herramientas de apoyo para el análisis están en función de los propósitos enunciados anteriormente. Utilizando algunos ejemplos, a continuación se muestra el uso de algunas herramientas de análisis que se han su-

gerido a los profesores interesados en significar su práctica, especificando el contexto de los propósitos señalados. Para mostrar los casos anteriores, se utilizan los autorregistros y los resultados, con algunos ajustes, de la interpretación realizada por una profesora de preescolar.¹

Identificar situaciones de la práctica susceptibles de mejorar

Cuando se pretenden introducir cambios a la práctica con el propósito de mejorar la producción educativa o de lograr que los alumnos adquieran los aprendizajes propuestos, es conveniente identificar situaciones susceptibles de mejorar, es decir, momentos de la práctica donde, a juicio del profesor o los miembros de un grupo de trabajo colaborativo, se observan aspectos de la práctica en los que se pueden introducir cambios a través de la implantación de acciones de mejora. Para este tipo de propósitos se recomienda la llamada *ampliación del autorregistro*. A continuación se describen algunas características de esta herramienta de análisis.

El registro ampliado

A esta tarea de análisis Woods (1987) le llama *análisis especulativo* y recomienda que se presente en dos columnas: en la primera se indican los hechos de la situación registrada, y en la segunda lo que se desprenda del análisis. Reynaga (1998, p. 134) menciona que «en este proceso se anotan todas aquellas situaciones o percepciones que se tuvieron durante la observación, pero que no fue posible documentar en ese momento, pero, sobre todo, indican la índole o ubicación de lo observado dentro de la problemática que nos ocupa».

El producto de la revisión de los hechos analizados debe mostrar que el profesor preocupado por mejorar su práctica está reflexionando acerca de lo que sucede en su práctica, ya que:

la reflexión no es un puro pensar o una meditación, está ligada a la acción, en este caso a la acción docente, y a la determinación del objeto, que es la transformación de ese mismo hacer educativo docente. El profesor puede realizar una introspección creadora y potencialmente transformable, en su mismo espacio de acción, buscando formas para que el conocimiento de la realidad es-

¹ Agradecemos a la profesora de preescolar Sandra A. C. por su valiosa colaboración y los materiales facilitados para la realización de este trabajo.

pecífica de su práctica docente para de su contexto histórico (Sañudo 1997, p. 178).

Para llevar a cabo la ampliación de un autorregistro se recomiendan las siguientes actividades:

- Dividir la hoja del registro en dos columnas, en la de la izquierda se indican los hechos y en la de la derecha (la del análisis) se responde a la pregunta «¿Qué está sucediendo aquí?»
- Enseguida, en la segunda columna, de acuerdo con lo que sugiera la lectura de los hechos, se amplía la «descripción» de lo observado, pudiendo hacer referencia a aspectos que tienen que ver con el escenario, el comportamiento y la situación. Además, se escriben preguntas y conjeturas relacionadas con las situaciones analizadas (Bertely 1992).
- Interpretar los hechos, señalando lo que significan para el análisis de la práctica los datos obtenidos. Para ello, se sugiere elaborar un texto en el que se formulan comentarios acerca de las situaciones problemáticas encontradas.

Las cuestiones más comunes que se pueden incluir en la columna del análisis pueden referirse a:

1. Huecos en la información.
2. Preguntas. En general esta tarea se inicia preguntando por qué ocurren esos hechos, pero la idea es empezar con preguntas que exploren —¿qué?, ¿cuándo?, ¿quiénes?, ¿dónde?—, que permitan conocer más el hecho antes de tratar de explicarlo. A decir de Elliott (1993), se pueden hacer preguntas que vayan preparando la acción.
3. Hipótesis, explicaciones iniciales de los hechos analizados.
4. Respuestas a preguntas planteadas.
5. Explicaciones de por qué se hace lo que se hace.
6. Afirmaciones.
7. Relaciones con la teoría.
8. Evidencias que ayuden a verificar la hipótesis.
9. Pruebas a favor y en contra de las preguntas o hipótesis planteadas.
10. Presentación de mayor contexto.
11. Mostrar creencias, concepciones o supuestos.
13. Categorización.

A continuación se muestra un fragmento de un registro ampliado que

una profesora realizó con el propósito de identificar situaciones de la práctica susceptibles de mejorar.

REGISTRO 1

Miércoles 29 de octubre de 1997

Nivel: Preescolar

Grupo: 3º B. Total de alumnos: 15

Localidad: Mpio. de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco.

Hora: 10:45-11:45

Proyecto: «Hagamos y pintemos casas»

Propósito: Identificar las partes de la casa y clasificar los objetos y muebles de la casa.

Estamos en el proyecto «Hagamos y pintemos casas». Hoy es el tercer día en que trabajamos en él y recordaremos las partes de la casa y los muebles y objetos más significativos para los niños que hay en cada parte. Después clasificaremos algunos objetos utilizando los dibujos que previamente clasificamos como pertenecientes y no a la casa, ahora los clasificaremos de acuerdo con la parte de la casa a que correspondan. Para finalizar la actividad del día de hoy con respecto al proyecto, los niños tendrán tres opciones: 1. Jugar a la casita en el área de dramatizaciones con el material de construcción. 2. Buscar recortes de partes de la casa para hacer un libro en el área de biblioteca. 3. Hacer una casita con cajas y demás materiales que elijan en el área gráfico-plástico.

Estamos todos sentados en el piso en el área de biblioteca en el espacio de conversaciones. Es una lluvia de ideas y el tema central es «Las partes de la casa y los objetos y muebles que encontramos en cada una».

Iniciamos recordando lo que dejamos de tarea ayer: «Que preguntaran a sus papás qué partes tiene una casa». Desde ayer que dejé la tarea me di cuenta de que no la comprendían bien, pues les pregunté al irnos a casa nuevamente cuál era su tarea y ya se les había olvidado; es que no comprendían muy bien a qué me refería pero así lo quise dejar, si no yo misma les daría la respuesta.

SIMBOLOGÍA

Ma: Maestra.

No: Niño.

Na: Niña.

Ao: Alumno, pero no recuerdo exactamente quién.

/ Siguió hablando pero no comprendí bien lo que decía.

Va: Varios niños al mismo tiempo.

... No terminó la frase.

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
1. Ma: A ver, vamos a recordar qué fue lo que dejamos de tarea.	Intento dar a conocer el propósito de la actividad que realizaremos.
2. Ao: Las casas.	Las respuestas de los niños indican que es necesario precisar lo que dejé de tarea.
3. Ma: Qué de las casas.	
4. No: El techo es de...	
5. Ma: No, ¿qué quedamos que le iban a preguntar de las casas a su mamá?	Parece que a los niños no les quedó claro lo que tenían que investigar como tarea. ¿Cuáles fueron las indicaciones? ¿Cómo les indiqué a los niños?
6. No: No sabe.	
7. No: Yo le dije que...	
8. No: Que de qué son las casas.	
9. Na: Maestra, ¿cuándo jugamos con las cartas?	Este niño no se ha incorporado a la actividad. ¿Solamente será él?
10. Ma: Después jugamos con las cartas.	
11. No: Yo le dije que: ¿el techo cómo es?	
12. Ma: No.	
13. No: Yo también.	
14. Ma: ¿Qué quedamos que le iban a preguntar a su mamá?	Continúa confirmándose que no quedó suficientemente comprendida la tarea. Formulando preguntas más específicas, intento explorar de nuevo qué fue lo que se investigó.
15. No: ¿Cómo es la casa?	
16. Ma: ¿Cómo es la casa?, ¿y qué les contestó su mamá?	
17. No: De ladrillos.	
18. Ma: Ah, eso es, ¿de qué es?	
19. Na: Maestra, yo le pregunté a mi mamá... y me dijo...	Las respuestas de los niños no son las que esperaba. Cada vez las preguntas son más directas acerca de lo que dejé de tarea.
20. Ma: ¿Y cómo es el techo? /Hice esta pregunta explorando a los niños y para ver si se estaban yendo por el tema que vimos ayer/	
21. Na: ¿Eh?	
22. Ma: ¿Cómo es el techo?	
23. Na: Dijo que, que el techo tiene piquitos.	Parece que este diálogo con los niños no está logrando involucrarlos a todos.
24. Ma: ¿Tiene piquitos?	
25. Na: Sí.	
26. Ma: Oigan, Marlon, ¿estás poniendo atención? Eso ya lo platicamos ayer, ¿recuerdan qué platicamos ayer?	
27. No: ¿Cómo eran las casas?	
28. Ma: Cómo eran las casas, de qué color, de qué estaban hechas. Pero	

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
¿cuál fue su tarea?	
29. No: De las casas.	
30. Ma: Cuál fue su tarea. Fue de las casas, pero qué iban a preguntar de las casas. /Varios contestan, pero sólo se le entiende a uno/	
31. No: ¿Que cómo era el techo?	
32. Ma: No.	
33. No: ¿De qué son las casas?	
34. Ma: No.	
35. No: ¿Que cómo son las casas?	
36. Ma: Ay, tú ni viniste ayer, tú te acuerdas de lo de antier pero de lo de ayer no. /Hablan varios a la vez/ [...]	
40. Ma: ... A ver, ¿cuál fue su tarea? /Nadie habla claro, sólo se escuchan murmullos/	
41. Ma: Acuérdense que su tarea fue qué partes tiene una casa.	
42. No: Ah, pues eso le dije, pues no me oyó.	
43. Ma: ¡Ay, mentiroso! /Hablan varios niños a la vez/	
44. Ma: ¿Qué les dijo su mamá?, ¿qué partes tiene una casa? /Se oyen murmullos/	
45. No: A mí no me dijo.	
46. No: Ni a mí. /Y todos van respondiendo «Ni a mí»/	
47. Ma: No preguntaron.	
48. No: Yo sí le pregunté.	
49. No: Yo sí le pregunté.	
50. Ma: Ay, yo le voy a preguntar a su mamá a ver si es cierto a la salida.	
51. No: ¡Aaay! No, no, no, yo no le pregunté.	
52. Ma: Ya ves, mentiroso.	
53. No: Y qué, pero viene mi hermana.	
54. Ma: ¿Recuerdan qué partes tiene su casa? Ayer vimos cómo son, de qué color, de qué tamaño, cómo es el	

En este instante vuelvo a precisar la tarea.

Parece que la indicación verbal no fue muy adecuada, quizá no todos los niños escucharon o se les olvidó. ¿De qué otra forma se les podrá señalar a niños de esta edad para facilitar que recuerden con precisión lo que se pretende que investiguen?

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
techo, cómo son las paredes, cómo es el piso. Pero ahora vamos a ver qué partes tienen las casas. ¡Qué bárbaros, se les olvidó hacer su tarea! A ver, díganme, ¿en dónde duermen ustedes?	¿Qué hacer cuando los niños no hicieron la tarea? ¿Podemos seguir trabajando a pesar de que los niños no investigaron la tarea?
55. Va: En la cama, en la casa.	
56. Va: En la casa.	
57. Ma: En su casa, pero ¿en qué parte de la casa está su cama?	
58. No: En el cuarto.	
59. Na: En el cuarto.	
60. Ma: Exacto, en el cuarto o recámara, también se le llama recámara. ¿Qué más hay en el cuarto?	Los niños no toman la iniciativa para responder la pregunta. ¿Comprenderán lo que significa las «partes» de la casa?, ¿o será problema de olvido? Esto parece que es otra dificultad.
61. Na: La tele.	
62. Ma: ¿La tele?, ¿tienes la tele en el cuarto? / El niño asiente con la cabeza/	
63. Ma: ¿Qué más?	Aquí se formulan preguntas que parece sí les significan a los niños, ya que las responden en el sentido que quiero.
64. Na: El ropero.	
65. Ma: Sí, muy bien, ¿para qué nos sirve el ropero?	
66. No: Para guardar la ropa.	
67. Ma: Sí, muy bien, ¿qué más hay en el cuarto?	
68. No: El espejo	
69. Ma: Sí, ¿qué más?, ¿dónde están sus zapatos? [...]	En este momento amplió los propósitos de la actividad, pregunto a los niños acerca de la utilidad de las partes de la casa.

LA SIGNIFICACIÓN: SITUACIÓN PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA

A continuación se muestra un breve escrito en el cual la educadora da cuenta de los resultados obtenidos.

Las instrucciones para la realización de las tareas de investigación

La ampliación de esta parte del autorregistro me ha permitido identificar, en este primer acercamiento, algunos problemas que se presentan con la realización de las actividades extraclasses que se dejan de tarea a los niños. Los hechos me indican que las expectativas que me tracé no se logran del todo. En el intento de comprender lo que está sucediendo, se observa que las respuestas de los niños a las preguntas que les formulé en clase de alguna manera evidencian que no se comprendió lo que tenía que hacer en la investigación; tal parece que se les olvidaron las indicaciones o que éstas no les quedaron claras.

¿A qué se debe que no recuerden las instrucciones que les di la clase anterior? Una revisión de los hechos muestra que en el momento de la clase cuando se dejó la tarea, solamente se dieron indicaciones verbales y éstas no se enfatizaron ni se reiteraron, únicamente me concreté a decirlas y eso fue todo, lo cual quizá explique el porqué a varios niños se les olvidó o no les quedó claro qué era lo que se tenía que investigar. Los hechos están indicando que esta manera de dejar la tarea a los niños no ha sido muy efectiva.

De lo anterior se desprenden algunas interrogantes que tienen que ver con la presentación de las indicaciones / instrucciones para la realización de las tareas. ¿Es posible formular de otra forma estas indicaciones? ¿De qué otra forma se les pueden dar las indicaciones a los niños para que las comprendan y no las olviden? ¿De qué forma será conveniente preguntar a los niños para saber si les quedó claro lo que se tiene que hacer? ¿Qué otras acciones serán apropiadas para que los niños comprendan de mejor forma lo que tienen que hacer?

Si deseo mejorar la participación de los niños en las actividades del proyecto, es necesario lograr que la mayoría lleve a cabo las actividades de trabajo previas a la clase, para ello será necesario indagar aún más acerca de esta situación con el propósito de ampliar el conocimiento y la comprensión de lo que sucede, para que en un momento posterior sea posible introducir acciones de mejora. Quedan abiertas varias interrogantes para profundizar más en el conocimiento y comprensión de esta situación. Las que se me ocurren en este momento son las siguientes: ¿será necesario dejar ese tipo de tareas? ¿De qué forma me puedo apoyar en la información que los niños ya tienen para evitar dejarles tarea? ¿Qué me propongo cuando les dejo a los niños este tipo de actividades? Tal vez encontrando respuestas a este conjunto de interrogantes es posible que se puedan plantear acciones de mejora con más conocimiento de la situación.

Con lo anterior se pretende mostrar la potencialidad que tiene esta herramienta de análisis. Como ya se había mencionado, la columna derecha permite escribir lo que surge al leer lo sucedido en esa sesión de clase, con la posibilidad de detenerse y reflexionar en distintos segmentos. Para la profesora resulta evidente que los niños no entendieron la indicación de la tarea que les había solicitado, sin embargo, con este tipo de análisis tiene la posibilidad de plantearse preguntas que le permitan orientar la búsqueda hacia acciones de mejora fundamentadas en los hechos. El cuestionamiento sobre aspectos de la práctica que no sólo se refieren a ese hecho particular, por ejemplo cuando se pregunta por la utilidad de la tarea, hace que la profesora cuestione «su práctica» como objeto de investigación.

La interpretación que la profesora hace de los hechos le permite ir encontrando el significado de sus acciones de manera ordenada, así como orientar la búsqueda de nuevos hechos que la ayudan a configurar un plan de acción para la mejora (Elliott 1993).

El registro ampliado brinda la posibilidad de explorar más allá de lo que sucedió, permite ver lo que hay bajo la superficie que se deja ver en los hechos; sin embargo, la interpretación que se hace depende del sujeto que interpreta, de las concepciones que tiene de la práctica docente y del estudio que va realizando acerca de las situaciones. En el ejemplo, la profesora intenta explorar su práctica por medio de preguntas, explicaciones, planteamiento de hipótesis y la identificación de algunos hechos que le permiten verificarlas. Si bien en esta lectura ésas fueron las cuestiones que se incluyeron, en próximas lecturas del autorregistro, cuando se avance en el estudio y la revisión teórica, tal vez se puedan ir identificando más aspectos que expliquen los hechos.

La conjugación de esta herramienta de análisis con otras que proponemos más adelante brinda la posibilidad de analizar los hechos con distintos propósitos y desde diferentes perspectivas, y por consiguiente, significar la práctica atendiendo los distintos aspectos que conforman la «práctica docente» como un todo estructurado.

RECONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA METODOLÓGICA

Cuando se quiere conocer la forma en que los profesores organizan el tratamiento de los contenidos o la organización que tiene el desarrollo del plan de clase, es conveniente utilizar la *segmentación* o *identificación de bloques de actividades comunes* dentro de los hechos contenidos en un autorregistro. Esto permite identificar los distintos momentos que conforman la secuencia metodológica utilizada, pero además, si esto se realiza con el cuidado

y el detalle necesarios, se tendrá un primer acercamiento a los aspectos que caracterizan la forma de trabajo de los profesores. Esta manera de hacer el análisis permite identificar algunas peculiaridades que se observan en la práctica, cuestiones que no se habían identificado, por ejemplo, el uso de las preguntas y cuestionamientos que se utilizan con frecuencia en el transcurso de la clase, las formas que se emplean para acercarse a los alumnos a los contenidos de aprendizaje o para reafirmar su adquisición, entre otros.

Algunas de las actividades que se sugieren para llevar a cabo la segmentación y el reconocimiento de aspectos que caracterizan a la práctica son las siguientes:

- Lectura del autorregistro para localizar frases y actividades que se refieran a una situación común, por ejemplo: el pase de lista, la introducción al tema, la ejercitación de algoritmos o procedimientos, etc. Se parte de las acciones o actividades que realizan el profesor y los alumnos y del propósito explícito que se indica.
- El criterio de la segmentación debe mantenerse en las situaciones comunes a lo largo del análisis de todo el registro, esto es, cuando cambia la actividad que se realizaba se termina el bloque e inicia otro. Los bloques pueden sobreponerse cuando al terminar una actividad algunos niños continúan con la tarea anterior, aquí el criterio es la indicación de la profesora para el cambio de actividad.
- Marcar y nombrar los bloques o segmentos identificados. Para ello conviene recurrir a los propósitos explícitos que en ese momento indica el profesor en los hechos que conforman el bloque; sin embargo, en una lectura posterior se podrán identificar propósitos implícitos que se van detectando a lo largo del análisis. Nombrar los bloques y darles un contenido se hace de manera descriptiva en un primer momento, pero poco a poco se va fundamentando y explicando con la teoría.
- Para este análisis se utiliza la estructura del autorregistro en dos columnas y, al mismo tiempo que se hace la lectura de los hechos, a la derecha se van escribiendo las acciones que realizan los alumnos y la profesora haciendo alusión a sus modalidades y formas. Esta operación combina la descripción y la interpretación, ambas muy útiles en esta tarea.
- Elaboración de un esquema que muestre la secuencia metodológica identificada.
- Presentación por escrito de la secuencia metodológica aludiendo a las características identificadas en cada uno de los segmentos. En esta tarea es importante apoyarse en las notas que se hicieron al identi-

ficar los segmentos. De esta actividad se obtiene un primer acercamiento a la caracterización, que se ampliará conforme se haga lo mismo en otros autorregistros.

A continuación se presenta un ejemplo de una práctica de preescolar, en donde es posible diferenciar las actividades que se realizan al inicio del día:

REGISTRO 2

Jueves 13 de noviembre de 1997

Nivel: Preescolar

Grupo: 3ºB. Total de alumnos: 22

Localidad: Mpio. de Tlajomulco de Zúñiga, Jalisco.

Hora: 10:05-11:05

Proyecto: «Observemos la diferencia entre los patos y las gallinas»

Propósito: Observar gallinas en las casas de los niños.

Estamos en el proyecto «Observemos la diferencia entre patos y gallinas». Hoy es el segundo día que trabajamos en el proyecto y observaremos a las gallinas y señalaremos sus características, para esto iremos a la casa de algunos niños.

Este registro lo inicié con el saludo y la revisión de aseo. A las 10:05 tocamos la campana, todos los niños ya estaban dentro del jardín y andaban jugando, al escuchar la campana todos dejan lo que hacían (resbalarse en las resbaladillas, rodar las llantas, etc.) y corren a formarse.

SIMBOLOGÍA:

// Acciones no verbales.

() Interpretaciones.

... Comentarios que no se recuerdan.

Ma: Maestra.

Ao: Alumno.

Aa: Alumna.

Aos: Alumnos (todos).

A Aos: Algunos alumnos.

Ca: Compañera.

Ma Ve: Alumna María Verónica.

Rodri: Alumno Rodrigo.

Todos los niños están en el patio formados, algunos todavía distraídos, otros platicando y algunos tranquilos formados esperando las instrucciones de mi compañera.

LOS BLOQUES DE ACTIVIDADES IDENTIFICADOS:

1. SALUDO. Se hace a través del canto

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
1. Ca: A ver, buenos días.	
2. Aos: Buenos días.	Indica el modo del saludo (el canto).
3. Ca: ¿Con qué canción quieren que nos saludemos?/Ya casi todos estuvieron atentos/	
4. A Aos: Con el gallo pinto.	Propicia que los niños decidan / elijan
5. A Aos: Con el periquito azul.	(les pide que sugieran y los niños opinan).
/Todos contestan a la vez diferentes títulos de coros o palabras clave del coro/	Ayuda a elegir.
6. Ca: Decidan con cuál.	
7. A Aos: El gallo pinto.	
8. Ma: Pero hoy sí hay sol, no podemos cantar el gallo pinto.	
9. Aos: El periquito azul.	Apoya las propuestas y decide.
10. Ca: Muy bien, la del periquito azul, 1, 2, 3.	Todos cantan para saludarse.
11. Todos: En la tienda está el periquito azul.../Todos cantan haciendo la mímica/	

3. ¿QUÉ DÍA ES HOY?

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
47. Ca: ¿Qué día es hoy?/Entre murmullos algunos contestan/	Generalmente iniciamos preguntando por el día.
48. A Aos: Viernes.	
49. A Aos: Martes.	
50. Ca: ¿Qué día?/Unos contestan, lunes, martes, miércoles/	También por lo general los niños dan varias respuestas.
51. A Aos: Jueves.	
52. Aos: Jueves.	
53. Ca: Jueves. ¿Qué día es?/Todos contestan gritando/	Nuevamente se hace la pregunta.
54. Aos: Jueves.	
55. Ca: ¿Y mañana?/Todos contestan diferente día/	Nuevamente hay varias respuestas.
56. Aos: Sábado/Otros repiten «Sábado»/(...)	Aunque las respuestas sean diferentes, poco a poco los niños van identificando los días; de manera particular cada uno va avanzando en esto.
59. Ca: Vamos a contar los días de la semana, ¿sí?/Varios hablan sobre diferentes cosas/	
60. Todos: Luna lunera, cascabelera...	
61. Ma: Fuerte/Todos cantan haciendo la mímica/	Es común que utilicemos canciones para algunas actividades, por ejemplo, con ésta los niños se pueden ir aprendiendo los días de la semana.
62. Ca: Fuerte/Todos aumentan el volumen/	
63. Ca: Bien, que no se les olviden los días de la semana.	Ése es un propósito de la actividad.

4. ENTRADA AL SALÓN Y UBICACIÓN DE LOS NIÑOS

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
/Todos están forrados y ya acalorados por el sol/	
64. Ca: Ya vamos a pasar al salón, todos bien ordenaditos. ¿Cómo vamos a pasar?/Todos contestan sugiriendo diferentes formas/	Siempre les pedimos opinión a los niños.
65. A Aos: Como mariposas.	
66. A Aos: Como caballos.	Ellos responden con varias respuestas, pero lo importante es que tengan la oportunidad de opinar, aunque en ocasiones se haga lo que unos deciden y no lo que otros solicitan, pero no se puede de otra manera, a ellos les gusta dar su punto de vista.
67. Ca: Como caballos, ya pasemos. /Todos hablan al mismo tiempo, otros juegan, y otros sólo observan/	
68. Ao: Como canguros. (...)	
71. Ma: ¿Cómo le hacen los canguros?/Los niños hacen la mímica/	
72. Ca: Avanza. /La educadora da la indicación a los niños de su grupo que avancen/ (...)	Finalmente, nosotras señalamos de qué forma se va a entrar.
/Todos vamos hacia el salón. Yo voy caminando/	
76. Ma: Brincando hasta su silla. /Llegan al salón, comienzan a bajar su silla y se acomodan en el lugar donde se sentaron ayer/	A partir de aquí cada educadora se hace cargo de su grupo.
77. Marlon: Maestra, ¿verdad que Nadia no va aquí?	Los niños no tienen un lugar definido, se sientan en donde quieran, pero hay algunos a los que les gusta sentarse en donde mismo.
78. Ma: Cada quien se sienta donde quiera. /Todos se están acomodando, menos una niña que se quedó parada y sólo observa/	
79. Ma: Ándale, Hortensia, muévete. (...)	Hay niños que tardan en acomodarse.

5. LA FECHA

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
81. Ma: Vamos a escribir la fecha. /Hago un comentario a una niña que no había asistido al jardín en toda la semana/	Trato de que se sienta ubicada, la vi extrañada.
82. Ma: ¿Cómo ves que ya nos cambiamos de salón? /Se ve extrañada porque ya no estamos en el mismo salón/ /La niña no contesta, sólo me ve/	
83. Ma Ve: Maestra.	
84. Ma: Mande.	
85. Ma Ve: Hortensia está sentada aquí...	Hortensia por lo general tarda en acomodarse.
86. Ma: Hortensia, pon la silla en otro lado. No caben ahí. (...) /Ya cuando todos están acomodados, iniciamos con la fecha/	
106. Ma: ¿Qué día es hoy?	Nuevamente se pregunta por el día, pero ahora con la intención de poner la fecha en el pizarrón.
107. Aos: Viernes. /Uno contesta y varios repiten lo que él dice/ (...)	
109. Ma: Jueves. /Empiezo a escribir la fecha en el pizarrón/	Es común que se repita lo que se va señalando, los niños lo hacen casi automáticamente.
110. Ma: Hoy es jueves... /Los niños repiten a la vez/	
111. Ma: Fíjense bien qué número de día: trece.	Trato de que la fecha la vean completa, el día, el número, el mes y el año, siempre la anoto de esa forma en el pizarrón y así se queda todo el día.
112. A Aos: Trece.	
113. Ma: De...	
114. A Aos: Febrero.	
115. Rodri: Noviembre.	
116. Ma: No. A Rodrigo no se le olvida, noviembre de... (...)	
118. Ma: Mil novecientos noventa y siete. Muy bien.	

6. LA ASISTENCIA Y EL PASE DE LISTA

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
120. Ma: Vamos a contar a los niños que vinieron hoy. /Yo paso por todos los lugares tocando a cada niña y todos contamos en voz alta llegando hasta el doce/	Siempre contamos a las niñas y a los niños, voy uno por uno tocándolos y ellos cuentan en voz alta, eso les permite ir construyendo la noción de número, pero también me interesa que distingan entre mujeres y hombres, eso tiene que ver con la clasificación.
121. Ma: Doce niñas. /Lo escribo en el pizarrón abajo de la carita de la niña/ (...)	Las caritas siempre están en el pizarrón y los niños ya saben para qué las utilizamos.
122. Ma: Ahora los niños. /Todos contamos despacio, haciendo pausas, al pasar a otra mesa/	
123. Ma: ¿Cuántos?	
124. A Aos: Nueve.	
125. A Aos: Diez.	
126. Ma: Diez. /Los niños hacen muchos comentarios sobre diferentes temas/ (...) /Ya pido orden e inicio/	
127. Ma: Ahora tienen que estar callados mientras nombro lista. /Todos siguen sentados, algunos se quedan atentos, pero otros se distraen platicando/ /Nombro lista y los niños que están contestan <i>presente</i> y los que no, los demás contestan <i>no vino!</i> Algunos tienen nombres iguales y otros contestan por él, pero les pregunto su nombre completo y les hago la aclaración/ (...)	Me coloco al frente y con la lista en la mano voy diciendo sus nombres, es importante que todos sepan los nombres, después aprenderán a identificarlos por escrito.
128. Ma: Ya terminamos de nombrar lista.	Mientras nombro lista los niños por lo general platican.

7. LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO: Recordar el nombre

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
129. Ma Ve: Nos quedamos en nuestro proyecto de los animales.	La niña lo dice espontáneamente. Aunque el proyecto habla de animales no tiene ese nombre, eso confunde a algunos niños.
130. Ma: Ah, sí, vamos a ver. /Me dirijo hacia donde teníamos el friso con el proyecto/	
131. Ma: ¿Cuál es nuestro proyecto?	Con esta pregunta trato de ubicarlos en la actividad, porque un proyecto dura varios días.
132. A Aos: Los animales.	
133. Ma: No. /Se quedan pensando, muchos hablan al mismo tiempo/	
134. Ao: Las gallinas.	Poco a poco los niños se van acomodando y empiezan a participar y a recordar de qué trata el proyecto.
135. A Aos: Entre patos y gallinas. (...)	
141. Ma: Perfecto, la diferencia entre patos y gallinas. /Algunos lo repiten/	

8. LAS ACTIVIDADES DEL PROYECTO: Recordar qué fue lo que hicimos

HECHOS	INTERPRETACIÓN ¿Qué está sucediendo aquí?
145. Ma: ¿Qué hicimos ayer? (...) ¿A dónde fuimos?	Con esta pregunta trato de dar continuidad a las actividades que se realizan día con día.
151. Ao: A ver los pollos. (...)	
157. Ma: A ver los patos. ¿Qué encontramos que tienen los patos? ¿Cómo son los patos?	Es más fácil que recuerden cuando hicimos una visita, todos van comentando lo que vimos, hay mucha participación.
158. A Aos: Unos son amarillos.	
159. Ma: Unos son amarillos, ¿qué más? (...) /Casi la mayoría contestan todo, otros pocos sólo repiten lo que los otros dicen y hay algunos que sólo observan/	
172. Ma: Tres, ¿y los otros cómo eran?	
173. Aos: Grandes.	
174. Ma: Grandes, ¿cuántos patos grandes había? (...) /Varios contestan al mismo tiempo, diferente cantidad/	
178. Ma: Tres, ¿cuáles, cinco, tres patos grandes? ¿De qué color eran? (...)	

SIGNIFICACIÓN: LA RECONSTRUCCIÓN DE LA SECUENCIA METODOLÓGICA

A continuación se muestra un breve texto en el que se da cuenta de los resultados del análisis realizado por la profesora.

La segmentación de este registro la hice para ver cuáles son las actividades que se realizan al iniciar las labores con los niños. Primero realizamos estas actividades de entrada, luego las actividades en el salón de clases, cada una con su grupo, y al finalizar el día las actividades de salida. En esta ocasión me interesa ir caracterizando mi práctica al inicio de clases.

Al analizar el registro identifiqué ocho actividades diferentes y secuenciadas al inicio de este día. Las tres primeras se realizan fuera de los salones con todos los niños del jardín juntos, y las demás en el salón.

Un esquema sobre las actividades puede ser el siguiente:

<i>En el patio</i>			<i>En el salón</i>				
1	2	3	<i>Antes del proyecto</i>			<i>En el proyecto</i>	
			4	5	6	7	8

En el patio con los niños hicimos: el saludo (1), la revisión del aseo (2) y la pregunta acerca del día (3); ya en el salón las actividades las divido nuevamente en dos: las que se hacen antes del proyecto y las que son del proyecto. Antes del proyecto invito a los niños a que se ubiquen en su lugar (4), después ponemos la fecha en el pizarrón (5), luego contamos a los niños para la asistencia y nombro lista (6). Una vez que hacemos esas actividades, que por lo general se repiten al principio del día, pasamos a las actividades del proyecto: primero intento que recuerden el nombre del proyecto que estamos trabajando (7) y luego que recuerden las actividades que habíamos hecho el día anterior (8).

Por lo general se inicia con actividades similares cada día. Pareciera que ya hay acuerdos establecidos con los niños, pues aunque éstos no se señalan explícitamente, los niños ya saben lo que estamos haciendo: cantamos para saludarnos, revisamos el aseo y preguntamos por el día.

Es común que demos algunas pistas a los niños para que vayan respondiendo a las preguntas que hacemos. Es importante que los niños den su punto de vista u opinen acerca de las actividades, aunque nosotras seamos las que a final de cuentas decidimos. Los niños siempre toman la iniciativa para proponer canciones o actividades a realizar.

Otra cosa que intento para que los niños tomen la iniciativa es la elección del lugar en el que se quieren sentar. Aunque hay niños que siempre quieren sentarse en el mismo lugar, ellos tienen la oportunidad de cambiarse, de sen-

tarse con quien quieran o cerca de la puerta o el pizarrón. Esta actividad la hago también con la intención de que los niños que se tardan en acomodarse vayan aprendiendo a decidirse, como Hortensia que siempre se tarda, pero yo sé que luego va a llegar a tomar su lugar más rápido.

Muchas de las preguntas que se hacen es para que los niños recuerden las actividades que se hicieron el día anterior o las que se dejaron de tarea; la intención es que se vayan encadenando las actividades de todos los días.

Las respuestas que dan los niños cuando se les pregunta el día no siempre son las correctas. Ellos van avanzando de manera diferente al aprenderse los días de la semana, hay algunos que los saben decir todos juntos pero todavía no saben en qué día están, sin embargo, es algo que poco a poco aprenden en preescolar. Aunque sé que con repetir no identifican de inmediato el día en que viven, sí les sirve para ir ubicando qué día va antes y qué día va después, luego, con otras actividades sabrán el día.

La repetición es una de las características de mi práctica como educadora, y puedo pensar que también de muchas de mis compañeras. Generalmente les decimos a los niños que repitan, ¿será que creemos que así aprenden? Antes no había pensado en eso.

Contar con los niños es una actividad que les gusta mucho: cuentan en voz alta y poco a poco se van aprendiendo la secuencia de los números, y posteriormente irán construyendo el concepto de número. Me hizo falta hacerles algunas preguntas como: ¿qué hay más, niños o niñas? A veces se las hago, eso también les sirve.

Como se puede observar, la profesora tiene ya una clasificación de las actividades que realiza en un día de clases, pero quiere profundizar en las de inicio. La presentación de un esquema le permite ir caracterizando la práctica e identificar las acciones y el orden en que éstas se presentan, pero no se queda ahí, sino que explica en qué consiste cada una de ellas y cuáles son las creencias y concepciones que tiene acerca de esas actividades.

La profesora selecciona como criterio para la segmentación el cambio de actividad, determinado a su vez por las actividades que se realizan fuera y dentro del salón, que hacen pensar en la categoría de espacio y de secuencias realizadas. Los nombres que asigna a los segmentos son descriptivos y permiten identificar la actividad realizada.

En este autorregistro observamos nuevamente la potencialidad del registro ampliado con otro tipo de informaciones cuando se combina con la segmentación. El trabajo con otros autorregistros, el empleo de otras herramientas y la revisión teórica permitirán formular una caracterización más amplia.

El esquema que elabora la maestra permite una visión de conjunto del autorregistro, las partes que lo integran y el orden en que éstas se realizan. Cabe aclarar que este esquema es producto del análisis de ese autorregistro en particular, ya que se deriva de las actividades encontradas.

Seguramente en otros autorregistros y en otros segmentos de análisis los esquemas que se produzcan serán diferentes y tal vez más complejos.

El producto de esta actividad, a decir de Bertely (1987, p. 9), nos orienta sobre un segundo nivel de análisis que abarca «(1) la clasificación de la información empírica de acuerdo con grandes rubros y (2) el análisis de cada uno de los rubros o categorías y de sus subcategorías». De esta manera se caracteriza la práctica, pero se están empezando a construir, en forma paralela, las categorías.

La identificación de los propósitos explícitos e implícitos

En todo proceso educativo, los profesores se plantean propósitos y, de manera explícita o implícita, esperan que los estudiantes logren realizar determinadas actividades o desarrollen ciertas habilidades, actitudes y hábitos.

Los profesores que revisan su práctica se preguntan con frecuencia en qué medida los estudiantes logran esos propósitos, en qué situaciones no lo logran y por qué. Sin embargo, al empezar el análisis se dan cuenta de que a veces sus acciones implícitas tienen intenciones distintas de las que han planteado.

Cuando un profesor intenta identificar los propósitos explícitos e implícitos de las acciones que realiza con sus alumnos y lo que estas acciones producen, puede utilizar las matrices como herramientas de análisis. Éstas permiten organizar las participaciones que se dan en un segmento de la clase, o en una clase completa, e identificar de manera muy fina los propósitos de cada una de estas acciones; además ofrecen la posibilidad de identificar los matices de la práctica docente, aquellas acciones que tienen un propósito claro y explícito y las que no. Así, al hacer el análisis de la práctica por medio de matrices puede identificar lo que las acciones van produciendo en sus alumnos.

Es importante que los profesores identifiquen el propósito general de la clase, pero también que se detengan a reflexionar acerca de lo que hacen, por qué lo hacen y qué producen con ello. Esto permitirá entender la práctica no como un todo homogéneo, sino como un conjunto de situaciones interrelacionadas que se van presentando a lo largo de una clase, ya que en una misma secuencia hay actividades que se logran muy bien y otras que se dificultan. En este sentido es posible identificar qué acciones concretas se deben modificar y, de manera paralela, se pondera el logro de los propósitos en relación con distintas situaciones y con las diferencias individuales de los alumnos.

LA MATRIZ PPP

Como decíamos, esta herramienta es de suma utilidad cuando se pretenden conocer los propósitos que orientan las actividades de enseñanza y aprendizaje. El análisis de los hechos permite no sólo reconocer estos propósitos, sino además conocer lo que se logra a partir de las interacciones que ocurren en la práctica. Esto permite que los profesores que analizan su quehacer docente puedan reflexionar acerca de la producción educativa que se logra. Para el diseño de proyectos de intervención, esta tarea es de suma importancia.

Con este propósito se puede utilizar la matriz que propone García (1997, p. 56), la cual se caracteriza por la relación entre el propósito, el proceso y el producto:

1. El propósito señala la intención previa que tenía el docente en el desarrollo de la clase y que puede estar especificada en el registro. También señala los propósitos implícitos del docente en cada uno de los eventos que conforman el registro completo, éstos se pueden «descubrir» en las interacciones entre los sujetos y en los productos generados.
2. El proceso muestra las actividades del docente y de los alumnos en la clase. Es importante describir en este apartado las unidades de interacción, esto es, la relación que existe entre lo que hace el docente y lo que hacen los alumnos [...].
3. El producto se puede entender como algo palpable [...], pero también se entiende como las relaciones y significados que se construyen en la interacción de los sujetos.

Para llenar la matriz se puede hacer lo siguiente (García 1997, p. 58):

1. Recortar el registro en eventos, esto es, marcar bloques de actividad similar que orienten hacia la identificación de distintos momentos en la clase.
2. Organizar el proceso en unidades de interacción localizadas en el registro, ubicando las realizadas por el docente y las realizadas por los alumnos.
3. Señalar el propósito explícito y descubrir, a partir de las interacciones, el propósito implícito en el bloque de actividad.
4. Señalar los productos. Marcar los explícitos y construir los productos generados a partir de la interacción.
5. Identificar la lógica de la actividad. En este punto es en donde se puede ir construyendo el concepto de acción educativa. En la medida en que exista coherencia entre los propósitos, los procesos y los productos, con una lógica en donde un sujeto (docente) ayuda en la formación de otro (alumno), es posible identificar las acciones como educativas o no.

Con la intención de ilustrar este proceso y compartir hallazgos, presentamos el primer segmento de la caracterización realizada por la profesora de preescolar. Una vez más, queremos señalar que en cada caso particular el análisis se llevará a cabo de diferente manera, ya que las prácticas de los profesores siempre son diversas:

Propósitos	Proceso		Producto
	Docente	Alumnos	
Que los niños inicien las actividades saludándose por medio de una canción.	Saluda a los niños y les pide que elijan la canción con la que se saludarán.	Responden el saludo y algunos proponen canciones diferentes.	Los niños expresan sus opiniones, muestran sus gustos e intereses.
Que los niños aprendan a tomar decisiones.	Les pide que decidan.	Los niños sugieren. Un niño sugiere una canción que no es conveniente.	Los niños expresan sus puntos de vista sugiriendo las canciones con las cuales desean saludarse.
Orientar el acuerdo; buscar que tenga un sentido.	Responde y explica por qué esa canción no es conveniente.	Se sugiere otra.	Los niños proponen canciones.
Iniciar el saludo, lograr que todos acepten el acuerdo y que participen cantando.	Acepta la sugerencia y decide. Invita a todos a cantar, ella inicia el saludo cantando.	Todos los niños cantan haciendo mímica.	Involucrar a los niños en el propósito, ya que después de que se tomó la decisión todos los niños participan en el saludo en la forma en que se sugirió.

Significación: los propósitos implícitos y explícitos identificados en la actividad de saludo.

Mi compañera les pide a los niños que elijan una canción con el propósito de que los niños se saluden; lo hacemos de esa manera para que los niños expongan sus puntos de vista, para tomar en cuenta sus intereses. Los niños siempre dicen las canciones con las que se quieren saludar.

Posteriormente se les pide que decidan cuál quieren cantar, pero esta decisión también se orienta por el contenido de las canciones; por ejemplo, un niño sugiere la canción de «El gallo pinto», pero ésa se canta cuando no hay sol, y en esta ocasión no es conveniente. Los niños van aprendiendo así que no todas las canciones se pueden cantar.

Finalmente mi compañera se decide por «El periquito azul» porque varios niños la proponían. Generalmente somos nosotras las que decidimos, los niños sugieren y tratamos de tomar en cuenta sus opiniones, pero al final pareciera que tenemos un propósito implícito y cuando escuchamos una canción que parece más conveniente, ésa es por la que nos decidimos, o en este caso porque eran varios los niños que la pedían.

La actividad produce que los niños canten y que se saluden. ¿Será ése el significado que ellos también le dan? ¿O será que ya es una rutina que cantemos al iniciar? ¿Los niños podrían saludarse de otra manera que no fuera cantando? ¿Por qué hemos adoptado esta forma de saludo? Tal vez el mismo propósito se pueda lograr con otras actividades.

Como puede observarse, en el análisis y la significación que hace la profesora se van señalando los propósitos explícitos de la actividad, así como de cada una de las acciones que se realizan; esto es, se va acercando a entender por qué se hacen las cosas de esa manera. Como señalamos al inicio de este trabajo, las acciones se van interpretando desde el sujeto que las analiza, y en esta significación se ponen en juego los conocimientos y las creencias de los profesores acerca de su práctica. En este caso particular, la maestra reflexiona en torno a ciertas rutinas que tal vez caracterizan la práctica de las educadoras.

Esta matriz tiene la potencialidad de identificar esas creencias que mueven la práctica de los profesores, mismas que en muchas ocasiones se convierten en los propósitos implícitos de sus acciones; reconocerlas y hacerlas explícitas posibilitará en un futuro hacer modificaciones más profundas a la práctica, ya que, a decir de Porlán y Martín (1997), cambiar las concepciones es un antecedente a la transformación de la práctica.

El análisis realizado permite observar con claridad las interacciones que se dan entre la profesora y los niños, al mismo tiempo que se señalan las intenciones de cada una de las acciones y los productos. Finalmente, este análisis también le permite cuestionar su práctica sobre aspectos particulares, como la dificultad que tiene para partir de las necesidades de

los niños, o sobre la actividad en general, como cuando se pregunta por el sentido del canto.

Realizar este tipo de análisis en cada uno de los segmentos de los registros resultaría una tarea muy laboriosa si no se tiene claro qué es lo que se busca, ya que hablar de las acciones y los propósitos de toda la práctica podría hacer que los profesores se perdieran en un mar de información y de interpretaciones. Consideramos que una vez que se van identificando los puntos de interés para un análisis más fino se puede empezar a utilizar esta matriz, seleccionando fragmentos pertinentes en los autorregistros para la identificación de los propósitos.

LA MATRIZ DE REGULARIDAD Y SECUENCIAS

Otra matriz propuesta por García (1997, p. 56) permite hacer un análisis transversal, esto es, «ayuda a ordenar y entender hechos que se van dando en períodos prolongados de tiempo», lo que posibilita encontrar regularidades y secuencias en la práctica.

En esta matriz:

1. Las letras (A, B, C, D, etc.) señalan las acciones en los registros con una categoría de identificación.
2. Los números señalan los registros identificados.
3. En los cuadros se identifican los cruces, esto es, se marca la presencia o la ausencia de la categoría señalada arriba y en el registro marcado a la izquierda, y después se hace la descripción (García 1997, p. 59).

El proceso para llenar la matriz sería el siguiente (García 1997, pp. 59-60):

1. Numerar los registros (se pueden seleccionar todos o una muestra).
2. Describir las acciones en relación con el evento.
3. Agrupar las acciones por categorías.
4. Llenar la matriz: primero las categorías en los cuadros señalados por letras y colocar en los cuadros señalados por números la identificación del registro.
5. Llenar los cuadros de cruce, con la descripción en caso de estar presente la categoría en el registro.
6. A partir del contenido de los cuadros de cruce, identificar regularidades y construir las secuencias [...].
7. Caracterizar [...]. A partir de identificar las actividades que se realizan regularmente en los hechos registrados de la práctica se puede reconstruir una práctica típica del docente, una práctica que lo caracteriza.

Siguiendo con el ejemplo de la profesora de preescolar, presentamos la forma en que se llenó esta matriz tratando de identificar las actividades que se realizan dentro del salón de clases antes de trabajar en el proyecto, las cuales se refieren a los segmentos presentados con anterioridad pero en esta ocasión analizando dos de sus autorregistros.

Las actividades se refieren a:

- A. Ubicación de los niños.
- B. La fecha.
- C. La asistencia.
- D. El pase de lista.

<i>Propósitos</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>
1	✓	✓	✓	✓ sin comentarios
2	no se registró	✓ siguen los niños ubicándose	✓	✓ con múltiples comentarios

Preguntas sobre la asistencia. Significación: las regularidades y secuencias de mi práctica

Aunque esta matriz sólo incluye dos autorregistros, me puedo dar cuenta de que hay actividades que siempre realizo de la misma manera. Para poner la fecha siempre les pregunto y ellos van contestando, algunos saben el día y otros no, escribo el día y los niños lo repiten, luego hacemos lo mismo con el número, el mes y el año. Es una actividad diaria. ¿Los niños lograrán entender por qué escribimos la fecha?, ¿por qué la escribimos? Espero con eso que los niños se ubiquen temporalmente, pero se tendrán que hacer otras actividades para que lo vayan logrando.

La asistencia también la hago igual: cuento a las niñas y después anoto el número abajo de la carita, luego a los niños y hago lo mismo. En esta matriz

me pude dar cuenta de que en una ocasión hice preguntas acerca de qué había más, si niñas o niños, y cuántos éramos por todos, pero en la otra clase no lo hice, creo que tenía que ver con el tiempo. Esta actividad se me hace importante porque los niños van aprendiendo en dónde hay más.

Siempre paso lista, en una clase lo hice sin problemas, pero en la otra hubo múltiples interrupciones, un niño que limpiaba su silla, los niños que hablaban del dinero que se les había pedido. En general, cuando nombro lista no escuchan, hay que repetir su nombre y en realidad yo veo si los niños están o no. Creo que esa actividad la podría realizar de otra manera. Siempre hago estas actividades, parece que las rutinas son algo que caracteriza mi práctica.

El escrito de la profesora da cuenta de las acciones que realiza a diario con los niños y las modificaciones que se van presentando al interior. Esto le permite preguntarse por el propósito de sus acciones, algunas le parecen claras y muestra sus creencias en torno a su realización, pero cuestiona otras, como pasar lista, y a la vez reflexiona sobre la posibilidad de modificarlas. Finalmente, la profesora valora como «rutinas» estas actividades que siempre realiza al iniciar el día con los niños.

La utilización de esta matriz permite ordenar la información cuando se van acumulando los registros, además de descubrir las regularidades e identificar los matices en la realización de las actividades. También puede ser un balance de la información obtenida en los autorregistros acumulados, para seleccionar registros o fragmentos en los que se pueda realizar un análisis más fino y profundizar en la revisión teórica.

La combinación de los dos tipos de matrices propuestas permite ubicar las actividades en el «todo» para después analizar con detalle el interior de cada una. Es importante que al realizar el análisis no se pierda de vista que la práctica docente es un todo articulado cuyo conocimiento requiere un orden. Preguntar en general si una práctica es educativa nos remite a descomponerla en sus partes, analizar cada una de ellas y, con base en ello, reconstruir el todo, y ése es precisamente el propósito del análisis.

EL ESCRITO QUE MUESTRA LA SIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA: LOS MICROENSAYOS

Como se ha mostrado a lo largo de este trabajo, el análisis y la producción de textos van de la mano. Es frecuente que, al empezar el análisis de sus autorregistros, los profesores carguen grandes carteles con las matrices o adhieran al autorregistro hojas para hacer una ampliación con columnas sobre «los significados» que van construyendo en el análisis. Sin intención de desalentarnos en esta ardua tarea, creemos conveniente hacer algunas precisiones al respecto.

La actividad de análisis es un trabajo todavía en bruto; en donde se construye y se significa la práctica es en los microensayos. Cualquier trabajo de análisis se concreta en un texto al que hemos llamado *microensayo* (García 1998). Las producciones a las que nos referíamos en el párrafo anterior son esenciales para significar la práctica, pero representan apenas la mitad del camino en la significación. De la misma manera, los escritos que se van produciendo son provisionales pero de gran riqueza, ya que son el registro de los hallazgos y de las reflexiones que genera el análisis, por lo que se les denomina *microensayos de primer nivel*.

Un escrito más formal sobre los acercamientos a la significación de la práctica se elabora a partir de la recuperación de los hallazgos obtenidos con las distintas herramientas de análisis y los microensayos. Las matrices, los registros ampliados y los esquemas, por ejemplo, pueden constituir anexos, pero la construcción propiamente dicha es el texto. Las herramientas de análisis son documentos personales de gran significado y, en ese sentido, son también confidenciales. En cualquier texto que contenga los resultados de una investigación, lo que nos presentan son los hallazgos; no es común que se incluyan todos los registros, todas las matrices e todos los esquemas.

Una aclaración se desprende de lo anterior: dado que los profesores revisan su práctica colaborativamente, es imprescindible compartir los autorregistros con el grupo y dar a conocer los acercamientos que se van teniendo en la significación de la práctica. Hacemos esta precisión porque, como se señaló al inicio de este trabajo, la subjetividad del profesor siempre está presente y la confrontación con el grupo permite identificarla y tomarla en cuenta en la interpretación. Este control intersubjetivo es esencial para verse a través de los ojos de los otros, de manera que la información confidencial se comparte con el grupo y éste es un aspecto muy importante a tomar en cuenta cuando un asesor intenta que los profesores compartan las actividades que realizan con sus alumnos. Debe predominar, pues, un clima de confianza y de apertura para que se puedan compartir y cuestionar creencias que se han tenido durante años.

Hasta aquí hemos hecho un recuento de las herramientas que se pueden utilizar para significar la práctica y las hemos ejemplificado con un caso de preescolar. Como se ha observado en los ejemplos anteriores, la profesora escribe los hallazgos provisionales después de haber realizado una serie de análisis o microensayos de primer nivel; con esos microensayos elaborará uno de mayor complejidad que será, en este caso, de segundo nivel. Cuando agote o cierre varios aspectos analizados y pueda reconstruir el «todo», estará preparada para elaborar microensayos de tercer nivel.

A continuación presentamos un fragmento de la construcción de un microensayo de segundo nivel elaborado por la profesora a partir de los

hallazgos que obtuvo con el ejemplo de las distintas herramientas. Éste es un texto provisional pues, en la medida en que avance en la elaboración de nuevos autorregistros y análisis, tomará nuevos sentidos que será necesario incorporar. Escribir es un proceso, y de manera colateral hemos querido mostrar también los momentos por los que va pasando el texto hasta convertirse en un escrito formal.

La toma de decisiones a partir de los acuerdos de trabajo establecidos

Con este texto intento ir concentrando la información que he obtenido hasta este momento en el acercamiento a mi práctica. Se trata del primer texto que hago, su referente son los hechos analizados, en él no se incluyen viñetas, éstas se harán en un segundo momento. También posteriormente se incorporarán los referentes teóricos pertinentes.

Las «pistas» para la toma de decisiones

El análisis de la secuencia metodológica permite observar que mi trabajo y el de los alumnos se desarrolla a partir de un conjunto de acuerdos establecidos acerca de la forma en que los niños realizarán el saludo, la entrada al salón, el pase de lista, etc. De manera recurrente se inicia la actividad solicitando a los niños que sugieran y elijan alguno de ellos, para lo cual se les proporcionan «pistas» que ayuden a tomar una decisión. Preferentemente se establecen relaciones con situaciones y hechos conocidos que faciliten la elección buscada.

Cuando se llega el momento de tomar una decisión, no son los niños quienes lo hacen, por lo general yo soy quien decide, pero siempre a partir de las sugerencias que los niños plantearon. No hay votaciones, yo soy quien indica el modo y la forma de saludarse, de entrar al salón de clases, aunque se puede apreciar que se hacen esfuerzos por que los niños sean quienes decidan: son frecuentes e insistentes las preguntas para que los niños propongan y sugieran.

El inicio de las actividades a partir de la evocación

Otro aspecto que se observa en la situación analizada es la insistencia de que los niños recuerden las actividades realizadas y los acuerdos que se tomaron en la sesión anterior. En las diversas actividades que se realizaron se observa que el inicio no es abrupto, con esto intento que los niños se introduzcan paulatinamente en las actividades que se llevarán a cabo. Para ello, en el inicio les solicito que recuerden lo que se acordó el día anterior o lo que se hizo.

La interrogación, la formulación de cuestionamientos es el medio que utilizo y a partir de las respuestas de los niños voy formulando otras preguntas; pero hay un momento en el que considero pertinente dar inicio a las actividades programadas. En este ir y venir de las preguntas y las respuestas que dan los niños, se logra que algunos se «enganchen» con lo que pretendo, ofreciéndoles las respuestas.

La repetición como medio para lograr la afirmación de los conocimientos

El uso de la repetición es otro de los medios que cotidianamente empleo para afirmar los conocimientos o la información importante. Cuando los niños han formulado la respuesta correcta (esperada), el día, la fecha, etc., les pido que la repitan varias veces y yo los acompaño diciéndola en voz alta. ¿Qué se pretende con ello? Es posible que lo que se busca es hacer extensivo hacia todo el grupo ese dato o información, o quizá se trate de una forma en que esto sea asimilado por los demás niños. Esta forma de proceder también se observa en las actividades del proyecto, cuando después de solicitar a los niños que recordaran qué actividades se habían realizado, aprovecho cuando los niños se refieren a ellas para reafirmar los conocimientos haciendo alusión a los aspectos relevantes del tema que en ese momento se está abordando.

A MANERA DE CIERRE

A lo largo de este trabajo hemos querido señalar que la pertinencia en la utilización de una herramienta dependerá del propósito que se tenga al hacer el análisis, ya que es diferente identificar regularidades que situaciones susceptibles de mejorar. Sin embargo, también hemos querido evidenciar la relación complementaria que existe entre las herramientas presentadas, aspecto que permite entender la práctica desde distintas perspectivas y reconstruirla posteriormente como un «todo».

En este sentido, pretendemos también que se aclare la idea de construcción. El significado de la práctica se realiza paulatinamente con los distintos acercamientos para conocerla, estudiarla y comprenderla. Los productos parciales son los que van dando luz para concentrarse en aspectos que ameritan un análisis más detallado. Será objeto de otro escrito vincular la utilización de estas herramientas con la transformación de la práctica y con el proceso de seguimiento para valorar el sentido de la transformación.

El acercamiento a la práctica se da mediante una serie de ciclos que permiten observarla desde las distintas percepciones que se tienen de ella en la medida en que se conoce y se actúa para transformarla. Hemos ob-

servado que desde los primeros acercamientos se empiezan a registrar cambios, pero es necesario localizar esos momentos en los que se identifican nuevas maneras de actuar con los alumnos para ir reconstruyendo «la espiral de actividades» (Elliott 1993, p. 90) que darán pie a la transformación paulatina y constante de la práctica.

El análisis es el proceso en el que se construye la práctica, y éste se realiza simultáneamente con la elaboración de textos, la revisión teórica y el levantamiento de datos para nuevos autorregistros. En este sentido, las producciones, si bien son parciales, permiten ir construyendo la práctica de manera sistemática y documentada. La caracterización de la práctica, entonces, adquiere un sentido provisional en tanto se van modificando las acciones que se realizan con los alumnos, modificación que obliga a su vez a nuevas caracterizaciones que muestran el seguimiento de la transformación.

La significación de la práctica, en esa medida, es también provisional. Los microensayos documentan los diversos significados que se les otorgan a las acciones en la medida en que se reflexiona acerca de ellas y de la producción educativa que generan.

Esta recuperación sistemática de la práctica no es una tarea que los profesores deban realizar toda su vida; es un medio para aprender a ver, a reflexionar y a mejorar paulatinamente su hacer. Seguramente los docentes irán encontrando rutas más cortas para significar su práctica y valorar la pertinencia de los cambios que introducen en ella, en la medida en que vayan desarrollando el pensamiento reflexivo que les permite tener claridad acerca de lo que hacen, de las razones que tienen para hacerlo y de lo que se produce con ello.

Con este texto hemos querido compartir algunos hallazgos de los profesores al analizar su práctica y significarla. Habrá muchas otras rutas que no están documentadas aquí y que serán de gran utilidad para quien se interese en mejorar su práctica. En este sentido queremos resaltar una idea que hemos mencionado a lo largo del trabajo: la práctica es única y diversa; ningún caso se va a construir igual que otro. Estas herramientas deberán ser adaptadas a la práctica concreta que realizan los maestros considerando las situaciones particulares en las que trabajan y las concepciones que tienen sobre el quehacer docente. Invitamos entonces a los profesores a hacer una lectura crítica de este texto, esto es, a retomar lo que resulte significativo para su proceso particular en vez de aplicarlo a modo de receta.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C., «La ética práctica tiene prioridad sobre la metodología», en W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, 2a. ed. (Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos, no. 3), Sevilla, Diada, 1997, pp. 145-154.
- BERTELY BUSQUEIS, M., «Seguimiento metodológico de un proceso de investigación etnográfica en educación: las prácticas preescolares (1983-1984)» (mecanoscrito), en *Antología del Seminario Taller de Análisis Etnográfico*, maestría en Educación Superior, Universidad de Guadalajara, 1987.
- , «Algunas aclaraciones tentativas en cuanto a la investigación etnográfica en educación» (mecanoscrito), en *Antología del Seminario Taller de Análisis Etnográfico*, maestría en Educación Superior, Universidad de Guadalajara, 1992.
- CARR, W., *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, 2a. ed. (Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos, no. 3), Sevilla, Diada, 1997.
- ELLIOTT, J., *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, 1993.
- ERICKSON, F., «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en M. C. Wittlock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (trad. Gloria Vitale), España, Paidós Educador, 88, 1989, pp. 195-301.
- GEERTZ, C., *La interpretación de las culturas* (trad. Alberto L. Bixio), 5a. reimpresión, cap. I, «Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura», Barcelona, Gedisa, 1992, pp. 19-40.
- GARCÍA HERRERA, A. P., «La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente», en J. Campechano y otros, *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, México, UNED, 1997, pp. 33-76.
- , «Los microensayos», en *Boletín de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*, no. 2, Guadalajara, México, 1998.
- GARCÍA HERRERA, A. P., y J. L. DUEÑAS GARCÍA, «Problemas detectados en la elaboración del autorregistro simple», en M. Alvarado Nando, *Memoria Encuentro de Investigación Educativa*, Guadalajara, México, Secretaría de Educación, 1998, pp. 441-453.
- LAWN, M., «Atrapados por el trabajo diario: las posibilidades de investigar de los profesores», en W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, 2a. ed. (Colección Investigación y Enseñanza. Serie Fundamentos, no. 3), Sevilla, Diada, 1997, pp. 115-131.
- PORLÁN, R., y J. MARTÍN, *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, 4a. ed. (Colección Investigación y Enseñanza, no. 6. Serie Práctica), Sevilla, Diada, 1997.
- REYNAGA OBREGÓN, S., «Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida», en R. Mejía Arauz y S. Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, Guadalajara, IIESO, 1998, pp. 123-154.
- ROCKWELL, E., *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, Documentos DIE, DIE CINVESTAV IPN, 1987.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., J. GIL FLORES y E. GARCÍA JIMÉNEZ, *Metodología de la investigación cualitativa* (Biblioteca de Educación), Málaga, Aljibe, 1996.
- SAÑUDO GUERRA, L. E., «Hacia un modelo metodológico para la transformación

- de la práctica docente», *Mandala*, órgano informativo de la ENEG y la Delegación D-II-34, nueva época, nos. 5-7, sep.-feb., 1996, pp. 35-46.
- SANUDO GUERRA, L. E., «Una experiencia sobre la transformación de la práctica docente», en J. Campechano y otros, *En torno a la intervención de la práctica educativa*, Guadalajara, UNED, 1997, pp. 123-270.
- STENHOUSE, L., *La investigación como base de la enseñanza*, selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins, España, Morata, 1996.
- VELASCO, H., y A. DÍAZ DE LA RADA, *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela* (Estructuras y Procesos. Serie Ciencias Sociales), Madrid, Trotta, 1997.
- WOODS, P., *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (Temas de Educación, 2), España, Paidós / MEC, 1987.

Capítulo 6

PERO, ¿QUÉ ES LO EDUCATIVO DE UNA PRÁCTICA?

Luciano González Velasco

INTRODUCCIÓN

Este documento expone la posibilidad de indagar lo educativo de las prácticas, así como algunas opciones para recuperarlas, sistematizarlas y elaborar explicaciones sobre ellas como uno de los medios fundamentales que aportan elementos para mejorarlas continuamente, lograr el crecimiento profesional e iniciarse en el camino de teorizar sobre la práctica educativa.

El objetivo de este escrito es ofrecer algunos elementos para responder a dos preguntas: ¿qué es lo que hace que una práctica sea efectivamente educativa? ¿Cómo se puede modificar una práctica para obtener mejores logros educativos?

Con tales propósitos se hacen algunas consideraciones acerca de las formas en que se ha explicado la educación y lo educativo, poniendo énfasis en una alternativa adecuada que se propone a los educadores profesionales en activo junto con algunas opciones prácticas, conceptuales y operativas.

Varios son los supuestos básicos de este trabajo. El primero es que el análisis y la reflexión sobre el propio hacer son tareas que permiten al educador dar cuenta de su práctica personal y le proporcionan elementos para transformarla. Otro más es que al educar se requiere sistematizar los hechos y datos sobre la práctica para con ellos analizar, problematizar y explicar la producción educativa. Con ello se tendrán elementos para reconstruir el quehacer docente y conformar un modelo óptimo para mejorarlo sustantivamente.

Otro supuesto del que partimos es que la práctica se asume como reconocible y expresada en acciones guiadas por propósitos e intenciones. Puesto que el sujeto no siempre es consciente de sus propias intenciones, se suscitan discrepancias entre lo que se propone, hace y logra en la práctica educativa. Sin embargo, la práctica puede conocerse y mejorarse en la

medida en que se reconoce la estructura vertebral de las acciones que la caracterizan y la lógica que las sustenta.

Esta propuesta de análisis de la práctica va más allá del empleo de recetas didácticas, común entre los educadores, o de los proyectos teóricos que sólo reconocen aspectos técnico-prácticos y no se confrontan con la realidad en la que se pretenden incorporar.

El desentrañamiento y la explicación de los constituyentes esenciales de los hechos educativos siguen siendo objeto de búsqueda primordial en la investigación educativa. Por esta razón se considera necesario que cada educador se concentre en esta tarea y aporte, desde su especificidad, elementos de explicación y análisis que más adelante permitan definir lo genérico y lo propio de la práctica educativa.

En ese sentido, este texto ofrece propuestas de trabajo que permitirán al educador producir explicaciones con cierta validez en respuesta a la pregunta central que se expresa.

RAZONES PARA BUSCAR LO EDUCATIVO

¿Qué es lo que caracteriza a un hecho o acción como algo educativo? Esta pregunta no tiene aún una respuesta válida y suficiente en las teorizaciones de las ciencias que contribuyen a la explicación de los fenómenos educativos. En concreto, no hay una respuesta basada en la reconstrucción y el análisis de relaciones entre los conceptos que se utilizan y los constitutivos que definen al hecho en la práctica.

La teoría no ha explicado al hecho educativo desde su propia perspectiva. Tampoco la práctica educativa ha sido objeto de suficiente análisis y explicación. Se pueden encontrar explicaciones, estudios y reflexiones sobre la educación y algunos hechos y fenómenos educativos desde la sociología, filosofía, psicología y otras ciencias auxiliares o que aportan a la teoría de la educación. Sin embargo, la esencia de lo educativo, la identificación y explicación de una acción educativa, no se ha concretado.

El hablar de ciencia o ciencias de la educación muestra la indefinición que existe en este vastísimo y muy complejo campo de conocimiento, pero también indica que es esencial, para la propia teoría de la educación, buscar las precisiones y los conceptos que permitan conocer lo que se considera un tema fundamental.

Esta aclaración teórica no sólo dotará a nuestro campo de bases sólidas para posteriores explicaciones, sino también de mejores sustentos para el desarrollo de la práctica educativa. Éste es un requisito fundamental para identificar con mayor certeza las funciones y tareas que hacen posible, de manera efectiva, el aporte al desarrollo y perfeccionamiento de quien se educa.

De otro modo, se seguirán procurando sólo las distintas maneras de aprender que se conocen, sin verificar si lo aprendido es valioso para la vida y el desarrollo social del sujeto. Es decir, se pueden lograr, por ejemplo, aprendizajes significativos por medio de la construcción sin que los contenidos aprendidos sean aportes al desarrollo del individuo y de sus potencialidades, como cuando se aprende la historia como una sucesión de fechas o un conjunto de héroes, anécdotas y eventos sin relación con la vida social.

Avanzar en las precisiones sobre lo educativo ayudará también a definir con mayor propiedad el campo profesional de los educadores, un espacio donde concurren diferentes profesionales y agentes sociales que educan asistemáticamente y en formas muy diversas ahí donde se desarrollan tareas educativas.

Estas y otras razones conducen a proponer una manera de explicar lo educativo desde los hechos y, sobre todo, desde la perspectiva de cada educador para conformar una masa crítica de teorizaciones que permita identificar lo común y esencial de la práctica docente.

A las razones anteriores se puede añadir que la pedagogía no ha podido desarrollar explicaciones a profundidad acerca del tema que nos ocupa. Postic y Ketele (1988) afirman que no es una ciencia fundamental y que está al servicio de la acción. Además, explican, es una ciencia práctica en la que los resultados de las investigaciones deben servir para prescribir y regular. Quizá a eso se debe la escasa preocupación o intención por explicar lo educativo en sus aspectos fundamentales.

Esas expresiones refuerzan la idea de que corresponde a cada uno de los prácticos de la educación aportar sus propias explicaciones a lo que más adelante pudiera ser un conjunto apropiado de teorías. Algunos autores, como De Leonardo (1984), han hecho este mismo señalamiento:

Sin embargo, no fueron por lo general los pedagogos quienes se encargaron de enfrentar estos problemas sino especialistas de otras disciplinas que se inclinaron sobre los asuntos educativos a partir de sus respectivos métodos. La ciencia de la educación, en tanto tal, había vivido una larga fase invernal y era muy difícil que reaccionara con la velocidad debida ante los nuevos problemas.

Y abunda aún más en la idea para señalar a los responsables de esta situación: «Teóricos de la educación han renunciado a la búsqueda del fundamento disciplinario, para conformarse con la adopción de una suerte de concurrencia pragmática entre las llamadas ciencias de la educación». De Leonardo hace además una dura crítica con respecto a que ni siquiera se ha precisado un objeto de conocimiento: «Gastón Mialaret termina por

proponémos, en lugar de un objeto educativo propiamente dicho, una fórmula de hechos y situaciones educativas que sólo existen en tanto materia de estudio de las diversas ciencias de la educación» (1984, pp. 9-10).

Carr (1990, p. 7), por su parte, expresa magistralmente uno de los efectos más importantes en esta situación: «El distanciamiento de comunicación entre teóricos y prácticos sólo se produce porque el lenguaje de la teoría de la educación no es el de la práctica educativa». En consecuencia, los prácticos difícilmente podemos sustentar o explicar nuestro hacer con el apoyo de conceptos teóricos.

SOBRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN

Se trata, entonces, de entender lo educativo de la práctica, y en ese sentido, Langford (1985, p. 5) señala algunos elementos necesarios: «Parte de lo que se requiere es una comprensión del lenguaje educativo. Ciertamente, una forma de tratar de entender el meollo de esa actividad [...] es considerar qué queremos decir cuando hablamos de educación».

Es Herbart quien introduce el estudio de lo educativo como hecho que sucede en una realidad —realismo pedagógico— con las pretensiones de una teoría científica (Curiel y otros, 1987). Su aportación es muy útil desde la perspectiva de este trabajo, pues permite ubicar la realidad del hecho como objeto de estudio.

Sin embargo, este punto de partida encuentra inmediatamente varios obstáculos. Uno de ellos es la indefinición o vaguedad a la que nos enfrentamos al hablar de la educación. Hace falta un lenguaje, si no unívoco, al menos consensuado para expresar las explicaciones que se hacen sobre los hechos educativos.

Al respecto, hay que recordar que la existencia de un lenguaje educacional es posterior a la presencia real del hecho educativo y revela la necesidad de que este fenómeno sea estudiado,¹ se le explique y se formule en torno a él una teoría que tenga validez científica. En este momento del desarrollo de la teoría educativa, es necesario delimitar y precisar la producción que existe al respecto.

Sobre la palabra *educación*, Lozano (1988) señala que «es una recién llegada al idioma castellano y, en general, a las lenguas romances»,² por lo que su uso y significado no ha sido suficientemente discutido. Esta vi-

¹ Octavi Fullat señala, además, que el lenguaje educativo es polisémico (Filosofías de la Educación, CEAC).

² Lozano muestra, además, que las prácticas educativas pueden tener diferentes orientaciones, a lo que habría que agregar su complejidad y variación a lo largo del tiempo.

sión es reforzada por Kratochwill (1987), quien afirma que en el uso de este concepto prevalecen la indefinición y la polisemia en su uso. Aun así, es posible encontrar algunos puntos de apoyo para explicar lo educativo, como se verá más adelante.

De acuerdo con Mialaret (citado por Sarramona 1997), una significación general de la educación designa el resultado o producto de una acción, mientras otra se refiere al proceso que relaciona a dos o más seres humanos y los pone en situación de intercambio e influencias recíprocas. Lo anterior aporta al análisis de las prácticas educativas las ideas de producto, acción y proceso de relación e intercambio.

Al definir la educación, Sarramona (1997, p. 32) señala que es

un proceso esencialmente dinámico entre dos personas, que proporciona las metas y ayudas para alcanzar las metas del hombre; partiendo de la aceptación consciente del sujeto; pretende el perfeccionamiento del individuo como persona, busca la inserción activa y consciente del individuo en el medio social; significa un proceso permanente e inacabado a lo largo de toda la vida humana y el estado resultante, aunque no definitivo, supone una situación duradera y distinta del estado original del hombre.

En el intento de definir lo educativo en la práctica, este concepto es útil si rescatamos de él las ideas de proceso dinámico y permanente, la dotación de metas y ayudas, el perfeccionamiento como producto, la inserción social como fin y un resultado distinto del original. Estas nociones se desarrollarán con las de otros autores para poder confrontar y cualificar a las prácticas.

Sarramona también define como elementos constituyentes de la educación a la acción, la intencionalidad y el sistematismo. Estas aportaciones se retomarán para analizar los hechos y su posibilidad de ser educativos.

El objetivo final de la educación, por otra parte, es un referente importante en el intento de aclarar lo educativo. En general se dice que los fines de la educación dependen de factores como la época o la cultura, por lo que sólo se puede afirmar que existen fines generales³ como el desarrollo integral del hombre, o, en todo caso, metas parciales que dependen de la realidad diversa de la educación y que deben constituir un todo coherente para lograr la formación, el desarrollo o el perfeccionamiento del individuo en su sociedad.

El educador debe aclarar para sí estos conceptos, compartirlos y discutirlos con otros colegas y, sobre todo, observar sus hechos para reflexio-

³ A los interesados en estas ideas les recomendamos consultar a Fullat o a Kratochwill (1987).

nar si con sus productos se acerca a ellos.

Un ejemplo de fines educativos lo constituyen las siguientes ideas de lo que deberá buscar la educación como apoyo o auxilio.

Ayudar al educando a:

- Lograr cierto grado de felicidad y sentido de la vida.
- Comprenderse a sí mismo y comprender sus capacidades, sus limitaciones y sus relaciones con otras personas.
- Reconocer y comprender la necesidad de aprender durante toda la vida.
- Avanzar en el proceso de maduración espiritual, cultural, física, política y vocacional.
- Perseguir la excelencia, ampliando horizontes, identificando mejor los problemas y la manera de resolverlos; a intensificar nuestro interés por los demás y lograr la emoción de nuevos descubrimientos en las ideas y las situaciones (Bergevin 1982, pp. 35-37).

Logros que, en general, giran en torno a la vida individual y social del sujeto, sin que impliquen metas o productos finales o terminados.

Sin embargo, según Bergevin (1982), el fin último de la educación —la formación integral del individuo— no se logra sólo en el individuo educado, sino que a través del conjunto de ellos se obtiene una sociedad libre pues la educación del adulto (y, por extensión, la del individuo en cualquier edad) puede ser cualquier clase de aprendizaje que acreciente su caudal de conocimientos, cambie sus actitudes, puntos de vista y opiniones, y amplíe sus perspectivas o altere su comportamiento.

Así, los fines señalan o explican las intenciones últimas que se tienen al educar y determinan la orientación que se da a la práctica. Además, su generalidad permite un desglose en objetivos o metas más concretas que se expresan en los programas o cursos de cada nivel. «Las metas de un programa específico deben indicar claramente el fin hacia el que la experiencia educativa en particular va dirigida. Todas las metas dejarán al descubierto la intención de afrontar la necesidad que se descubra» (Bergevin 1982, p. 148).

En resumen, al definir lo educativo los teóricos esbozan un proceso definido por relaciones humanas para la transformación o cambio en los participantes, con metas de orden general en lo social y otras más concretas en lo particular. Este proceso dinámico, caracterizado por las influencias recíprocas en las relaciones de los sujetos, es guiado por fines e intenciones que orientan la acción y permiten obtener resultados de formación, desarrollo o perfeccionamiento con cierta perdurabilidad. Su concreción debe mostrarse de manera efectiva y real, principalmente en el educando, pero

también en el resto de los participantes, como una transformación en la que se reconoce cierta evolución o progreso.

Para efectos de este trabajo, se habla de la educación como actividad intencionada, sistematizada y organizada en instituciones. Se establece así porque los profesionales de la educación desarrollan sus tareas y acciones en ese gran marco que las define sin que, por supuesto, puedan escapar de la educación espontánea, natural o asistemática, la cual, por definición, aparece en cualquier momento y lugar de su hacer cotidiano.

Esa perspectiva institucional permite revisar los hechos y analizar las acciones según su intencionalidad, sus efectos o logros a fin de encontrar su sistematicidad, todo dentro de contextos definidos.

La práctica educativa, entonces, estará definida por acciones cuya intención y logros se encaminan a obtener transformaciones o perfecciones de cierta duración en el educando, tendientes a aportar a su formación y desarrollo integral. Esta formación tiene su sustento en las nociones, creencias, valores, fines y experiencias del educador, así como en la mezcla de los propósitos sociales de la época expresados en teorías y documentos, además de la influencia del contexto en el que se realiza la práctica. De acuerdo con Freire (1973), toda práctica educativa se sustenta en o supone un concepto del hombre y su mundo.

Cabe hacer una recomendación práctica para que los educadores analicen sus conceptos. Es fundamental para dicho análisis que cada uno revise y reflexione en las metas y los propósitos de formación que se proponen en el nivel educativo en el que labora, así como aquellos propuestos en particular para el trabajo y funciones que desempeña, los programas de cada docente en su caso y las prescripciones particulares para directivos, administradores, gestores, asesores y otros. Eso permitirá reconocer y confrontar las transformaciones que se proponen al educar.

Para profundizar en el análisis conviene hacerse preguntas como: ¿para qué se educa? ¿Cómo es la formación que espero lograr en mis educandos? ¿Cuáles son las características de las personas que espero formar? ¿Qué necesita una persona para una vida plena, consciente y satisfactoria, en lo individual y en lo social? ¿Qué transformación espero lograr en el educando a su paso por la escuela y que le sea útil en su vida futura?

Las respuestas a estas y otras preguntas del mismo orden permitirán al educador tener una idea clara de hacia dónde orienta sus esfuerzos y mejorar la precisión de sus metas educativas personales en función de la transformación del ser educable.

Destacamos la idea de transformación en quien se educa expresada a través de diferentes posibilidades o logros. Los fines o propósitos más generales se dirigen de manera concreta y definida a los proyectos o programas educativos, pero, además, están mediados en su definición y con-

creación por los fines y valores personales del educador. Es decir, cada uno de nosotros pretende formar un tipo particular de persona y ciudadano, con características que consideramos importantes y necesarias para su existencia.

Así, otra base conceptual, no siempre teórica, está determinada por las creencias, supuestos, nociones e ideas que cada educador se forma sobre la educación y lo educativo. Este conjunto de apreciaciones y opiniones que los educadores desarrollamos tiene su base en la teoría asimilada, en la experiencia que se tuvo al ser educado, en el contacto e intercambio con otros educadores, en las posturas y exigencias sociales que existen sobre la educación y, principalmente, en el hacer cotidiano que remite a cierto tipo de saberes sobre la propia práctica de educar.

Esa masa de ideas sobre la educación requiere revisión, análisis y, especialmente, confrontación con otros educadores y con los hechos. ¿Por qué ha de hacerse? Porque permite la definición y aclaración de las intenciones que, a su vez, guían las acciones de la práctica.

¿Cómo podemos analizar los supuestos sobre la educación y lo educativo? Un primer paso es hacerlos explícitos. Un recurso útil es, una vez más, preguntar por los saberes y creencias que tenemos en lo personal: ¿qué es para mí la educación? ¿Qué tipo de personas pretendo formar? ¿Para qué se educa a una persona? ¿Por qué las personas necesitan educarse? ¿Qué es lo más valioso que logra una persona con la educación? ¿Cómo aprende el otro? ¿Cómo ayudo a que el otro se desarrolle o se forme? ¿Por qué es así mi práctica educativa? ¿Qué es lo que importa formar en el individuo?

Muchas otras preguntas pueden hacerse acerca de lo que se supone en la práctica. Éstas pueden referirse a lo que creemos de quien se educa, al papel de la institución escolar, al papel que ejercemos como educadores, al papel de la escuela, al cómo y por qué se deben aprender los contenidos y a todo aquello que se considere importante en la educación.

Es necesario anotar las respuestas para poder comentarlas con otros educadores. Esto nos da la oportunidad de confrontarlas con ellos y, sobre todo, con los hechos, así como la posibilidad de reafirmar, rechazar o incorporar nuevos supuestos.

Delamont (1988, pp. 56-89) hace un interesante análisis de algunos supuestos de los profesores que puede servir tanto de referencia para hacer un trabajo parecido, como para comparar nuestras propias creencias.

Otro camino posible de aclaración consiste en recoger hechos y tratar de descubrir cuáles son los supuestos que motivaron la acción observada. Ante estas evidencias el educador puede preguntarse cómo supone que el alumno (o el otro) se forma o se perfecciona.

Una vez explicitados los supuestos y las creencias, hay que tratar de iden-

tificar si se reflejan en nuestra práctica. Una forma de desenmascarar los supuestos es encontrar la relación entre lo que se hace y lo que se produce con ese hacer. Ésta es una manera muy efectiva de comprobar la veracidad o no de los hechos y, principalmente, de analizar nuestras intervenciones como educadores y reconocer lo que producen. Según Heller (1970), si después de este proceso los supuestos persisten, devienen prejuicios pues son incommovibles ante una experiencia cuidadosamente analizada o por la refutación de la ciencia.

SOBRE LAS ACCIONES EDUCATIVAS

Situaciones, hechos, acciones y procesos educativos son nociones que se expresarán continuamente, por lo que se exponen algunas definiciones que permitan deslindar su manejo y evitar confusiones. Para Postic y Ketele (1988, p. 11), las situaciones educativas son muy variadas:

Su punto de unión es el hecho de que varias personas entran en interacción en un entorno que les es familiar, que en esa interacción tiene lugar un aprendizaje o se construye una personalidad, que nacen o se establecen estructuras relacionales que determinan las conductas de los participantes en esa relación cuando están juntos.

Destaca que al hablar de situaciones educativas se mencionan la generalidad y diversidad de formas de relación en las que es posible distinguir o inferir interacciones humanas con resultados de formación y desarrollo de una personalidad.

Los datos o evidencias que pueden informar o describir momentos o la totalidad de las situaciones educativas se refieren a hechos de la realidad. Por su inscripción en situaciones educativas, los hechos resaltados podrán llamarse de la misma manera.

A su vez, siguiendo el pensamiento de Weber, se denominará *acción* a las interacciones que responden a una intención identificable por su relación con el efecto o reacción que se produce. Este concepto se desarrolla más adelante con mayor amplitud.

Establecida así la idea de acción, ésta puede denominarse educativa si su realización está orientada por la intención de prestar auxilio o apoyo a una persona para que logre su formación, desarrollo y la manifestación de sus potencialidades, y cuando, indispensablemente, se obtienen tales resultados en mayor o menor medida (Kratochwill 1987).

Finalmente, las acciones educativas pueden seguir una misma línea o aspecto de formación para el educando, es decir, permiten que haya acu-

mulación y progresión en el desarrollo y formación del individuo. Se habla, entonces, de proceso educativo. De hecho, lo educativo no se da en acciones aisladas sino en acciones educativas vinculadas, con secuencia y fines detectables, a las que se denomina procesos, adjetivados así como educativos.

Estas ideas, pese a ser muy generales, permiten una primera aproximación para reconocer las acciones que aportan a la formación y desarrollo de los individuos, no en forma aislada sino en un *continuum* complejo y multifacético dentro del cual pueden analizarse momentos distintos que, desde nuestra perspectiva, permiten a cada educador precisar cuándo y cómo se produce lo educativo en su práctica.

En adelante se retomará la idea de la acción intencionada para trabajarla como concepto para la acción educativa y asentarla como referente a fin de aclarar lo educativo de la práctica.

LA BÚSQUEDA DE LO EDUCATIVO EN LA PRÁCTICA A TRAVÉS DE LAS ACCIONES

Es necesario recuperar la práctica y sistematizar los hechos y reflexiones que de ella se obtengan. Lo anterior requiere de un horizonte desde el cual se puedan formular preguntas que susciten la reflexión. Este horizonte está determinado por dos tipos de marcos.

El primero de ellos es el marco contextual en el cual labora el sujeto. Su práctica real en determinada modalidad y nivel educativo es el origen de circunstancias y problemas que la determinan o inciden. La práctica debe ser recobrada en el marco de su contexto para comprender su desarrollo particular.

El segundo es el marco teórico que fundamenta o ayuda a explicar el hecho educativo en sus particularidades y permite la delimitación conceptual del objeto de estudio en sus partes. Ambos marcos deben integrar un enfoque que sirva de sustento a la objetivación de los análisis y propuestas, así como a su estructura conceptual para lograr la explicación teórica que se pretende sobre la base de la recuperación de la práctica.

Se habla de recuperar la práctica en el sentido de traer a cuenta los hechos de su cotidianidad, pues esta última es algo que se vive momento a momento, en una sucesión continua de eventos que se mezclan y se enlazan entre el recuerdo y el olvido. Esto es necesario porque el «hombre de la cotidianidad [...] no tiene tiempo ni posibilidad de absorberse enteramente en ninguno de esos aspectos para poder apurarlo según toda su intensidad» (Heller 1970, p. 37). Esta depuración requiere un momento de ruptura, la toma de distancia que permite alejarse de y analizar lo cotidiano.

Así, la práctica en sus hechos se mezcla y se confunde con los demás sucesos de la cotidianidad, por lo que es necesario recoger la mayor cantidad de datos y acontecimientos para recuperarlos y significarlos. Como la realidad de la práctica se desenvuelve en una serie de acciones que se desarrollan de acuerdo con las circunstancias, recordarlas y tomar nota de ellas enfrenta al docente a una especie de caos. Lo real parece desordenado o, al menos, difícil de entender.

La tarea que sigue al registro de hechos es intentar darles orden o encontrar la lógica de la experiencia. Ello requiere de un gran proceso que implica sistematizar, caracterizar y, en general, interpretar las acciones educativas y significar la práctica. Todos estos términos se explican enseguida tanto en lo conceptual como en lo operativo.

Primero es necesario precisar que se toma como unidad de análisis a la acción, pues los procesos son muy complejos y sólo su descomposición en partes lógicas, como la acción, permitirá su reconstrucción al identificar las conexiones lógicas entre las acciones que los conforman.

También hay que remitirse a la búsqueda y significación de las acciones para determinar su condición o característica, es decir, hay que trabajar desde la teoría de la acción educativa (Kratowill 1987) para sustentar el concepto de acción. De acuerdo con esta teoría, no todos los acontecimientos de la realidad pueden considerarse acciones, pues éstas sólo pueden ser interpretadas y reconstruidas como tales.

La tercera consideración es que las intenciones, los significados de los sujetos, no son susceptibles de certificación o cuantificación y sólo se interpretan y comprenden desde dentro. La base para buscar y comprender la interpretación se propone en la teoría de la acción educativa, pues aporta elementos para el análisis. Un primer aporte es entender a la educación, al igual que a la acción, como algo que puede ser interpretado, según Kratowill (1987).

Los dos elementos principales de la acción, como ya se dijo, son la intención y el efecto o reacción que produce. La intención es una dimensión del sentido y permite su interpretación y reconstrucción cuando se reflexiona sobre ella. Es la intención la que guía u orienta la realización de una acción, por tanto, esta última no existe como tal y sólo puede atribuirse tal condición a cierta clase de sucesos.

El concepto permite que el análisis de la práctica tenga ahora un enfoque hermenéutico y que el trabajo concreto se desarrolle identificando e interpretando acciones en los registros de los hechos. Esa forma de abordaje consiste en tratar de interpretar los acontecimientos, pues, como explica Ricœur (1970, p. 23), «el problema hermenéutico no es impuesto desde fuera a la reflexión, sino propuesto desde dentro por el movimiento mismo del sentido, por la vida implícita de los símbolos, tomados en su nivel

semántico y mítico». A esto cabe agregar que «la hermenéutica constituye una forma de saber asociada a la interpretación [...]. Heidegger, Gadamer y Ricoeur precisan que debe recobrase la interpretación hermenéutica como forma fundamental del saber para la sociedad moderna» (Grundy 1994, pp. 87-88). Grundy señala también que «la hermenéutica nos recuerda la importancia de tomar decisiones tanto sobre el significado de las reglas como sobre la situación en la que han de aplicarse antes de emprender la acción».

Un camino que lleva a la interpretación consiste en agrupar los acontecimientos por el sentido que está detrás de ellos. Por ejemplo, en la práctica docente hay casi siempre momentos de trabajo en los que se organiza, se encuadra la actividad, o simplemente se establecen los acuerdos para realizar la tarea. Lo que hacen, dicen, proponen, responden o producen los actores en su interacción es lo que permite reconstruir e interpretar los hechos.

En una práctica analizada mediante hechos registrados, por ejemplo, se pudo comprender que había varios sucesos enlazados por una misma intención. El profesor observado lograba que sus alumnos dijeran los nombres de las localidades que estaban cerca de su lugar de residencia. En otro momento, los alumnos mencionaban las profesiones u ocupaciones de los habitantes de su localidad; más adelante informaban acerca de la producción agrícola y pecuaria para finalizar hablando de los alimentos que se consumen en la zona. Se pudo interpretar que la intención que guiaba a esa acción era que se manifestaran los conocimientos previos o que por experiencia tenían los estudiantes sobre su contexto.

Lo anterior es un ejemplo de cómo se puede identificar una acción reconstruyéndola mediante la identificación e interpretación de la intención que la guió cuando se realizó.

En otro tipo de prácticas, como las administrativas, aparece siempre un espacio de acción en el que se establece el orden del día o la agenda de trabajo con participaciones de diferente tipo. La reconstrucción de hechos permite entender la intención que los originó.

Es conveniente que las acciones se anoten en una matriz de análisis de modo que puedan ser fácilmente reconocibles. Para el trabajo interpretativo, los esquemas y matrices —ya sean propuestos por diferentes autores o bien contruidos para el efecto— han mostrado ser herramientas útiles.

En la elaboración de esquemas o matrices se recomienda no limitarse a nombrar las acciones —organizar, proponer, participar u otros—, sino construir frases con sentido como organizar la tarea, aclarar conceptos, cuestionar lo que dice el otro, etc. Ésta será otra habilidad necesaria: poder utilizar o construir matrices o herramientas para el trabajo interpretativo y asignar nombres apropiados a las acciones identificadas.

Esta primera etapa desarrolla la competencia para identificar y significar acciones, y permite reconocer qué actores las desarrollan en mayor o menor cantidad y si son concordantes una con otra o, por lo menos, tienen relación entre sí.

Otros datos que arroja este análisis son, por ejemplo, qué tipo de acciones se llevan a cabo, quién las propone y quién sigue a quién en su desarrollo. Para este momento ya se debe haber desarrollado la habilidad de formular preguntas que puedan ser contestadas con los hechos registrados.

La capacidad para formular preguntas a partir del registro de los hechos ayuda también a evidenciar las deficiencias de dicha herramienta y las posibilidades de mejorar su elaboración.

El concepto fundamental derivado de la teoría de la acción y que orienta esta búsqueda en la práctica es el de la «intención educativa», que aquí se entenderá como la finalidad o meta de formación y desarrollo esencial o específico que cada educador se propone lograr con los otros a quienes educa. Este concepto implica tanto las ideas, nociones y creencias que sobre educación y educar posee el profesor, como las referencias y experiencias que le reporta su trabajo cotidiano en las tareas de educación en su contexto institucional, histórico y social.

Esta idea se relaciona con el concepto de *eidós* propuesto por Gadamer, en cuanto a que «es algo personal, subjetivo, nunca configurado por completo y siempre en estado de formación». Grundy (1994, p. 93), por su parte, afirma a este respecto que «la acción práctica en sentido aristotélico está generada por el juicio práctico, verdadera disposición para la acción basada en la interacción de un *eidós* personal, aunque compartido, del “bien” y una situación dada».

En esta línea de pensamiento, reiteramos que para trabajar con un programa educativo no sólo deben considerarse sus objetivos, ya que todo él está mediado por los propósitos personales del educador con respecto a metas de transformación y superación señaladas para sus educandos, tanto en lo individual como en lo grupal.

Cada educador posee intenciones educativas personales, permeadas por los propósitos y fines generales de la educación que el grupo social correspondiente establece históricamente, por ejemplo, a través de programas escolares. De ahí que toda tarea educativa, instituida socialmente, está mediada por los propósitos personales del educador con respecto a metas de transformación y superación que él mismo intenta con sus educandos y que considera «buenas» o cercanas al tipo de «bien» que debe proporcionar.

Al hablar sobre el tema con otros profesionales de la educación, encontramos que éstos hacen referencia a intenciones educativas, por ejemplo, querer que un alumno aprenda a sumar o restar no por la operación en

sí, sino para que pueda resolver problemas de su vida diaria; o que aprenda a escribir bien porque le servirá para comunicarse, etc. Ese aprendizaje es referido también como útil para la adquisición de metodologías de estudio, de trabajo, de comprensión, de habilidades para la transferencia y aplicación de los contenidos, así como para la comunicación y socialización del individuo, para la comprensión de la realidad y para su adaptación, por señalar sólo algunas de las metas que nos proponemos los educadores. Otros se proponen objetivos variados como lograr que sus alumnos sean críticos, reflexivos, independientes, buenos ciudadanos, u otras metas a las que cada cual dota de significado.

Por todo esto se insiste en que, por lo menos en este momento de avance en el campo de conocimiento, es necesario que cada educador aclare, sobre la base de evidencias o hechos, cuáles son sus intenciones y las acciones que pueden considerarse educativas, siempre enmarcadas en un proceso que las vincule y les dé sentido y congruencia.

No puede decirse, retomando el ejemplo anterior, que el lograr que se manifiesten saberes previos por parte de los educandos responda a una intención educativa. Que sea esto último o no depende de que esta y otras acciones vinculadas permitan al educando practicar y aprender cosas que le sirvan para toda la vida, como las habilidades para reflexionar, razonar, analizar y valorar, por mencionar algunas de las que más apreciamos como educadores.

En resumen, es posible interpretar lo educativo a través de las acciones. Reconocer la intención educativa lograda en la acción sienta las bases para comprender su sentido cuando se analizan las prácticas educativas. De acuerdo con Kratochwill (1987, p. 106), «las intenciones (que pueden entenderse según lo anteriormente explicado como metas, fines o propósitos) no son otra cosa que atribuciones de sentido de una forma determinada y para acciones determinadas».⁴

Estas intenciones son muy diversas y tienen diferentes niveles de amplitud o profundidad con respecto a lo que se desea lograr en el individuo y a su efecto social, según la formación profesional y la experiencia de los educadores. De esta manera, los resultados educativos que se persiguen pueden referirse, por ejemplo, a la adquisición de métodos de estudio, contenidos, habilidades para la transferencia y aplicación de éstos, para la comunicación, para trabajar en equipo o, simplemente, al manejo de cierta información, por mencionar sólo algunos de los logros que se proponen en las acciones de los educadores. El énfasis debe ser puesto en logros o resultados que, efectivamente, aporten al desarrollo y formación de los individuos.

⁴ Según el autor, se requiere de la descripción de una acción para decir que el acontecimiento fue realizado con una intención.

De acuerdo con Kratochwill (1987), de entre las acciones intencionadas para auxiliar a otra persona en su proceso de formación, sólo aquellas que efectivamente lo logran pueden interpretarse como educativas. Asentarlo así nos permite buscar acciones con intenciones logradas en apoyar la formación o desarrollo de otro, reconociendo que dichas intenciones provienen de un contexto institucional y están mediadas por las personas del educador, en el caso de los profesionales de la educación.

La descripción de acciones exitosas —en cuanto a logros o productos— que puedan atribuirse a un propósito de apoyo a la formación y desarrollo de otros nos dará la base para identificar tal intención como educativa. Jones y Davis (citados por Leyens 1981) indican que se puede establecer correspondencia entre una acción y una intención siempre que el actor conozca los efectos de su acción y, mediante ella, quiera producir determinados efectos.⁵

La intención educativa del conductor o promotor de las acciones educativas le lleva a proponer formas de trabajo que permitan al educando avanzar en su proceso formativo.

Son esas intenciones las que definen el rumbo que cada proceso educativo ha de tomar y por las cuales cada profesor imprime su sello personal a su desarrollo, a pesar de que se utilicen los mismos programas e incluso materiales de apoyo idénticos, entre otros factores.

Así, las intenciones guían las acciones, y junto con los resultados, expresados en el desarrollo o el apoyo a la formación de otros, permiten la conformación de prácticas educativas particulares, en contextos específicos, guiadas por el saber y el hacer del educador.

Algunos autores mencionan un «estilo personal» de cada educador, mientras que Bazdresch (2000) llama *metodología personal* a ese conjunto de acciones con las que se intenta producir lo educativo. El supuesto es que tal conjunto de acciones conformadas en un método o esquema de trabajo personal, con las que se pretenden efectos o productos educativos, son la esencia particular de cada práctica y, en lo general, de ese tipo de prácticas. Son estas acciones intencionadas las que definen e identifican a la práctica educativa como un sistema diferente de otro tipo de prácticas sociales. Este punto se retomará más adelante.

Finalmente, las nociones de educar y de lo educativo que cada uno se forma están integradas por toda una gama de intenciones educativas que se basan en una formación teórica, en la historia y experiencia personal, así como en el contacto cotidiano con otros educadores. De esa manera,

⁵ El proceso de inferencia en la causa de un comportamiento ha sido ampliamente desarrollado en la psicología social. Se recomienda consultar, entre otros, a Leyens (1981).

las intenciones educativas no son concepciones aisladas que orientan la práctica educativa, sino que se integran en un cuerpo de saberes que permiten el hacer cotidiano en la docencia. *Saber y hacer* en educación determinan en cada educador las características particulares de su práctica.

CARACTERIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA PERSONAL

Esta frase se refiere a identificar y determinar las características de la propia práctica, lo que puede hacerse con diferentes propósitos, perspectivas y en distintos momentos del análisis. El objetivo concreto es identificar la metodología personal de trabajo en la práctica, considerándola como aquello que la caracteriza mejor en sus intentos de producción o logro de lo educativo. No se trata de ponerle nombre a lo que se hace, sino de reconocer los pasos o acciones que se siguen constante y regularmente en el quehacer cotidiano de educar, lo cual puede lograrse en el análisis de registros sobre la práctica.

Puesto que cada educador posee sus propias intenciones educativas, desarrolla su procedimiento personal para educar de acuerdo con su propia lógica, con la que persigue sus intenciones educativas particulares y responde a sus saberes sobre la práctica.

Son estas intenciones educativas las que definen cómo se lleva a cabo el trabajo personal de educar sobre las propuestas institucionales expresadas en los programas o disposiciones respectivas. Las intenciones educativas personales llevan entonces a proponer secuencias o formas de organizar el trabajo o tarea educativos. Lo que se puede lograr o producir por quien educa y en quien es educado varía en cada caso como consecuencia de este y otros factores, entre ellos las disposiciones naturales de cada sujeto. No existen, entre los prácticos, metodologías generalizadas para educar, por más que se haya intentado uniformar el hacer mediante la enseñanza de métodos particulares para ciertos propósitos, como es el caso del método global para la lectoescritura. Esto es reconocido en todas partes del mundo, como lo afirman los españoles Hernández y Sancho: «En la práctica es difícil encontrar una tipología pura de enseñante» (1996, p. 144).

Como sucede con muchas de las motivaciones humanas, las intenciones educativas no son del todo —a veces nada— conocidas por el propio docente. Así, frecuentemente la actuación de este último responde a funciones que se definen y validan por la experiencia y el contacto con los iguales⁶

⁶ Rosa y Sonia Alvarado señalan que, en principio, la función del docente es determinada por las normas y expectativas institucionales, pero que se deben desencadenar otros papeles más integrales construidos y validados consensualmente.

en el contexto de la institución en la que se desempeña, dejando de lado, voluntaria o involuntariamente, sus propias metas.

Cada proceder personal permite la organización y convergencia de las demás lógicas presentes en cada práctica educativa, entre ellas la de quien aprende, la de los contenidos, la institucional y la de los demás actores, entre otras. La coincidencia y el encuentro dialéctico de cada una de estas lógicas es posible gracias a las estrategias metodológicas del educador.

Asumir lo anterior permite comprender la importancia vertebral o estructural de la metodología personal para educar, y el que ésta sea el foco principal de análisis y caracterización para lograr la transformación y el mejoramiento de la práctica.

Una vez que el educador ha aclarado para sí sus conceptos sobre la educación y tiene bien definidas sus intenciones educativas, lo que necesita es identificar en su práctica las acciones fundamentales con las que pretende alcanzar sus objetivos. Por ejemplo, si lo que le importa es que sus educandos sean reflexivos, deberá indagar con cuáles acciones lo logra o lo pretende y los resultados que obtiene. Esto le permite analizar las acciones que se relacionan con esta intención y dejar de lado aquellas otras, como pasar lista o conceder la palabra, las cuales responden a otro tipo de intenciones que acompañan a las educativas.

Esto requiere pasar de los datos de la observación a la identificación de constantes y recurrencias en las acciones, de modo que se pueda sistematizar lo observado en la práctica con el fin inmediato de reconocer algunos de sus puntos nodales. La intención final de todo ese trabajo es, por supuesto, tener elementos para transformar o mejorar la práctica.

Con las precisiones y regularidades encontradas en los registros de la práctica, se pueden hacer caracterizaciones de ésta. Con ello se responde a la siguiente pregunta: ¿qué es lo que caracteriza a esta práctica según las acciones regulares que aparecen en ella, cuando se intenta producir o lograr efectos educativos? Reiteramos que son los resultados en el educando, sus logros o productos, los que nos permiten reconocer la intención que se logró o hizo realidad, aunque sea parcialmente.

Ésta es una etapa de análisis muy complicada que remite a definir criterios e indicadores acerca de las metas y logros educativos. Si alguien intenta enseñar a sus alumnos a reflexionar, como un ejemplo de intención educativa, necesita definir conceptual y operativamente qué es la reflexión y cómo se manifiesta, además de justificar por qué la considera algo útil o necesario en la formación del individuo para su vida futura. Esto debe hacerse con cada una de las diferentes intenciones educativas.

La definición de observables e indicadores no es algo a lo que los educadores prestamos atención pues casi siempre lo damos por hecho o por entendido en los resultados de la práctica. La mejor manera de precisar-

los es apoyarse en la teoría que explica el concepto central de la intención educativa y derivar de ella, y de la experiencia, indicadores u observables congruentes y válidos.

Una vez que se identifican estos indicadores, deberá argumentarse por qué se realizan las acciones, por qué en determinado orden y, sobre todo, por qué se piensa que dan o darían los resultados esperados. La aclaración e identificación de esa lógica permite reconocer aquello que se puede transformar o cambiar de la práctica con un propósito definido, teniendo como meta última la producción de lo educativo en forma más óptima y con mayores posibilidades de éxito. Llegados a este punto, es posible explicar la lógica con la que se actúa en la práctica y con la que se intenta producir lo educativo.

Cuando llegamos a ese momento, casi siempre es posible darse cuenta de que los educadores guiamos el proceso educativo con ciertos fines y, con demasiada frecuencia, los haceres y los productos son en extremo diferentes de lo que nos proponíamos lograr.

Identificar las acciones centrales con las que se pretenden logros educativos y explicar el porqué de su selección y orden en términos de lo que se pretende aportar al desarrollo y formación de los educandos, es lo que se define como caracterización de una práctica educativa. Cabe hacer notar que pueden buscarse otras características, como las que se definen por el manejo de relaciones sociales o de los contenidos, por ejemplo, con las que debe complementarse una caracterización general.

LA SISTEMATIZACIÓN Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PROPIA PRÁCTICA

Lo que se ha explicado hasta aquí puede ubicarse en dos procesos metodológicos: la sistematización y la reflexión sobre la práctica.

La sistematización es un proceso general de trabajo metodológico sustentado en teorías específicas, una de cuyas intenciones es organizar las experiencias vividas. Según Cadena (1991), existen dos requisitos iniciales para este proceso: a) que exista la experiencia y b) que existan datos sobre ella. La metodología de sistematización es útil para todo el proceso de significar e intervenir en la práctica pues puede cumplir diferentes funciones.

Una de ellas es ser un proceso de reflexión orientado en un marco de referencia y con un método de trabajo que permite organizar un análisis de la experiencia que dé cuenta de lo que realizamos, que facilite su comunicación y nos haga tomar conciencia de lo realizado. Es, en suma, un esfuerzo consciente de capturar el significado de la acción y sus efectos.

La sistematización, al igual que la evaluación y la investigación, es con-

siderada una actividad para generar conocimiento, como señalan Quiroz y Morgan (1984, p.32): «La sistematización es, en esencia, una tarea de conocimiento», realizada por los propios actores de la acción. Además, agregan, es «una experiencia profesional que permite ordenar sistemáticamente observaciones y que lleva a ciertas conclusiones referidas a un sistema de juicios en que esas conclusiones se enmarcan, es una investigación». Ésta es la razón principal por la que se recomienda esta opción metodológica.

Las autoras afirman también que «todos los hombres, por el hecho de existir en la realidad y de actuar en ella, son conocedores, partícipes de un saber que es básicamente continuo», y que «las distintas maneras de adquirir conocimiento deben ser exploradas sobre el telón de fondo de un proceso común».

Se recomienda la reflexión como forma de interpretar y reconocer, desde el análisis de los hechos, la significación que se da a la propia práctica, esto porque la reflexión «Es el esfuerzo por volver a captar al Ego del Ego Cogito en el espejo de sus objetos, de sus obras y finalmente de sus actos». No debe confundirse con la intuición porque, a diferencia de ésta, la reflexión «nos permite entrever el lugar de la interpretación en el conocimiento de sí mismo».

«Con todo ello tenemos la necesidad de recuperar nuestra existencia, al menos la profesional, para poder dar cuenta de la misma» (Ricoeur 1970, pp. 49-50). Cabe agregar a esta cita que es necesario dar cuenta de nuestra práctica ante los demás, pero, sobre todo, ante nosotros mismos.

Una característica central de la reflexión es su sentido filosófico y epistemológico de conocer sobre la realidad. Con la reflexión se pretende recobrar aquello que se ha perdido por las condiciones mismas de nuestra existencia, eso que en el tráfico de la vida cotidiana sucede y se vive sin que quede constancia más allá de lo efímero de los actos y sus consecuencias, si las hay.

«La reflexión es la apropiación de nuestro esfuerzo por existir y de nuestro deseo de ser, a través de las obras que atestiguan ese esfuerzo y ese deseo» (Ricoeur 1970, p. 51). De ahí que, si queremos conocer nuestra práctica, nuestras metodologías de trabajo y la lógica con la que significamos nuestros haceres, es necesario reflexionar sobre nuestros actos.

Ricoeur (1970) señala además que «la verdad existe, pienso, queda tan abstracta y vacía como irrefutable; debe ser "mediatizada" por las representaciones, acciones, obras, instituciones y monumentos que la objetivan».

La reflexión es entonces una habilidad básica en la formación de los educadores. Es indispensable que el educador adquiera las herramientas necesarias para pensar sobre los hechos de su práctica, cuestionarlos y

buscarles una explicación. La reflexión permite significar muchos elementos escondidos, y a veces desconocidos, que suponen intencionalidad específica en el hacer. Sobre esta necesidad de reflexionar, en la teoría de la cotidianidad se habla de la ruptura como elemento importante para escapar de la monotonía y significar la realidad. Es necesario tomar distancia de los hechos y acciones cotidianos de nuestra vida para tratar de entender su significación.

Insistimos en la importancia de que la práctica educativa sea registrada e interpretada constantemente, reflexionando sobre sus hechos. La reflexión es aún más válida si se hace sobre ellos, de manera que no puede hacerse sólo sobre lo que pensamos o imaginamos de nuestra práctica. «La práctica es fundamento y límite del conocer y del objeto humanizado que, como producto de la acción, es objeto del conocimiento» (Sánchez 1973, p. 127).

Las reflexiones expresadas en explicaciones son validadas sólo si se hacen sobre los hechos. Es indispensable entonces registrar los sucesos del hacer educativo para dejar constancia de ellos. La razón es que, frecuentemente, no se hace un alto para reflexionar sobre lo que está pasando, y cuando se tiene tiempo para ello, sólo se poseen vagos recuerdos de lo que pasó. De ahí la necesidad de contar con hechos registrados apropiadamente para poder reflexionar en torno a ellos.

Registrar los hechos de la práctica conduce a un problema de carácter epistemológico: ¿cómo lograr observaciones y registros válidos si se trata de una autoobservación? Una primera respuesta remite a la necesidad de tener competencia para observar y reconocer lo educativo, lo que implica comprender y practicar la observación junto con la conceptualización correspondiente sobre qué es *educativo*.

Otra respuesta posible está en la posibilidad de contar con observaciones realizadas por otros y, con todo lo anterior, analizar y discutir con los colegas lo observado y asentado como datos o hechos. Esto con la intención de atender a la subjetividad, problema siempre vigente en este tipo de investigaciones como lo señala González (1993, p. 39).

Las reflexiones y explicaciones requieren tanto el uso de la teoría como los apoyos metodológicos pertinentes. Una forma de análisis recomendada es empezar a distinguir los hechos consignados de las interpretaciones que derivan de ellos. Hay que analizar los datos asentados y preguntarse si lo que ahí está es lo que los demás vieron y lo que realmente sucedió.

En ese sentido es útil comparar lo que se registró de la práctica personal con lo que observó otro educador sobre ella o con relatos de los estudiantes, o mostrar las filmaciones o grabaciones a otros para contrastar nuestros registros.

Salvada esa parte, hay que buscar referentes teóricos con, por lo menos, dos intenciones: a) tener otras perspectivas para el análisis, y b) apo-

yar nuestras afirmaciones sobre la práctica, siempre que sea posible, con las teorías existentes.

Como apunta Sánchez (1973, p. 127), la práctica no habla por sí misma; como todo hecho práctico, tiene que ser analizada e interpretada ya que no revela su sentido a la observación directa e inmediata o a una comprensión intuitiva. El criterio de verdad está en la práctica, pero sólo se descubre en una relación propiamente teórica con ésta. Esta circunstancia deja entrever uno de los papeles fundamentales de la teoría en la significación de la práctica educativa.

Significar la práctica implica, para el educador, entender el sentido de sus acciones y reconocer qué es lo más importante o esencial en su obrar. Es decir, el análisis debe permitir que se distingan, en primera instancia, aquellas acciones que conforman su práctica dentro del contexto cultural de la educación institucionalizada y que se muestran en un proceder personal preñado de rutinas y rituales, de equívocos e intentos frustrados que coexisten junto con las acciones que verdaderamente educan.

Una de las mayores dificultades en el proceso de significar la práctica se encuentra al definir e interpretar lo educativo en las acciones. Se recalca la propuesta de analizar la lógica de los hechos por la intención, meta o propósito que se logra una vez que son consumados.

Ya que la práctica educativa es una más de las prácticas sociales, es necesario agregar algunas reflexiones que pueden ayudar a desbrozar el camino de las explicaciones pretendidas.

LO SOCIAL E INDIVIDUAL DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Hay que recordar que entre las diferentes prácticas sociales existen aquellas que pueden denominarse *educativas*. Su conjunto determina un sinnúmero de acciones y agentes educativos que incluyen a los sistemáticos y a los espontáneos o naturales. Además, en cada etapa se tiene, dentro del conjunto de prácticas sociales prevaletentes, cierta práctica educativa que se determina, principalmente, por el tipo de hombre que se desea formar en ese momento histórico.⁷ Así, en una misma práctica educativa encontramos diferentes tipos de prácticas desarrolladas por agencias y actores diversos, cuya producción conjunta aporta a los fines deseados socialmente y caracteriza en su conjunto a la educación del momento y a la formación humana deseada en un conglomerado social específico. En resumen, la

⁷ En sus *Filosofías de la educación*, Octavi Fullat hace una interesante tipificación del hombre deseado en diferentes épocas.

práctica educativa social histórica varía en función de los determinantes que la inciden y prefiguran; además, contiene o está formada por prácticas particulares referidas a agencias o actores diversos.

Como se expresó, cada agente o actor tiene una práctica educativa que, a pesar de ser delineada socialmente, se concreta en función de las características individuales y de los contextos en los que se desarrolla. Por ello la práctica educativa individual es única e irrepetible, definida como está por las concepciones y acciones del agente o actor dentro de un ámbito social que le impone fines y condiciones diversos. Se puede hablar de una práctica educativa social propia de cada época histórica y de la práctica educativa individual determinada y determinante respecto de la primera.

Sin embargo, estas afirmaciones son válidas para todo tipo de prácticas educativas, entre las que encontramos a las espontáneas o naturales y asistemáticas, así como a las intencionales o artificiales y sistemáticas.⁸ Esta distinción resulta muy útil para los efectos de este trabajo, enfocado a las prácticas institucionales.

Dado que se busca identificar lo educativo del profesional de la educación, hay que referirse a la educación como actividad intencional, sistemática e institucionalizada, contraria o, al menos, muy diferente de la educación espontánea, natural o asistemática que también está presente en la vida del hombre y es inseparable de la educación institucional. Lo anterior, para recalcar que en la educación institucionalizada existe el propósito concreto de apoyar el desarrollo de los individuos mediante diferentes tareas especializadas. Partimos de este planteamiento para entender y definir las prácticas educativas profesionales e institucionalizadas en lo general.

Concretamente, las prácticas dentro de la educación institucional incluyen cada una de las diferentes profesiones de este campo de actividades humanas dentro de lo que se denomina escuela; por ejemplo las de los administradores y planificadores de la educación, profesores, asesores y asistentes técnicos, entre otros. Es trabajo de cada uno conceptualizar y definir su propia práctica, así como las funciones y acciones que realiza. Esto permite proponer la revisión de sus hechos para analizar las acciones por su intencionalidad y sistematicidad, todo dentro de los contextos institucionales.

Pero, ¿qué es lo que hace a una práctica educativa diferente de otro tipo de práctica social? En principio, puede decirse que toda práctica educativa:

- Auxilia o aporta, de manera efectiva, a la formación y desarrollo de otro individuo.

⁸ Una disertación sobre los tipos de educación puede encontrarse en la *Pedagogía general* de Ricardo Nassif.

- Tiene la intención expresa de brindar apoyo o auxilio para la educación del otro.
- Se produce como resultado de la relación interpersonal.
- Remite a un acuerdo o consentimiento previo entre los actores para que sucedan las cosas de una determinada manera.
- Propicia una interacción entre los individuos que aporta o reporta transformaciones entre los actores.
- Genera efectos o transformaciones que tienen cierta y variada permanencia.
- Está conformada por acciones educativas que se vinculan formando un proceso.
- Responde a fines que pretenden el desarrollo, transformación y perfeccionamiento de sujetos para una mejor forma de vida en lo individual y social.

Lo anterior puede ser válido para todo tipo de prácticas educativas, pero las institucionalizadas poseen, además, otras especificidades, entre ellas:

- El educador tiene la función e intención expresa de educar.
- El efecto, logro o transformación deseada están expresados en diferentes señalamientos y documentos, conformados y validados socialmente.
- El educador agrega sus propias intenciones educativas a sus programas de trabajo, dentro de los límites institucionales.
- Las acciones se realizan en espacios y tiempos determinados, con contenidos específicos dentro de una institución o, al menos, sancionados por la misma.
- Se utilizan métodos, técnicas y recursos de apoyo especializados o particulares para las tareas educativas.
- Todas las mediaciones utilizadas deben ser congruentes con los propósitos deseados y conducir a los productos o metas especificados previamente.
- La planeación y evaluación de las acciones y los logros es requisito indispensable.
- En la interacción, los actores reciben influencias educativas que los transforman, independientemente del papel que desempeñan.

Podrían señalarse otras características que corresponden a prácticas específicas no necesariamente válidas para la generalidad, o también a la manera particular en que cada educador conceptualiza su práctica educativa, por ejemplo: «La práctica educativa es el conjunto de acciones que llevan a cabo los educandos-educadores en un contexto espacio-temporal es-

pecífico en el que la guía de la acción tiene por fin lograr una formación integral por la vía dialógica de los actores en sentido bilateral.» Lo anterior confirma que las prácticas educativas individuales tienen su propia concreción en los conceptos y las acciones.

A pesar de las concreciones en la particularidad de cada práctica, es necesario identificar algunos elementos y procedimientos para aclarar qué es lo educativo de una práctica individual dentro de lo institucional. Esto permitirá, a su vez, elaborar explicaciones sobre prácticas contextualizadas.

CONCLUSIONES

La teoría de la acción, aun con una pretendida visión totalizadora, aporta elementos para analizar lo educativo. Uno de ellos es entender a la educación, al igual que a la acción, como algo susceptible de interpretación. Desde esta perspectiva, parece necesario estudiar a la educación no sólo como acción, sino como proceso. La acción se convertiría así en un constructo de interpretación, que requeriría, a su vez, ser interpretado en la lógica de las relaciones que la convierten en parte de un proceso.

El proceso quedaría integrado y estructurado por un sistema de acciones ligadas en su parte medular por varias lógicas: la intención o propósito educativo, el esquema de trabajo práctico, el procedimiento didáctico o método, la concepción teórica que lo sostiene, el contenido, los actores o actuantes que hacen posible la acción y, por último, aunque no necesariamente en ese orden, la lógica del contexto donde se sitúa el proceso.

Es necesario entender todas estas lógicas en una relación dialéctica, lo que permite abordar lo educativo a partir de alguna de ellas, con la posibilidad de llegar a las otras cuando se descubre o interpreta su relación. Con esto sería posible, también, entender la lógica secuencial del proceso.

Así, los conceptos que permiten interpretar la acción requerirán de un referente en la realidad educativa, así como de un enlace o relación con otros constructos de la lógica del proceso. Un tercer elemento que destaca la teoría de la acción es que privilegia el concepto de hombre, entendido éste como quien le da sentido al proceso y lo intenciona. Esta noción es, al mismo tiempo, contextualizante y dependiente del entorno social.

Por supuesto, pueden elaborarse muchas más formas de trabajo para analizar y explicar las prácticas educativas, lo que sólo demuestra que este campo de investigación representa un gran reto en el que hay mucho por hacer, siempre y cuando la intención sea construir explicaciones científicas que permitan la descripción, comprensión o predicción de los hechos que competen al ámbito educativo.

El proceso tiene así un sentido que no sólo le da dirección, sino que también le confiere congruencia y coherencia, pero tal sentido no es el último ni está definido, pues también se va construyendo en cada momento histórico.

La educación es, pues, algo que se puede interpretar no sólo mediante las acciones, sino también a través de las explicaciones que como proceso puedan aportar. Los instrumentos para estudiar lo educativo deben ofrecer la suficiente finura y la posibilidad de captar su dinamismo para no volver estática la interpretación.

Las indefiniciones de orden conceptual representan un primer obstáculo en cuanto a significar y explicar la realidad educativa. Ésta es, para expresar una visión personal, una serie de procesos dentro de los cuales las acciones e intenciones de los actores producen alguna forma de desarrollo en todos o en alguno de los sujetos. Los procesos están conformados por un conjunto de acciones educativas encadenadas que permiten la acumulación del efecto transformador que producen y el progreso en la formación y el desarrollo integral del educando.

Ese efecto transformador, sin embargo, no siempre es percibido del todo por los involucrados en los procesos, y su explicación también está mediada por las definiciones de cada sujeto dentro de un contexto. Eso dificulta, a su vez, identificar en la realidad cuáles acciones son educativas.

En este momento del desarrollo educativo, corresponde a cada educador aportar —desde el análisis y la reflexión sobre los hechos de su práctica y desde la teoría— una definición de las acciones educativas mediante los logros o productos que obtiene. Para tal cometido es imprescindible que aclare las intenciones educativas que posee y que determinan su práctica.

Como se estableció, lo educativo en las prácticas es todo aquello que aporta, de manera real y efectiva, al proceso de formación y desarrollo de un sujeto en la medida en que permite comprender y actuar sobre su realidad, perfeccionarlo, aportar a su desarrollo y formarlo integralmente.

Destacan aquí las ideas de proceso, formación y desarrollo. *Proceso* en tanto que una acción educativa es sólo parte de una secuencia mayor que acompaña la vida de un sujeto a lo largo de su existencia. *Formación* en cuanto a que el sujeto que se educa va logrando, por sí mismo o con ayuda del exterior, conformar y conjuntar en su persona competencias para desempeñarse dentro de su contexto. *Desarrollo* porque el proceso educativo de un sujeto es acumulativo y progresivo en lo intelectual, físico y social, hasta lograr individuos maduros, autónomos y responsables en su vida individual y colectiva.

Así, si bien no se define o precisa en principio lo educativo, sí se establece una postura desde la cual se pueden analizar las propias concepciones, los fundamentos de la educación institucionalizada, sus concreciones

en planes y programas. Lo educativo de la práctica personal reside en el conjunto de acciones básicas y constantes que logran, de manera real, intenciones de apoyo o auxilio a la formación y desarrollo de otra persona. Sin embargo, se requiere de un trabajo metódico y riguroso para poder identificarlas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM NAZIF, M., «La relación con el conocimiento y sus implicaciones en la construcción de una propuesta de formación docente», en *Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994, pp. 31-42.
- BAZDRESCH PARADA, M., *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Secretaría de Educación Pública de Jalisco, 2000.
- BERGEVIN, P., *Filosofía para la educación del adulto*, México, Editores Asociados, 1982.
- BERGER, P., y T. LUCKMAN, «La sociedad como realidad subjetiva», en *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1989.
- BRUNER, J., *Actos de significado*, Madrid, Alianza, 1991.
- CADENA, F., «Transformar conociendo, conocer transformando: el papel de la sistematización», *Revista Convergencia*, vol. XX, no. 3, Canadá, 1991.
- CARR, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes, 1990.
- , *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata, 1996.
- CARRIZALEZ RETAMOZA, C., *Experiencia docente*, México, Línea, 1984.
- , *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente*, México, Línea, 1986.
- CURIEL M., y otros, *Herbart y la construcción de la ciencia*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1987.
- DELAMONT, S., *La interacción didáctica*, Colombia, Kapelus, 1988.
- DE LEONARDO, P. y G. NIEBLA, *Introducción a la teoría de la educación*, México, Terranova/UAM-Xochimilco, 1984.
- FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- GONZÁLEZ MARTÍNEZ, L., «Recuperación de la práctica educativa: una alternativa a la investigación en educación», *Sinéctica*, Educación del ITESO, Guadalajara, no. 2, ene.-jun., 1993.
- GRUNDY, S., *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata, 1994.
- HELLER, A., *Historia y vida cotidiana*, Madrid, Península, 1970.
- HERNÁNDEZ, F., y J. M. SANCHO, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, México, Paidós, 1996.
- HONORÉ, B., «El concepto de formatividad» y «De la actividad reactiva a la actividad reflexiva», en *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea, 1980.
- KRATOCHWILL, L., «El concepto de la educación desde la perspectiva de una teoría de la acción», *Educación*, vol. 35, Tübingen, Instituto de Colaboración Científica, 1987, pp. 98-120.

- LANGFORD, G., «Enseñar y profesionalidad», en W. Carr, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Alertes, 1990.
- LEYENS, J. P., *Psicología social*, Barcelona, Herder, 1981.
- LOZANO, C., «La pedagogía, los saberes acerca de la educación», en *La escolarización, historia de la enseñanza*, Barcelona, Montesinos, 1988.
- MIALARET, G., *Ciencias de la educación*, Barcelona, Oikos-Tau, 1984.
- POSTIC, M., «Instrumentos de análisis descriptivo de las modalidades de acción adoptadas por el docente», en *Observación y formación de profesores*, Madrid, Morata, 1978.
- POSTIC, M., y J. KETELE, *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea, 1988.
- QUIROZ MARTÍN, T., y M. L. MORGAN, *La sistematización, un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*, Lima, CELATS, 1984.
- RICŒUR, P., F., *Una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI, 1970.
- SÁNCHEZ, A., *La filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1973.
- SARRAMONA, J., *Fundamentos de educación*, Barcelona, CEAC, 5a. ed., 1997.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós, 1992.
- YOUNG, R., «La ontología y la acción», en *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós, 1993.
- ZEMELMAN, H., *Epistemología y educación: en torno del espacio educativo*, México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, 1989.



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Morelos, Coahuila
Clave: 05DUP0002D



SEDU

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Morelos, Coahuila
Clave: 05DUP0002D

La significación de la práctica educativa,
coordinado por Ruth C. Perales Ponce,
se terminó de imprimir y encuadernar
en los talleres de Programas Educativos,
S. A. de C. V., calzada Chabacano 65, local A,
col. Asturias, México, D. F., el 27 de abril de 2006.
En su composición y formación, realizadas
por Icónica Comunicación y Diseño
(tel. 044-55-2109-5378), se utilizaron tipos
New Baskerville en puntos 8, 9, 10, 11, 16 y 28.

