

2004-10

La construcción colectiva de significados: el docente, los otros y los tatuajes sociales

Thomé-Ontiveros, María T.

Thomé-Ontiveros, M. T. (2004). La construcción colectiva de significados: el docente, los otros y los tatuajes sociales. Trabajos de obtención de grado, Maestría en Educación y Procesos Cognoscitivos. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3950>

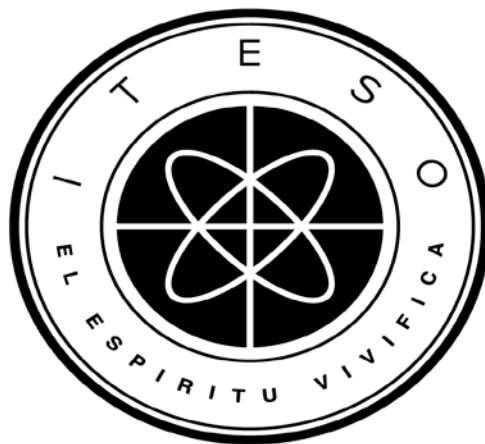
Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO CON VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO
SECRETARIAL 15018, PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACION EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS



TRABAJO DE TESIS:

La construcción colectiva de significados: El docente, los
otros y los tatuajes sociales.

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y PROCESOS COGNOSCITIVOS

PRESENTA

MARIA TERESA THOME ONTIVEROS

GUADALAJARA, JALISCO. OCTUBRE DEL 2004

INDICE

Introducción	1
Primera Parte: La construcción de significado desde la perspectiva sociohistórica: el docente, los otros y los tatuajes sociales.	5
Capítulo 1. Lo colectivo desde el paradigma sociocultural.	7
Capítulo 2. El lenguaje y la construcción de significado: una mirada sociológica desde lo sociocultural.	17
Capítulo 3. La formación docente como contexto para la construcción social.	27
Segunda Parte: Del método y el juego de elecciones.	32
Capítulo 4. Acerca de las posibilidades epistemológicas.	34
Capítulo 5. Acerca de la metodología y los métodos.	37
Capítulo 6. Acerca del método específico usado en este estudio.	44
Tercera Parte: Análisis: El diálogo inevitable entre intersubjetividad, significado y contenido.	57
Capítulo 7. ¿Quiénes son los docentes que llegan al grupo?	61
Capítulo 8. El milagro de la conversación. ¿Qué se pone en juego cuando las personas se convierten en colectivo?	70
Capítulo 9. Sobre los contenidos que se sostienen en los hilos de Ariadna.	89
Capítulo 10. La despedida.	112
A modo de conclusión.	115
Bibliografía.	122

Introducción

Un día, en el verano de 1999, recibí una llamada invitándome a colaborar como coordinadora de un pequeño grupo de maestros, interesados en participar en un taller que el Dr. Eduardo Remedi ofrecería con el fin de mostrar su propuesta alrededor del tema de recuperación de la práctica docente, desde el marco metodológico de la investigación-acción.

Siendo este un tema que me interesa desde hace tiempo y con la inquietud de haber escuchado toda clase de comentarios y evaluaciones al respecto, me pareció interesante participar. El grupo en total estaba conformado por aproximadamente cuarenta personas y yo coordinaría una pequeña congregación de cinco.

Como por coincidencia, algunos maestros (as) del ITESO que habían participado en algunos de los talleres que había ofrecido antes, se me acercaron y me pidieron trabajar conmigo. Así quedó configurado un grupo de compañeros y en un par de casos, de amigos.

Más tarde, y apenas empezado el proceso, tuve la intuición de que lo que sucedía ahí era importante y que valdría la pena documentarlo. Sin saber muy bien por qué, empecé a grabar y a transcribir integralmente todas las sesiones de trabajo que tuvimos, a partir de la segunda. Al grupo le anuncié mi interés por desprender de ahí un trabajo de investigación para el que en ese momento no tenía la pregunta, ni el objeto de estudio, ni las unidades de análisis definidas.

Al pasar el tiempo y mientras era testigo de lo que pasaba con mi pequeño grupo, empecé a observar que sucedían cosas importantes. A pesar de que no se trataba de un taller típico de formación de maestros con temas prefigurados, se precipitaban aprendizajes y construcciones que resultarían sin duda envidiables para cualquier coordinador de taller. Los docentes volcaban los ojos en la práctica de su vida cotidiana y se reconocían en ella, marcando rutas de mejora. ¿No es eso lo que se espera de cualquier estrategia formativa? ¿Qué mejoren los maestros? ¿Qué pasaba en esta experiencia que hacía posible lo que desde otros formatos era realmente complejo?

Los maestros se sometieron a lo largo de seis meses a una dura disciplina de recuperación de su práctica: Desarrollaron diarios de campo para una de sus asignaturas, acompañaron y procesaron la elaboración de diarios del alumno, escribieron largas autobiografías, entrevistaron a sus maestros significativos y asistieron de manera constante a sesiones a veces semanales y a veces quincenales, para –en principio- dar seguimiento a sus avances que incluían el análisis en segunda columna de sus registros y al final la elaboración de un ensayo en el que caracterizaran su actividad como docentes.

Se trató de un grupo cumplido, formado por tres mujeres y dos hombres, siendo tres de ellos académicos de planta y dos maestros de asignatura. Trabajaron duro y cada sesión de seguimiento, llegaron con avances. Su labor individual era claramente importante, pero casi de entrada, las reuniones concedieron muy poco tiempo al seguimiento y cada vez más espacio a la conversación. La intuición de que pasaba algo importante crecía y daba paso a la certidumbre de que tenía mucho que aprender y compartir.

¿Qué forma tomaba la intuición? No tenía que ver con las elaboraciones individuales; ya antes había trabajado con grupos cumplidos y responsables. Era lo que pasaba en la conversación lo que me interesaba. De alguna manera sabía que el intercambio entre ellos le daba a su trabajo una dimensión más compleja y más rica en donde me tocaba presenciar con transparencia el modo en que las personas se desarrollaban mientras daban forma a sus hallazgos y aprendían de ellos mismos como un taller tradicional rara vez puede ofrecer. ¿Cómo reconocer que alguien se desarrolla? ¿Cómo distinguir los elementos sutiles que se ponen en juego cuando un grupo conversa?

Este trabajo documenta y da cuenta de todo eso que pasó en el espacio de la conversación. Muestra los modos a través de los cuales los maestros se replantearon como sujetos ante ellos mismos pero en compañía de otros y trata de develar los misterios de la construcción social recurriendo a la pregunta ¿Cómo construyen significado colectivamente un grupo de docentes que participaron en una experiencia de recuperación de la práctica?

La construcción de significado se dibujó entonces como la inquietud que sostiene el interés por la conversación y lo que se producía en el grupo parecía ser tan relevante, que eventualmente los docentes plantearon reunirse algunas ocasiones en sus propias casas para poder platicar sin límite de tiempo ni restricciones de trabajo. Algo raro sucedió y esa rareza debía ser cualificada para poder ser compartida, pero antes que nada, para que yo pudiera entenderla.

Este es un trabajo de indagación desarrollado bajo un esquema interpretativo y bajo el formato de un estudio de caso. Sistematiza once registros y ofrece un marco de explicación para ello. La conversación, la intersubjetividad, los modos en que las personas se tejen mutuamente ofreciendo sus supuestos, ideas y valores, hace posible modos de construcción de significado sofisticados y como producto de ello el cambio de la práctica docente. ¿No es eso lo que busca la formación? ¿Qué desencadena tal cambio? ¿Qué evidencias pueden observarse para suponerlo? ¿Qué poder extraño ejerce *el otro* en la constitución del *sí mismo*?

Los registros son ricos en información y permitieron ofrecer aproximaciones a estos planteamientos. La información que aquí se comparte satisface no solo mi propia necesidad de procesar y entender, sino que resulta sin duda útil para quienes se interesan en el ámbito de la formación docente, que sin duda está plagado de preguntas para las que no siempre tenemos respuesta.

La labor estuvo salpicada de sorpresas y conmociones que espero resulten interesantes para el lector. El marco de referencia al que se acude para ver la realidad e interpretarla, es el paradigma sociohistórico de Vigotsky, bajo el supuesto de que la sola naturaleza de la pregunta sugiere la necesidad de comprender el contexto sociohistórico de los docentes que hicieron el grupo como un colectivo.

Para atender a este propósito, se acude a la siguiente estructura:

Primera parte: La construcción de significado desde la perspectiva sociohistórica. El docente, los otros y los tatuajes sociales. En esta parte se pretende ofrecer un marco de referencia que permita interactuar con la información bajo los supuestos del paradigma sociohistórico. Representa un primer intento de construcción de respuesta a la pregunta en su nivel teórico y acude para ello, sobre todo, a fuentes primarias y secundarias.

Segunda parte: Del método como juego de elecciones. Esta parte atiende a la reflexión de la cual se desprenden las elecciones que hacen al método, desde la aclaración de la postura epistemológica, hasta la justificación de las herramientas particulares que se usan como recurso para contestar a la pregunta de investigación.

Tercera parte: El diálogo inevitable entre intersubjetividad, significado y contenido. Aquí se desarrolla el análisis de los registros, se ofrecen las categorías encontradas y se discute al detalle y desde la experiencia empírica el modo en que un grupo de docentes construyeron significado en colectivo. Se parte de las novelas personales de los sujetos y se cierra con la novela del cambio de significados. Entre ambos momentos se discuten la conversación, el lenguaje, los contenidos, la intersubjetividad y el significado.

Conclusiones. En el cierre de este trabajo, no se muestra un resumen de lo encontrado, sino que se discuten las aplicaciones y los hallazgos de manera global, en términos de los aprendizajes más significativos que fueron alcanzados.

Como se ve, no se ofrece de entrada, un planteamiento que responda a un problema sentido. Se trata del mero gusto por explorar un asunto que se me antojo importante y que al final de cuentas ofrece aportaciones en un campo poco explorado: aunque está disponible una variedad de literatura que propone diversas visiones alrededor de la formación de docentes, no se encontraron muchos trabajos que den cuenta de lo que sucede y hace posibles tales procesos.

Primera parte.
**La construcción de significado desde la perspectiva sociohistórica:
el docente, los otros y los tatuajes sociales**

La elaboración de esta primera aproximación al estado del conocimiento sobre la construcción del significado por un colectivo de docentes, tiene ojos socioculturales; atiende a la necesidad de fijar un marco de referencia desde algunos autores clásicos que aunque general, ofrezca una introducción al tema y posteriormente permita seguir bordando esta misma idea, desde aportaciones más recientes de autores interesados en el mismo terreno.

La pregunta de investigación a la que se suscribe este trabajo es ¿Cómo construyen significado colectivamente un grupo de docentes que participaron en una experiencia de recuperación de la práctica en el ITESO? Se elige este planteamiento de entre un juego de posibilidades, como resultado de la experiencia empírica de la investigadora, que muestra procesos importantes de significación derivados del espacio colectivo, en contraste con la construcción individual, por haberse observado que la visita a esta dimensión, el colectivo, parece otorgar a los procesos personales un carácter más amplio, diverso y lleno de matices para referir a la experiencia como ámbito en el que se borda la construcción del sentido.

El paradigma sociohistórico es un marco de referencia que posibilita contestar a la pregunta con claridad y de manera congruente dado el énfasis que pone en lo social como precipitante y alimentador de lo individual por un lado, y del carácter eminentemente

sociocultural de la propia pregunta. Se pretende desarrollar un trabajo en el que no solo se muestran las figuras de los sujetos que se delinearán mientras se ven en el espejo de su práctica, sino que evidencia otra figura a veces conocida y a veces sorprendente, la del sujeto llamado grupo, con sus propios rasgos, en la certidumbre de que es mucho más que la suma del ADN de las personas. El sujeto de los sujetos no es, desde este punto del mapa, la figura que Schelley construyó de los pedazos humanos, sino una nueva alma que susurra a los oídos de cada individuo posibilidades de significación nunca antes vistas.

Para atender a un primer momento de indagación, se pretende en esta parte responder como punto de partida, a la pregunta de investigación desde la dimensión documental, con el propósito de disponer de un marco de referencia general que más adelante facilite y medie los ojos de la investigadora durante el proceso de análisis e interpretación. Para tal efecto, se contempla la siguiente estructura temática:

- I. Lo colectivo desde el paradigma sociocultural.
- II. El lenguaje y la construcción de significado: una mirada sociológica desde lo sociocultural.
- III. La formación docente como contexto para la construcción social.

Capítulo 1

Lo colectivo desde el paradigma sociocultural.

En este subtema se ofrece un panorama general de algunos conceptos sobresalientes del paradigma sociohistórico, bajo el supuesto de que representa una vía interesante para desentrañar la forma en que se construye significado. Esto es, en este trabajo se supone que la convivencia entre los planos interpsicológico e intrapsicológico establece una relación dialéctica a través de la cual la realidad se hace aprehensible gracias al uso de herramientas psicológicas en donde se resalta la importancia del lenguaje como vehículo para la significación. El reconocimiento del contexto sociocultural como determinante del contenido de los significados es importante cuando se refiere a una pregunta de investigación que se sitúa en los alcances de un colectivo para tal construcción.

La estructura que se asume borda alrededor de asuntos como los dominios genéticos, la ley genética general del desarrollo cultural, la construcción de la conciencia así como una breve revisión del concepto "zona de desarrollo próximo".

El paradigma de lo sociohistórico o sociocultural, fue inicialmente una propuesta de Vigotsky, psicólogo del desarrollo nacido en Bielorrusia en 1896.

En 1917, logró terminar estudios de derecho en los que había encontrado un nicho para alimentar su interés por la historia, la psicología y la filosofía. Con la llegada de la revolución, se abrieron campos de investigación nunca antes disponibles para la psicología y Vigotsky participó en ellos dando forma a un interés que traía de tiempo: el estudio de la conciencia¹.

Sus estudios impresionaron de inmediato a sus colegas y en 1924 se estableció un vínculo con uno de sus colaboradores más cercanos y brillantes: Luria. Más tarde se les uniría Leontiev.

Vigotsky condujo una amplia variedad de estudios en donde la lingüística y la neurología parecían ser dos vectores importantes de interés. La mayor parte de su obra documental se produjo entre 1931 y 1934 en que pudo plasmar sus ideas acerca de la relación entre el

¹ Wertsch, J. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós. Pp. 21-32

pensamiento y el lenguaje, el papel de los procesos psicológicos superiores y la manera en que el contexto sociocultural determina el tipo de desarrollo que un sujeto ha de poder alcanzar según es equipado para ello².

La teoría sociohistórica ha representado una revolución en el ámbito de la psicología y la educación porque ofreció un puente que permitía viajar de una concepción individualista de lo humano a la reconsideración de lo social como calificativo constitutivo de lo mismo: lo *humano*.

Abordar la construcción de significado desde esta óptica cobra especial interés. No solo se le entiende como al proceso mediante el cual se aprehende la realidad, sino que implica por un lado, la función determinante del mundo social como el primer espacio de construcción y por otro, la posibilidad que tiene el sujeto de transformar ese mundo una vez que puede interactuar –transformado él primero- con el exterior.

Otro supuesto esencial es que existe una relación entre la realidad y el sujeto bajo condiciones de construcción. La cultura y el sujeto se construyen a sí mismos y eso desencadena a su vez la construcción del otro, como si después de cada interacción ninguno de los dos pudiera volver a ser el mismo.

“Tres temas básicos recorren los escritos de Vigotsky: 1) la confianza en el análisis genético o evolutivo; 2) la afirmación de que las funciones mentales superiores del individuo derivan de la vida social, y 3) la idea de que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, está mediada por herramientas y signos”³.

El interés original de este paradigma era dar cuenta de la manera en que se construye la conciencia, y como resultado de esto, el interés se centró en la manera en que aparecen y se desarrollan las funciones psicológicas superiores⁴, establecer la diferencia con los procesos de pensamiento elementales y dar cuenta de las distinciones cualitativas que producen pensamiento de mayor o menor complejidad, se tradujo en uno de los intereses centrales pervivientes en su obra que fue abordado desde marcos generales hasta particulares, en un

² Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en la psicología de la educación*. México: Paidós. Pp. 213-218

³ Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Aprendizaje Visor. Pag. 36

⁴ Hernández Rojas, Op. Cit. Pag. 218

continuo que va desde el plano filogenético al microgenético⁵ que serán abordados a continuación.

Los dominios genéticos

Para Vigotsky, un aspecto esencial de la definición de un fenómeno psicológico era su posicionamiento en el desarrollo genético⁶. En lo que llamó análisis genético-comparativo, estudió "cómo la interrupción de una de las fuerzas de desarrollo afectaba la evolución de la actividad práctica e intelectual del ser humano"⁷. Dicho análisis se situaba según cuatro dominios genéticos:

- a) Dominio filogenético. Se refiere a las características constitutivas de la especie que le hacen posible, en el caso del humano, el diseño y uso de herramientas con fines específicos, en donde la autorregulación y la voluntad se comprometen como parte del proceso.

Con la aparición de este momento, el mono se quedó usando sus funciones psicológicas elementales mientras se balanceaba en la copa de los árboles, observando lo que pudo haber sido y recordándonos los orígenes que nos salvan de la vanidad. A este tiempo, la especie avanzó hacia el uso de *herramientas representacionales*, es decir, de instrumentos mediadores que prescinden del objeto en sí porque han sido llevados al mundo interno y permiten operar en la realidad bajo contextos variados.

Así, se establece una distancia infranqueable que cualifica al hombre como capaz de producir funciones psicológicas superiores, como son la atención, la volición, la memoria y el pensamiento, desencadenadas por este uso de herramientas⁸.

Solo el hombre, gracias a la posibilidad de representar internamente la realidad prescindiendo del objeto, es capaz de construir significado en torno de las experiencias.

⁵ Wertsch, J. (1995) Op. Cit. Pag. 36

⁶ *Ibíd*em, pag. 37

⁷ *Ibíd*em, pag. 36

⁸ Wertsch, (1991) Op. Cit. Pag. 38

Filogenéticamente, está equipado para trascender la naturaleza animal y dar un sentido a lo que hace, que ante la presencia de la conciencia, parece salvarlo del vacío⁹.

- b) Dominio ontogenético. Es el plano en el que Vigotsky centró su atención como si apostara a que desde ahí se pudieran inferir los otros dominios. Se refiere a los elementos que se ponen en juego para hacer posible el desarrollo particular de un individuo.

Para que este desarrollo sea posible, en la ontogénesis parecen convivir la línea de desarrollo natural (filogenética) con otra cultural o social¹⁰. En este sentido, se establece una propuesta sumamente novedosa, especialmente a la luz de las ideas de Piaget: el medio social tiene alcance suficiente para precipitar el desarrollo de la línea natural y no es preciso esperar necesariamente a que se den condiciones de maduración orgánica para que el individuo pueda resolver problemas determinados¹¹.

La observación de este dominio, permitió establecer una distinción para las definiciones psicológicas superiores, el nivel rudimentario y el nivel avanzado. La diferencia está en que dichas funciones alcanzan posibilidades mucho más complejas cuando se dan dos condiciones: la formación de conceptos y la descontextualización¹².

La formación de conceptos se refiere a procesos de abstracción que permiten extraer los elementos constitutivos de la realidad para poder interactuar con ella, sin necesidad de acción mediada.

La descontextualización refiere a la apropiación de una herramienta a partir de su representación interna para dar paso a su uso bajo condiciones variadas. Las características de la herramienta pueden incluso variar y sin embargo, gracias a la formación de conceptos, ésta puede seguir siendo usada indistintamente.

Las cuatro condiciones necesarias para suponer la presencia de una función psicológica superior son:

⁹ Frankl, V. (1993). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder

¹⁰ Wertsch, Op. Cit. Pag.41

¹¹ Coll, C. (1991). *El constructivismo en el aula*. España: 1999. Grao

¹² Baquero, R. (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina: Aique.

- ❖ Están constituidas en la vida social
- ❖ Regulan la acción en función del control voluntario
- ❖ Están reguladas concientemente, independientemente de que su ejercicio reiterado pueda estar automatizado
- ❖ Se valen de herramientas de mediación para su organización¹³.

Derivado de estas ideas, la construcción de significado tiene que ver con el sentido que se le otorga al uso de una herramienta en un contexto dado, es decir, es elección de cada individuo otorgar un sentido específico al uso. La variedad de significados atribuidos es tan amplia como los sujetos y seguramente hay una relación importante entre este hecho y la construcción de la conciencia, que será revisada más adelante.

- c) Dominio sociohistórico. La historia sociocultural ha precipitado transiciones genéticas. “El curso natural del desarrollo de los procesos cognitivos es el desarrollo histórico de la sociedad”¹⁴.

Es el análisis histórico de la vida social el que permite ubicar los momentos críticos que han precipitado el desarrollo de la especie, evidenciado en el plano filogenético. En este sentido, el análisis de la esfera simbólico-comunicativa (herramientas psicológicas) es una unidad de análisis importante porque a partir de ellas se pueden inferir las formas de autorregulación que se han usado en la historia y con esto, se puede suponer la manera en que se han desarrollado las funciones psicológicas superiores¹⁵. La línea de desarrollo natural interactúa con la social estableciendo una sinergia de cambio: la sociedad se desarrolla por el curso natural del desarrollo de los procesos cognitivos individuales (plano ontogenético) que a su vez precipita –exigiendo ejecuciones cada vez más complejas– la posibilidad de cambios filogenéticos.

Las culturas han atribuido significados diferentes a los mismos eventos. En un contexto sociocultural, la muerte puede ser vista como el paso a otra vida, mientras que en otro se le ve como el fin definitivo de la existencia y para otros representa la esperanza de la

¹³ *Ibíd*em, pag. 33

¹⁴ Tulviste en Wertsch. (1991) *Op. Cit.* Pag. 40

¹⁵ Wertsch, J. (1995). *Op. cit.* 75-89.

resurrección. La construcción de significados, aunque puede ser estudiada en su plano ontológico, tiene un origen sociocultural inevitable que marca el territorio dentro del cual es factible construir el conjunto de supuestos que permiten explicar la realidad.

No puedo imaginar la acción sobre el medio, ni el uso de herramientas, ni la mutua determinación contexto-individuo, en ausencia de un marco de significados que dibuja una red entre los niveles identitario personal, identitario social, instrumental, etc. Los individuos construimos la idea de nosotros mismos como resultado de la relación con el medio y acuñamos una serie de unidades de relación que son los significados que le atribuimos a la realidad externa e interna, que a su vez hacen posible la construcción de un marco de referencia que determina el estilo personal-social de interacción e interpretación.

- d) Dominio Microgenético. Son los pequeños eventos que desencadenan, en suma, el desarrollo. Al poner Vigotsky su interés en el plano ontogenético tuvo inevitablemente que observar el plano microgenético para que al hacer la suma de evidencias, fuera posible inferir en un nivel superior.

Como se puede ver, estos dominios genéticos dan cuenta de la manera en que las personas no son sujetos aislados, sino que forman parte de un marco de significado común llamado contexto sociocultural, que es apropiado y llevado al mundo interno en los términos de la Ley Genética General del Desarrollo Sociocultural.

La Ley genética general del desarrollo cultural,

La interiorización y la construcción de la conciencia.

La ley genética general del desarrollo cultural formaliza una idea central tratada a lo largo de toda la obra de Vigotsky:

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces. Primero aparece en el plano social, y después en el plano psicológico”¹⁶.

Esta ley tiene implicaciones muy importantes: por un lado, formaliza la idea de que no puede haber construcción intrapsicológica sin la relación constitutiva con la dimensión

¹⁶ Vigotsky, L.S. El origen de las funciones psicológicas superiores.

interpsicológica. Es decir, no hay nada en el interior del individuo que no haya estado primero en el exterior.

Visto de este modo, el mundo social se organiza de una forma interesante: por un lado, ofrece al individuo todo el entrenamiento para poder *pertenecer*, es decir, lo equipa con las herramientas necesarias para parecerse a los demás como una condición necesaria para la membresía¹⁷. Por otro lado, le otorga la llave del lenguaje como el conjunto de códigos mediante los cuales es posible establecer interlocución, pero al mismo tiempo ese lenguaje hace posible la construcción del mundo interno, que resulta en el ejercicio de un sujeto independiente, capaz de influir en su conducta y la de los demás, transformando su contexto.

La construcción de significados se hace a sí misma por la relación que va de los significados sociales a los individuales y éstos regresan después para redefinir el inicio en una relación no lineal, sino de codependencia. Pareciera que los significados son una especie de moneda de transacción que finalmente perpetua una forma de organización social con toda la paradoja que esto implica.

A partir de esto es posible preguntarse acerca de la libertad real de la que dispone una persona, o acerca del poder de los grupos, pero puede verse también como una convivencia dialéctica entre los ámbitos de la existencia humana en donde el desarrollo se manifiesta como el equilibrio entre todas las dimensiones.

El paso del mundo interpsicológico al intrapsicológico, está determinado por lo que Vigotsky llamó *internalización*, que es el proceso mediante el cual la realidad exterior es llevada al mundo interno mediante una dinámica de reconstrucción que resulta en la construcción de la conciencia y la reorganización del mundo psicológico¹⁸. "La internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica sobre la base de las operaciones con signos"¹⁹. El lenguaje es el conjunto de signos que da forma al pensamiento y que permite inferir la conciencia²⁰

¹⁷ Nappier y (1994). *Grupos, teoría y experiencia*. México: Trillas. Pag. 64-94

¹⁸ Baquero, R. Op. Cit. pag. 34

¹⁹ *Ibíd*em, pag. 42.

²⁰ Bajtín en Wertsch. (1991) Op. Cit. Pp. 70-72

Un nuevo punto interesante: la conciencia no es entonces una estructura íntima interna, sino que es de naturaleza cuasi-social y la internalización tiene lugar en un plano interno de la conciencia como desencadenante de su construcción. Vigotsky rechazó la idea de que la conciencia fuera una estructura preexistente y simpatizó con el supuesto de que ésta se va construyendo gracias a la transacción constante con el medio y como resultado de la propia construcción del mundo interno²¹.

¿Podría suponerse entonces que la construcción de significado como resultante de un proceso de interiorización es un constitutivo de la conciencia? Aunque Vigotsky no lo explicitó, esta construcción de significado viene a evidenciar la presencia de procesos psicológicos superiores avanzados porque otorga a la acción un ingrediente adicional que va más allá de la conciencia del fin con que se usa una herramienta y de la autorregulación de la conducta para diseñarla y dominarla. Tiene que ver con un nivel más alto y complejo: dotar de sentido al fin. Solo el humano es capaz de dar cuenta de los motivos que trascienden sus fines, del sentido que tiene elegir de entre el menú de usos sociales, un grupo específico que además de ser social e individualmente útil, reditúa en el bienestar que resulta de suponer que esa elección es *mejor* que otras.

Otros marcos de referencia como el psicoanálisis profundizan en este aspecto y mencionan la importancia de la satisfacción a un nivel más complejo, relacionado con la construcción de la identidad, es decir, que el sujeto pueda derivar tranquilidad de sus elecciones como una expresión de salud²². La construcción de significado es constantemente referida como elemento indispensable para que el trayecto por la vida tenga sentido y es, según Frankl, indispensable para sostenerse ante los embates de la realidad.

El sentido de lo colectivo, cobra entonces una gran importancia ante los procesos de significación y ante el escenario del propio desarrollo. Para Vigotsky, el papel de los otros como parte del contexto sociocultural, consiste en ayudar al individuo para la apropiación de los instrumentos culturales –entre los que se encuentra el lenguaje– como una manera de perpetuar las características del medio y ante la paradoja de que una vez que esto ha sucedido –que el individuo se ha apropiado del contexto–, éste nunca vuelve a ser el mismo

²¹ Wertsch, J. (1995) Op. Cit. Pp. 194-200

y por lo tanto el colectivo tampoco. La idea de que una suma de cambios ontogenéticos desemboca un día en un salto cualitativo a nivel filogenético, es propuesta por Baquero²³ y respalda la idea de Vigotsky de que la aspiración de la educación tiene que ver con la formación hacia la independencia y la posibilidad de influir al medio²⁴.

El colectivo es entonces el espacio de perpetuación de la cultura y el punto de inicio de todo proceso de desarrollo individual en donde unos se asisten a otros en el tránsito por los diferentes momentos de aprendizaje y desarrollo que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo.

Acerca de la Zona de Desarrollo Próximo.

La Zona de desarrollo próximo es la distancia que hay entre la ejecución asistida y la ejecución independiente²⁵. Es el espacio que se abre como la disposición para aprehender algo, como producto de un proceso de interiorización en donde la asistencia del otro es indispensable.

Este concepto ha venido a confrontar de manera importante las diferentes interpretaciones del aprendizaje, porque lejos de situarse en la descripción de estados alcanzados (como suelen reportar por ejemplo, las pruebas psicométricas), fija los ojos en los estados potenciales²⁶.

Al principio, Vigotsky estudió este principio de construcción social del aprendizaje desde experiencias en donde participaban dos individuos. Bárbara Rogoff completa después reconociendo al ámbito de una clase como un colectivo en el que todos los miembros pueden ser en un momento expertos que guían la ejecución de otros, para pasar a otros estados en que son a su vez mediados. El concepto de *apropiación participativa* y *participación guiada*, sugieren cómo a través de la guía de otro más capaz, es posible la apropiación de la cultura siempre que se ha transitado por la Zona de desarrollo Próximo²⁷.

²² Roy, M. En Abraham, Ada. (2000). *El enseñante es también una persona*. España: Gedisa. Pags. 70-78

²³ Baquero, Op. Cit. Pp. 35-41

²⁴ Frawley, W. (1999). *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. España: Paidós. Pags. 92-112

²⁵ Tharp y Gallimore en Sternberg, R. (1987). *Teaching thinking skills*. Nueva York: W. H. Freeman and Co.

²⁶ Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós. Pag. 180-181

²⁷ Rogoff, B. (1996). *Aprendices del pensamiento*. España: Paidós. 152-153

Esta idea de *coetáneo* es interesante. El supuesto es que no hay mediación más poderosa que la que resulta de la asistencia de los individuos de la propia edad que comparten marcos de experiencia similares y que tienen necesidades de desarrollo parecidas. En el ámbito de la educación con niños pequeños, Rogoff sugiere que el alcance de la mediación entre compañeros sobrepasa con mucho las posibilidades del maestro, en el entendido de que el conocimiento se construye socialmente y que con frecuencia los mayores modos de intersubjetividad son los que se derivan de este tipo de relación²⁸.

El término *acción mediada* surge en este momento como una unidad de análisis que recupera la manera en que la interacción –voluntaria o no–, desencadena el aprendizaje y el desarrollo, ya que las funciones psicológicas superiores y la acción humana en general, están mediadas por herramientas y por signos en donde el lenguaje es uno de los sistemas más importantes.

Los signos se enfocan en razón de sus funciones mediadoras, lo que permite entender que el significado se construye cuando como producto de la mediación, se usa el lenguaje para referir de algún modo a la realidad. La relación codeterminante entre las formas de pensamiento y las formas de lenguaje indica que los instrumentos mediadores verbales deben ser usados tan frecuentemente como sea posible²⁹.

“La acción mediada es una unidad de análisis irreductible, y la/s persona/s que actúa/n con instrumentos mediadores es el agente irreductible³⁰”.

Puede entonces alcanzarse una explicación de la manera en que se hace el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico si se ponen los ojos en los instrumentos mediadores y en este sentido es necesario poner atención a nociones de *dialoguicidad*, *lenguaje social* y *género discursivo*³¹. Esto es, los argumentos o conversaciones dramáticas son, desde el punto de vista de Bajtín, la vía para entender las tradiciones culturales que dan forma a las ideas individuales como producto de las acciones mediadas en las que participan los aprendices.

²⁸ *Ibídem*, pag. 78

²⁹ Wertsch, J. (1991) *Op. Cit.* Pag. 47

³⁰ *Ibídem*, Pag 142

³¹ *Ibídem*, pag. 144

Analizar la acción mediada es recurso vehículo para interpretar a la cultura pero también al mundo interno y a la construcción de la conciencia entendiendo al lenguaje como el vehículo que hace al pensamiento.

Capítulo 2.

El lenguaje y la construcción de significado: una mirada sociológica desde lo sociocultural.

A lo largo del apartado anterior se empezó a delinear un tema importante: el lenguaje como herramienta psicológica que atribuye significado a la realidad y las experiencias. En este capítulo se pretende intencionar una visión más específica que permita entender cómo es que el lenguaje tiene este alcance y de qué manera se constituye como un recurso sobresaliente si se habla de construcción de significado.

Para esto, se aborda nuevamente una forma explicativa que va de lo general a lo particular: Se ofrece una aproximación epistemológica que enmarca al lenguaje como un atributo que hace al humano más humano y que hace posible su participación social organizada. Después se hace un acercamiento al plano psicológico desde lo sociocultural y se cierra con un conjunto de reflexiones que dan cuenta de la manera en que este atributo teje los hilos de la vida social.

Como se ve, lo sociocultural es nuevamente un marco de referencia desde donde se establece relación con otros autores y se sostiene como una columna vertebral para las posibilidades de construcción de respuesta a la pregunta de investigación.

Una primera aproximación.

Tres y medio millones de años antes de que el *homo sapiens* apareciera sobre la faz de la tierra, el Australopithecus, con sus 480 cm³ de cerebro³² inauguraba la cultura al recolectar,

³² NOTA: Actualmente el hombre moderno tiene un cerebro con 1,200 cm³

compartir alimentos, criar niños, convivir sensual y sexualmente en encuentro frontal y agruparse en pequeñas comunidades, pero sobre todo al construir herramientas diversas y desarrollar el lenguaje. "Este modo de vida –dice Maturana- que aun conservamos en lo fundamental, ofrece todo lo que se requiere para el origen del lenguaje, así como para que una vez establecido éste, se constituyese con la inclusión del conversar como otro elemento a conservar en el modo de vivir, el fenotipo ontogénico que define el sistema de linajes a que nosotros, los seres humanos modernos, pertenecemos." ³³ Es pues el hombre moderno, en cierto modo, consecuencia del lenguaje y no al revés como suele interpretarse. Bajo esta óptica, el lenguaje contiene en su seno el sentido mismo del vivir: "Nosotros los seres humanos –dice Maturana- acontecemos en el lenguaje, y en el lenguaje acontecemos como la clase de sistemas vivientes que somos. No tenemos manera de referirnos a nosotros mismos, o a cualquier otra cosa, fuera del lenguaje. Incluso para referirnos a nosotros mismos como entidades no lenguajeantes debemos estar dentro del lenguaje. En efecto, la operación de referencia existe sólo en el lenguaje y estar fuera del lenguaje es, para nosotros los observadores, algo sin sentido." ³⁴

El sentido pues ocurre en el lenguaje; incluso podríamos decir que éste y el significado son dos de sus constitutivos fundamentales. En ello coincide Heidegger cuando dice: "El habla es la articulación de la comprensibilidad. Sirve por ende, ya de base a la interpretación y a la proposición. Lo articulable en la interpretación, ó más originariamente ya en el habla, lo llamamos sentido. Lo articulado o en la articulación del habla, lo llamamos en cuanto tal el todo de significación. Este puede resolverse en significaciones. En cuanto éstas son lo articulado de lo articulable, son siempre algo con sentido. (...)Hablar es articular 'significativamente' la comprensibilidad del 'ser en el mundo'" ³⁵.

Así pues, "el observador, u observadora -dice Maturana-, acontece en la praxis de vivir en el lenguaje, y él o ella se encuentran a sí mismos en la experiencia de acontecer en tal calidad realmente, con anterioridad a cualquier reflexión o explicación." ³⁶

³³ Maturana, Humberto, (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? V.I.*, Barcelona: Ed. Anthropos, UIA, Iteso p. 27.

³⁴ Maturana, Humberto, (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? V.II.*, Barcelona: Ed. Anthropos, UIA, Iteso p. 38.

³⁵ Heidegger, Martin, (1997) *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica. pag. 179-180

³⁶ Maturana, Humberto, Op. Cit. pag. 31

A la luz de estas concepciones pues, una evolucionista-sistémica y la otra fenomenológica-existencial, es en el lenguaje sin duda donde el hombre se hace a sí mismo y se encuentra, articulando significaciones y haciéndolo con sentido. Pero no sólo esto, sino que, como lo dice tanto Maturana como Heidegger desde marcos científicos y filosóficos distintos, es en el lenguaje donde el hombre, además de hacerse y encontrarse a sí mismo, se encuentra con los demás en el mundo. Este encuentro incluso, aventurándonos a hacer una interpretación audaz del devenir humano y social a lo largo de 3.5 millones de años de cultura, podría ser en sí mismo originario de todo colectivo. Así lo señala Lonergan cuando analizando la intersubjetividad dice: "Antes del 'nosotros' que resulta del mutuo amor de un 'yo' y de un 'tu', se da un 'nosotros' originario que precede a la distinción de los sujetos y que persiste cuando ella se olvida. Ese 'nosotros' previo es vital y funcional. Así como uno levanta espontáneamente el brazo para esquivar un golpe en la cabeza, así también se lanza uno espontáneamente a impedir la caída de otro. Aunque ello implica una percepción, un sentimiento y un movimiento del cuerpo, la ayuda dada al otro no es deliberada sino espontánea. Uno no lo advierte antes de que ocurra, sino cuando está ocurriendo. Es como si 'nosotros' fuéramos miembros unos de otros antes de distinguirnos unos de otros"³⁷.

El lenguaje como vía para el significado.

A continuación se presenta un marco para la reflexión acerca de la forma en que el lenguaje es un mediador semiótico que organiza la experiencia y le concede cualidades específicas –o significados- derivados de la relación con el contexto sociocultural. El lenguaje se reconoce como un producto social y se erige como una herramienta para *llamar* al mundo y a sí mismo en relación con éste.

En este trabajo de investigación, se anticipa al uso del lenguaje como el vehículo para desentrañar la forma en que un colectivo construye significado desde la observación de los planos de intersubjetividad y de la construcción del mundo interpsicológico. Para tal efecto, este panorama.

Vigotsky tomó de las ideas de Marx y Engels el supuesto de que la actividad laboral es esencial para la construcción de la conciencia humana. De hecho, se sostiene la creencia de que nos volvimos humanos por efecto del desarrollo del trabajo.

³⁷ Lonergan, B. (1994). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme

Para efecto de atender a la pregunta que se presenta en este escrito, se asume este supuesto al que Vigotsky le otorgó un giro especial al poner la mirada en el papel de los instrumentos como mediadores para el trabajo. La idea es que ocurrió un salto cualitativo a nivel filogenético cuando, al diseñar y dominar dichos instrumentos, el hombre se alejó del póngido y se volvió un hombre avisando de su capacidad para usarlos desde sus dos posibilidades: las herramientas y los signos.

“...una herramienta... sirve como hilo conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo; debe estimular algunos cambios en el objeto; es un medio de la actividad externa humana dirigido a subyugar a la naturaleza”³⁸.

“...un signo (es decir, una herramienta psicológica) no cambia nada en el objeto de una operación psicológica. Un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta del otro como de la propia; es un medio de actividad interna, dirigido al dominio de los propios humanos. Un signo está interiormente dirigido”³⁹.

Siendo el lenguaje uno de los sistemas de signos reconocidos como el más importante, se sugiere que tiene amplios alcances ya que no solo guarda a un conjunto de códigos que hacen posible la comunicación entre individuos, sino que visto como un fenómeno sociocultural, es la vía mediante la cual se hace posible la adquisición –o apropiación- de la cultura y el instrumento a través del cual esta misma cultura puede autorregularse. En el aspecto individual interno, sus funciones van más allá de la sola representación y alcanza la posibilidad de regular la conducta.

El análisis semiótico se convierte bajo esta óptica en un instrumento que permite inferir a la conciencia y a los procesos psicológicos superiores y fue propuesto por Vigotsky como parte de su método de trabajo. “El análisis del significado del signo es el único método adecuado para analizar la conciencia humana”⁴⁰.

³⁸ Vigotsky en Wertsch, J. (1995) Op. Cit. Pag. 93-94

³⁹ *Ibíd*em, pag. 94.

⁴⁰ *Ibíd*em, pag. 95

Pero si se reflexiona más al respecto, se puede encontrar que cualquier sistema de signos carece de posibilidades en tanto la cultura no lo dota de una carga de significados que le hacen relevante a la luz de ciertas condiciones. Si esto es así, los sistemas de signos son un reflejo de la historia sociocultural de un contexto determinado. Poner atención a este aspecto, aproxima al observador al campo del desarrollo en su plano histórico que Vigotsky sugirió como el vector de análisis para descubrir las dimensiones filogenética y ontogenética. "El curso natural del desarrollo de los procesos es el desarrollo histórico de la sociedad"⁴¹.

Este desarrollo de los procesos no es sino la respuesta a la provocación de la suma de los desarrollos ontológicos que en ciertos momentos dan lugar a transformaciones cualitativas revolucionarias asociadas a cambios en las herramientas psicológicas⁴². Los cambios cualitativos evidenciados a través del lenguaje de un sujeto, son entonces una vía para inferir el desarrollo así como los cambios en el uso del lenguaje como herramienta psicológica usada por el colectivo, no hace sino evidenciar su propio desarrollo.

Es interesante establecer un breve alto para revisar la relación entre el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y las ideas presentadas en este apartado. Cuando Vigotsky reconoce que en contraste con la propuesta de Piaget él supone que el aprendizaje remolca al desarrollo⁴³, se descubre la premisa implícita de que cada vez que un individuo transita por esta zona y consigue una ejecución independiente cuando antes solo era posible con asistencia, ha tenido lugar un episodio del desarrollo. Si los cambios en el uso del lenguaje evidencian a su vez cambios cualitativos que sugieren desarrollo, podríamos suponer que la relación dialéctica entre pensamiento y lenguaje facilita el dominio del contexto y por tanto, el camino de los individuos hacia la independencia dentro del colectivo. Recordemos que este trabajo intenta explorar la manera en que se evidencia la construcción de significado a través del lenguaje en una experiencia colectiva, quizá como una forma de aproximación a la construcción de la conciencia, bajo el supuesto de que existe una relación estrecha entre éste –el lenguaje- y la organización de las funciones psicológicas superiores⁴⁴.

⁴¹ Wertsch, J. (1991) Op. Cit. Pag. 40

⁴² Baquero, R. Op. Cit. Pag. 35-40

⁴³ Vigotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Grijalbo. Pag.39-56

⁴⁴ *Ibíd*em, pag. 45

Aunque no se ha encontrado evidencia de que Vigotsky reconozca ciertas formas de construcción de significado como aviso de operación de procesos psicológicos superiores, se observa que puede haber una relación estrecha determinada por el grado de significación evidenciado. Se supone que se *significa* siempre que se atribuye por medio del lenguaje un conjunto de atributos a la realidad. El solo uso de la palabra bajo condiciones de sintaxis y semántica congruentes, avisa por sí mismo la presencia de procesos de significación asociables a los procesos psicológicos superiores rudimentarios. Sin embargo, cuando se recurre a la atribución de *sentido* a la realidad, se evidencian –según la que escribe– procesos psicológicos superiores avanzados ya que se recurre a la cualidad exclusivamente humana de atribuir un nivel de significado más sofisticado: el sentido del uso, es decir, el significado del significado puesto en términos de sentido. “El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo completamente independientes, convergen”⁴⁵.

En fin, que desde los ojos del paradigma sociohistórico, el lenguaje tiene cualidades amplísimas que van desde su función de representar la realidad, organizar el pensamiento y la conciencia, a regulador de la conducta social e individual, y hasta estructurador de significados que permite resolver problemas y planear acciones futuras.

En resumen, el lenguaje tiene un efecto regulador de la conducta. Si esto es así y además es la herramienta de la significación, la conducta se modifica al cambiar los significados; esto puede representar la apertura de un ámbito de utilidad de este estudio en términos de pistas para quienes se interesan en la gestión de diferentes niveles de cambio en las instituciones.

Para efectos de este estudio se perfila interesante preguntarse ¿Cómo es el contexto específico de los maestros que constituyen el colectivo bajo análisis? ¿Qué de este contexto determina la evolución de los significados en los planos interpsicológicos a intrapsicológicos? Ante evidencias de que en el grupo referido se estableció una cultura que recreó significados en torno de su práctica y su ser docente ¿Cómo se desencadena este proceso? ¿Qué significados se ponen en la mesa y cuáles son sujetos de cambio? ¿Cómo la suma de desarrollos ontológicos recrean a su vez el contexto?

⁴⁵ *ibídem*, pag. 47-48

Lenguaje y sociedad: una segunda aproximación.

La vida cotidiana es la columna del discurso de los maestros que forman parte del colectivo que recuperó su práctica. A partir de ella se significan a sí mismos y otorgan significados a su experiencia; la discusión con frecuencia tiene que ver con temas que representan diferentes niveles de conflicto, es decir, de los que no se dispone de una significación estable que haga a la realidad accesible. Situados en este punto, se construye una definición de la manera en que en la vida cotidiana se constituyen la experiencia y el mundo.

La vida cotidiana es el mayor ámbito desde el cual se vive la vida humana. Es un plano de realidad que se presenta objetivado por la mediación de signos y en el que a su vez conviven interminables realidades –objetivas y subjetivas- que la determinan. Tiene su origen y se sustenta en los pensamientos y acciones de los individuos y se da por establecida porque en ella se pueden objetivar las realidades subjetivas de cada uno. Esto constituye lo que se llama el mundo coherente⁴⁶.

La manera en que se concibe la conciencia desde este punto de vista es como una estructura siempre intencional que apunta o se dirige a objetos. Esto es, no es posible aprehender ningún substrato de la conciencia en cuanto tal, sino que se le puede inferir solo a través de la conciencia de los objetos (en cuanto tal o aquello)⁴⁷.

Esta tensión de la conciencia, la que se dibuja entre su substrato como tal y la inferencia por el objeto, se manifiesta en la vida cotidiana como una imposición de ésta última de manera masiva. Y es que este vínculo es posible porque la vida cotidiana se presenta como un orden de objetos en donde el lenguaje es la vía para tal objetivación: dispone el orden dentro del cual tienen sentido y por tanto dentro del cual la propia vida lo adquiere. La realidad se presenta entonces como una realidad ordenada.

Este efecto del lenguaje es posible porque como un sistema de signos socialmente establecido (y consensado en la realidad objetiva), establece las coordenadas de la vida

⁴⁶ Berger y Luckmann (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorroutu. Pag. 36-46

⁴⁷ *Ibíd*em, pag. 38

en sociedad y llena esta vida con objetos que al solo ser nombrados, se vuelven significativos.

Así, la conciencia está dominada por motivos pragmáticos. Lo que se hace o se piensa hacer abre un campo de significado que determina la interacción social y abre posibilidades de intersubjetividad bajo la certidumbre de que existe un universo de perspectivas distintas a las propias gracias a las posibilidades infinitas de significación ante experiencias aparentemente iguales. Pero entonces ¿qué hace posible dicha intersubjetividad? A pesar de que cada construcción individual tiene la posibilidad de ser diferente, también existe la posibilidad de correspondencia entre planos de significado; dado que *socialmente* se construye la plataforma del mismo sentido *común* de la realidad. Sin esto, el lenguaje no hubiera podido surgir.

La vida cotidiana establece rutinas que iluminan el camino socialmente deseado. Cuando se presenta un problema, se interrumpe la continuidad y entonces se activa la tendencia a integrar este sector a otros sectores no problemáticos. Un problema se establece entonces si se interrumpen las rutinas sociales.

Una forma en que esto sucede es por la aparición de zonas limitadas de significado (modos de experiencia circunscritos) que desvían la atención de la vida cotidiana, produciendo una tensión en la conciencia. El lenguaje es la vía para resolver tal tensión así que es un recurso para objetivar las experiencias circunscritas a niveles más sociales y por tanto hacer posible el restablecimiento del equilibrio.

Dicho equilibrio se establece no solo como resultado de la mediación del lenguaje para atender a la expectativa de terrenos mínimos de intersubjetividad, también lo hace gracias a la organización de la estructura en lógica de tiempo y espacio ya que la temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. Es entonces también una aspiración social el establecimiento de un mínimo de simultaneidad entre los diversos niveles de temporalidad de los individuos⁴⁸. Por ejemplo, la espera plantea niveles subjetivos en donde la ausencia de coincidencia puede romper las posibilidades de intersubjetividad.

⁴⁸ *Ibíd.*, pag. 44-45

Como se puede ir observando, existen coincidencias interesantes entre la propuesta de Berger y Luckmann y la del paradigma sociocultural. Es la estructura temporal la que proporciona el sentido histórico necesario para determinar la situación de alguien o de un grupo en la vida cotidiana. Nuevamente el plano sociohistórico parece ser la hebra a partir de la cual puede inferirse a la conciencia y al análisis de otros planos de realidad. El mundo social se entiende como una suma de interacciones y por encima de eso como el resultado de las construcciones individuales que conforma una realidad en la que el lenguaje tiene la misión de subordinar a los individuos.

En este juego de interacciones, queda a disposición lo que *el otro* es y como resultado lo que *yo soy*, como producto de la interpretación que hago de la construcción del otro. La construcción del sí mismo no está entonces al alcance del sujeto sino a partir de la convivencia social. Recuérdese que todo lo que se sitúa en el plano intrapsicológico estuvo antes en el interpsicológico⁴⁹. Este proceso re-flexivo se desencadena a partir de las actitudes que el otro despliega hacia mí. ¿Es el otro un co constructor de la conciencia individual? ¿Qué características tiene la interacción que desencadena tales procesos?

Caracterizar a la interacción se vuelve –visto desde aquí– una tarea ardua ya que implica desentrañar todos los niveles de subjetividad (intercambio de significados subjetivos) puestos en juego a partir del hecho de que se comparten elementos objetivos en el plano de la vida cotidiana. Por ejemplo, la relación con la realidad se establece a partir de esquemas tipificadores⁵⁰ que determinan un conjunto de supuestos acerca de las personas y las situaciones, es decir, califican y ubican dentro de categorías a los sujetos y al contexto según algún o algunos de sus atributos. No es difícil darse cuenta de la complejidad de este fenómeno cuando además se establece que estos procesos son recíprocos y que lo que se pone en la mesa es la naturaleza transaccional de las relaciones. La estructura social es también la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción; por sus facultades estructuradoras, es un elemento esencial de la realidad en la vida cotidiana.

Pero vale la pena reflexionar un poco más acerca del lenguaje: “la expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un

⁴⁹ ver la Ley Genética general del desarrollo Cultural en Whertsch, J. (1991) Op. Cit. Pag. 43-45

mundo común. Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes los producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación cara a cara en la que pueden aprehenderse directamente”⁵¹.

La realidad humana no sólo está llena de objetivaciones sino que es posible solo por ellas. Estamos rodeados de objetos que proclaman su intención subjetiva, que a su vez es objetivada a través de la interacción y por medio del lenguaje en un proceso de significación. “Un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos”⁵². Independientemente de la intención, todas las objetivaciones son susceptibles de ser usadas como signos.

Los signos tienen una cualidad importante: la *separatividad*, gracias a la cual una objetivación puede seguirse usando independientemente de la variabilidad de las situaciones, de la misma manera en que Vigotsky reconoce a la descontextualización como la abstracción de algo que resulta en su uso, en ausencia de las condiciones originales y en diferentes contextos y como evidencia de tránsito a la operación de procesos psicológicos superiores avanzados⁵³.

Sociológicamente, no es posible hablar de lenguaje mientras no se hayan dado las condiciones filogenéticas para que opere esta separatividad. La separación del lenguaje radica fundamentalmente en su capacidad de comunicar significados que no son expresiones directas del aquí y el ahora. El lenguaje es capaz de transformarse en depósito de infinidad de significados y experiencia que a través de la línea sociohistórica se transmite en el tiempo a las generaciones.

Finalmente, el lenguaje tiene una cualidad que interesa mucho a este trabajo: permite objetivar al sí mismo a medida que se habla, es decir, constituye en sí mismo todo un sistema de andamiaje que hace posible la vista hacia la significación a nivel tan profundo como el identitario y permite la construcción de sentido por la interacción con la realidad. No hay vía

⁵⁰ *Ibíd*em pag. 48-49

⁵¹ *Ibíd*em, pag.52

⁵² *Ibíd*em, pag. 54

⁵³ Wertsch, J. (1991). *Op. cit.* Pag. 46-47

para objetivar al sí mismo, sino el lenguaje. No hay andamiaje para la adaptación, si no es el lenguaje.

Capítulo 3.

La formación docente como contexto para la construcción social.

En la medida en que una pregunta es seguida por un acto de intelección, basta con actuar, o hablar, o quizá solo pensar con base en ese acto de intelección para hacer patente que es incompleto, y con ello generar una nueva pregunta. En la medida en que la nueva pregunta satisfecha a su vez por la respuesta gratificante de un nuevo acto de intelección, el mismo proceso hará patente una vez más otro aspecto por completar, en orden de hacer que surjan aún nuevas preguntas y aún nuevos actos de intelección⁵⁴.

En el contexto de las instituciones educativas cada vez más urgidas por la mejora, el cambio, la actualización, etc. la formación de docentes parece perfilarse como una de los problemas clave que es necesario enfrentar. “La gente pretende siempre que cambien los profesores”⁵⁵, dice Hargreaves al inicio de su libro y se dedica a discutir cómo es que la escuela lejos de ser un espacio que sostiene, apoya y acompaña al ejercicio de la docencia, se ha convertido en la institución en la que se depositan una variedad de fines que otras instituciones han dejado de alcanzar, por lo que se intensifica como espacio e intensifica sus tareas, inmóvil de paradojas y dejando al maestro en terreno descampado.

La tendencia tecnócrata que prevalece en el mundo ha centrado los esfuerzos en proponer a los docentes un espacio que les brinda todo un equipamiento de técnicas y estrategias para resolver la dinámica del aula bajo el supuesto de que son éstas –las técnicas y

⁵⁴ Lonergan, B. (1999). *Insigth. Estudio sobre la comprensión humana*. España: Pag. 224.

⁵⁵ Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. España: Morata. Pag. 31

estrategias- las que acaparan las posibilidades de innovación y las que guardan el secreto de un ejercicio más adecuado.

Por otro lado, la oferta de talleres y cursos centrados en las necesidades de la institución, han tendido a plantear escenarios ideales para la escena del aula en donde el docente como uno de los protagonistas del proceso rara vez es tomado en cuenta. No hay que olvidar al estado como la institución de las instituciones que en tanto va participando más como un regulador del contexto educativo, ha tendido a convertir al docente en un perpetuador de sus políticas y en un sostén del *status quo*⁵⁶.

Así, los espacios de formación han tendido a excluir al docente de su propio proceso de innovación, condenándolo a perpetuar aspiraciones institucionales y a incorporar una conciencia moral que probablemente no es la suya.

Pero ¿Qué constituye el espacio de formación docente como propio cuando socialmente simboliza tanto como un instrumento de poder? ¿Es posible que el docente crea en estos espacios dada su experiencia que contradice que dicho espacio sea realmente propio? ¿Qué tanto muestra de sí el docente en estos espacios de construcción sociocultural en contraste con la necesidad de desplegar las máscaras que le den membresía institucional o gremial?

La manera en que se forman los enseñantes “ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bordieu denomina *habitus* en concreto, de una ideología”⁵⁷.

Esta idea se vuelve atractiva para las instituciones que implícita o explícitamente desean que los docentes sostengan sus supuestos pero representa un callejón sin salida cuando la formación le deja al margen de las decisiones y no refleja las necesidades que le lleven a enfrentar la construcción de la vida cotidiana de una manera más plena y satisfactoria. Los enseñantes rara vez están en condición de rechazar una formación instituida porque para

⁵⁶ Rangel Ruiz y Negrete Arteaga. Características de los docentes bajo diferentes perspectivas de formación. Documento inédito presentado en el Simposium de educación en el ITESO, versión 2000.

⁵⁷ Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós. Pag. 11

sostenerse en el rol o en el trabajo, deben desplegar ciertas máscaras que dejen ver que son –a nivel identitario- lo que el discurso oficial espera de ellos aunque subterráneamente la vida emocional sigue su curso y responde a este sistema represivo⁵⁸.

Cabe entonces la pregunta de si tiene lugar realmente la formación de los docentes por los docentes en contraste con la formación-adoctrinamiento institucionales para que el docente cubra el imaginario institucional de lo que debe ser.

Personalmente supongo que el docente se forma a través de actos íntimos y privados no siempre todos concientes, que por condiciones de contexto, debe mantener al margen de la posibilidad de construcciones socioculturales. Esto representa un problema importante: si las construcciones sociales ocurren en un contexto interpsicológico que otorga la plataforma para la construcción del plano intrapsicológico y para la construcción de la conciencia ¿Cómo puede existir construcción individual si la interlocución formal está limitada a un sistema en el que se despliegan máscaras y temores? ¿Qué papel juega la conversación informal en este proceso? ¿Es la conversación informal un espacio que proyecta suficiente seguridad como para liberar al docente de máscaras?

El docente seguramente conoce en algún lugar de sí la manera de responder a esta paradoja ya que según Enriquez el cambio es algo que se nos impone a cada paso, en todos los campos y que nos obliga a actuar y, más o menos, a cambiar⁵⁹ ¿Qué regula este cambio?

“Realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”⁶⁰.

La pregunta de investigación que da origen a este trabajo da cuenta de una indagación acerca de la manera en que un grupo de docentes construyen significado en el espacio de

⁵⁸ Moyni, A. en Abrahams A. (2000). *El enseñante también es una persona*. España: Gedisa. Pag. 38-39.

⁵⁹ Enriquez, E. En Ferry. (1991). Op. Cit. Pag. 20

⁶⁰ *Ibíd*em, pag. 43.1

un proceso de recuperación de la práctica que operó bajo este supuesto. Una posible línea de indagación es la relación que existe entre las características del espacio de interlocución –recuperación de la práctica- y las maneras que precipitan la construcción de sentido. Seguramente no se producen los mismos significados en un contexto de formación centrada en la adquisición de instrumentos o en espacios de cursos y talleres dirigidos por sujetos externos a la realidad de los docentes.

Un espacio de formación bajo esta lógica abre una realidad especial: el objeto del trabajo es el propio docente que se ve a través de su práctica y se reconoce en ella. Pareciera que la sola conciencia abre de por sí una disposición al cambio⁶¹.

La formación de los enseñantes se inscribe en un contexto histórico y cultural (¿sociohistórico?) que a su vez la subdetermina. Como se vio en el apartado anterior, la experiencia individual representada a través del lenguaje, construye una dimensión subjetiva que permea la objetividad de la vida cotidiana⁶². Formarse, implica un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre las propias representaciones y sus conductas y viene a avisar del advenimiento ineludible de un orden de cosas⁶³. El orden de las cosas o estructura es una vía que, desde lo sociocultural, facilita la internalización y la construcción de la conciencia⁶⁴.

Pero además, la formación tiene un alcance que excede a la realidad del aula ya que invade todos los dominios de la vida cotidiana y de los planos subjetivos que con ella conviven. Pero también la formación esconde en una de sus entretelas la expectativa de que los individuos puedan cumplir con las aspiraciones sociales más elevadas como la democracia, la participación, el cambio social. Esto abre una paradoja más; por un lado se espera el cumplimiento de las aspiraciones a este nivel y por otro el estado ha desarrollado sus propios mecanismos para sostener el *status quo*. Ni qué decir sobre los sistemas escolares cerrados en los que la formación bajo este formato está lejos de toda aspiración.

Otra paradoja: la formación cumple una función social y por tanto es indispensable puesto que de ella se deriva el desarrollo de nuevas formas de enfrentar el saber hacer que emerge

⁶¹ Remedi, E. Notas inéditas del taller de recuperación de la práctica coordinado por él de agosto de 1999 a mayo de 2000 en el ITESO.

⁶² Berger y Luckmann. Op. Cit.

⁶³ Ferry, G. Op. Cit. pag. 88

⁶⁴ Vigotsky, L. La formación de los procesos psicológicos superiores.

como producto de los cambios sociohistóricos⁶⁵ de una cultura dominante en el contexto de una institución inmersa en las instituciones.

En un plano más específico, el espacio de la formación, ésta "solo es posible a través de las interacciones, de integraciones de grupos, de pertenencias a una clase y que supone ciertos requisitos sociales: incitación, modelos, sanciones que de todas formas... orientan y estructuran el proceso"⁶⁶.

Como se ve, el plano de intersubjetividad que se establece al hablar del paradigma sociohistórico y de la formación según la entiende Ferry, hace posible ir adivinando los hilos que entretejen las formas en que se construye significado en una experiencia de recuperación de la práctica. El terreno o contexto se perfila ideal; un grupo de docentes conversan acerca de su práctica en un espacio al margen de algunas de las amenazas institucionales y se aventuran en la tarea de verse a sí mismos a la luz de los otros, objetivando la subjetividad y ofreciéndose andamios para identificar quién es ese o esa que les saluda desde el espejo.

⁶⁵ Ferry, (1991) Op. Cit. pag. 51

⁶⁶ Ferry, (1991) Op. Cit. pag. 52

Segunda parte: Del método y el juego de elecciones

*"una explicación, siempre es una proposición –dice Maturana- que formula o recrea las observaciones de un fenómeno en un sistema de conceptos aceptables para un grupo de personas que comparten un criterio de validación. La magia, por ejemplo, es tan explicativa para los que la aceptan como la ciencia para los que la aceptan. La diferencia específica entre la explicación mágica y la científica está en el modo como se genera un sistema explicativo científico el cual constituye de hecho su criterio de validación."*¹

Investigar se antoja como hacer perfume. Es un juego de elecciones en donde la combinación de determinadas esencias da por resultado un aroma nuevo, a veces predicho y otras sorprendente.

Los perfumeros atienden a la ancestral tarea de convivir con esta alquimia apostando que las elecciones darán por resultado un aroma que encantará –con todo el sentido del término- a su destinatario -mismo que se antoja en primera instancia- el propio artesano.

¹ Maturana, H. & Varela, F. (1996). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. p. 22

Los aromas de las flores, las maderas, las especias, no son por sí solos una propuesta, sino que están disponibles en el reto de ser combinados con un resultado embriagador. Dicho encantamiento no refiere sino a una elección en donde los elementos pueden convivir con armonía y con una cierta congruencia que solo los perfumeros pueden y saben distinguir.

En este trabajo se presenta la fórmula de un perfume apostando a que sus ingredientes pueden convivir y ofrecer un aroma nuevo. Todos estos ingredientes son conocidos; en este sentido no se espera que haya nada nuevo bajo el sol. Sin embargo, la selección, cantidad y tipo de elementos ofrece probablemente una receta nueva para oler lo mismo de diferente manera. Sin duda otros perfumeros, mucho más diestros que ésta aprendiz, se han aproximado a estos mismos ingredientes y a otros más que ni siquiera se han descubierto todavía en el terreno de esta aventura.

Así pues, a lo largo de esta parte se presenta la receta para preparar un perfume. Se da cuenta de los ingredientes del proceso, de los fijadores usados; todo en contraste con otras posibilidades de elección. En la configuración de un reporte de investigación, el apartado de la metodología es el de la alquimia a través de la cual se trata de dar cuenta de lo incontable.

No hay que olvidarse sin embargo de que la metodología es mucho más que eso. No es solo dar cuenta de una receta, sino que básicamente constituye una confesión con la que el investigador da cuenta del punto de la realidad en el que él decide pararse y sostenerse, y desde el cual ha elegido ver pasar la vida. Como el maestro del perfume, la decisión de inicio no está constituida únicamente de ingredientes, sino de propósitos...¿seducir?, ¿disfrazar?, ¿desafiar?... o en el caso de la investigación ¿indagar qué? en donde los sujetos ¿son? ¿para producir qué?

Ahora bien, la estructura bajo la cual se aborda esta parte, se divide en tres capítulos que atienden a la lógica de resolver la cuestión, de lo general a lo particular:

- I. Acerca de las posibilidades epistemológicas
- II. Acerca de la metodología y los métodos
- III. Acerca del método específico usado en este estudio.

La información que se ofrece y su estructuración obedecen a las elecciones que se han tomado, bajo el supuesto de que ellas contribuyen a responder la pregunta que da origen a este trabajo:

¿Cómo construyen significado colectivamente los docentes que participaron en una experiencia de recuperación de la práctica?

Capítulo 4

Acerca de las posibilidades epistemológicas

¿Se puede conocer la realidad? ¿Desde dónde vemos lo que vemos? ¿Cuáles son los supuestos fundamentales que determinan que de toda la realidad sobresalgan sólo unos elementos y se opaquen otros?

La realidad es un mapa de sucesos muy amplio que excede con mucho la posibilidad humana de aprehenderla de forma total, de ahí que sólo podamos percibir aquello que resulta significativo a la luz de los supuestos personales o culturales. Asumimos ciertos ojos para ver determinadas cosas que nos parecen importantes y buscamos, en el *otro*, un reflejo de nosotros mismos para no sentir que estamos solos.

Cualquier elección metodológica que no esté respaldada por el sentido de estas primeras reflexiones, corre el peligro de caer pronto en incongruencias. Hablar de las posibilidades metodológicas implica necesariamente asumir una postura epistemológica previa, entendiendo que, según palabras de John Hughes y Wes Sharrock, "la epistemología se preocupa por evaluar las afirmaciones acerca del modo en que podemos conocer el mundo y, como tal, incluye cuestiones sobre que es conocer algo"².

² Hughes, J. & Sharrock, W. (1999). La filosofía de la investigación social, México: Ed. FCE pag. 20

Asumir entonces una postura epistemológica es la primera de las elecciones que nos inclinan, en el caso del perfumero hacia ciertas maneras de elegir los aromas, y en el caso del investigador, hacia ciertas maneras de entender las intenciones y los ojos.

Los planos epistemológicos.

1er Nivel de aproximación

Identifico un primer nivel de aproximación a la realidad en el esfuerzo Teórico-deductivo que a través de la lectura de autores he podido realizar hasta llegar a obtener los presupuestos desde los que he decidido observar la realidad³. Tales presupuestos han resultado de poner en diálogo las construcciones teóricas de diversos enfoques a propósito del objeto de estudio que me he propuesto investigar. En este sentido, Rodríguez, Gil y García dicen: "Al enfrentar una investigación y situarnos desde una determinada orientación o perspectiva teórica centramos nuestra atención en las dimensiones o factores que, desde esa determinada concepción teórica, se consideran más relevantes. De esta forma surge el marco conceptual de actualización del investigador, que orientará el tipo de información que se debe recoger y analizar, así como las fuentes de procedencia de los datos"⁴.

2do Nivel de aproximación

Ahora bien, si mi aproximación epistemológica se quedara en el nivel anterior, adolecería de una respectividad a la realidad misma donde operan, precisamente, los ingredientes concretos de aquellos presupuestos. Así, veo necesario ir hasta esa realidad concreta para observar en ella misma el funcionamiento de una estructura que permita interrelacionar, coherentemente, los presupuestos entre sí. En este sentido, este segundo nivel de aproximación asume la indagación en tanto que ella puede resolverse bajo una postura empirista, siempre que por Empirismo se entienda "la dirección filosófica que apela a la experiencia como criterio o norma de verdad"⁵. Es en la realidad concreta misma pues, bajo la modalidad de la experiencia vivida por los sujetos bajo observación, que los constitutivos específicos de operación de aquellos presupuestos, se verán articulados en mutua respectividad en el conjunto de la observación, precisamente, porque se asume que

³ Referirse a la primera parte

⁴ Rodríguez G. & Gil F. & García J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ed. Ediciones Aljibe. p. 87

⁵ Abbagnano, I. (1999). *Diccionario de Filosofía*. México: Ed. FCE. p. 398

“la realidad es constitutivamente respectiva”⁶. Por ello es que pueden ser ahí reconocidos y entendidos, es decir, conociéndoseles en sí mismos primero y luego en su propia interrelación, para producir un conocimiento nuevo y con sentido.

3er Nivel de aproximación

Observar la experiencia, por más que parezca una cuestión simple, no lo es, ya que la experiencia no está ahí en la realidad en su expresión pura. La experiencia vivida por los sujetos es un conjunto de sensaciones, sentimientos, ideas, razones, etc. La esencia de sus contenidos no es directamente aprehensible, se necesita de todo un proceso de interpretación hermenéutica que logre construir significado con sentido a través, en este caso, del discurso verbal, mismo que constituye el cuerpo de la indagación empírica a realizar. “El término hermenéutica proviene de la expresión griega *hermeneúcin*, que significa ‘arte de interpretar’, en su sentido más amplio. La idea de la hermenéutica es la sustentación de una ‘ciencia o método universal’ cuya finalidad es la interpretación y la comprensión, léase el entendimiento crítico y objetivo del sentido de las cosas en su generalidad. Esto significa que la hermenéutica intenta establecer un proceso por medio del cual se haga, inicialmente, una interpretación en torno al sentido de cualquier fenómeno, y en una segunda instancia, se realice la comprensión del mismo”.⁷

Conviene en este punto transparentar también, que se asume aquí la hermenéutica, tanto en su concepción epistemológica como técnica, en un sentido muy amplio, tal como lo señala Mauricio Beuchot cuando dice: “La hermenéutica se dedica a la interpretación de textos. La idea de texto es amplia: puede ser un escrito, un diálogo hablado o incluso una acción significativa”⁸.

Ahora bien, tanto la observación empírica como la interpretación hermenéutica, exige una cierta dirección. No se observa ni se interpreta todo, sino sólo aquello que puede aportar elementos útiles al propósito de articular coherentemente la estructura de la realidad en tanto que clarifica lo que es cierto y lo que es falso de aquellos presupuestos que orientaron, de origen, la búsqueda. Así, ir y venir de aquella primera construcción Teórica-deductiva a la observación empírica y su respectiva interpretación Práctico-inductiva, se hace

⁶ Zubiri, X. (1997). *Inteligencia y sentiente*. Madrid: Ed. Alianza editorial. p. 196

⁷ Gutiérrez P. (1998). *Metodología de las ciencias sociales II*. México: Ed. Oxford University Press-Harla. p. 138

⁸ Beuchot, M. (1999). *Heurística y hermenéutica*, México: Ed. UNAM. p. 14

indispensable. El proceso de amarre entre la teoría deducida y la realidad inducida, supone una aproximación epistemológica dialógica, en tanto que los conceptos abstractos y los datos empíricos interpretados hermenéuticamente dialogan, articulándose entre sí para producir sentido y por tanto conocimiento nuevo. La aclaración es pertinente porque es importante señalar que la respectividad entre ideas y realidades a la que me refiero se enmarca fundamentalmente en el propio marco del empirismo aun cuando sea la hermenéutica la manera de darle contenido y significado. En este sentido cito a Lock, padre del empirismo inglés. El dice: "Es evidente que la mente no conoce de un modo inmediato las cosas, sino únicamente por la intervención de las ideas que tiene acerca de ellas. Por eso, nuestro conocimiento sólo es real en la medida en que existe una conformidad entre nuestras ideas y la realidad de las cosas".⁹

Estos tres niveles de aproximación median la adopción del trabajo desde una postura epistemológica empírico-hermenéutica.

Capítulo 5

Acerca de la metodología y los métodos.

En el capítulo anterior, se presentó un breve análisis y reflexión acerca de los supuestos epistemológicos fundamentales que atraviesan este trabajo. Este segundo capítulo pretende situarse en el ámbito de las posibilidades generales que ofrecen la metodología y sus métodos en sí en las ciencias sociales, y se presenta al final, el territorio al que se suscribe la intención indagadora que sostiene la pregunta de investigación de este trabajo.

Por principio, asumo que la aspiración más importante de un investigador, se relaciona con la necesidad de *conocer más* y de forma *más completa*, esto es, de comprender la realidad intrínsecamente al mismo tiempo que en su inter-respectividad. En otras palabras, conocer el todo y las partes en recíproca relación.

⁹ Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Ed. FCE, p. 562

Para conseguir conocer, en un marco que permita salvar al investigador de la soledad y establecer marcos de intersubjetividad con otros investigadores que comparten la misma aspiración, es necesario habitar algunos espacios comunes: los marcos de referencia teóricos y epistemológicos desde los cuales se interpreta y construye lo que se conoce son una elección al mismo tiempo que una vía que ha sido tratada en el capítulo anterior. La apropiación de una opción metodológica y de un método específico, es otro de esos espacios comunes.

Si se atiende más a las raíces etimológicas y a la experiencia misma de hacer investigación, que a la definición ligera que a veces se puede tener del concepto *Método*, se verá que ya en ello puede develarse un primer asunto interesante. El método más que el camino para llegar al conocimiento, sólo es un viaje detrás de él: (Met = detrás, después; hodós = Viaje)¹⁰. Hasta aquí, la idea no deja de ser sólo una interpretación creativa que no modifica mayormente su contenido, pero sí se lleva su esencia a la noción que contiene los métodos, es decir, la metodología, entonces cobra un significado nuevo, ya que estas reflexiones llevarían a suponer que la Metodología, más que una suma de métodos es una disciplina que estudia las formas de *viajar* tras del sentido profundo en los procesos de búsqueda. Este nuevo significado cambia el contenido de la metodología misma, de ciencia estática a dinámica, porque los métodos específicos pueden ser numéricamente contables, pero las formas de *viajar* a través de ellos son, si no infinitas, si numéricamente indeterminadas. De esta manera la elección de una metodología y un método específico sería la elección del modo concreto de llevar al cabo la búsqueda, el análisis y la interpretación, fundados como ya se dijo en una postura empírico-hermenéutica.

Así pues, anterior a la elección de una metodología y un método específico, sea éste derivado de la tradición cuantitativa o cualitativa, el investigador, sabiéndolo o no, se aproxima al campo ya desde un conjunto de supuestos epistemológicos que determinan sus elecciones y desde ellos ha pre-definido, o si se prefiere, se ha dejado pre-definir en esa misma aproximación. Observar a través de un método es un paso muy ulterior a tal elección y de ello, el investigador debe ser consciente. De ahí que las definiciones hechas en el capítulo anterior transparenten ahora la elección de la metodología y del método específico.

¹⁰ Gómez de Silva, G. (1999). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Ed. FCE 1999. Pag. 454

Hablar de métodos, ha implicado un territorio que se ha dividido tradicionalmente, al menos en las ciencias sociales, en dos supuestos básicos:

1. El supuesto de estrato positivista que postula que solo es posible aproximarse al conocimiento de manera objetiva, es decir a través de lo medible y cuantificable y
2. el supuesto de estrato empirista-hermenéutico que postula que la experiencia es una fuente de conocimiento y que la realidad es holística e inter-respectiva y que, por tanto, la aproximación al conocimiento es una cuestión subjetiva y de interpretación de la experiencia.

"La historia de las ciencias sociales podemos describirla como una contienda entre 'explicación causal' y 'comprensión estructural', cuya predicación excluyente por parte del cuantitativismo -predicación *lineal causalista*- como por parte del cualitativismo -predicación *formal estructuralista*- habrá de sostenerlas en tal estado de guerra permanente, de forma tal que cada una de las partes sea definida solo por su oposición a la otra... la linealidad causal construirá un mundo de abalorios (donde todo debe *ensartarse*, como en un rosario las *cuentas*) mientras que la formalidad estructural conformará mundos de leyenda (donde todo debe *insertarse*, como en un mundo de *cuentos*).¹¹

Es pues a partir de estas consideraciones que, en la ortodoxia, se erigen dos metodologías con sus respectivos métodos: por un lado la *Metodología cuantitativa* fundada epistemológicamente en el positivismo y cuyos métodos por excelencia son el método experimental y el estadístico; y por el otro estaría la *Metodología cualitativa* fundada epistemológicamente en el empirismo y la hermenéutica y cuyos métodos constituye una larga lista que pasa por el método etnográfico, hermenéutico, fenomenológico, interaccionismo simbólico, etc., etc. La unidad elemental de análisis en la metodología cuantitativa es el número y en la cualitativa la cualidad, de ahí sus respectivas denominaciones.

Ahora bien, después de un tiempo en que se supuso a estos paradigmas irreconciliables, algunos investigadores reconocieron tal discusión innecesaria. Delgado y Gutiérrez¹², son dos de los autores que reconocen la inevitable dialéctica de ambos paradigmas, que pueden dejar de verse como opuestos, al entender que la posición del investigador y el conjunto de

¹¹ Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España: Ed. Síntesis, pag. 73

¹² *Ibíd.*, pag. 79

supuestos que definen su relación con el objeto a conocer, es la verdadera definición epistemológica de su trabajo y eso sería anterior a la sola ubicación cualitativa o cuantitativa, posiciones que pasan a servir a una orientación superior. Por ejemplo, al reconocer estos mismos autores una relación entre la fenomenología de Husserl y la antropología de Levi-Straus en lo que ahí se llama "triumfalismo cualitativo"¹³, se abre una ventana temeraria en donde conviven algunas aristas. La fenomenología funda la esencia de la realidad en la conciencia del fenómeno, en tanto que el estructuralismo (su nombre lo dice) en las estructuras que le son propias a la cultura. En una, la esencia está dentro del cognoscente y en la otra, la esencia está fuera, es decir, en lo cognoscible. En ambos casos pueden aplicarse metodologías cualitativas, pero no la misma epistemología.

Conocer es pues, el acto al que sirve la metodología, los métodos y los paradigmas existentes, y por ello cada investigación supone un cabal entendimiento de la relación que guarda la metodología con el método elegido, y con la epistemología que sustenta el acercamiento a la realidad.

Cuando el investigador elige un método dentro de una metodología sin atender a los supuestos esenciales que sostienen el entramado epistemológico-metodológico, puede caer fácilmente en serias contradicciones.

Acerca de lo cualitativo.

Como ya se ha explicado antes, en el contexto de la investigación, se pueden ubicar dos tradiciones sobresalientes que atienden a dos formas de conocer. Por un lado, del positivismo se desprenden las propuestas presagio-producto y por otro, del empirismo, aquellas formas del conocer que parten de la experiencia misma. La primera que llega al conocimiento de forma deductiva y la segunda de forma inductiva.

Como se dijo antes, no es extraño encontrar que en la literatura ambas posibilidades son presentadas como antagónicas, aunque afortunadamente esta posición tiende a modificarse. Está claro que, durante décadas, el alcance de las ciencias sociales se adhirió a una postura importada de las ciencias naturales que consistía en que no es confiable nada que no se derive de marcos positivistas, es decir que no sea observable y medible a través del método científico. La unión entre el conocimiento y la acción representaba un problema

¹³ *Ibíd.*, pag. 80

importante¹⁴. La discusión cualidad vs. cantidad, dificultaba establecer una relación dialéctica entre ambas, reconociendo que es posible la transformación de una en otra¹⁵.

Y es que el enfoque cualitativo permite incorporar nuevos elementos que no excluyen a las posibilidades cuantitativas. Es así que ello le exige al investigador una nueva ubicación en la realidad. "Puede manejarse en el modo en que la táctica se introduce (por sorpresa) en un orden dado; en otras palabras, su diferencia con respecto al enfoque cualitativo no es únicamente de naturaleza estratégica sino que también es de carácter táctico; cualitativo así lo sugiere: a diferencia del diseño cuantitativo (en el que las hipótesis iniciales y arbitrarias marcan su desarrollo –siempre secuencial-) en el cualitativo todo se encuentra sobredeterminado por el objeto final; son los objetos los que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis precisas no haría sino constreñir el propio análisis. El mundo simbólico capturado mediante el discurso no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su verificación. En la investigación cualitativa por el contrario, se pretende la terminación dialéctica del sentido mediante la operación de 'desentrañasignificados' (A. Ortí, 1986) siempre en relación con los objetivos delimitados" ¹⁶.

Como se ve, la construcción del conocimiento es absolutamente factible si se considera que ambos modelos permiten aproximaciones comunicantes, dependiendo del propósito y de los supuestos básicos de una investigación. Sin embargo, esto plantea el reto de aproximarse a diseños metodológicos más flexibles en donde no se parte del dominio ortodoxo de una metodología específica, sino de la capacidad creativa para encontrar mejores acomodos metodológicos e Inter-paradigmáticos bajo la lógica de cubrir adecuada y congruentemente el propósito investigativo. Dicho así, la congruencia es, después de todo, una aspiración que no tiene por qué ser privativa de la vida cotidiana, sino que se escurre por todos los planos del quehacer humano.

"Stake (1995), sitúa las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y la cuantitativa en tres aspectos fundamentales: (1) la distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación; (2) la distinción entre el papel

¹⁴ Pérez Serrano, G. (1988). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos*. Madrid: la muralla. Pag. 44

¹⁵ Delgado, J. Gutiérrez, J. Op. Cit. Pag. 69

¹⁶ *Ibíd*em, pag. 76

personal e impersonal que puede adoptar el investigador, y (3) la distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido (...) el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indagación en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación. Desde la investigación cualitativa se pretende la comprensión de las complejas interrelaciones que se dan en la realidad¹⁷.

Atendiendo Stake en el párrafo anterior, puede decirse que:

1. Se pretende comprender y no explicar el fenómeno
2. El investigador está personalmente comprometido en el propio grupo de indagación como participante y además se mantiene como observador del proceso desde el proceso.
3. No se pretende descubrir nada. La aspiración es ofrecer un recurso para interpretar un fragmento de una realidad registrada que conteste a la pregunta, contribuyendo con una forma válida de ver el fenómeno en la suma de aportaciones que se entretujan en el ámbito de la investigación cualitativa.

"La investigación cualitativa consiste pues en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables...Se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo objeto de estudio"¹⁸.

El marco cualitativo resulta de la sistematización de muchas aportaciones de la antropología , hasta llegar a la idea de que estudiar a los grupos sociales a partir de la recuperación de sus formas, es decir, de la descripción de sus interacciones, guiones y discursos, podría llevar a la construcción de inferencias que atendieran a las necesidades emergentes del contexto y del investigador. La propuesta es esencialmente inductiva en donde la conclusión -por definición- no es necesariamente verdadera, porque entre otras cosas, se abandona la búsqueda de la verdad por modos objetivos y se elige la aproximación a la verdad por la construcción de los propios sujetos.

¹⁷ *Ibíd.*, pag. 34

¹⁸ Pérez Serrano, G. Op. Cit Pag.46

De esta forma, cambia no solo la manera de ver el estudio de lo social sino a los actores mismos, se integra nuevamente a los sujetos en su contexto, se asume que el investigador es un sujeto social más y por tanto un observador subjetivo, influenciado e influenciado que trata de desentrañar los contenidos sociales desde la forma en que son significados por los propios actores. El investigador se construye como un observador del mundo y no de experimentos en un laboratorio.

Como se ve, el diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que consiste en la selección de participantes-actantes del contexto situacional, como en la interpretación-análisis, es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional, ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador que es quien integra lo que se dice, quien lo dice y quién decide cómo se dice¹⁹.

Desde mi punto de vista las tres aportaciones más importantes de este marco son:

1. El conocimiento se construye
2. Los sujetos y objeto de la investigación dejan de ser tratados metodológicamente como una masa pasiva e indiferenciada de individuos y señales.
3. El territorio de acción del investigador está delimitado por la naturaleza de la pregunta que se plantea, en sustitución de una hipótesis que predispone los hallazgos.

Así, este modo de indagación no es sino la vía mediante la cual se construye la descripción y en su caso interpretación del modo de vida de un grupo de individuos mediante la aproximación del investigador que usa a la observación sistemática como su herramienta central. Esto resulta en una concepción global, subjetiva, orientada al proceso y derivada de la antropología social.

Personalmente creo que la posibilidad de elegir es una atribución de la razón que con frecuencia nos salva de nosotros mismos. El investigador dispone ahora de dos marcos de referencia que puede usar según su propósito. Asumiendo que no hay elección sin precio, para efecto de este estudio, el marco de lo interpretativo tiene alcance y posibilidad de explicar la manera en que un colectivo construye significado.

¹⁹ Delgado y Gutiérrez (1999) Op. Cit. pag. 77

Ahora bien, para efecto de este estudio, y a pesar de que se consideran las nuevas posibilidades de ampliación de los territorios metodológicos, se considera que dada la naturaleza de la pregunta de investigación que refiere a la construcción de significado y al tema del sentido en un colectivo, el marco central que da estructura al trabajo se sitúa en el plano de lo empírico-hermenéutico y por ello cualitativo-interpretativo. Esto es, está suscrito a un conjunto de supuestos que se identifican con el empirismo y con la hermenéutica, en tanto que sólo se interpreta aquello que viene de la experiencia.

Y es que por sus características, este trabajo no puede contemplar otra elección. Se trata de explicar de qué manera construye significado un colectivo, a partir del análisis del contenido de su discurso, a fin de poder dar cuenta de lo que sucede cuando se entretajan procesos de cambio en espacios de formación de docentes. Los actores son parte de su contexto y se les estudia como tales, asumiendo que la investigadora es inevitablemente subjetiva porque forma parte del grupo y porque el solo hecho de ofrecer una explicación derivada de su percepción, representa una forma de ver específica y parcial a pesar de que ésta resulte de un trabajo consistente de análisis de los actores desde los actores. Se supone que esta realidad no puede ser medida por tratarse de procesos internos y que lo que puede esperarse de la formulación como se presenta es ofrecer una interpretación que abone a la comprensión del fenómeno.

Capítulo 6

Acerca del método específico usado en este estudio.

Breve contextualización:

Los supuestos que delimitan el territorio del estudio están expresados en la primera parte de este trabajo que reconoce a la teoría sociocultural como el marco de referencia desde el cual se construyen explicaciones para el fenómeno. No puede haber nada en el mundo interno que primero no estuvo en el plano social y por ello nada hay que no haya sido también parte del mundo individual de otros.

La vida social se expresa a través de la construcción de la vida cotidiana y las interacciones parecen ser una unidad de análisis muy importante para recuperarla y explicarla. Es a través de la interacción que los individuos somos equipados para pertenecer al contexto y para estar en condiciones de transformarlo en un camino evolutivo que parece situarse en el plano de lo ontológico.

Lo educativo tiene un significado muy importante en el territorio social porque es la escuela la institución que ha asumido la misión de perpetuar al sistema. Los docentes en este sentido asumen el rol de formadores de miembros sociales.

Las condiciones bajo las cuales los docentes enfrentan esta misión son muy importantes. Lo lógico sería suponer que se asume conscientemente y que se actúa en consecuencia bajo condiciones de congruencia personal y social para conseguir una meta que configura la superestructura de una nación.

Sorpresivamente, la situación es muy distinta: atravesamos por un momento histórico que avisa que la institución educativa ha perdido su capacidad de contener al docente para que éste participe en ella bajo condiciones de salud²⁰. Queda entonces perdido entre preguntas que buscan encontrar el entramado para entender de qué forma puede conciliar sus necesidades personales y profesionales con las de la institución: ¿De qué manera esta convivencia define un ambiente propicio para la formación de ciudadanos? ¿Cómo teje la institución educativa estructuras de acompañamiento para esta reflexión? ¿Qué buscan los docentes? ¿Cómo hacen para hacer lo que hacen y qué resultados obtienen?

Este es un estudio enmarcado en el ámbito de lo educativo porque se sitúa en este contexto. A pesar de que se hecha mano de marcos de referencia socio-culturales para explicarlo, el interés está en contribuir a la construcción de significado de lo educativo desde la figura del docente que en principio significa su práctica de un modo que trasciende al aula y determina las formas bajo las cuales se establece el ámbito de la enseñanza - aprendizaje. En este caso lo educativo no toca directamente al aula ni a la

²⁰ Ver a Abrahams, A. (2000) *El enseñante también es una persona*. Madrid: Amorrotu.

La autora describe una situación en la que el enseñante vive desplegando una serie de máscaras que le permitan resolver las variadas y con frecuencia contradictorias demandas que recaen en su escenario de actividad, dejando de lado lo ella llama su yo verdadero.

relación maestro-alumno, pero sí a la manera en que tiene lugar un proceso formativo protagonizado por docentes.

Desde el punto de vista de Habermas²¹, la razón se ha convertido en un instrumento para cumplir objetivos sociales preestablecidos. Una condición inherente al contexto educativo como ciencia, es la aspiración de que con la investigación se produzca transformación de los escenarios. El lugar obligado para el investigador desde esta óptica guarda relación con la idea añeja de la ilustración de que el fin de las personas es ser sujetos racionales capaces de comprenderse a sí mismos y de transformar su contexto.

La educación –como terreno para la investigación– puede ser vista desde diferentes ángulos: desde un espacio del dominio de las ciencias sociales, de la psicología o la pedagogía. En la medida en que el investigador se apropia del terreno como uno suficiente y válido por sí mismo *para hacer ciencia*, el producto se encamina de manera más factible a responder a las necesidades y exigencias de la disciplina *per se* y no por la adaptación de modelos transferidos que inevitablemente implican limitaciones. Con fines transformadores, seguramente el discurso de lo educativo desde lo educativo es el centro de reflexión en donde por supuesto, otras disciplinas tienen el lugar de ojos complementarios (e indispensables)²².

En el contexto de lo educativo, la interacción con los pares es reconocida por Rogoff²³ como una estructura de enorme valor para la mediación del aprendizaje. No sería extraño pensar que la alternativa que tiene el docente para convivir con sus significados, salvándose de la soledad, no es el diálogo institucional, sino la conversación con sus iguales. Atender a la pregunta:

¿Cómo construyen significado colectivamente los docentes que participaron en una experiencia de recuperación de la práctica?

refiere al propósito de dar cuenta de lo que aporta la construcción colectiva en las formas individuales de significación de la práctica docente.

²¹ Carr, W. (1996). *¿Puede ser científica la investigación educativa?* Madrid: Morata.

²² *Ibíd.*

²³ Rogoff, B. (1998). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

La razón que tengo para atender esto y no otra cuestión, es que supongo que:

- Dado que la institución ha dejado de contener al docente²⁴, la sola apertura de espacios de diálogo y el reconocimiento de espacios de conversación informal son lugares de construcción social acerca del quehacer docente y que en la medida en que se reconozca al colectivo como un sujeto por sí mismo, las instituciones pueden recuperar vías de comunicación con sus maestros.
- Existen una variedad de propuestas de formación docente que en general atienden a dos orientaciones: una con giro institucional-deductivo en la que desde este espacio se determinan las necesidades de formación de manera vertical y otro en el que se supone al docente constructor de sus procesos y por ello como protagonista de los temas de su formación. En ambos casos se refieren los productos esperados pero en ninguno se da cuenta de lo que sucede cuando los maestros participan de la experiencia de formarse o ser formados.
- Conocer al menos desde una experiencia la manera en que se entretelen los procesos de significación o resignificación de la práctica puede ser una aportación importante para los profesionales de la formación, que pueden disponer de información para intencionar tales procesos que tienen lugar bajo estas condiciones.
- Que los docentes puedan acudir a un trabajo en el que se reflejan las preguntas y procesos a los que se someten un grupo de homólogos inmersos en un proceso formativo, puede ser un instrumento de acompañamiento para otras experiencias similares.
- Dado que el docente es un profesional que ejerce su labor cotidiana en un estado de soledad esencial²⁵, la idea de que un colectivo de pares es un espacio de contención y compañía altamente productivo, puede ser significativo para las instituciones, los profesionales de la formación y los propios docentes.

²⁴ Revisar el tercer capítulo de la primera parte

²⁵ Acúdase al capítulo cuatro de la primera parte

Por supuesto, no se tiene la aspiración de que este estudio sea concluyente, se supone de él el inicio de una serie de acercamientos que pueden, con el tiempo y la coincidencia con otros que compartan el interés como investigadores, ofrecer propuestas para la formación de docentes que no estén construidas desde alternativas de probado fracaso: ni los cursos y talleres institucionalizados, ni los cursos y talleres por sí solos que el docente como individuo elige, son vías que desencadenen la reflexión y resignificación -que no transformación- de la práctica. En este trabajo se supone que la resignificación es una fuente de transformación porque al modificarse las estructuras cognitivas bajo las cuales se establece interlocución con la realidad, la acción inevitablemente es distinta.

Así, al asumir el compromiso científico de buscar el conocimiento a través de la razón, finalmente se da cuenta de la manera en que se desarrollan las capacidades de los individuos para pensar por sí mismos en compañía de los demás. Pero si se revisa esta idea a la luz de lo sociocultural, queda velado un asunto filosófico al que no se responde: el valor de la libertad permanece como una mancha de agua en el contexto, dado el entendido de que el desarrollo de pensadores independientes permite a los individuos conducir sus propios procesos racionales de construcción de la realidad, versus la idea de que no hay construcción interna que no haya sido desencadenada por el medio.

De la forma en que aquí se hará perfume:

Las variantes de diseño cualitativo ofrecen a los investigadores del campo de la educación alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social propio del ámbito educativo. Los investigadores analizan los procesos y relaciones derivados de los actores del fenómeno educativo y los contextos socioculturales en que tienen lugar. Investigan la diversidad de formas que adopta la educación en las distintas culturas así como en los diferentes subgrupos de una sociedad, las funciones manifiestas y latentes de las estructuras y procesos educativos y los conflictos que surgen cuando los agentes de socialización se enfrentan a un proceso de transformaciones sociales rápidas. Documentan las vidas de profesores, alumnos y administradores buscando modelos, experiencias y propuestas.

A partir del proceso del grupo cuya actividad constituye el objeto de trabajo, se intenta evidenciar un proceso de transformación de los docentes participantes, relacionado con la construcción de significado en torno de la práctica como tales. El ámbito en el que tiene

lugar el proceso de interés es el educativo y las estrategias y condiciones consideradas para abordar al objeto refieren al marco de la investigación cualitativa. Por esta razón, se ha presentado una intención de trabajo suscrita en la investigación educativa, con metodología cualitativa.

Como se ha dicho pues, este estudio se enmarca en el contexto de lo interpretativo ya expuesto con amplitud y a partir de esta elección se asume que el discurso es la vía más asequible para poner los ojos y el análisis a fin de poder dar cuenta de las formas bajo las cuales se construyen las estructuras sociales, cómo se construye significado y cómo es que esto se precipita en una experiencia colectiva. El discurso se reconoce como un recurso muy importante para la interpretación, en tanto que es *la herramienta* de la que se dispone para poder ofrecer aproximaciones a la realidad.

La interpretación es una actividad que no sólo forma parte de este marco, sino que también forma parte de nuestra forma de ser humanos. Heidegger sostiene que el humano es un ser interpretativo porque la verdadera naturaleza de la realidad humana es interpretativa; por tanto, la interpretación no es sólo un instrumento para adquirir conocimientos, sino que es el modo natural de ser de los seres humanos²⁶. Cassirer, "define al hombre como un animal simbólico (...) debido a ello, el acceso a la entidad no observable del significado se logrará por medio de una comprensión interpretativa"²⁷.

Ahora bien, hay que asumir que la comprensión interpretativa es subjetiva y producto de un proceso inductivo que dista con mucho de ofrecer certidumbres inequívocas. A través del análisis de contenido, es posible aproximarse a la realidad y el investigador debe contentarse con eso, con desempeñar un rol perpetuo de constructor de aproximaciones.

Ahora bien, en el caso de este estudio, el marco denominado *investigación de la ciencia cognitiva*, es un marco de ubicación consistente con la primera parte en la que se considera que la construcción de la respuesta a la pregunta refiere a asuntos propios del paradigma sociohistórico y se reconoce que la construcción de significado es un conjunto de operaciones cognitivas sociales determinadas por la relación dialéctica entre el contexto y el sujeto. Aunque se refieren también a otros constructos, esto se hace siempre

²⁶ Martínez, M. (1999). *Comportamiento humano*. México: Ed. Trillas

²⁷ *Ibíd.*, pag. 142

complementando a los ojos de lo sociocultural que son los que ha elegido la autora para ver y entender la realidad.

La pregunta de investigación de este trabajo busca, en principio, establecer la forma en que se construye significado como operación cognitiva a través de la recuperación de los ámbitos de construcción de lo interpsicológico asociado a lo intrapsicológico. La cualidad de docentes que tienen los sujetos observados no se asume como un determinante directo de la indagación, sino como el escenario de actividad que les es común y por lo que los significados bordean a ésta desde los diferentes planos.

Definir el mapa de convivencia y el juego de equilibrios y desequilibrios que dan personalidad a este grupo es el terreno que da marco para poder abordar la construcción de significado colectivo. El análisis de la forma en que se construyen terrenos de intersubjetividad se asume como centro focal de la atención en el análisis ya que se supone que este aspecto hace posible la construcción *colectiva* de significados alrededor de la práctica docente.

A partir de estas últimas consideraciones y asumiendo a plenitud la coherencia interna epistemológico-metodológica, es entonces que de entre los métodos que propone Miguel Martínez se desprenda una elección más: la elección por el método hermenéutico. A través de él es que la conversación como unidad de análisis cobra significados, toda vez que la técnica de indagación elegida ha sido el análisis de contenidos.

El método hermenéutico como medio para interpretar textos resulta idóneo para analizar las conversaciones sucedidas en el grupo de maestros al poner tales diálogos en su contexto. Texto y contexto en una espiral hermenéutica van posibilitando la construcción del significado profundo.

Así, el análisis de datos que implica la interpretación de textos, contextos, significados y funciones de las conversaciones humanas permite avanzar en la interpretación, orientada ésta por el objeto de estudio y la pregunta de investigación.

En este sentido, para efecto de atender a la pregunta de este estudio, se elige –como en el juego de elecciones de fragancias del perfumero- el método hermenéutico como medio para la interpretación a fin de desentrañar la información. La razón para ello es que se estudia un solo caso a profundidad a fin de dar cuenta de las características de un grupo inmerso en un contexto social, a la luz de la construcción de significado y en base al texto de sus conversaciones, se persigue pues la reconstrucción analítica para la interpretación de la cultura propia de ese pequeño grupo.

Los resultados de la investigación interpretativa colaboran de diferentes modos a la mejora en las prácticas educativas y escolares. El enfoque hermenéutico sobre las conversaciones de la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, la teoría de la educación y las preocupaciones prácticas. El método hermenéutico pone consistentemente de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un medio ambiente sociocultural más amplio²⁸.

Ahora bien, existen diversas herramientas para asumir el trabajo cualitativo. El análisis del discurso guarda una relación directa con el método elegido en su modalidad de *hermenéutico-dialéctico* mismo que “está concebido y diseñado especialmente para el descubrimiento, la comprensión y la explicación de las estructuras o sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos o en la organización y dinámica de grupos de personas, étnicos o sociales”²⁹.

El análisis del discurso tiene el propósito de “Utilizar el procedimiento dialéctico que va del significado global al de las partes y viceversa, es decir, el llamado círculo hermenéutico. Este procedimiento produce una ampliación del significado, al estilo de círculos concéntricos que amplían la unidad de significado, que amplían la unidad de significado captada con anterioridad (Gadamer)”³⁰.

Se distinguen dos condiciones para determinar su aplicación: (1) que su ejecución no distorsione o perturbe la realidad del fenómeno que se estudia y (2) que los procedimientos

²⁸ Goetz, LeCompte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

²⁹ Martínez, M. (1999). *Op. Cit.* Pag. 130

³⁰ *Ibíd.*, pag. 135

permitan realizar observaciones repetidas y pormenorizadas. El diálogo coloquial es una posibilidad para ello.

La interpretación es –en todo el campo de la metodología cualitativa- un problema que no siempre se admite: al subordinarse a un modelo inductivo, es necesario renunciar a la obtención inequívoca de la verdad. Sin embargo, ello no exime al investigador de la responsabilidad de sostener un rigor metodológico en el análisis que permita confiar en su trabajo. El análisis hermenéutico cubre esta posibilidad porque se encuentra enmarcado en las ciencias sociales como un método poderoso y productivo.

Ahora bien, este estudio centra todo su esfuerzo en el análisis del discurso para contestar a la pregunta de investigación ya que el lenguaje ha sido siempre una línea de investigación en los intentos de comprensión de las relaciones sociales por parte de la psicología social. Tradiciones como el interaccionismo simbólico y la filosofía lingüística siempre insistieron en la primacía del lenguaje y en su papel principal en la construcción del mundo social y de la acción en éste. En el marco teórico, esto puede interpretarse de una forma *cognitiva* en la que se argumenta que lo trascendente del lenguaje es que proporciona a la mente categorías que a su vez pueblan el mundo de los objetos. Así, la cognición está ligada a la acción: despliega una identidad y constituye una realidad social³¹.

De este modo, se acuña el término *cognición social* que se usa para hacer referencia al “interés que despierta la naturaleza social de los perceptores y la construcción social de nuestro conocimiento del mundo”³².

El supuesto que está detrás del análisis de la conversación como alternativa para el análisis y la interpretación, es que “la conducta en la vida cotidiana es razonable y significativa, y que es producida atendiendo a estas características. Dicho supuesto implica una distinción entre la conducta considerada como ‘comportamiento’ y la conducta tratada como acción”³³. El sentido o significado que tiene el texto conversacional depende por completo del contexto de su producción, en al menos dos sentidos. Un sentido del contexto es la organización lingüística del texto en sí mismo, y otro es la relación del texto en sí con los otros textos en interacción social. Edgar Morin lo expresa así: “Para tener sentido la palabra

³¹ Condor y Antaki en Van Dijk, T. (2000). El discurso como estructura y proceso. España: Gedisa editorial. Pag.217

³² *Ibíd*em, pag. 454

³³ Pomerantz y Fehr en Van Dijk, T. (1999) *Op. Cit.* Pag. 108

necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia".³⁴ De ahí que, de acuerdo con el método hermenéutico, no sea posible la interpretación directa y puntual de un texto sin involucrar su contexto, tanto el lingüístico como el interaccional.

De este modo, el análisis textual delimita un campo metodológico en donde la interacción, la conversación, la construcción de significados, forma parte importante de sus temas de alcance; en todos los casos, lo que interesa es el fenómeno comunicativo subyacente³⁵.

El proceso que se siguió para hacer el análisis de la conversación sostenida por el grupo durante las actividades de recuperación de la práctica -entendido este proceso como la técnica elegida denominada *Análisis de contenido*- se puede entender como sigue:

- ❖ Precisar el objetivo que se persigue a fin de que el estudio pueda conservar su orientación.
- ❖ Definir el universo objeto de estudio. Se trata de indicar no solo la unidad de contenido que se va a analizar (registros, transcripciones, etc), sino también de delimitar lo que se va a estudiar. En este caso la interacción y la relación que guarda con los procesos cognitivos de construcción de significado. El texto de estas unidades de contenido es pues, hermenéuticamente hablando, el vehículo para construir sentido respecto del objeto de estudio y de la pregunta de investigación.
- ❖ Determinar las unidades de análisis como los núcleos con significado propio que serán objeto de estudio para su clasificación y recuento. En este estudio se previó como punto de arranque, que la interacción, la construcción de significado, la construcción colectiva, eran focos de interés, aunque dada la naturaleza cualitativa del trabajo, el lector podrá encontrar que, a través de su lectura del análisis, otros conceptos emergieron de manera importante: la intersubjetividad marcó de manera determinante los ojos de la interpretación.
- ❖ Determinación de categorías o epígrafes significativos. Una categoría es la noción general que presenta un conjunto o una clase de significados determinados. Para establecer categorías es importante tener en cuenta cuatro reglas:

³⁴ Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, p. 14

³⁵ Navarro y Díaz en Delgado y Gutiérrez. (1999). *Op. Cit.* Pag. 606.

- ◆ Homogeneidad. Que las categorías tengan una relación entre sí y con la variable que se considera
 - ◆ Utilidad. El conjunto total debe abarcar todas las posibles variaciones para permitir la clasificación de todas las observaciones
 - ◆ Exclusión mutua. Debe haber un lugar y solo uno para cada respuesta.
 - ◆ Claridad y concreción. Se deben expresar con términos sencillos y directos de modo que su intención sea clara y no de lugar a varias interpretaciones.
- ❖ Elaborar una guía objetiva. El propósito de esta guía es relacionar los datos obtenidos con las respuestas categoriales a la vez que se deciden las unidades de registro y su relación con las unidades de contenido.
- ❖ Interpretar los datos obtenidos y elaborar las conclusiones:
- ◆ Resumir y representar los datos para su mejor comprensión e interpretación, además de su posible relación con alguna decisión del investigador.
 - ◆ Descubrir en el interior de los datos las relaciones que el ojo ingenuo no podría discernir con facilidad.
 - ◆ Relacionar los datos mediante el análisis de contenido: los que se pueden obtener a partir de la sistematización de los registros con las unidades de análisis que emergieron. Siendo necesario, se construyeron nuevas unidades durante el proceso.
- De este modo se fue dibujando una unidad de observación central: la conversación evidenciada en las transcripciones al pie de todas las reuniones de trabajo.

Las mediaciones instrumentales de las que se dispuso fueron las transcripciones del grupo en conversación en donde los miembros mostraron sus modos de interacción; las mediaciones interpretativas por otro lado, se ubican en conceptos de Vigotsky como mediación, construcción del mundo intra e interpsicológico, el papel del contexto sociocultural en el desarrollo y el papel del lenguaje como vehículo del pensamiento y desencadenante del desarrollo.

El origen de los registros de la vida del grupo fueron 11 audiograbaciones de las sesiones completas de trabajo, de un total de 16, en donde 5 fueron descartadas por tener problemas importantes de audición o por contener temas que los propios participantes

solicitaron que fueran excluidos. Dichas audiograbaciones fueron transcritas al pie, en documentos que antes de ser analizados, pasaron por un proceso de revisión de fragmentos al azar por parte de la investigadora.

Este proceso de recolección de datos previó como complemento:

Observación participante de la actividad del grupo durante la experiencia.

Se incorporaron algunos elementos de contexto derivados de la bitácora que la investigadora desarrolló durante todas las sesiones de trabajo. Este elemento, si bien no se transparenta en el análisis formal, fue un recurso muy significativo para que tal análisis estuviera situado en las condiciones en que los registros fueron levantados, a fin de poder comprender mejor la información disponible.

Análisis e interpretación de los datos:

“El informe de una investigación de campo contiene afirmaciones empíricas de diverso alcance y distinto nivel de inferencia. Una tarea básica del análisis de datos es generar estas afirmaciones en gran medida a través de la inducción. Esto se efectuó examinando el corpus de datos, o sea, revisando todo el conjunto de notas de campo, notas o grabaciones en audio. Otra tarea básica fue establecer una base de evidencia para las afirmaciones que se construyeron, lo que se logró revisando el corpus de datos reiteradamente, a fin de verificar la validez de la afirmación que se había generado, buscando a la vez pruebas a favor y en contra”³⁶. La forma específica en que se revisó el corpus y se elaboró el análisis ya ha sido referida antes.

Durante todo el trabajo, el proceso para la construcción del análisis especulativo fue el siguiente:

1. Primera lectura de los registros para evidenciar en una primera columna la información relevante a la luz de la pregunta general y las preguntas subsidiarias.
2. Interpretación de la primera columna registrada en la segunda columna.
3. Identificación de los factores que por su significado o frecuencia constituyen categorías
4. Construcción de las categorías, narración analítica y relación con citas.

³⁶ Erickson, F. En Wittrock, M. (1986) *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós. Pág. 262

Finalmente, aunque todo el entramado epistemológico-metodológico ha sido ya detalladamente explicado y asumido, es importante agregar un dato más: este trabajo en su conjunto ha de entenderse como *un estudio de caso*.

El hecho de que la fuente de información empírica sea un grupo de maestros trabajando durante un tiempo determinado en una institución de educación superior y adscritos todos a un programa de recuperación de la práctica educativa bajo la modalidad metodológica de Investigación-Acción, hace del propio grupo y su circunstancia un caso desde la definición clásica de Stake.

Congruentes con la metodología cualitativa elegida, la selección de un caso no busca generalizar los hallazgos a otros casos. Tal como postula Stake: "El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso".³⁷

³⁷ Stake, R. E. (1999), Investigación con estudio de casos. Morata, Madrid, España, p. 17

Tercera Parte.

Análisis: El diálogo inevitable entre intersubjetividad, significado y contenido

"Termino siendo lo que combato"
Lorenzo

Poner los ojos en la educación y en el docente universitario, implica poner atención en un contexto que tiene peculiaridades interesantes: en el caso de otras profesiones, la iniciación es un proceso de construcción paulatina que comienza durante la propia formación, en que los estudiantes son equipados con las herramientas culturales necesarias para pertenecer al ámbito profesional específico. Esto es parte del proceso social a partir del cual las personas construyen sus escenarios de actividad y ha sido discutido en la primera parte.

Pero el caso del docente universitario es diferente. Se trata de un profesional-no profesional de una disciplina de origen que al mismo tiempo ingresa a un mundo para el que no fue cabalmente formado y que debe desempeñarse bajo un marco de criterios institucionales como si esto fuera posible por generación espontánea. Aunque formado en una disciplina específica, el docente universitario despliega su actividad como tal, sin el respaldo de formación complementaria sobre asuntos educativos que le permitan reconocer las mejores formas de aproximarse a la enseñanza; se hace en la marcha y eventualmente participa en experiencias que lo dejan reconocer lo que hace y considerar posibles mejores formas en el futuro.

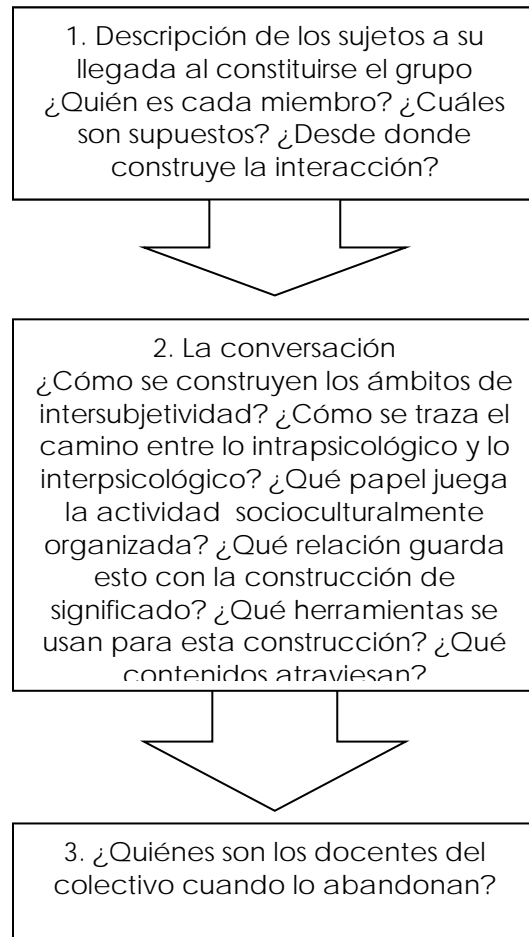
El docente comienza a serlo y cruza el umbral de una ocupación solitaria en donde los pares no están preparados para acompañarlo porque ellos deben ver por sí mismos y enfrentar cada quien a su manera, el reto de construir un rol profesional para el que no han sido entrenados, en el que el gremio no está organizado para recibirlos y en donde el único medio disponible es la propia acción a través de la vida cotidiana. El encuentro con el alumno **representa casi una relación mística** a partir de la cual es posible comenzar a bordar la vida en el aula.

Pero ¿en donde y cómo un docente se vuelve tal? El docente encuentra y procura espacios para *hacerse*, con o sin la institución, en donde la conversación con sus pares es una forma poderosa porque abre la posibilidad de construir espacios de intersubjetividad que lo hacen parte de un gremio. *Ser docente* evoca la figura de los grupos herméticos de la edad media en donde no es posible la inclusión sin la llave de algunos temas mágicos que solo se conocen en el aula: el alumno como fuente de una relación de conflicto, la negociación entre el ser ideal del maestro y el ideal institucional confrontados todos por el ideal del alumno, la tensión entre la necesidad de interacción y los contenidos, etc.

Este es un trabajo que muestra a través del estudio de un caso, cómo es que un grupo de docentes se hacen a sí mismos a través de la conversación que atraviesa su participación en un grupo de trabajo centrado en la recuperación de su práctica. El colectivo se constituye como el *sujeto* que construye, a partir de un proceso paralelo que es la labor individual de recuperación de la práctica, mientras que socialmente se emprende un camino que parece salvar de la soledad a las personas y que las enfrenta con la sorpresa de que las construcciones solitarias son comunes, con la sensación de que se viven conflictos similares y ante un espacio de negociación entre los propios constructos y los de los demás, en un intercambio en donde nadie termina siendo el mismo.

El trabajo que se presenta a continuación, resulta del conjunto de elecciones hechas en la segunda parte e intenta –a través del uso de un método- elaborar el aroma que tiene un colectivo de docentes cuando se significa a sí mismo y a su contexto desde búsquedas y experiencias individuales.

Para hacer esto, se recorren tres momentos:



Estos tres momentos son cortes convenientes que permiten, mediante la observación en lógica de línea del tiempo, dar cuenta del proceso del grupo a colectivo, de persona a grupo, de construcción de significado individual a social.

A lo largo de la lectura, el lector podrá encontrar que la atención del análisis se pone especialmente en la fase 2) *La conversación*, que es la que corresponde a la construcción de la respuesta directa a la pregunta de investigación. Sin embargo, se supone que la sola cuenta de la manera en que un espacio transita de lo individual a lo social es vano en tanto no se consideren los contenidos que precipitan al proceso.

Cada una de las tres partes está construida a partir de la definición de categorías que se ponen a disposición del lector en movimiento e interacción. La primera que refiere a la caracterización de los sujetos, se presenta de manera novelada y amalgama los principales supuestos y significados de llegada de cada persona. La segunda muestra a la conversación como vehículo central en donde se distinguen los elementos que la conforman en términos de comprensión, guiones, actividad y sobre todo, intersubjetividad. Esta parte del análisis se divide a su vez en tres actos que muestran los modos de evolución de los significados. Finalmente, se resaltan los contenidos alrededor de los cuales se tejió tal conversación.

Sobre la tercera parte, se cierra el análisis con la novela del grupo que muestra cómo se movieron los significados y cómo los sujetos ofrecieron parte de su individualidad, para construir un plano común.

Algunas consideraciones sobre el contexto.

En el verano de 1999, la Asociación de Académicos del ITESO (ACADI) decidió que ofrecería espacios para la formación de los docentes de esta institución, así que estructuró lo que sería una primera aventura que se extendería durante casi un año y medio.

El grupo al frente de este organismo encontró que sería significativo que dicho espacio tuviera las características necesarias para apoyar a los maestros del ITESO a encontrar vías de autoformación que complementaran la oferta de talleres y cursos que en ese momento se ofrecían institucionalmente. Así se decidió que se abriría un taller de investigación-acción para la recuperación de la práctica y para ello se buscó el apoyo del departamento de personal en el que residen las actividades de formación.

El formato de dicho taller pedía que estuvieran disponibles un grupo de coordinadores que darían seguimiento en detalle y regularmente a los avances requeridos por el coordinador general, razón por la que se convocó a un grupo de académicos que tuvieran alguna experiencia al respecto.

La coordinadora del grupo que se estudia resulta de esta invitación y los docentes suscritos a su grupo fueron personas que al enterarse de la apertura de esta oportunidad le buscaron para manifestarse interesados. En todos los casos se trató de maestros que habían trabajado antes con la coordinadora en diversos espacios formativos.

El rol de seguimiento de la coordinadora se dio bajo la lógica de ser una agregada que congrega al grupo, lo observa, ofrece mediación para la construcción de la tarea, pero no se constituye como un miembro más y su participación está restringida por este principio.

Capítulo 7.

¿Quiénes son los docentes que llegan al grupo?

El grupo estuvo conformado por seis docentes: dos varones y cuatro mujeres en donde una de ellas fue la coordinadora.

Para caracterizar a estas personas, se acude a los primeros registros, recuperando los supuestos y necesidades mostradas, traduciendo esto en pequeñas descripciones noveladas de donde se rescatan en la medida de lo posible las expresiones directas y se articulan en una suerte de *presentación*. Los nombres reales han sido omitidos.

Paula o la Señorita Directora.

No, más bien estoy esperando que brinquen los problemas, como estoy acostumbrada.

Cuando Laura conoció a Paula en un taller sobre mediación, le dijo un día que se parecía a la señorita directora de su escuela. Desde entonces y durante una buena parte del trabajo del grupo, se autonombró de este modo, como si en él se condensaran todos sus supuestos como docente y toda su historia familiar.

Y es que Paula es una mujer autoritaria que emergió en su familia como el equilibrio de responsabilidad y estabilidad que hacía contrapeso a su hermana la alegre, la impredecible y la mala estudiante. Claro, Paula siempre fue aplicada y cuando terminó su licenciatura en

Administración de Empresas hizo su maestría en lo mismo tal y como correspondía para decidir después casarse y ser madre de tres hijos.

Llegó al ITESO como maestra de tiempo variable y poco tiempo después le fue ofrecida una plaza por razones encriptadas que ni ella misma comprende todavía. Es una académica, le gusta la docencia pero no siempre los alumnos y sabe que hay por ahí alguna llave para entender por qué los muchachos piensan que pueden ser tan diferentes ahora; la intuye, la busca y la espera sabiendo que parte de la solución de sus problemas está en ella.

Y es que Paula no es bien evaluada por sus alumnos; con frecuencia tiene dificultades y negocia cada día con la frustración de que aún no se encuentra con el grupo con el que ella podría trabajar maravillosamente.

Cuando la coordinadora anunció que abriría un grupo de docentes para trabajar la recuperación de su práctica, ella de inmediato manifestó interés, como si la llave que tanto busca estuviera escondida en alguno de los bolsillos de ese proceso; no sabía de qué se trataba, pero tenía la certeza de que era buen lugar para buscar.

Cuando habla de los alumnos, lo hace sorprendida de ver descubierta a la señora directora en sus ojos y desde sus gargantas que no acatan a decirle solo Paula, sino que insisten en llamarla maestra y hablarle de usted. Ella sabe que todo es parte de la manera en que se caracteriza para jugar este papel en su vida, creyendo firmemente que una buena maestra debe ser siempre capaz de mantener la disciplina y hacer que los estudiantes trabajen incondicionalmente.

Aunque enfrenta problemas, también encuentra que se empieza a operar un cambio extranjero de algún confin desconocido, que le hace notar que no cierra las actividades y que de vez en cuando se deja correr el riesgo de que el proceso de *enseñanza* quede en manos de los estudiantes. Pero eso sí, siempre con la claridad de que la responsabilidad reside en ella.

Espera a veces impaciente que los muchachos se corran el riesgo de ver por ellos mismos en un gesto de independencia del libro y de la maestra, aunque ella –la maestra- esté al mismo

tiempo siempre pendiente de llevarlos por el camino que ha determinado. Valora en este sentido la subordinación y la obediencia.

Paula espera aprender de ella misma, pero también espera que sus compañeros del grupo le señalen lo que está bien y lo que está mal. Reconoce que los momentos de dificultades son el espacio natural del aprendizaje y cuando registra y comparte su práctica, se desilusiona si no tiene disponibles sesiones terribles llenas de espectros de quejas y negociaciones.

Sabe que la interacción es la unidad esencial de la vida en el aula y reconoce que tiene un estilo que a veces impide la cercanía. Trata de ampliar el territorio de libertad y reconoce un camino deseado, trata de abandonar la preocupación y la molestia y divisa un puerto buscado.

Manuel y la sombra de su abuelo Marcial

...de ese estilo de grupos tipo vaca, que se sientan y no hay manera, el punto que entiendo de esto es ¿dónde está la palanca del grupo o la mía? ¿tratar de entender el fenómeno de la vaca echada o dónde le pico?

Cuando Manuel escribe, lo hace con tinta sepia, en papel especial y en líneas rectas y perfectas como lo es su aspiración en la vida. Es nieto de Marcial y a partir de este nombre, es capaz de elaborar todos los hilos de una intrincada historia familiar por la que pasan años en el seminario y una gran desilusión cuando las mujeres de su casa se enteraron de que no sería cura y sus bonos en el cielo bajarían por esto estrepitosamente.

Manuel se ha hecho a sí mismo a base de mucha persistencia. Estudió derecho y se mantuvo mientras con el ingreso de maestro de asignatura. Aprendió a soportar el escarnio de sus compañeros diez años menores, que supieron capitalizar las diferencias que los separaban de ese extraño colega que egresó con promedio de diez.

Su vida como docente no es distinta a la de alumno: así como sus compañeros hacen una mofa ancestral de su estilo aguerrido y encarnado por las causas justas, los discípulos han sido fuente de repetidos problemas asociados con el tema de la disciplina que Manuel ha definido escrupulosamente. Cualquier triquiñuela descubierta, evidencia una crisis de valores

que como maestro está obligado a señalar y por lo tanto también a corregir. Los estudiantes pueden amarlo u odiarlo, pero nunca ignorarlo.

La frustración ha acompañado su labor como maestro porque al igual que Paula, aún no le ha llegado el grupo ideal con el que seguramente sí podría trabajar. Ante las olas de desaprobaciones juveniles, se equipa para responder y cerrar un círculo complejo en el que a los agravios se contesta con agravios latentes disfrazados de sentencias morales.

Es sorprendente la capacidad de trabajo que lo cobija. Toda actividad o tarea académica se convierte en un instante en toda una cruzada vestida de diagramas, resúmenes, materiales gráficos, líneas del tiempo, lecturas subrayadas y toda suerte de acicales que dejen ver contundentemente desempeños perfectos.

Llegó al grupo porque se enteró de que la coordinadora estaba por iniciar una experiencia de *mucho trabajo y dedicación*, lo que ponía justo en su lenguaje un método que podía llevarle a encontrar las pistas que le dejaran ser una persona más flexible y menos propensa de ser afectada por tantas cosas como son incontrolables en esta realidad impredecible.

El tema de la interacción es central en su reflexión. Llegó experimentando formas afectivas de relación en donde nada le turbara y ya desde su llegada anunciaba una probable mejora en sus evaluaciones y en el clima en el aula. Los contenidos nunca son negociables, como tampoco lo son sus planeaciones que hace por escrito escrupulosamente. Como gesto de simpatía, la coordinadora le llama el *escribano medieval* del grupo, mote que asume y usa después para autotitularse.

Cuando habla, normalmente lo hace por tiempos prolongados y después de una intervención casi siempre hay alguna pregunta de sus compañeros de grupo que piden aclaración para entender lo que ha tratado de decir. Manuel usa el lenguaje con propiedad pero fluye de su boca azaroso como una hiedra que se trepa por lugares insospechados, hasta que concluye el viaje del verbo en algún lugar que resulta una sorpresa.

Tal parece que construye mientras habla y lo que para él es indefectiblemente claro, para los otros rara vez resulta de ese modo.

Piensa que los alumnos son un grupo de muchachos privilegiados que están obligados a ser concientes de ello y de las enormes desigualdades que tapizan este mundo injusto. Trabaja entendiendo que el ser docente es un espacio para ejercer un ideal social largamente asumido, aunque a veces desde fuera pudiera parecer que pelea con molinos de viento y que su sombra regordeta adelgaza y se parece al quijote, porque ante sus escaramuzas y argumentos sociales, los alumnos solo acatan a preguntar de cuantas cuartillas el trabajo y si se les permite salir más temprano.

Aunque encuentra que su estilo ha mejorado, que se enoja menos y que impone menos sus valores, todavía el fantasma de Marcial se pasea por el aula y lo mira inquisitivo siempre que deja pasar un incumplimiento o una oportunidad de hacer conciencia.

Laura o el mito de la adicción al trabajo.

...A mí me encantaría ver ¿qué le ocasiona a las personas eso? Porque me imagino que igual habrá personas...o que las personas pueden elegir, "a mí no me está gustando el estilo con que me estás tratando" porque qué feo que simplemente hay alumnos que digan "a mí no me importa" que diga "Noooo mi hijito, pa lo huevón que eres, ya te di una oportunidad y las oportunidades son una en la vida, se te fue mi rey, hazle como puedas" ... ¿me entiendes?

Laura habla rápidamente y trabaja incansable todos los días. Es parte del destino de una familia de mujeres del norte que se han hecho solas a base de trabajo y sin tener que depender de nadie. Así de productiva es, así de obsesiva y así de exigente.

Es hija primogénita de un matrimonio roto cuando niña y tiene una hermana más activa que ella, más brillante y más cercana a su madre. Es académica de tiempo completo y combina esta actividad con algunos trabajos como asesora en empresas cuando la requieren para tratar el tema de la calidad.

Coordina la licenciatura en relaciones industriales de la que ella egresó en 1985 y participa en una variedad de comisiones y grupos colegiados, corriendo siempre como el conejo de Alicia, hasta que uno se pregunta si finalmente sabe a dónde se dirige.

Decidió participar en el grupo de recuperación de la práctica porque este es un proceso que tenía abierto de su participación en otro taller y a pesar de que su agenda está

abarrota, no duda en hacer un *huequito* para trabajarle a este tema que es tan importante.

Y es que para Laura su vida como docente está tapizada de contradicciones porque a sabiendas de que muchos de sus alumnos la ven como una *mula*, al mismo tiempo se siente buscada y considerada para dar consejos y para ofrecer soluciones a los problemas que aquejan las vidas estudiantiles de sus jóvenes discípulos.

Su compromiso con el programa es ineludible y si en el camino se puede propiciar una interacción agradable, será motivo para agradecer a la realidad. Los alumnos son profesionales en formación que deben egresar para competir en un mercado presionante y sabe que la universidad es un lugar en el que se practica para ser personas responsables, confiables y capaces y que un buen maestro está obligado a ofrecer experiencias educativas que apoyen esta prioridad.

Al igual que Paula, busca que su recuperación inicial en el grupo le dé detalles acerca de lo que precipita conflictos en su trabajo. De hecho, se desilusiona cuando lo que tiene enfrente es un registro sin conflicto. Es una frustración revisar el diario del alumno y no encontrar largas descripciones que le hagan accesible la parte de sí que está lejos de su mano y que impide que sea una persona menos acelerada, más tolerante y más flexible.

Tiene el supuesto de que el origen de sus problemas está en los prejuicios que tiene de la gente y busca afanosamente en su material de recuperación todo indicio que le avise en dónde tiene un gancho y qué lo dispara. Sabe que puede dar la mejor relación a alguien para quien el trabajo y la responsabilidad son importantes y que deja de lado a los alumnos flojos o irresponsables que cuando se miran en sus ojos le parecen desconocidos. Laura busca afanosamente que en el otro lado del espejo haya sujetos parecidos a ella.

Por supuesto, gusta del control y un mundo previsible le parece indispensable. Íntimamente se siente afectada cuando es vista como un *horror de coordinadora*. Aunque ella sabe que esta es una visión parcial, también tiene claro que resulta de un trato desigual. Con pico y pala, se mete en las entrañas de una mina buscando el origen de su estilo y alguna forma para desactivarlo.

Carina parió.

...hoy arrancamos con un ambiente realmente caótico...me senti como en los cursos anteriores, esto va a ser un caos. En otros semestres no había podido conseguir que los chavos comprendieran la importancia de aprender a trabajar por sí solos, independientemente...El enredo del servidor me tenía así, como llena de adrenalina, así que me trepé a una de las mesas cercanas al pizarrón con todo y mi pancita; mi impresión es que para los chavos fue una verdadera sorpresa verme allá arriba...esta era una captura de atención digna de aprovecharse.

Carina llegó al grupo embarazada y su proceso quedó interrumpido al final porque se dio a la tarea de parir un hijo rodeada de velas, sumergida en agua y convocando todas las buenas ondas que ayudaran al propósito.

Como otros cuatro miembros del grupo, egresó de Ciencias de la Comunicación en el ITESO y se quedó asistiendo en actividades diversas hasta que consiguió dar clases de *Uso de herramientas informáticas*. Es una de las maestras responsables de propiciar que los alumnos aprendan a viajar por la computadora para recolectar y articular información y gusta de esto aunque con frecuencia necesita salvarse de la sensación de desorganización que atraviesa su clase.

Carina no es tan estructurada como el resto del grupo. Supone en general que los muchachos por sí solos encuentran la forma de resolver sus problemas y atender al propósito de la materia, aunque con frecuencia sufre del desengaño de que esto no suceda. Como la más joven del grupo, se enfrenta a la tarea de hacer supuestos de ella misma hasta que al verse en el espejo consiga reconocerse.

Tiene la habilidad de observar los pequeños detalles y de construir con ellos las descripciones más precisas. Todo el tiempo se pregunta cosas y normalmente solo hay que esperar un momento para que sola comience a responderse.

Cuando se pregunta, lo hace con una voz profunda como si buscara en los rincones más apartados de sí y casi siempre su historia personal es una referencia para interpretarse. Proviene de una familia peculiar en donde espontáneamente todos se preguntaban acerca de alternativas novedosas para aprender y eso marca un estilo novedoso y relajado que tiene doble filo: por un lado despliega un montón de recursos para ofrecer escenarios de

aprendizaje (que no de enseñanza) con un tono casual y despreocupado, y por otro enfrenta cierta anarquía que ocasionalmente no puede controlar. La sala en la que trabaja es un lugar lleno de cabezas ocultas por los monitores de las computadoras y en ellas se esconden multitud de susurros y voces que a veces atienden al proyecto de la clase y a veces discuten las noticias de la semana.

Le parece indispensable justificar cada cosa que hace y poner a disposición de sus alumnos la razón de sus actividades en la apuesta de que si tiene sentido para ellos, entonces seguro trabajan mejor. Invierte tiempo convenciendo y buscando la sombra de un grupo afin.

A pesar de esto, eligió para hacer su trabajo de recuperación a un grupo que le causa conflicto, bajo la idea de que es más clara la recuperación que proviene de los problemas que la que resulta de una vida cotidiana amable. Es hija primogénita y comparte con el grupo esta idea de aprender del sufrimiento y el error.

Sabe que los estudiantes son hábiles y aunque encuentra la forma de detectar el uso de manipulaciones y mensajes de culpa, no siempre está lista para liberarse de ellos. Una de sus aspiraciones es aprender a ser afectivamente más independiente aunque reconoce en la interacción una unidad esencial de la vida en el aula.

Trabaja afanosamente con sus registros y es capaz de modificar sus supuestos a partir de ellos y operar en consecuencia. A Carina le gusta conversar y parece que piensa y construye mientras lo hace; de hecho a veces no es sencillo reconocer cuándo habla con el grupo y cuándo lo hace con ella misma.

Victor y la discreción justa.

...ya me puse a reflexionar y noto que cuando veo concentrada demasiada autoridad en una persona o en una entidad inconcientemente trato de disminuirla. No me gusta ver esa concentración de autoridad...no me parece sano; la cuestiono, la reto...creo que también se respetarla, pero cuando se viste de autoridad y no lo es, creo que ahí sí, inconcientemente, trato de diluirla, y veo también que ese diluir la autoridad me embiste de lo mismo.

Victor habla con toda propiedad y se ríe en silencio con el lenguaje abierto y coloquial de sus compañeros. Es delgado como un quijote, solo que él reconoce en los molinos de viento solo molinos de viento.

Con un lenguaje abierto, no tiene empacho alguno en calificarse y en confesar cualquier evaluación que le describa y aporte una idea clara de su trabajo. Para reconocerlo no hay que pasar mayor complicación porque es como asomarse en un depósito de agua clara que deja ver en el fondo todo su contenido.

También es primogénito y espera de su trabajo y del de los otros la formalidad y el compromiso que se requieren; normalmente no espera lo que él no ofrece como si las relaciones fueran una suerte de sistema de intercambios recíprocos.

Su labor de recuperación está inserta en un entramado que le da marco en un proyecto más amplio. Toma la observación de su práctica como parte de un experimento en el que se forman maestros y alumnos de su departamento a partir del uso de contenidos sofisticados, como en un grupo de estudio. Esta es una universidad y el estudio es la figura central.

Aunque le gusta sentirse apreciado, no necesita de afecto para hacer su trabajo siempre y cuando observe evidencias de aprendizaje en sus alumnos. La relación que sostiene con ellos es formal pero no le causa problema alguna broma ocasional.

Aunque expresa con claridad que en el aula debe darse un proceso de aportación amplia y social en donde la diversidad es una oportunidad de riqueza, al mismo tiempo habla de sí como el sujeto que se *para enfrente* cuando tiene que enseñar algo.

Como buen ingeniero, es lógico y claro y espera los mismos rasgos para validar las propuestas de los otros. Bajo otras condiciones, solo guarda silencio y espera adivinar qué estilo se encarna en alguien diferente a él.

Ser docente es una especie de traje con el que literalmente se *embiste* y eso lleva consigo una forma de ser propia de la situación. Sus supuestos acerca de ser docente no son muy distintos de ser alumno, con el matiz de que en el maestro reside la responsabilidad del aprendizaje.

Pero detrás de un estilo tan formal y correcto hay una persona sensible capaz de detener un momento su proceso para decir "*me siento con un nudo en la garganta*".

Como se puede observar, la vida de este grupo empieza a ser interesante por el solo perfil de las personas que llegan a él. Por alguna razón coinciden cuatro primogénitos y el fantasma de la responsabilidad es un actor más sentado alrededor de la mesa. En todos los casos la interacción es el centro de la atención, a excepción de Lorenzo que la subordina al aprendizaje de contenidos.

Es interesante notar cómo las cinco personas que llegan a hacer el colectivo reportan enfrentar problemas y al mismo tiempo dan cuenta de un proceso de cambio ya iniciado, como si la participación en el grupo fuera una oportunidad para darle formalidad e intención a un proceso que no es nuevo.

La expectativa general de encontrar en los alumnos una réplica de sí mismos está presente en todos los casos en que se observa una especie de necesidad de transferir los valores propios a los jóvenes estudiantes, dándolos por ciertos y bajo el paradigma de que son indispensables si en el futuro quieren ser profesionistas exitosos, importantes, críticos, transformadores...

El control parece ser una herramienta que hace al mundo previsible y por ello es un elemento de negociación interna constante ¿es factible que se consiga el objetivo del trabajo cuando se abandona el control?

Finalmente, los supuestos de docente bordan alrededor de formas más abiertas y novedosas de ejercicio, aunque cuando se refiere a la práctica, suelen presentarse indicios de paradojas ante la necesidad de sostenerse como quien se para enfrente y enseña a un grupo de jóvenes, algo que necesitan aprender.

Capítulo 8.

El milagro de la conversación

¿Qué se pone en juego cuando las personas se convierten en colectivo?

La conversación es un espacio sociocultural que evidencia la manera en que el mundo social está imbuido de historias y versiones cuyo tema es este propio mundo¹. Está estructurada con descripciones de tal modo, que poner los ojos en ellas, permite conocer las representaciones que las subyacen, su calidad, sus referentes. Es el instrumento por excelencia, del que disponen los grupos humanos para construir los planos psicológicos y hacer posible por consecuencia, la apropiación de la cultura y su modificación, siendo uno de sus elementos constitutivos la interacción². Cada conversación fluida, continua e inteligible, es un catálogo que muestra las aptitudes humanas que hacen posible la actividad intelectual coordinada³.

El discurso es el formato mediante el cual las personas ponen a disposición de las otras sus representaciones. Puede ser descrito según distintos niveles de estructuras, como por ejemplo, por el estudio de géneros específicos como la argumentación y la narración de historias. También puede ser visto como vehículo para interpretar la naturaleza de la interacción social propia de un contexto y como un acto social que en sí mismo estructura a la propia acción⁴.

Como puede verse, la conversación es el conjunto de intercambios mediante los cuales las personas se hacen a sí mismas, mientras que el discurso es la estructura mediante la cual se organizan y se exponen las representaciones individuales⁵. En esta parte del trabajo, se presenta el análisis que da cuenta de la manera en que la conversación fue un espacio de contención social en el que los docentes –a través de su participación- consiguieron ponerse en juego a sí mismos como parte del proceso común de construcción de significado. Para atender a este propósito se asume una estructura que intenta ir de lo general a lo particular, asumiendo como el elemento más amplio a la propia conversación.

¹ Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Paidós, España. Pag. 63.

² Ver en Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Paidós, España. Pags. 67-68.

³ Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Paidós, España. Pag. 81.

⁴ Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción en la sociedad*. En: Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Gedisa, España. Ver especialmente pags. 19-39.

⁵ Ver exposición más amplia en la parte dos de este trabajo.

Entendiendo que temas como *intersubjetividad*, construcción de *planos psicológicos* e *internalización* son propensos a ser reducidos si se les trata aisladamente, se recurre al tema de la conversación como un instrumento aglutinador que permita mostrarlos en convivencia y determinación mutua.

De cómo la conversación da el hilo que teje Ariadna⁶.

Desde que el grupo se reunió por primera vez, las personas conversaron y durante esta conversación que ocuparía la vida de los maestros durante un semestre, se pudieron observar diferentes matices: al principio, los registros muestran cierto dominio de la coordinadora que mantiene interlocuciones uno a uno y en donde los miembros del grupo son todavía un conjunto de docentes subordinados a las indicaciones propias de la tarea, a los contenidos de organización, a la contextualización de la actividad individual y a los primeros riesgos de conocerse. Aún cuando en los dos primeros registros prevalecen temas formales como los citados, las personas tímidamente ponen también a disposición sus guiones como probando, las posibilidades de ese espacio que al tejerse se volvía depositario de ciertas ansiedades que a su vez constituirían los contenidos alrededor de los cuales se establecería significado colectivo alrededor de temas necesarios.

Por lo pronto, los ojos del sentido y del significado estuvieron depositados en el terreno de la comprensión de las instrucciones y de la actividad que cada docente desarrollaría en soledad antes de cada sesión colectiva⁷. La organización explícita del espacio social queda subordinada a esta primera necesidad, aunque se observan elementos organizativos incipientes propios del contexto más amplio al que pertenecen, como la petición de la palabra, el planteamiento de preguntas de comprensión –a veces complementarias– y el parafraseo de las explicaciones ofrecidas por la coordinadora o por alguno de los participantes.

⁶ Esta metáfora es interesante porque refiere a la leyenda del minotauro en que Ariadna entrega a Teseo un ovillo que le sirve para entrar en el laberinto y salir de él con el vellocino. Regularmente este episodio se usa como un símbolo proverbial de la guía hacia el conocimiento.

⁷ Como se dijo antes, el trabajo colectivo de este grupo resultó de una serie de tareas individuales que se desarrollaban paralelamente a la conversación: se desarrollaron diarios de campo, diario del alumno, escribieron autobiografía, entrevistaron a sus maestros significativos, etc.

Como resultado, se establecieron las normas del trabajo individual y se pactaron los terrenos para la conversación en las sesiones grupales. La coordinadora mantuvo el control de las intervenciones y de la mayor parte de los contenidos, mientras que los maestros se dejaban ver como una suerte de obedientes alumnos típicos, anotando las indicaciones y participando para aclarar dudas funcionales. Sin embargo, las expectativas comenzaron a colarse por los intersticios de estos acuerdos hasta que por su peso se legitimaron y fueron expuestas. Al final de esta primera etapa, queda claro cómo las motivaciones individuales y las fantasías, tendrían una dimensión instituyente que definiría un segundo momento en el grupo.

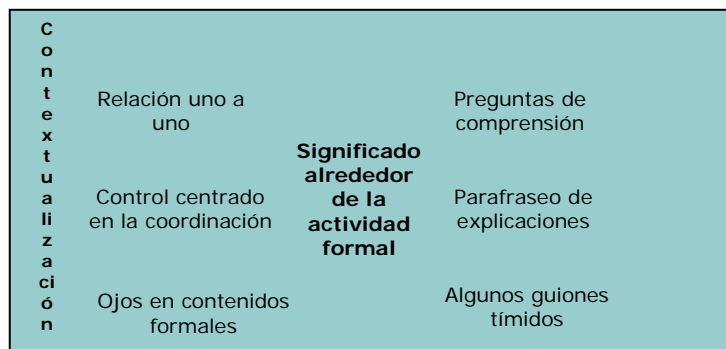
V. (Describe el grupo con el que va a trabajar y la manera en que dará cuenta de él) (...) yo creo que este experimento es también mío, estoy también interno. Yo creo que va a ser muy interesante para todos, no nomás para mí y yo creo que vamos a poder recuperar algunas cosas que no habíamos podido hacer con los alumnos; es un diplomado en el que además no voy a ser siempre yo el que esté dando la clase, es un compromiso en el que todos vamos a aportar. A todos en alguna ocasión nos va a tocar dar clase, entonces vamos a poder ver ¿cómo le hace él? Si me gusta o no ¿qué le diría yo? (...)»⁸.

De este modo, los docentes fueron disponiendo de información para identificarse con distintos aspectos de las expectativas de los otros y con los supuestos que adivinaban o proyectaban en los otros. El primer momento de construcción de significado tiene que ver con el proceso simultáneo y sobre tejido entre la apertura de posibilidades de confianza y exposición incipiente de experiencias relacionadas con el trabajo cotidiano, que al mismo tiempo abría la posibilidad a la construcción de los primeros territorios intersubjetivos.

⁸ Fragmento del registro número uno, pag. 4.

Primer acto: el grupo subordinado

Conversación. Algunos guiones se ponen sobre la mesa



Establecimiento de normas y pacto de terreno ¿Es posible la confianza?

Construcción de significado alrededor de la actividad individual

El resultado de esta relación pone en disposición a las personas para iniciar un proceso que ha de mantenerse durante toda la vida del grupo: ante la exposición de una expectativa o experiencia, cada docente lanza un hilo que es tomado por otro u otros según la resonancia que les despierta. Así, la vida del grupo se convierte en la obra de un conjunto de hilanderos que tejen la telaraña que irá sosteniéndolos y en la que quedarán suspendidos contenidos que les son socialmente necesarios.

Este primer momento de construcción de significado, implicó atender la necesidad de *comprender* –en términos de Wells- la actividad individual. Cada quien fue asociando a la acción (sus actos previos, sus actos en sitio), la información que se revisaba y hacía con éstos dos insumos, un cuerpo con sentido que les hizo posible no solo dominar la actividad⁹, sino dejar atrás este contenido para abrirse a la posibilidad de trascender este nivel de conversación y asumir uno nuevo.

En el segundo momento, los miembros del grupo comenzaron a poner a disposición con más claridad sus guiones como docentes, por encima de la discusión normativa y al principio, aún sobre la necesidad de construir significado alrededor de la tarea individual.

⁹ Ver la definición que Wells hace de la comprensión, en Wells, G. (2001). Op. cit. Pags. 103 y 104.

La interacción uno a uno centrada en la regulación de la coordinadora comienza a ceder para dejar paso a conversaciones que tendieron a reproducir con más naturalidad los intercambios que los maestros suelen tener acerca de su práctica. Las intervenciones que sumaban a los participantes sucediéndose, marcaron una nueva modalidad en la que la coordinadora participa eventualmente reflejando, resumiendo o preguntando y en donde la escena empieza a ser tomada por ciertos contenidos que giran siempre alrededor del docente como centro de la discusión: la relación del docente con la institución, con el alumno, con sus pares y con él mismo.

Como puede suponerse, la longitud de las verbalizaciones aumentó significativamente y dio paso a elaboraciones que dejaron ver procesos constructivos más anclados a la vida cotidiana, aunque es importante señalar que ésta pudo ser así de forma más asequible gracias al trabajo en solitario que desarrollaban antes de cada sesión colectiva. Aunque este estudio se enfoca en explicar la manera en que se construye significado colectivamente, no puede soslayar el papel que jugó la actividad individual de registro en diario, elaboración de ensayos recuperando la experiencia, la sistematización del diario de los estudiantes, etc. y reconoce en esta actividad un recurso estructurante que disponía los temas –los guiones– que posteriormente formaban parte del discurso de cada sujeto. Se supone que la conversación no hubiera tenido las características que se señalan a lo largo de esta parte, de no haber sido por el trabajo individual y que éste tuvo un papel preparatorio muy importante.

Es en este momento en que es posible observar otro elemento interesante: además de que la conversación ronda y rodea todo el tiempo a los propios docentes como centro de sus discursos y del intercambio conversacional, un elemento se perfila y atraviesa el resto del proceso: los ojos están puestos no en el aprendizaje, no en los contenidos, sino en la interacción; en el impacto que la interacción tiene en el mundo de cada sujeto cuando la sostiene consigo, con el alumno, con la institución y con sus pares.

Y aunque en principio este hallazgo resultó sorpresivo a la luz de otras experiencias en que se ha escuchado a los maestros poniendo énfasis sobre todo en los contenidos, se encuentra que este elemento de la vida cotidiana es usado como eje central no solo porque es significativo (si no fuera así, ni siquiera hubiera sido citado), especialmente a la luz del estilo institucional, sino porque la *interacción* en sí misma, es un elemento constitutivo de la vida

humana. Si se discute este tema a la luz del paradigma sociohistórico, se encuentra que temas como el origen social de los procesos psicológicos superiores o la tesis de que los procesos mentales solo pueden entenderse mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores, no pueden ser decodificados si no se concede un papel central a la interacción social¹⁰. Las interrelaciones mutuas hacen posible la constitución de los planos psicológicos y permiten la interiorización.

C. (...) de repente ahora puedo entender por qué a los maestros de tiempo variable les cuesta tanto trabajo subirse al barco del ITESO, porque todo está acomodado para que no te enteres de nada. Ahorita que decía P. *La reunión era nada más para los encargados de áreas de conocimiento y coordinadores* ¿no sería interesante también platicarle a los variables que va a haber que empezar a recuperar la práctica, que van a tener que buscar un tiempo extra (...) no nada más los que estamos metidos lo tenemos difícil y ciertamente hay mucha ambigüedad en lo que se espera de nosotros, a cualquiera lo estresa no saber qué se espera de ti y al mismo tiempo hay como muchos ideales revueltos, sí ciertamente queremos alumnos más humanos, ciertamente queremos maestros más dispuestos a asumir que la vida cambia y que la gente cambia (...) hay que entender que aunque todos seamos universitarios y académicos, cada quien tiene distintas capacidades (...) y llégales con mugrosos cinco años de experiencia como en mi caso a decirles yo sé que mis alumnos aprenden (...) coincido con la apreciación de V., que a lo mejor si nos ven desde afuera dicen bola de locos, juran que van a cambiar en algo este changarro (...).

M. Son los mismos en las mismas.

P. No, lo curioso es que no estamos en las mismas, eso es lo que me hace pensar que no andamos tan mal, que me los vuelvo a encontrar a todos uno o dos talleres después y ya leíste un par de libros extras y ya encontraste un nuevo método y ya encontraste cosas nuevas sobre tu estilo y ya tienes más certeza de que vas bien, entonces, ciertamente no debemos andar tan perdidos, lo que pasa es que somos bien poquitos y en el ITESO, en algunos círculos, el número ayuda¹¹.

¹⁰ Wertsch, J. (1995). Op cit. Pag. 32.

¹¹ Fragmento del registro cuatro, pag. 7.

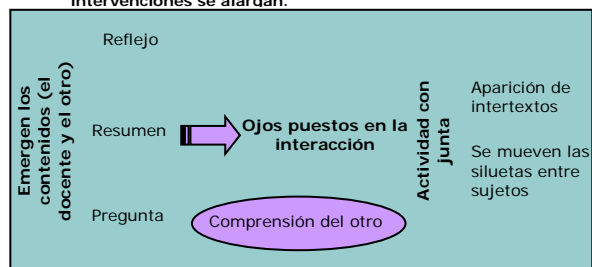
Como puede verse, en la viñeta anterior se observa cómo la conversación es un espacio en el que se construye significado. En esta etapa, *platicar con otros* parece un recurso sociocultural para aglutinar y sostener a los sujetos. Ante la presentación de una experiencia ofrecida por V., el grupo reacciona completando, ejemplificando, elaborando alrededor. Al final de este segmento, la idea de la intervención de V. ya no se parece mucho a lo que dijo originalmente, sino que es una recreación del contenido, que es ajustado para representar la realidad percibida por el grupo.

La actividad queda perfilada como *actividad conjunta*, reconociendo que la llevan a cabo de manera coordinada dos o más personas que hacen converger sus percepciones y acciones para actuar coordinada, complementariamente. La actividad conjunta representa un punto de encuentro interpersonal, en el que las acciones de cada uno de los participantes se encadenan con las de los demás, usándolos –a los otros- para mantener su propio sentido, influir y ser influidos¹².

La viñeta muestra un rasgo característico de este segundo momento: los docentes al conversar se retoman, se citan y se usan como pretexto para exponer sus propias construcciones que en este trance son modificadas. La tejedura de la telaraña de la interacción en este sentido, viene a evidenciar a la actividad conjunta.

Segundo acto: de la regulación coordinada a la conversación entre pares

Guiones como docentes vs. tarea individual. La interacción uno a uno se desdibuja. Las intervenciones se alargan.



Vida cotidiana como escenario (la intersubjetividad crece)
El grupo desarrolla sus propias herramientas y signos

Pero hay un tercer momento en la conversación que se presenta hacia el final del proceso, que no es permanente, sino que marca una tendencia. Los docentes sostienen discursos

¹² Molina, L. (1997). Op cit. Pag. 122.

amplios en donde condensan diversos contenidos y significados discutidos durante el tiempo anterior del grupo y estructuran intervenciones que podrían parecer lejanas a la conversación y más cercanas al diálogo interno. Sin embargo, lo interesante de esta etapa, es la frecuencia con que se observan elementos de ventrilocución, es decir, de textos del otro presentes en el propio¹³. Aunque el que habla es el sujeto que lo hace, a través de él se reproducen ideas, metáforas, estilos de estructura verbal que han sido observados antes en el discurso de otro compañero.

Por supuesto, las voces de otros leídas como ventrilocución no aparecen exclusivamente en este momento de la conversación, sino que han estado presentes a lo largo de todo el tiempo en que este grupo convivió. Con frecuencia los propios docentes distinguan elementos de esta naturaleza –sin conocer el concepto–, al referir que algo dicho no era de ellos, sino del padre, una figura significativa, un compañero de trabajo, etc. Los ojos están puestos en este caso, en la cita de sus pares del grupo usada como un recurso articulador de las voces de todos, en donde una vez más no importa si la idea como se expresa tiene diferencias del planteamiento de origen, sino que ha sido incorporada al repertorio colectivo y usada como parte de un plano común para referir la realidad. A esto se le suele llamar cultura¹⁴.

“La diversidad étnica y cultural de las sociedades humanas se refleja en el lenguaje, en el discurso y en la comunicación. Normalmente, los miembros de un grupo étnico hablan con, o sobre, miembros de otros grupos. Esta clase de discurso intercultural es una forma consabida y cotidiana de interacción y cooperación. Cada grupo puede tener sus propias normas, valores, lengua y modos de hablar, pero para entenderse mutuamente y trabajar juntos, los miembros de un grupo tienden a adaptarse, en mayor o menor grado, a los demás. A menudo aprenden la lengua y las costumbres de otros, y aceptan y respetan, hasta cierto punto, sus respectivas identidades culturales”¹⁵.

¹³ Wertsch define a la ventrilocución como “el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social”. Ver en Wertsch, J. (1993). Op.cit. pag. 78.

¹⁴ Wells reconoce que “...la participación en la conversación proporciona los medios para asumir los recursos semióticos más generales de la cultura, proceso conocido indistintamente como socialización o inculturación”. Ver en Wells, G. (2001). Op. Cit. Pag. 39

¹⁵ Van Dijk, T., Ting Toomey, S., Smitherman, G., Troutman, D. (2000). *Discurso, filiación étnica, cultura y racismo*. En: Van Dijk, T. (2000). Op.cit. Pag. 213.

Hacia el final de la conversación, los docentes habían establecido una cultura propia en la que se pusieron en la mesa diferentes contenidos que fueron sostenidos por los hilos que cada quien lanzó, para contribuir a construir la telaraña social de su pequeño contexto. La manera en que asumieron ciertas figuras del otro, evidencia la presencia de un código propio del grupo, además de cierto grado de intersubjetividad.

En estas largas intervenciones, se podría haber pensado –según se dijo antes–, que los docentes habían caminado hacia el desarrollo de ciertos patrones de habla interna en donde –por la longitud– parecería que el habla está dirigida hacia el propio sujeto que la emite aunque no se observan al detalle las características de predicación y condensación que la definen¹⁶. Si bien se reconoce en estos episodios una cualidad estructurante importante que probablemente tenga relación con cierto grado de interiorización, no puede considerarse bajo esta categoría dado el tipo de respuesta que estas participaciones generaban.

L. Yo estuve recuperando mi función como coordinadora de licenciatura; esto marca una diferencia porque mi contacto con los alumnos no es como un comportamiento predecible. Yo descubrí hasta ahora que lo que yo tengo ante los alumnos es (no se entiende) yo veo un grupo de alumnos o una porción que me conocen más cercanamente y que creo que se acerca un poquito más a la imagen que yo misma tengo de mí, yo veo que ellos perciben mucha distinción para ser atendidos, para ser escuchados, si con un estilo de mamá consejera, yo creo que de fondo mi estilo es muy maternal, porque soy una mamá que a veces regaña sin regañar feo, o sea, regaña, pero sí también es como muy dada a expresar mi opinión en una lucha por dejarlos hablar un poco más, yo estoy descubriendo que en este proceso de clase estoy viendo que estoy tratando cada vez más de ser mediadora y menos mamá, y eso me está costando trabajo. En mi experiencia veo que he intentado aplicar cosas que he aprendido con T, pero también veo que todavía no me sale espontáneo, sino que es algo que tengo que controlar (...) Veo que en esa otra cara hay un grupo de alumnos que me percibe totalmente diferente, como yo misma creo que soy que no les hago caso, que no tengo disposición de atenderlos, que nunca estoy. Como muchos

¹⁶ Vigotsky, L. (1995). Op. cit. Págs. 197-229.

reclamos. Incluso tuve la oportunidad de hacer una junta al final del semestre con todos los alumnos de la carrera y les pedí sugerencias para mejorar y ahí volví a encontrar las dos caras (...) fue muy desmotivante para mí, me dolió mucho, sobre todo porque yo creía que tenía una imagen de ijole, super coordinadora y ahí, obviamente, claro que me remonto a mis fantasmas de mi historia familiar y personal, que ciertamente, como dijo C., la super L. Tenía que ser super coordinadora ¿verdad? (...) Hoy vi que yo tenía que definir una estrategia distinta de atención a los alumnos, especialmente para las vacas (...) en mi registro por ejemplo, descubrí que todo lo resuelvo por teléfono, para mí el teléfono también es un deporte familiar, en mi familia amamos el teléfono (...)

Hay ciertos alumnos a los que siempre les doy seguimiento porque son unos huevonsotes, de plano tengo que portarme como señorita directora y les digo mi hijito, pues agarra la onda, ¿a qué crees que tienes derecho? Vamos haciendo una cita con la maestra (...) siempre encuentro esas dos caras, alumnos que me ven y me comentan cosas muy personales, que implica que no soy la mula, porque yo veo en mis registros, yo no me veo mula, así como dice P. (...)

(Intervienen brevemente P., M. Y V.)

Yo creo que también hay mucho de esa cultura de los alumnos así como dice P. Que si creo que hay detrás de todos esos reclamos (...) siempre que le dices al alumno ponme tu petición por escrito, es decir, describanme cuál es el problema, para yo ver si el problema es suficientemente grande o es un asunto de dos (...) (la intervención de L. Tiene una extensión de casi cuatro cuartillas)¹⁷

La viñeta anterior muestra un ejemplo de elaboración asociada con el tercer momento de conversación en donde además de que los docentes tomaban algo similar a un *turno*, era asumido de esa forma por el resto del grupo que no intervenía ampliamente sino hasta que el que hablaba en ese momento hubiera terminado. El tipo de intervenciones que se presentaron durante el turno de L., son típicas: se aporta brevemente alguna observación que complementa, acota o aclara lo dicho hasta el momento. Normalmente estas

¹⁷ Fragmento del registro ocho, pags. 4-10.

mediaciones van seguidas por un discurso que retoma de manera central lo dicho por los compañeros.

Se presentan subrayados dos tipos de temas: por un lado están elementos de ventrilocución asociada específicamente con expresiones acuñadas y adoptadas en el grupo (como la expresión "vaca", "mula", "señorita directora", que con cierta frecuencia están asociadas a elaboraciones que refieren necesidad de cambio o logro del cambio. Hacia el final de la vida del grupo, los largos discursos referían en algún momento un cierto cambio conseguido en relación con alguno de los rasgos personales que se compartieron en el trayecto.

V. (...) después de esta sesión, creo que estos últimos meses y esta semanas también, es uno de los picos en cuanto a flexibilidad y apertura que he tenido en mi vida (murmillos) tal vez en tiempo, que tengo más tiempo, tal vez que me doy mas tiempo, que no me tomo tan en serio, que puedo decir, no lo hice y ya (...) ¹⁸

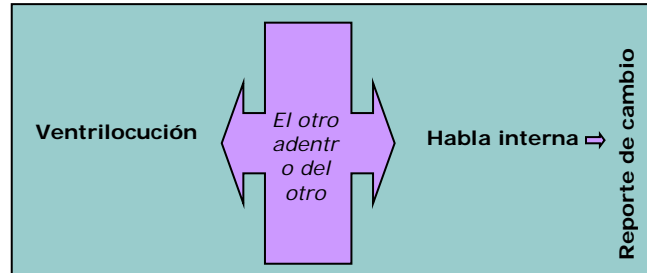
Por lo menos a nivel de contenidos y necesidades que atravesaron la conversación, los docentes reportaron observar cambios, al menos en la percepción que tenían de ellos y en relación con su práctica y la información consignada en sus registros. Un supuesto de inicio en el análisis de este trabajo, es que además de que la actividad autónoma tuvo cualidades estructurantes, la actividad conjunta fue un espacio de resignificación en donde se negociaron tantos guiones que al final, cada sujeto había modificado –en algo- su construcción de la realidad. Del solo hecho de participar en el grupo, resultaron nuevas construcciones sociales que le dieron a los sujetos algunas nuevas intencionalidades, significados e instrumentos comunicativos ¹⁹.

¹⁸ Fragmento del registro ocho, pag. 11.

¹⁹ Molina, L. (1997). Op. Cit. Pag. 101.

Tercer acto. Entre la ventrilocución y el diálogo interno (la resignificación)

Conversación marcada por discursos amplios. Se condensan contenidos y significados. Habla dirigida hacia el propio sujeto.



Ideas, metáforas, estilo de estructura verbal

Se evidencia el establecimiento de la cultura del grupo
(grado importante de intersubjetividad)

Capítulo 9.

De cómo la conversación se hace intersubjetiva.

Como se discutió en la primera parte de este trabajo, se supone que se construye significado toda vez que se cumple un ciclo en que un trozo de información viaja de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y se internaliza. Para que esto sea posible, es necesario que se construyan territorios de intersubjetividad. Un ámbito de coincidencia en términos de definiciones de experiencias, marcos de referencia, valores, etc. es indispensable para acordar y disentir, argumentar y persuadir, alienarse o diferenciarse²⁰

Es importante considerar que la relación entre los planos psicológicos, la construcción de terrenos intersubjetivos y la conversación entre lo que Wertsch llamó las voces de la mente²¹, configura un fenómeno en el que no es posible observar los elementos aislados o situados en una dimensión lineal, sino que conviven, se influyen y determinan en una relación dialéctica que los confunde. Por esto y para facilitar la discusión de este tema, se recurre a un formato de presentación artificial que *diseca* la evidencia del concepto, para presentarlo con fines explicativos. Esto se hace en la confianza de que el lector ha tenido oportunidad de sospechar en la exposición del tema anterior, que los docentes pudieron construir

²⁰ Ver la parte primera.

²¹ Ver en Wertsch, J. (1993). Op. cit. Ver capítulo 5, pags. 115-139 .

significado y conversar, gracias al establecimiento de terrenos intersubjetivos que eran, precisamente, los hilos lanzados y tomados por otro mientras se tejía la telaraña de la experiencia compartida y de los guiones negociados.

El concepto de intersubjetividad es mucho más que un marco de coincidencia; es un territorio en el que se tejen las intersecciones entre las experiencias, los marcos de referencia y los contenidos de las vidas de los sujetos que participan en una actividad socioculturalmente organizada. No es solo un punto de acuerdo, es también un área desde la cual se puede disentir-consentir. Los miembros de este grupo no siempre estuvieron de acuerdo, pero sí se ocuparon de construir conjuntamente el terreno de definiciones y constructos que les permitía poner sobre la mesa sus guiones personales y negociarlos, estableciendo en consecuencia, la condición previa para la construcción de significados.

Pero ¿Cómo es que esto sucede? Algunos elementos se transparentan en los registros y confirman que este concepto –la intersubjetividad– es más de lo que fue definido al principio por Wertsch²², quien en sus trabajos más recientes la entiende como el grado en que un grupo de interlocutores comparte una perspectiva en una situación comunicativa, trascendiendo los diferentes mundo privados, para construir una realidad social temporal²³. Molina, competa esta idea asumiendo que los planos de intersubjetividad aproximan a los sujetos hacia relaciones simétricas²⁴.

La idea de simetría tampoco puede ser una concepción estática. Representa lapsos de la relación social en la que las personas alcanzan cierta coincidencia en el manejo de herramientas psicológicas o físicas. Los miembros del grupo ofrecieron sus guiones y alcanzaron ciertos lapsos de simetría que los sostenía en la conversación durante algunos momentos y hasta el siguiente. A continuación se ofrecen tres viñetas que ilustran el proceso de construcción de territorios de intersubjetividad tal y como se encontró en los registros. Estas viñetas dan cuenta de tres momentos:

- a) La exposición de los guiones
- b) La adopción de figuras del otro
- c) La trasposición de significados.

²² En 1984, la definió como el terreno que se abre cuando “los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Esta coincidencia puede producirse a diferentes niveles; de aquí que existan varios niveles de intersubjetividad” Ver en Wertsch, J. (1995). *Op cit.* Pag. 170.

²³ Wertsch, J. (1998) *Mind as action*. Nueva York, EUA, Oxford University. Pags. 111-117.

²⁴ Molina, L. (1997). *Op. cit.* Pag. 126.

a) La exposición de los guiones

V.- Yo me he visto escribiendo *veo* o *pienso*, uno es de acá y otro es de acá. Trato de ver cual es la disposición en el salón. Por ejemplo, hay una pareja de profesores en el salón de edad avanzada y siempre, las tres sesiones, se han sentado juntitos...el clima de clase, si es cordial, si se siente tenso. También me he fijado que las sesiones hasta ahorita han sido poco dinámicas, el maestro se para y habla...no se construye algo en el grupo(...)Y también un tanto mi impresión de la sesión, si estaba cansado o contento(...)pero en el interin me caen varias cosas a la cabeza, como eso de la autoridad.

T.- Muy bien, C.

C.-(...)de repente hago mapas junto con la descripción de lo que pasó para no tener que arrancarme con que el salón era grande y habían cuatro mesas (...) a continuación mapa del salón en el que estábamos (...) de repente, si ya estoy muy hábil, lo he hecho en otros semestres (...) registro nombres, quien estaba sentado con quien (...) entonces puedes recordar con mayor facilidad como decía V. ¿Quién estaba sentado junto a quien? Y ¿estaba sentado ahí la sesión anterior? (...) si no muevo mucho el pizarrón, registro el pizarrón (...)

T.- Muy bien

L.- Yo trasladándome tal cual a la clase (...) ¿Qué pasa con los de adelante? ¿Con los de atrás? Si es un grupo muy grande, trabajar por secciones, si trabajas con equipos, como registrar los hechos como fueron siendo (...) pongo observadores en las dinámicas (...) entonces comienzas a ver primero ¿Qué pasó? Hechos: se pararon, discutieron, hubo líder (...) luego ya actitudes (...)

T.- Okey, M.

M.- Verifico el asunto de cuantos asistieron y ya me da un comportamiento grupal. De hecho no puedo sentarme a recordar (...) luego hago un recuento de las actividades, tanto de las planeadas como de las que finalmente hago y propósito de eso. A veces trato de ver reacciones mías o del grupo que puedan ser significativas y a partir de ahí abro la puerta, como decía V. ¿Qué evoco? ¿Qué puedo asociar o pensar? (...) a propósito de eso empiezo a recordar ¿Cómo le hacía antes? ¿Cómo le hago ahora y cómo me siento?

¿Qué reacciones encuentro en el grupo? (...) Normalmente, cierro con las tareas que quedaron pendientes o con algún incidente menor²⁵.

Como se ve, en esta viñeta se evidencia la manera en que las personas ponen a disposición de las otras sus guiones, que en este caso tiene que ver con la construcción alrededor de la tarea que formalmente se ejecuta por los miembros del grupo. El fragmento corresponde a un momento temprano en el tiempo total de las reuniones y ante esto es interesante hacer notar cómo se asumió como primer contenido significativo la actividad que desempeñarían de manera individual entre cada reunión. Nótese también la coincidencia entre esta forma de tendido intersubjetivo y el primer momento de la conversación del grupo.

Cuando se usa el término *guión*, se refiere a los contenidos que dan forma al mundo individual. Cada sujeto tiene disponible una definición de la actividad que pone a disposición de los otros, trascendiendo el mundo privado y dando pie a la construcción social en donde estos guiones se mezclan para dar lugar a su vez a una redefinición. Al terminar esta parte de la conversación, el mundo privado ha sido modificado porque la manera en que se entendía la actividad no es la misma después de que cada sujeto ha estado expuesto y ha participado en la conversación. Después de haber escuchado a V. , C., L. y M. adoptan significados que les son útiles para interpretar el asunto que refieren "(...) en la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico cualquier cambio en el primero ocasiona un cambio correspondiente en el segundo²⁶"

La convivencia entre los planos interpsicológico e intrapsicológico²⁷ abre la posibilidad de evidenciar planos intersubjetivos cuando se observa en la viñeta cómo los sujetos comienzan a tejer una red de significados comunes, incluyendo al otro en la propia construcción. La cita de lo que ha sido expresado por V. muestra cómo desde el momento en que C y M tratan de dar cuenta de lo propio, esto es ya sujeto de modificaciones ante el solo hecho de haber escuchado otra construcción. En este sentido, la construcción pura de un sujeto no existe en tanto que al ser exteriorizada, es propensa al entretrejo social que la modifica para no volver a ser la misma.

²⁵ Fragmento del registro 2, pags. 14-15.

²⁶ Wertsch, J. (1995) Op. Cit. Pag. 169.

²⁷ Mientras que las formas del modo de funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico difieren de modo significativo, se distingue al menos una tendencia común acerca de la forma en que se consigue el dominio de la tarea: los sujetos participan en la ejecución de las tareas a nivel interpsicológico y posteriormente, reconocen y dominan el significado estratégico de sus conductas.

En el contexto de la larga conversación que los miembros del grupo sostuvieron a lo largo de cinco meses, la exposición de los guiones es entonces el primer momento en que se hace propicia la construcción de planos intersubjetivos ya que se vuelve del conocimiento público la experiencia, constructos, valores, sentimientos, que configuran el mundo de cada persona. Sin este conocimiento, se pierde un elemento provocador y desencadenante. De este modo, se entiende lógico que espontáneamente las personas pusieran sobre la mesa este tema y lo trataran de este modo. Regularmente, cada sesión de trabajo comenzó con una pregunta de la coordinadora: ¿Cómo están?

Vale también traer a cuenta la relación que se establece en el primer momento de la conversación en donde se reconoce la convivencia y relación entre la experiencia y la confianza. Esto tiene también la cualidad de desencadenar construcciones intersubjetivas que a su vez amplían las posibilidades de exposición de los guiones.

Aunque a lo largo de todo este trabajo se resalta al lenguaje como vehículo para evidenciar los elementos que ayudan a contestar la pregunta de investigación, es importante resaltar el papel de la escucha como una forma de uso del lenguaje. Esto es, no solo se construye significado cuando se verbaliza, asumiendo la cualidad estructurante de esta acción, sino también cuando se escucha e internamente se confronta lo privado con lo público.

b) La adopción de figuras del otro

Aunque este es un aspecto de la intersubjetividad que se anunció en la viñeta anterior por la cita que C y M hacen de V en un momento temprano de la conversación, en este trabajo se considera que *la adopción de figuras del otro* implica un paso más: el uso en el discurso de una figura propia de otro sujeto, como recurso para significar, condensar –y en este caso conceptualizar- algo.

P. Yo ya lo estoy superando como señorita directora y a ustedes yo los veo todavía igual²⁸.

L. No, no me he leído a mí, lo que sí, obviamente fue difícil, no es fácil, yo creo que estuve bastante ecuánime, no me dijo nada que yo no supiera de mí misma. Sé que soy un ogro verdadero, una señorita directora tal cual, este,

²⁸ Fragmento del registro cuatro, pag. 13.

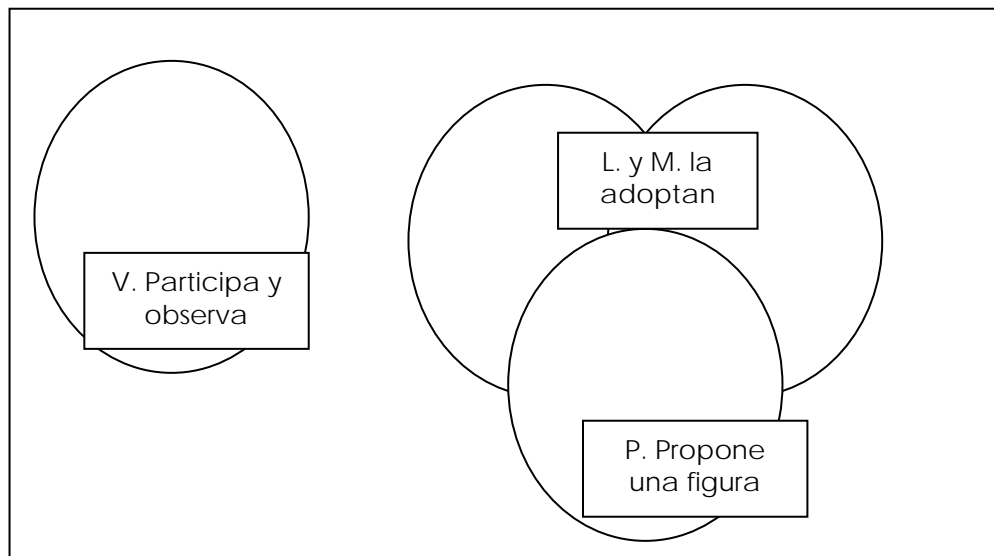
claro que me retroalimenta porque me sacude, me cuestiona, se me hace como tan difícil combinar esos dos valores, me entiendes, por un lado tengo un valor de que todo está muy orientado a hacer las cosas bien, a ser creativos, buscar soluciones, a no te apendejes, despiértate, ten más empuje (...) ²⁹

Durante la vida del grupo se observaron algunos momentos en que un interlocutor o varios, adoptaron figuras del otro que les eran útiles porque condensaban una serie de contenidos que podían ser representados en el discurso bajo ciertas metáforas. El grupo le otorgó significado común a dichas expresiones y de ser parte del mundo individual del sujeto, adquirieron carácter social y formaron parte de la cultura. Citar la expresión *señorita directora* que originalmente fue usada por P. para calificarse a sí misma, se convirtió en una herramienta a la que acudían sobre todo L. Y M. cuando querían hablar de su estilo controlador, vertical y centrado en las normas. Visto así, pareciera que la figura *señorita directora* fue puesta a disposición en el plano interpsicológico para después ser adoptada por otros y ser interiorizada (representa contenidos de la vida íntima de los sujetos) como parte del mundo intrapsicológico ³⁰. La conversación, al menos desde lo visto en este trabajo, tiene esta cualidad.

A propósito de esta caracterización de la intersubjetividad, es interesante observar cómo se favorecen los significados colectivos que son una suerte de intersecciones entre los mundos de las personas, siendo éstas móviles, dependiendo del contenido y de las experiencias previas. Por ejemplo, V. nunca adopta esta metáfora y deja claro en su discurso que su modo de entender la autoridad dista de esta expresión, así que en relación con este contenido y como producto de su experiencia, se mantiene al margen de la figura, usa para ello la figura, participando de ella al entenderla, pero sin adoptarla. Aunque se conserva un hilo intersubjetivo dado por la comprensión, V. puede disentir sin que esto demerite el territorio. En este caso, hay mayor grado de intersubjetividad entre P, L y M porque, además de compartir la definición de una figura (cosa que no hace diferencia con V.), comparten experiencias similares que les permiten completarse a sí mismos.

²⁹ Fragmento del registro seis, pag. 10.

³⁰ La interiorización es entendida por Vigotsky como un proceso que solo aplica al desarrollo de las funciones psicológicas superiores por su carácter social. De este modo, la internalización es un proceso implicado en la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos. Ver en Vigotsky, L. (1981). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Op. cit. Pag. 138. Por otro lado, Wertsch complementa diciendo que es “un proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno”. Ver en Wertsch, J. (1995). Op. cit. Pag. 78.



c) La trasposición de significados

M. "Curiosamente lo que... lo que tiene a gusto el brillo de transmitir el clima ya estoy viendo con la narración de V al par de sujetos cuchicheando y V mirándolos de reojo y éstos ya no están creyendo³¹, etcétera... como que lo que gana ahí lo perdería en esos mismos sujetos, que digo en esos mismos, en los mismo supuestos que despiertan lo que mencionaban si se abren bloques y se sientan alianzas y eso, como le pega a la dinámica, genera esas reacciones que te hacen sospechar que no creen en o que no reconocen el esfuerzo de ser maestros en formación³²...³³

A diferencia de la caracterización anterior, en este caso no se adoptan figuras o metáforas que condensan significado, sino que a través de la descripción, los mundos de los sujetos se enciman desde ahí mismo. Esta es quizá la forma más frecuente de establecimiento de terrenos intersubjetivos hacia el final de la vida del grupo. Cada docente ofrece a los demás descripciones y escenarios acerca de lo que encuentran en su trabajo de sistematización en solitario y con frecuencia ligan esto a otras experiencias, como tirando hilos de su propia telaraña para conectar con otros elementos de la experiencia personal que les den

³¹ Úsese este fragmento más adelante cuando se refieren las descripciones como marco común de significados.

³² Usar este fragmento para referir el modo en que a partir de que se comparten descripciones, se depositan significados nuevos.

significado. Además de esto, las descripciones son escuchadas por los otros que proyectan su propia experiencia en la descripción y la hacen suya, como lo muestra la viñeta en que además pueden observarse indicios de habla interna.

La conversación se observa entonces como una suerte de convivencia entre placas tectónicas que se acomodan y reacomodan como reacción a las provocaciones de los contenidos y en función de la resonancia que éstos desencadenan en los sujetos.

En el ejemplo citado se puede observar además la forma en que gracias a la intersubjetividad, se evidencia el plano interpsicológico y se ponen en él elementos del mundo interno.

Visto hasta aquí, se puede ver cómo la conversación desencadena la construcción de terrenos intersubjetivos que facilitan la convivencia entre los planos psicológicos. Por una parte, los sujetos ponen a disposición elementos de su mundo interno, que son a su vez asumidos por los otros, para llevarlos al mundo privado, gracias a la interiorización.

Por otro lado, se muestra cómo es que este proceso comunicativo, cotidiano y aparentemente simple, abre la posibilidad de la construcción de significado en colectivo, donde se elaboran y re elaboran las situaciones que están comprometidas con la vida docente. El material de la conversación es la vida cotidiana y se muestra cómo el cambio, al menos a nivel de discurso, es un asunto de todos los días, y por ello lejano a los discursos que lo plantean como un fenómeno complejo, difícil y a veces inasible. El sujeto se va rehaciendo gracias a la convivencia entre el discurso, el acto y la vida cotidiana.

Cuando se habla de la *construcción de significado en colectivo*, se hace referencia a por lo menos dos dimensiones: la que resulta de la convivencia explícita entre cinco sujetos y su coordinadora y la que representa una conversación mucho más amplia: alrededor de la mesa y durante estas discusiones, no se sientan solo las personas, sino sus historias personales, las figuras que les formaron, la institución que se personaliza y discute sus propios puntos, los alumnos, hasta los distintos fragmentos del mundo interno de cada quien, que ponen de manifiesto distintas posiciones desde lo individual. En la discusión participan una multitud de figuras que simbolizan el mundo y que dialógicamente entre ellas se ponen de acuerdo para definir e interactuar con la realidad.

Capítulo 9.

Sobre los contenidos que se sostienen en los hilos de Ariadna.

Que los docentes estuvieran equipados para construir significado gracias a sus características filogenéticas y ontogenéticas, no es suficiente para que esto sea posible. En el punto anterior, se analizaron la estructura y las operaciones cognitivas que hacen posible la construcción de significado, toda vez que esto implica la externalización de los guiones personales puestos en un territorio intersubjetivo, para la construcción del plano interpsicológico, en donde cada sujeto negocia con diversos significados y contenidos del otro, modificando dichos guiones en el proceso de interiorización (hacia el plano intrapsicológico), redefiniendo o reorganizando segmentos de realidad según estaban definidos.

El significado, surge de la actividad conjunta al igual que la intencionalidad y los instrumentos comunicativos³⁴. Las personas buscamos naturalmente otorgar sentido a la experiencia, en donde el significado es el insumo para ello. Un conjunto de significados alrededor de una experiencia determinada configuran el sentido de ésta.

Para que esto sea posible, Bruner identifica, tres ámbitos de lo humano: la acción, el pensamiento y el lenguaje. A través de la acción se aprende, el pensamiento elabora acerca del aprendizaje y el lenguaje es el vehículo entre ambos. La relación entre estos tres elementos hace el *ámbito del significado*³⁵.

En este estudio, los docentes estuvieron relacionándose con dos dimensiones de la acción: por un lado, se hizo referencia todo el tiempo a las acciones que se desarrollan en la vida cotidiana propia de su carácter como docentes; por el otro, estas referencias eran posibles gracias a la acción propia de la actividad conjunta. Es posible ver, desde este punto de vista, el vínculo entre la acción, el aprendizaje que se deriva de caer en cuenta de algo no visto y el lenguaje que ofrece los andamios para vincular ambos.

³⁴ Molina, L. (1997). Op. cit. Pag. 101.

³⁵ Bruner, J. (2000). Op. cit. Ver pags. 75-99.

Pero esta consideración es aún insuficiente. La narración es la estructura que evidencia el proceso de construcción de significado y ésta a su vez hace posible la conversación. "...en cualquier interacción negociamos significados sobre lo que pensamos que ocurre en el mundo, lo que sentimos al respecto y lo que sentimos hacia las personas con las que interactuamos. Por lo tanto, los recursos del lenguaje en los que nos basamos en la conversación, representan un *potencial de significado*, rico y multidimensional (Halliday, 1988) ..." ³⁶.

Al mismo tiempo, este potencial se puede extender a otras funciones más especializadas, como son algunos modos de conocer que suponen ciertos conjuntos de registros y de géneros más diferenciados que destacan y explotan algunos aspectos del potencial de significado más que otros ³⁷.

Inmersos en la actividad conjunta, los docentes desarrollan diferentes tipos de conocimiento y resaltan ciertos contenidos que les son especialmente significativos. En este capítulo se completa el panorama: se muestran los elementos de contenido destacados por el grupo y se evidencia la manera en que esto sucede. Sumados, estos temas parecen configurar la realidad de los docentes y de cada individuo.

Para atender a este propósito, se muestran primero los recursos específicos que fueron usados para la construcción de significado de manera general y después se muestran los temas asumidos como pervivientes en el tiempo.

Los recursos para el significado

A lo largo de la conversación, se pudo observar cómo repetidamente los sujetos acudían al uso de ciertas estrategias como apoyo para tender hilos de significado que fueran tomados por el otro. Estas estrategias bien podrían considerarse herramientas psicológicas que mediaron la comprensión y el significado ³⁸.

³⁶ Wells, G. (2001). Op. cit. Pag. 115.

³⁷ Wells asocia con esta idea al conocimiento estético y al teórico. El primero tiene que ver con la construcción de modelos conceptuales del mundo mediante la invención mítica (a veces representado con metáforas y analogías), mientras que el segundo implica un registro técnico que sistematiza al conocimiento científico. El autor reconoce cinco tipos de conocimiento que van de formas simples a otras más complejas en donde la necesidad de participación e actividades de grupo va en aumento. Ver *ibídem*, Pags. 76-108

³⁸ "Vigotsky concebía el uso de herramientas como una de las condiciones que sientan las bases para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores" pag. 45. "el empleo de herramientas psicológicas proporcionó las bases para el trabajo

Las herramientas usadas fueron:

- ✓ La metáfora
- ✓ La descripción de la experiencia
- ✓ La presentación de crónicas de sentimientos
- ✓ La referencia a la historia
- ✓ La recodificación con el otro

- ✓ La metáfora

M. Pero por ejemplo, de ese estilo de grupos vaca, que se sientan y no hay manera. El punto que entiendo de esto ¿dónde está la palanca de su grupo o el mío? ¿tratar de entender el fenómeno de la vaca echada o dónde le pica? Como que entiendo que por ahí va la onda, de aceptar una realidad pero también de poner empeño para ver donde está el centro del asunto para resolverlo, porque a lo mejor no existe el concepto bueno o malo de esto, pero si ver ¿qué toca? ¿moverlo? ¿no moverlo? ¿bailarles?

P. Pero como que no son vacas echadas, simplemente son responsables, participan con orden, educados, pero lo que estoy viendo es que llevan sus registros, leen antes.

M. Ah! Es que yo entendí de la expresión de antes como que eran así.

P. no, más bien estoy esperando que me brinquen los problemas, como estoy acostumbrada.

L. Sí, que fueran mulas, no vacas, que pidieran salir temprano, relajientos³⁹.

La metáfora es un recurso de construcción de significado porque se constituye como un recurso simbólico en el que los docentes depositan variados contenidos que les representan ciertos elementos de la realidad y que ayudan a establecer referencias dentro de la cultura del grupo.

“Las metáforas son categorías de semejanza que empleamos para organizar los datos de la experiencia. Decimos que algo es otra cosa y convertimos esa *otra cosa* en una categoría que incluye el objeto inicial”⁴⁰.

socialmente organizado” pag. 46. El término *herramienta psicológica* fue entendido por Vigotsky como un conductor de la influencia humana sobre el objeto de la actividad y que por tanto está dirigida al mundo externo (pag. 94). Ver detalle en Werstch, J. (1995). Op. cit.

³⁹ Fragmento del registro dos, pag. 10.

⁴⁰ Mercer, N. (2001). Op. cit. Pag. 107.

Observando la definición de Mercer, es posible notar que el uso de la metáfora no es algo especial en este grupo, sino que es una herramienta comunicativa y de representación tan socorrida, que parece obvio observar su presencia. Sin embargo, siendo un recurso que asiste en tareas de condensación de ciertos contenidos sociales, es importante agregar que cuando un grupo acuña una metáfora como un recurso explicativo asumido por el consenso, es posible inferir procesos de construcción de significado.

Como se ve en esta viñeta, M. interviene refiriendo un tipo de grupo de alumnos que describe como vacas, figura que después es asumida por P. en oposición. El término se aclara ante una diferencia de interpretación y L. la usa en un sentido casi taxonómico en donde reconoce a la vaca como parte del reino animal, a la que a su vez opone a la mula, aclarando la interpretación inicial de M. y asumiendo que esta criatura representa mejor el contenido que en ese momento construye el grupo. Este es un pasaje en donde se transparenta suficientemente lo que en este trabajo se reconoce como *construcción de significado colectivo*: un sujeto pone a disposición del grupo un cierto contenido o figura que es tomada por el resto e incorporada al lenguaje propio del grupo. Cuando algunos registros después alguien acude a la misma metáfora, se evidencian procesos de internalización y por tanto se asume el diálogo de los planos psicológicos.

También se pone en evidencia la discusión que propuso Vigotsky alrededor del *significado de la palabra*, si se toma en cuenta que la palabra vaca tiene un significado distinto al usado en el grupo. Aquí se le otorga un significado nuevo y con él se hace una generalización propia del territorio de este conjunto de sujetos. "Una palabra no se refiere a un objeto aislado, sino a un grupo o clase de objetos. Cada palabra es ya, por tanto, una generalización. La generalización es un acto verbal de pensamiento..."⁴¹.

Desde los supuestos de este trabajo, lo que se observa en este ejemplo –y en otros localizados en los registros- es el nivel más simple de construcción de significado en donde en un contexto sociocultural determinado, un grupo de individuos asignan un significado a una palabra y se establece un consenso.

⁴¹ Vigotsky, L. (1995). Op. cit. Pag. 52.

En general, el resto de las metáforas usadas operan de la misma manera, aunque no siempre son expresiones usadas por todos aunque sí entendidas de este modo. P. por ejemplo, se calificó a sí misma desde el principio del trabajo y hasta la mitad de los registros como la *señorita directora* para representar el estilo que ejerce en el aula en donde el control y la exigencia formal son dos valores importantes. L. Se identifica con la expresión y la usa para referirse a sí misma en algunas ocasiones. M., a pesar de ser varón, hace lo mismo en una frecuencia menor a L. Aunque C. y V. no se califican de este modo, acceden a la definición y entienden el referente cuando se usa en una persona diferente a P.

✓ La descripción de la experiencia.

L. Ahora que lo mencionas, yo recuerdo las clases en la prepa, porque la sensación que tenía en la prepa era muy similar a lo que estás describiendo, sentirme en un ambiente en donde todo el mundo habla con unos códigos que no son los tuyos y cuando de repente sales y dices no, es que los chavos son buenos en esencia y todo mundo se te queda viendo y dicen no, no, tu ponles falta y luego averiguas de donde viene y espérate, a lo mejor si amerita o no ponerle falta; así como tú lo recuerdas, la traigo así en resumen. Por un lado, sí coincidido contigo en que remar contra la corriente solo, no tiene sentido, te cansas a lo bruto y de todas maneras no haces nada porque los otros tienen la fuerza del grupo, entonces, por ahí no va la chamba. No tiene lógica que cada reunión de academia les jures que esto es magnífico porque de todas maneras ellos son más y se hacen todos el paro. Por ahí no va. Nomás te multiplicas la sensación de desilusión y desubicación, bueno, yo no lo volvería a intentar por ahí, pero en cambio, hacer evidente a tus alumnos que tú piensas de otra manera, que tú crees que funciona, y empezar a ver en clase que sí funciona. Eso a los chavos les genera sentido, ellos son capaces de darse cuenta de un modo o de otro que tu estilo es diferente a los otros.

En los relatos de la experiencia, se encuentra un elemento interesante: con frecuencia los relatores acuden a la expresión de voces distintas para referir la realidad, como estableciendo una especie de diálogo en donde ellos mismos son diferentes sujetos.

“...al elaborar tales discursos, las voces concretas individuales ventriloquizan a través de un género discursivo particular”⁴². En este caso, la referencia apunta a la descripción oral, en donde el diálogo entre L. y sus compañeros docentes se trae al presente evidenciando una voz narrada y una voz narradora⁴³.

L. conversa con sus compañeros de grupo y al mismo tiempo conversa con su recuerdo. Se convierte en dos sujetos al mismo tiempo, que ofrecen al grupo distintos modos de concebir al alumno. A partir de esta provocación se desencadena un proceso de construcción de significado, alrededor de la palabra “alumno” y como por consecuencia, sobre la palabra “maestro”.

En el grupo con frecuencia se acudió a la descripción de experiencias, especialmente en donde se presentaban formas dialógicas de discurso hacia adentro del propio sujeto hablante.

Pero la descripción por sí sola, es también un recurso poderoso. La descripción permite observar al discurso desde “una perspectiva más amplia, poniendo en evidencia las funciones sociales, políticas o culturales de los individuos”⁴⁴. Como puede observarse en la viñeta, L. pone a disposición un guión del que pueden inferirse toda una variedad de significados acerca de ella como sujeto, de otros docentes, del estudiante, de la institución, del aprendizaje, etc. En la medida en que los contenidos de estos guiones son *entendibles* por el otro, se abre la posibilidad de apertura de terrenos intersubjetivos.

La experiencia es la fuente más poderosa de conocimiento. Transparenta los elementos que forman parte de la construcción del mundo de cada sujeto y cuando forma parte del discurso los pone a disposición. Wells la entiende como “la participación culturalmente situada y cargada afectivamente de un individuo en las múltiples comunidades de práctica que constituyen su mundo vital (...) no es lo que le ocurre a una persona, sino los significados que se construyen en el curso de su participación en la sucesión de eventos que constituyen su trayectoria vital, eventos que se interpretan en función del modelo que el individuo tiene del mundo”⁴⁵.

⁴² Wertsch, J. (1993). Op. cit. Pag. 83.

⁴³ En el discurso referido, una voz (la narradora) refiere a otra (la narrada), dando lugar a lo que Bajtín llama *dialoguicidad de los textos*. *Ibíd*em, pag. 100.

⁴⁴ Van Dijk, T. (2000). Op. cit. Pag. 25.

⁴⁵ Wells, G. (2001). Op cit. Pag. 103.

Según el mismo autor, la experiencia es el nivel más simple de aquellos que conducen a la comprensión. Para que sean posibles construcciones de esta naturaleza, es necesario transitar además por la adquisición de información y la construcción de conocimiento. Aunque la experiencia proporciona una base esencial para la comprensión, es necesario ampliarla y reinterpretarla por medio del conocer colaborativo, empleando los recursos informativos y los instrumentos de representación de la cultura más amplia⁴⁶.

El supuesto que subyace estas ideas y en relación con este recurso de construcción de significado, es que con la disposición de experiencias se abre la posibilidad de que los sujetos anden el camino hacia la comprensión de su propia experiencia y en términos más conceptuales, de su rol como docentes. Así, el grupo transitó a momentos en los que se definieron –mas allá de contenidos latentes- palabras como *maestro, alumno, aprendizaje*, etc.

✓ La presentación de crónicas de sentimientos

L. Sí, con lo que me engancho es con algo que hace que la trate de determinada manera, o con la otra que llegó de que L. me ofrecen un trabajo y es tan dulce esa niña, uy sí, siempre tan tierna, siempre con su tono de vocecita, todo el miedo que trae y la traté de otra manera, la mamá la aconsejó. Y a la otra más mulita ¿cómo quieres? Hace un mes te querías dedicar a la ecología y ahora a lae (risas), yo te sugiero que busques orientación vocacional, porque no...y me da mucha pena porque en mis registros más que poner qué pasó, pongo con qué me enganché desde que llego, cómo eso predeterminó mi manera de tratarla y cómo hubo momentos en que me distraía yo en otras cosas, así de ya me enfadaste con tu rollo y cómo con otras personas no hago esto, horrible, que yo ya sabía que esto me iba a pasar (risas). Por eso quería hacer eso con esto, porque yo ya me conozco que así soy, soy como muy impaciente; yo les aguanto un ratito el rollito, pero luego de un rato ya les empiezo a ver mal, pero no soy pareja, es cierto que depende mucho de con qué me engancho con esa gente ¿me entiendes?⁴⁷.

⁴⁶ *Ibíd.*, pag. 104.

⁴⁷ Fragmento del registro dos, pag. 11.

“Sentir significa, estar implicado en algo”⁴⁸ L. desarrolla en esta intervención un relato de la *implicación* personal que compromete en su vida cotidiana, a través de su labor como coordinadora⁴⁹. Sélter reconoce una relación inevitable entre el *sentimiento* y la *implicación* que a la luz de este trabajo se perfila interesante. La disposición afectiva de L. en su vida cotidiana como académica, determina en parte la manera en que ésta –la vida cotidiana– se estructura y contiene ciertos significados. Y es que los sentimientos, la afectividad, son un plano de lo humano a partir del cual parece construirse significado. La realidad impacta al sujeto de determinada forma en función de sus experiencias previas y éste responde atribuyendo una carga emocional específica al hecho según lo incorpora en relación con la información previa.

“En efecto, al invitar a reconocer que las emociones son disposiciones corporales que especifican dominios de acciones, y que las distintas emociones se distinguen precisamente porque especifican distintos dominios de acciones, invito a reconocer que debido a esto todas las acciones humanas, cualquiera sea el espacio operacional en que se den, se fundan en lo emocional porque ocurren en un espacio de acciones especificadas desde una emoción”⁵⁰. Maturana en esta afirmación completa la idea anterior estableciendo una relación entre la emoción y la acción. La acción, a diferencia de la conducta, es un acto intencionado; toda acción está intencionada desde la emoción. La emoción es entonces una primera respuesta que los individuos ofrecen a la realidad y que en sí misma hace una plataforma para la construcción de significado desde la *carga* que se le da a la experiencia. En este sentido es como un colador que deja pasar elementos para ser procesados, según el tipo de tamiz que se fijó por tal carga y que determina la naturaleza de los actos.

L. Ofrece además a través de su intervención, evidencia de la conversación dialógica que sostiene con ella misma en donde como sujeto se divide en dos partes: el sujeto que razona formalmente y el sujeto que siente y reacciona en automático. Esto representa un patrón en el estilo con que el grupo construyó significado desde la crónica de los sentimientos. El entretendido entre la elaboración intelectual y la reseña de las reacciones sentidas parece ser

⁴⁸ Sélter, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México, Ediciones Coyoacán. Pag. 15.

⁴⁹ Como se señaló en la segunda parte de este trabajo, “El mundo de la *vida cotidiana* no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por éstos”. Ver en Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorroutu, Argentina. Pag. 37.

⁵⁰ Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Volumen I. México, Antrophos, UIA, ITESO. Pag. 23.

un diálogo integrador en donde a través de la conversación, los sujetos construyen cierto consenso íntimo.

Además, la crónica de los sentimientos, se estableció como un espacio de proyección en donde, ante una intervención como la de L., otros disparaban conexiones con experiencias en las que reportaron haberse sentido de una forma parecida. Las experiencias eran variadas y los sujetos convergían desde la impresión empática.

Aunque podría pensarse que estos momentos eran una provocación para que el grupo se estableciera en estados de revisión puramente afectiva, no se observó incidencia de esta forma, sino visitas del colectivo de un lado a otro como quien busca una síntesis.

Por supuesto, la crónica de los sentimientos es también un recurso para la construcción de planos intersubjetivos y desde ahí, se reproduce el proceso constructivo del que se da cuenta en el capítulo anterior, en el que se ponen en juego los planos psicológicos.

“...cuando estamos en algún desacuerdo, también decimos, aún en el fragor del enojo, que debemos resolver nuestras diferencias conversando, y, de hecho, si lo logramos conversar las emociones cambian y el desacuerdo, o se desvanece, o se transforma con o sin lucha, en una discrepancia respetable”⁵¹

✓ La referencia a la historia

M. (...) pero los comentarios son uf no, no, muy fuerte la herencia de los abuelos y los tíos. Mi papá muy presente en mi estilo por lo obsesivo, por el control y por lo bien hecho. Pero yo de pronto veo la imagen de mis abuelos, la siento en lo que estoy haciendo: un abuelo rigidísimo que no permitía que se hablara en la comida. Con mis papás yo me veo reproduciendo, el abuelo que sanciona a mi madre porque se casó con una persona más pobre; me veo en el tío cura que no admitía discutir ni tocar los puntos; era una orden. Me veo en un abuelo cuyo trabajo era recorrer de Tepa a Guadalajara unos 80 kilómetros subiendo la meseta de los altos y bajar para llevar los registros de la iglesia a la catedral. Me veo cuando me pongo a transcribir, me veo haciendo ese recorrido, o me veo en el otro abuelo que decían llegaba a un rancho, agarraba su martillito, picaba la

⁵¹ Maturana, H. (1997) op. Cit. Pag. 19.

piedra, si estaba bien la desenterraba, la picaba y hacía una tina o una piedra para un molino, me veo picando piedra para hacer tesis de 450 páginas (...)⁵²

Esta viñeta muestra una vía de construcción de significado muy poderosa. En el grupo, los docentes con frecuencia ofrecieron relatos en los que había referencias a la autobiografía o que eran francamente autobiográficos. Incluso organizaron dos sesiones fuera del horario regular que situaba la conversación en espacio institucional, para llevarla a sus casas, sin límite de tiempo y tener así la oportunidad de compartir historias y construir coincidencias.

El grupo encontró las razones históricas por las que la conversación estaba con frecuencia en los terrenos del control, de la autoridad, de la razón como herramienta, para validar y sistematizar la experiencia. Construyeron significado porque la historia, como la crónica de los sentimientos, opera como un espacio en el que las personas depositan contenidos que les ayudan a tender hilos en el tiempo: el presente se puede entender a la luz del pasado y el futuro puede proyectarse en consecuencia, lo que llevó consigo una fuerte intención de cambio en algunos temas.

Como se observa en la viñeta, M. ofrece un ejemplo claro de esto. En su relato, teje características personales, con características de sujetos míticos en su familia y en su crónica personal. Establece un andamio de correspondencias entre el pasado y el presente en una elaboración que además está cargada de afectos. Como producto de exposiciones como esta, el grupo tendió a construir colectivamente. Ante las prologadas reseñas de cada docente, el grupo guardaba respetuoso silencio y rara vez alguien corría la aventura de interrumpir. Sin embargo, al terminar, los compañeros mediaban -y se mediaban- la construcción de relaciones directas con el estilo docente usando herramientas como el reflejo, el parafraseo y la pregunta. Esto resultaba en la apertura de procesos estructurantes y aclaratorios para el sujeto narrador, pero al mismo tiempo fue interesante observar cómo las historias se encimaban y se hacía un ejercicio constante por resaltar las intersecciones como elementos que constituían la identidad del grupo.

Afirmaciones como: *como buena primogénita... ó igual que M. yo también me siento obligado a ser responsable ó en mi casa pasaba como con C....* ponen en evidencia las intersecciones de las que resulta la construcción de significado alrededor de las historias

⁵² Fragmento del registro ocho, pag. 17.

personales, aunque también se pudo observar otro patrón resultante del establecimiento del contraste como recurso: *yo nunca me he sentido así como señor director, pero también me veo controlando...* Una vez puestas a disposición, las historias dejan de ser propiedad de un sujeto y se convierten en parte de los recursos del grupo.

La construcción tuvo, como en todos los casos citados en este capítulo, dos dimensiones, la social, en la que cada trozo de información se puso sobre la mesa como parte del proceso de generación de espacios intersubjetivos y como parte de la tarea de definición del guión colectivo que hizo la identidad del grupo. Por otro lado, se observó la dimensión personal, que como resultado del intercambio interpsicológico, abrió la puerta a actividades estructurantes, de reformulación y de creación de nuevos componentes de la conciencia en el plano interpsicológico⁵³.

Pero ¿qué se pone en la historia que tiene tal alcance en términos de construcción de significado? “La confesión del pasado se lleva a cabo como una tarea del presente: en ella se opera una verdadera autocreación. La autobiografía evoca el pasado para el presente, reactualiza lo que del pasado conserva sentido y valor hoy en día. El pasado asumido en el presente es también un signo y una profecía del futuro. El carácter creador y edificante así reconocido a la autobiografía saca a la luz un sentido nuevo y más profundo de la verdad como expresión de sí mismo”⁵⁴.

Y es que el sujeto que narra se expresa y manifiesta en sus narraciones, que al mismo tiempo le permiten constituirse como sujeto. Los sujetos de las narraciones, en convivencia con los sujetos referidos muestran como *la vida*, en términos de construcción, es un relato. La narración biográfica pone a disposición ciertos momentos o *hitos* puestos en línea de tiempo y conectados que ponen a los sujetos en contacto con causas, motivos, circunstancias, efectos, protagonistas, que juntos permiten dar sentido a muchos elementos del presente.

- ✓ La reestructuración con el otro
- M. Tú crees que es bueno que te digan V. o querías que te dijeran maestro V. o qué. Para ti ¿qué significa?

⁵³ Vigotsky entendió a la conciencia como la “*organización* observable objetivamente del comportamiento que nos es impuesta a los seres humanos a través de la participación en las prácticas socioculturales” (pag. 194) es “el reflejo subjetivo de la realidad material a través de la materia animada” (pag. 196). Ver en Wertsch, J. (1995). Op. cit.

⁵⁴ Gusdorf en Bolívar, A. Domingo, J. Y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La muralla, España. Pag. 30.

V. No, no registré eso a propósito o sea que... eso de qué significa para mí, de cómo veo ciertas cosas, eso no lo registré a propósito porque creo que todavía es aventurado poder decir, o en esa sesión era aventurado poder decir por ejemplo, esas dos personas se sentaron juntas en la sala (...)

M. Se alían para hacerse fuertes

V. Yo creo que es un apoyo que se dan, o sea yo creo que es inseguridad de menos de... de una parte este mmmm a mí me gusta que me digan por mi nombre, es mmmm, me gusta porque me gusta así tratar a la gente, me gusta tratarla de tú, hay... yyy... unas cuantas excepciones. Por cierto, mis papás son una de esas excepciones a quienes hablo de... de... usted, este, pero me gusta ese trato con los colegas. También este mmm, yo creo que como yo lo veo, creo que es en parte confianza cuando tú decides de... decides llamarle por usted, nombrarlo de usted o de tú a alguien, ahí es otra cosa, pero tienes la posibilidad de hablarle de tú o hablarle de usted. Yo ya tengo gente a las que les hablo de usted, ehh, decididamente, pero yo tuve la alternativa, este, entonces ahh, a mí me gusta que me hables por ... por mi nombre. Siento que hay más confianza, me siento un tanto de su lado.

En esta viñeta, M. localiza un contenido latente en una elaboración anterior de V., la pone sobre la mesa y pregunta por su significado. V. parece responder que no tiene disponible la respuesta pero, después de una segunda intervención de M., se observa cómo construye en voz alta el significado alrededor de las fórmulas en que espera se dirijan a él y las que usa para dirigirse a los otros.

La forma de verbalización de V. es distinta a casi todas las demás aportaciones que hizo durante la vida del grupo. Se observa cierta desestructura y vacilación en la organización del discurso, elemento que se asocia con la presencia de habla interna.

Normalmente, y como resultado del estilo de V., sus aportaciones son organizadas y puestas en un discurso más claro que el que se usa para ilustrar. Normalmente no participa por impulso, y suele ser un elemento que refleja cosas al grupo y que participa en momentos avanzados del proceso ofreciendo resúmenes o reflejando. Sin embargo, en este caso, se ilustra un recurso para la construcción del significado que consiste en la mediación de otro como disparador de procesos constructivos alrededor de un tema.

El tipo de habla que normalmente usó V. estuvo bajo condiciones de habla externa, es decir, estructuró un “habla coherente formada por series de oraciones”⁵⁵ que a su vez proceden de series de palabras lógicamente conectadas y que resulta en discursos en donde las oraciones están –igual que las palabras- lógicamente vinculadas.

En contraste, en la viñeta se observa un estilo en el que no se diferencia claramente el habla para sí y el habla para los demás. El habla egocéntrica sirve a la orientación mental, al entendimiento consistente, cuando esto no se ha alcanzado. “indica que se está desarrollando una abstracción (...) indica desarrollo hacia el habla interna”⁵⁶.

V. admite primero que no dispone de una elaboración pre hecha al respecto y sin embargo, asume la tarea de hacerla. Esto probablemente tiene relación con que el tema estuvo situado dentro de su zona de desarrollo próximo. La presencia de habla interna en este caso haría evidente la ausencia de representaciones internalizadas disponibles y el proceso de elaboración de las mismas, para poder dar cuenta de ello a nivel social. Es un supuesto de este trabajo que el lenguaje egocéntrico suele presentarse cuando un sujeto se ve en el desafío de atender ambos planos simultáneamente.

En una buena parte de las viñetas mostradas, se observan evidencias de mediación, sin embargo, el tema se ha dejado hasta este momento, por ser este ejemplo tratado, el que mejor la ilustra.

Un tema que recorre la formulación vigotskiana sociocultural es la propuesta de que “las funciones mentales superiores, y la acción humana general, están mediadas por herramientas y por signos”⁵⁷. Este paradigma admitió que el lenguaje es uno de los sistemas de signos más poderosos para mediar la acción humana. La mediación es “...la capacidad de incidir sobre el comportamiento de otra persona, integrándola a cierto plan de resolución de situaciones problemáticas o de intentos de alcanzar objetivos determinados que no puede alcanzar por sí solo”⁵⁸.

⁵⁵ Vigotsky, L. (1995) Op. cit. Pag. 203.

⁵⁶ *Ibidem*, pag. 211.

⁵⁷ Wertsch, J. (1993). Op. cit. Pag. 46.

⁵⁸ Baquero, R. (1999). Op. cit. Pag. 55

Con frecuencia los docentes se mediaron entre ellos para precisar, ampliar, aclarar, elaborar, ejemplificar, sus elaboraciones originales. Como en este caso, un miembro del grupo se perfiló como mediador y asumió la interlocución en tanto el narrador original consiguió el propósito solicitado. Solo en casos en que esto fue insuficiente, nuevos mediadores tomaron la tarea. La pregunta, el reflejo y el parafraseo, se observaron nuevamente como herramientas socorridas.

Cabe mencionar que no se encontraron en los registros abundantes evidencias de habla interna como se hubiera esperado. Una buena parte de las participaciones reflejaron discursos claros y organizados, hecho que se atribuye a las tareas desarrolladas individualmente y antes de cada sesión. Visto así, estas actividades podrían haber tenido efectos estructurantes en las personas, que llegaron a la conversación disponibles para sostenerla en altas condiciones de calidad en cuanto a la disposición para construcción de planos intersubjetivos.

Sobre los temas que significaron

Como se dijo en el capítulo anterior, los docentes del grupo pusieron los ojos permanentemente en la interacción, dejando de lado temas como los contenidos o el aprendizaje. La *interacción* es a su vez el denominador que conecta al individuo y al grupo con cuatro elementos: el alumno, los pares, la institución y él mismo. A continuación se muestra cada uno, evidenciando el modo como se tendió un mapa en donde el ser docente es el centro del universo del grupo

a. El docente y la institución

P. Mira, ahí te va un ejemplo. Estoy haciendo los exámenes y la cultura específica de esta academia, porque no es de todas, es *¿cuántos tronaste tú? Como veinte, excelente*. No me hace nada de sentido con lo que estamos diciendo aquí, deberíamos decir ¡a veinte! Deberían espantarse de decir *o soy muy mala maestra o tengo un examen pésimamente diseñado*. Algo está pasando, no debe ser eso lo normal⁵⁹.

⁵⁹ Fragmento del registro cuatro, página 2.

L. Yo lo que creo ahí es que es una labor de hormiga, se tiene que meter como la humedad, es que si se manifiesta de forma abierta...

M. ¿En el grupo de profesores?

L. ¡claro!

M. Ahí ok. Sí

L. La agarran a palazos, es segregada⁶⁰.

Durante la larga conversación que sostuvieron estos cinco docentes, uno de los temas que se asumieron explícitamente o que atravesó con frecuencia sus elaboraciones fue *la institución*. Y no solo esto, sino que el tema parece estar ligado con un rasgo común: todos los docentes que participaron en esta experiencia reportaron estar en un proceso de cambio y en cierto estado de crisis. Este es un elemento favorecedor de la intersubjetividad.

Para P. la necesidad de cambio ha tenido que ver con la calidad de la interacción que establece con sus alumnos a la luz de su autopercepción de *señorita directora*, para M. el reto de resolver la historia antigua de conseguir relaciones en donde los estudiantes le quieren o le detestan como respuesta a un estilo que exige en los implícitos cierto compromiso, responsabilidad y conciencia social; L. encuentra que trata a los muchachos según la percepción que tiene de ellos, V. quisiera ser más flexible sin renunciar a sus valores de calidad y responsabilidad, mientras que C. se encuentra en proceso de reconocimiento de un estilo aún incipiente.

Aunque las búsquedas personales son variadas, en todos los casos se reporta la vivencia de una institución paradójica, inmovilizante y compleja.

Por supuesto, estos elementos de contenido, no fueron puestos a disposición de esta forma desde el principio, sino que fueron evolucionando como lo hizo la propia conversación, según se consigna al principio de esta parte. Y es que la institución precede a los individuos "nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero, con este pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que tratamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad"⁶¹.

⁶⁰ Fragmento del registro cuatro, página 12.

⁶¹ Käes, R. *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. En: Käes, R. Et al.(1996). *La institución y las instituciones*. Paidós, Argentina. Pag. 16.

En general, parece que la necesidad generalizada de cambio pone de manifiesto un proceso de reacomodo a la estructura institucional que tiene este efecto de estructurar, situar y sostener la propia identidad como docentes. Esta necesidad se antoja osada si se piensa que es necesario aceptar que "...una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad"⁶². Los docentes debieron enfrentarse al hecho de que no tienen la movilidad propia de su ejercicio como sujetos en la vida, sino que una parte de ellos está comprometida y constreñida a la institución, su ritmo y sus contenidos. Un cierto estado de frustración atestigua el discurso cuando pasa por este tema.

Diversos autores discuten que la institución educativa ha estado sometida a los cambios en la sociedad y que esto la ha desactualizado. Käes, por ejemplo, afirma que "Entramos en la crisis de la modernidad cuando hacemos la experiencia de que las instituciones no cumplen su función principal de continuidad y de regulación"⁶³. Parece que el docente se encuentra solo como parte de una estructura que ha dejado de sostenerlo y en donde aún no se perfilan mecanismos de compensación instituyentes.

En todo caso, se encontró que la relación que los docentes establecieron con la institución, representó un conflicto: por un lado se enfrentaba el guión del *deber ser* según el discurso formal integrado al personal y por otro emergió la dimensión del *deseo* en la que se depositaban todos los imaginarios de cambio del contexto bajo la fantasía de una buena convivencia entre el deseo y la realidad. El grupo vino a abrir la posibilidad de develar este mundo normalmente reprimido porque "En la intimidad de todas las formas de agrupación y en la de los individuos parece existir el conflicto provocado por la tendencia a encubrir o develar las significaciones, que han sido objeto de represión psicoafectiva o sociopolítica"⁶⁴.

Las dos viñetas que ilustran este tema, muestran un patrón general asumido por las personas y el grupo cuando se tocó el contenido. Por un lado P. reconoce un valor informal en el que se postula que la calidad de un maestro se mide por el nivel de exigencia ejercido, en este caso expresado a través de la nota, mientras que por otro, P. propone un planteamiento alternativo en el que ante una respuesta de baja calidad por parte del alumno, el maestro asume la responsabilidad y se pregunta qué hizo mal. Hay un enfrentamiento entre el

⁶² *Ibíd.*, pag. 17.

⁶³ *Ibíd.*, pag. 18.

⁶⁴ Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós, Argentina. Pag. 39.

discurso de los pares y los supuestos de P. Por su lado, L. sugiere que los intentos de cambio deben ser asuntos callados que avancen imperceptiblemente, o de otro modo son eliminados. Este ingrediente de tensión estuvo presente en la conversación. La discusión que marca el enfrentamiento entre lo que se dice (como dimensión formal), se hace (como dimensión informal) y se espera es constante y hace evidente que los docentes han encontrado fórmulas, según su estilo, para sobrevivir en este contexto⁶⁵.

Es también muy interesante observar en el grupo una gran necesidad de validación. Por una parte, los docentes reportan estar sumergidos en un proceso de cambio que resulta una necesidad sentida y por otro, se preguntan acerca de la validez de dicho proceso si no está reconocido por la institución. La necesidad de cierta *tutela* tiene en la fantasía el poder de legitimar el cambio en el contexto, ante el fantasma de la segregación del grupo de pertenencia profesional. Es frecuente encontrar en los registros una última tensión: la que resulta de la reestructura del mundo de los individuos como docentes versus los valores y supuestos propios del grupo de trabajo al que pertenece, que su vez marca un contraste entre ellos y las aspiraciones formales de la universidad. A la luz de esta reflexión pareciera que los maestros que protagonizan este trabajo se definen en sintonía con la dimensión formal (el ideario del ITESO, la dimensión formalmente declarada) pero en conflicto con la informal (los actos de la vida cotidiana que se contradicen con lo anterior).

b) El docente y el alumno.

C. ...empiezo a encontrar cosas que se repiten en las primeras sesiones. El que más me llama la atención, que hablara yo de los alumnos se desanimaron y entonces eso me desanimó y empecé a preguntarme si lo que estábamos haciendo estaba bien, si valía la pena"⁶⁶

El tema del alumno fue uno de los contenidos asumidos durante la conversación y se abordó de modo curioso. En todos los casos, los temas fueron tendiéndose y construyéndose de manera más o menos natural y en donde desde el principio era fácil distinguir los elementos de coincidencia entre los sujetos. Sin embargo, cuando se tocaba el tema del alumno, ni

⁶⁵ Fernández reconoce tres niveles de manifestación de los significados institucionales; el formal, constituido por hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y los grupos, en función de la tarea y los fines institucionales; la informal, que está configurada por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los grupos, referidos a su vida en comunidad y el fantasmático que está constituido por los hechos y productos de la participación de imágenes, fantasías, temores, ansiedades, relacionados con climas y estados emocionales compartidos. Ver *ibidem*, pag 32.

⁶⁶ Fragmento del registro ocho, pag. 20.

siquiera el propio sujeto podía dar cuenta de él sin que esto significara la puesta en evidencia de contradicciones y paradojas que nublan los significados de los que cada quien dispone para ofrecerlos.

Un mismo maestro, podía expresar un supuesto durante una sesión de trabajo, y exponer su opuesto al final de la misma. Sin duda, este es el carácter del tema cuando se teje en colectivo para la construcción del significado social propio del grupo.

Otro elemento interesante es que habiéndose expresado repetidamente variadas necesidades de cambio en el grupo, los docentes podían desarrollar discursos para dar cuenta de las necesidades que localizaban sobre ellos mismos, pero los significados de la conversación se complicaban cuando se trataba de establecer alguna relación entre esta necesidad de cambio y los estudiantes. Así, este personaje viajó en el mundo de los significados para ser calificado de *inaccesible, incompetente, bueno, desinteresado, comprometido, irresponsable, inentendible*, etc. Se perfiló al mismo tiempo como un problema y como un recurso.

Se le vio como un problema, cuando se supuso de él a alguien imposible de regular a quien no le interesa lo que los maestros tienen que decirle y que va a la universidad para cumplir la profecía familiar. Se le vio como solución cuando se le asumía como un sujeto de observación del que podían extraerse toda suerte de estrategias a la medida para captar su atención y ganar su valoración.

Como en todos los casos de este capítulo, el docente se mantiene como figura en el centro de la discusión y cuando visita al alumno, lo hace como una forma de tomar insumos para seguir reflexionando sobre sí, justificándose, cuestionándose, confrontándose.

En todo este enredo, al final solió llegarse al mismo punto de amarre, que es el que se ilustra con la viñeta de este tema. No importa desde dónde se le vea, sino que los docentes parecen buscar afanosamente la aceptación de su práctica para poder sentirse aceptados por ellos mismos. Los maestros se antojan como una especie de rehenes de sí, en donde el rescate lo paga el alumno con validación y aceptación a través de una interacción afectivamente positiva. Cuando esto no sucede, se le concibe como un *castigador* que abandona al maestro a su suerte en una clase árida e infinita y en donde al final es

castigado con la venganza de la evaluación: la institución y alumno se cruzan haciendo un fantasma temido por todos.

Como puede verse, entre la maraña de significados sociales discutidos se puede destacar a un docente que se duele de las altas expectativas que los alumnos tienen sobre él, pero que al mismo tiempo tiene sobre sí un ser ideal construido absolutamente inalcanzable. El maestro debe ser divertido, enseñar, conectar con la realidad, ofrecer actividades novedosas, evaluar de modo que los estudiantes consigan ejecuciones exitosas, mantener la disciplina y el buen comportamiento, conseguir productos en sus alumnos valorables por sus pares, además de todas las características propias de la misión de la institución. En tanto un alumno se acerque a la posibilidad de cumplir con el imaginario –en tanto se parezca al maestro y evidencie valores como los del maestro-, mejor calificado resulta valoral y operativamente.

Todos estos hilos operan en el currículum oculto sólo en lo que refiere a la relación entre el docente y los alumnos. Estos hilos suelen, según reporte de los maestros, tomar formas de control y verticalidad que no van en un solo sentido: la ilusión de que el docente tiene el control de la clase es ilusorio al menos en la experiencia de este grupo. El poder viaja seduciendo y vendiéndose a los estudiantes y los maestros en un sistema cerrado.

De este modo, se observó que “Las actitudes profesionales, los sentimientos de satisfacción y de decepción que acompañan al éxito y al fracaso, los razonamientos subyacentes a la acción y muchos otros aspectos de una actividad resultan escasamente perceptibles si no es a través de conversaciones con una persona que los haya experimentado”⁶⁷. Aunque parece sospechoso encontrar sobre la mesa de la conversación el reporte de tantos elementos adversos, esto toma un color natural a la luz de la naturaleza del espacio en que el grupo participó: recuperaron su práctica, se acompañaron con otros que no forman parte de sus pares de claustro y compartieron experiencias que de otro modo solo habitan el mundo privado.

A esta altura del trabajo, se encuentra que los docentes construyeron toda una serie de saberes que sumados hicieron un cambio en los significados de los docentes y en comparación con los que mostraron disponibles al principio de su conversación. Sin embargo, alrededor del tema del alumno no puede decirse lo mismo. Se observa entonces

⁶⁷ Jackson, W. (1998). *La vida en las aulas*. Morata, España. Pag. 150.

alrededor de esto un tema pendiente porque "Los profesores no podrían ni empezar a 'practicar' siquiera, si no tuviesen algún conocimiento sobre la situación dentro de la que actúan y alguna idea de lo que hay que hacer. En ese sentido, los dedicados a la 'práctica' de la educación deben poseer alguna 'teoría' previa de la educación que estructure sus actividades y guíe sus decisiones"⁶⁸.

Poniendo esto en términos cognitivos, se encuentra que sobre este contenido no hay aún construcciones internalizadas suficientemente organizadas y lógicas como para que los guiones sean accesibles al otro. La construcción de territorios intersubjetivos se ve interferida y por tanto, se complica la convivencia entre planos psicológicos.

c) El docente y él mismo.

P. (Describe en términos generales el proceso que siguió en una de sus clases). ... accedí a pasarlos esta vez yo en el pizarrón, esta vez para que en veces posteriores supieran a lo que realmente me refería y lo que quería cuando yo pedía un esquema. Explicé el capítulo de evolución de la administración y noto que me cuesta trabajo callarme y dejar que aporten ellos mismos las ideas; no veo cara de enfado y me obligo a escucharlos. Anoto en el pizarrón sus aportaciones y siguen encontrando difícil decirme P., pero ya noto que hay quienes me hablan, eh, me piden P, so sobre todo los que me dicen P. son los que necesitan algo. *Este, me ayudas, necesito eh...* y lo siento como un gran avance. Una alumna me dijo que parecía confuso el capítulo con demasiada información; le explico que a través de la clase espero que sus dudas se aclaren al final de la clase. La última media hora les pongo unas diapositivas, bla bla bla, pero noto que la regué porque ya se quieren ir y los tengo cansados y mareados. Fue un error haberlo expuesto de esa manera. Mi próxima clase en veinte minutos lo voy a impartir al revés (...) para aprovechar que todavía estén despiertos y que atiendan a las diapositivas⁶⁹

Los docentes se debatieron todo el tiempo del trabajo en procesos de negociación con ellos mismos, como para decidir qué riesgos se corrían, hasta dónde y cómo enfrentarlos, a propósito de la necesidad de cambio que reportaron al llegar y que estuvieron refiriendo a lo largo de toda la conversación.

⁶⁸ Carr y Kemmis en Sacristán, G. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata, España. Pag. 122.

⁶⁹ Fragmento del registro seis, pag. 3 y 4.

Hubo una tendencia importante a asociar *cambio* con *adecuación* a los estudiantes, como si este fuera el supuesto que subyace al valor de actuar distinto o mejor: adaptarse a las características de los alumnos.

En esta viñeta se puede observar la tensión que P. tiene que enfrentar en el proceso de encarar su práctica y tratar de mejorarla. Ante la ausencia de discursos institucionales que den dirección a las acciones, propios de los formatos de *capacitación*, en este caso la maestra no tiene otra alternativa que situarse desde ella, en función de lo que hace, hacia la *mejora* en los términos que desde sí pueda otorgarle.

Abrahams habla de que los docentes se ven inmersos en una experiencia laberintica que implica que "pasan por el laberinto con una hermosa sonrisa grabada en el rostro. En la máscara de aquel a quien todo le sonrío, la máscara del que todo lo sabe, de aquel que ha hallado el 'camino recto', camino sagrado y consagrado por la norma, que le sirve para encubrir su malestar, su deseo de desertar del campo escolar, su fastidio ante el imperativo de probar nuevos métodos y sobre todo esa profunda ansiedad que el docente experimenta ante lo desconocido y la necesidad de tomar decisiones"⁷⁰.

Los docentes del grupo se liberan en ese espacio, de este laberinto y de una serie de ansiedades resultantes de tener que desplegar toda una serie de roles diferentes que a veces sostienen valores diferentes, según el escenario en el que se encuentran. Las expectativas que pesan sobre ellos de parte de sus pares, de los alumnos, de sus superiores, de la institución y de ellos mismos, son con frecuencia contradictorias. La norma no es tal, las normas formales e informales apuntan a lados distintos y la sobrevivencia cobra precios altos en términos de estrés. La manera en que se entiende el mejoramiento de la práctica se ha visto a lo largo de las viñetas citadas como todo un juego de escenarios alternos ante los cuales el docente debe tomar una posición cuando ya no es fácil saber cuál es la propia. Las decisiones que deben tomarse favorecen a unos escenarios y descubren otros. Los maestros se manifestaron con frecuencia confusos o molestos buscando que la fuerza de la experiencia de recuperación resultara una cuña para ayudarlos y acompañarlos a dar la lucha cuando a raíz de la experiencia estructuran sus propias expectativas de sí mismos.

⁷⁰ Abrahams, A. En Abrahams, A. (2000). *El enseñante es también una persona*. Gedisa, Madrid. Pag. 24.

(El grupo discute acerca del esfuerzo que cada persona hace para cambiar y mejorar su ejercicio docente, en contraste con el contexto institucional que no responde como esperarían)

P. No sé si te contesté

M. Si el punto es cómo te esperanzan, impulsan, motivan a actuar o dices firmo bajo protesta...

P. Desarrollas algo y no lo usas, entonces ¿para qué me hiciste trabajar? Como que de repente me llega la inquietud o la tristeza

V. Es como un sistema de equivalentes, mientras más truenas, más prestigio tienes. Acá sería mientras más ganas le echas, quien sabe.

P. Tendríamos que hablar todos el mismo lenguaje y que se entienda bien qué es lo que se quiere...

L. Ahora que lo mencionas, yo recuerdo las clases en la prepa, porque la sensación que tenía era muy similar a lo que estás describiendo; sentirme en un ambiente en donde todo el mundo habla en unos códigos que no son los tuyos... (L elabora supuestos acerca del docente y los alumnos en una verbalización de cuartilla y media).⁷¹

Y un rato después...

V. "Yo no entiendo y quisiera saber ¿Cuáles son las expectativas? En lo personal yo entiendo esto como un experimento en mi persona y es algo a lo que yo le quiero apostar..."⁷²

En esta viñeta se ilustra otro elemento presente en el tratamiento de este contenido. Los docentes se refirieron a la confusión que les provoca un sentimiento omnipresente de desarraigo de sus grupos de referencia académica en donde los códigos no son claros. Aunque se sienten impelidos a cambiar, las estrategias de las que participan son abandonadas y las que asumen de *motu proprio* no son validadas. El tema del cambio que se sostiene durante toda la conversación no tiene nido fuera del grupo. V. reconoce que la dimensión que puede darle a la experiencia está suscrita puramente a motivaciones personales, pero el resto de los maestros se debate en la búsqueda de un nicho de legitimación.

⁷¹ Fragmento del registro cuatro, página 3.

⁷² Fragmento del registro cuatro, página 5.

Pero este parece ser un tema que excede con mucho al grupo y a la propia institución por que Hargreaves encuentra que "cuanto más sistemáticamente tratan los reformadores de alinear los instrumentos del cambio con los deseos de cambio de los propios profesores, más ahogan el deseo fundamental de enseñar"⁷³

Pero ¿qué sostiene a los docentes que participaron en esta experiencia? ¿qué dejan saber en sus construcciones colectivas acerca de los elementos que les hacen perseverar? ¿es que todo el panorama es irredimible?

Primero, es importante recordar que estos contenidos fueron tratados de esta forma en el grupo, porque ahí se encontró un espacio propicio para ello, reconociendo el carácter extraoficial del taller que enmarcó una serie de intensas actividades que no debían rendir fruto alguno a los ojos de sus coordinadores y del que no debían dar cuenta a sus pares. Por otro lado, la naturaleza de la actividad tuvo tales características, que sin duda indujo ciertos significados en contraste con otros; poner los ojos en el recuerdo del maestro significativo, en la autobiografía, en el registro de diario de clase y diario de los alumnos, sin duda se precipitan redes preparadas para capturar las historias y los modos en que desde ellas somos los que somos. Sería interesante comparar con una experiencia similar que estuviera dentro del marco formativo institucional formal y revisar si los grados de intimidad obtenidos tienen relación con una cierta dimensión privada del grupo.

Capítulo 10. La despedida

*Yo ya cambié
P.*

Durante las dos últimas sesiones de trabajo en el grupo, la actividad estuvo dedicada a compartir el producto final que se pidió como requisito: un ensayo que en un mínimo de 20 cuartillas ofreciera la caracterización de la práctica de cada participante. Esta revisión abrió

⁷³ Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, Madrid, pag. 40.

el territorio perfecto para dar cuenta de los avances, cambios, frustraciones, preguntas inconclusas, etc.

Una de estas sesiones fue encabezada por Paula, que con su tono de voz autoritario declaró *Yo ya cambié, no sé qué se movió pero se movió y yo en salón de clase ya no soy la misma*. Esta afirmación fue acompañada por todo un relato que resulta interesante: Aunque le parece que sigue inspirando distancia, Paula encuentra que sin pedirlo, ese semestre algunos de sus alumnos cometieron el acto sin precedentes de hablarle de tú, asunto que le avisa del probable buen camino del proceso tan azaroso al que estuvo expuesta.

Si bien no negocia con la idea de que la labor docente debe estar atravesada por un ingrediente importante de exigencia, encuentra que hay dos tipos: la que proviene de su necesidad como maestra de que los alumnos hagan lo que ella cree que deben hacer y la que se deriva de acuerdos establecidos en conjunto, que por ser participativos, deben ser cumplidos. No le interesa convertirse en maestra *barco*, porque sigue valorando su asignatura como un asunto importante en la formación profesional de sus alumnos, pero algo nuevo sucede, cuando está frente al grupo –porque continúa al frente–, una voz se desata y le avisa lo que hace.

El ejercicio del estilo automático e inconciente se ha suspendido y en su lugar hay un montón de voces que hablan al oído de Paula, es la voz de Laura que le dice que no se van a morir si hacen cosas diferentes, la de Víctor que le recuerda que quisiera tener su pasión y que eso no es malo, la de Manuel buscando modos nuevos de relación igual que ella. Pero también le susurran otras voces, las de su historia que le recuerdan por qué se *enganchó* tanto con la autoridad y el control, por qué busca tanto ser perfecta y por qué necesita tanto ser responsable al modo de algunos miembros de su familia.

Paula dice que a veces es cansado escuchar todas esas voces pero que es gracias a ellas que ejerce control conciente sobre sus actos y tiene, por primera vez en mucho tiempo, la rienda para decidir cómo quiere ser y qué valores quiere desplegar derivados no solo de su labor como maestra, sino de su actividad como madre *" Pobres de mis hijos, me los traigo en chinga"*. El cambio no es espectacular, pero es significativo y útil, su práctica no se ha vuelto irreconocible, pero se mueve a lugares más cómodos cada día. Dentro de unos semestres se encontrará con la sorpresa de que es una maestra muy bien evaluada por sus alumnos.

Laura la escucha y no puede creer que ambas sean tan diferentes por fuera y tan parecidas por dentro. No tiene la más mínima intención de cambiar sus valores, pero sí de abrirse a los valores de los demás y ser respetuosa con ellos. Su primer ejercicio conciente fue usar las voces que le hablan para frenar su hábito de juez implacable; no todos tienen que ser igual a ella. Sus alumnos necesitan participar no en actividades que responden al control, sino en las que por su estructura, los median para hacer exitosamente lo que se espera de ellos. Confiesa que el tema de la mediación le parece muy interesante y anuncia que ese es un camino de revisión que quiere transitar.

A pesar de que se sabe eficiente y competente, encuentra que su estilo de interacción ha opacado a veces estas cualidades. Trabaja duro en la tolerancia y la escucha. Dice que interrumpe menos y que para empezar, ha dejado de dar su clase para los de adelante. Curiosamente, "*los huevonotes de atrás la pelan más*".

Cierra su proceso declarando que aún no se repone del *trancazo* de haberse visto en un espejo y encontrado a una *señorita directora*. Cómo no va a ser así si todas las mujeres de su casa –aunque no sean maestras– son señoritas directoras. Reconoce que a lo largo del semestre ha ido ganando la confianza de sus servicios sociales quienes ahora le confiesan que al principio casi renunciaban y se lamentan de lo que se hubieran perdido. Quiere ser más ecuánime, igualito que Víctor que la escucha con su misma sonrisa en tono bajo.

Y es que Víctor quisiera ser más como Laura, aunque no tan hablador. Le gusta su extroversión y la forma espontánea en que dice *malas palabras*. El es propio; siempre se portó bien y no necesita que hoy sea diferente pero sí reconoce que le caería bien acercarse un poco más a sus alumnos y compañeros. No se ha planteado ningún propósito asociado con su estilo docente en sí, porque le parece que el tema de la cercanía no tiene tanto que ver con la forma en que enseña, aunque es muy importante para poder contar con su grupo, contar con su grupo, ser parte de su grupo.

El fue a visitar hasta su estado natal a su maestra de primaria, a entrevistarla y desentrañar por qué al paso del tiempo le resulta tan significativa. Cómo se parece a ella.

Al escucharlo, Manuel asiente con la cabeza y afirma que lo mismo le pasa con su abuelo Marcial, aunque no estuviera vivo para entrevistarlo. Encuentra que ha pagado precios muy caros por la exigencia a ultranza y por no elegir las batallas que pelea. Reconoce que sus alumnos son jóvenes adolescentes que no tienen que ser concientes de lo privilegiados que son al acceder a educación superior privada, habiendo tanta hambre en este país. Quiere seguirle dedicando mucho tiempo a planear su clase, pero ahora parte de otros modos. También le hablan voces, pero en este caso son los secretos de quienes quiere distanciarse con cariño para ser diferente; necesita ser más flexible y hacer menos juicios de sus alumnos. No está dispuesto a negociar propósitos de aprendizaje, pero sabe que puede acordar con su grupo los modos de alcanzarlos; no todos necesitan hacer lo mismo que él para aprender. Quizá incluso, de vez en cuando, permita algún retardo.

Cada miembro del grupo se ha fijado una línea de mejora y sin embargo tienen cosas en común: para todos una veta importante es tener más ojos para la interacción, en la que buscan participar de maneras más aceptantes; la actividad común parece estar por encima de lo que han entendido como enseñanza. Para todos, los contenidos de su historia han sido precipitantes para entenderse y que les haga *clic* su estilo. Todos, todos, reportan que no pueden dar su clase en silencio, no porque su grupo hable mucho, sino porque ellos se hablan mucho a sí mismos y distinguen en esas voces los tonos de personas importantes y de momentos significativos. Todos reportan que su práctica no es la misma, que el cambio no es espectacular, pero que quién sabe por qué, no pueden seguir como estaban. Son capaces ahora de corregirse hasta las muletillas y los tics.

Los alumnos no son tan malos, la institución no es tan represiva, los pares no son tan *guajes* y ellos son mejores de lo que pensaban.

A modo de conclusión

Desarrollar este trabajo ha sido un asunto de necesidad para mí. La intuición de que había muchas cosas que aprender de esa experiencia se confirmó. Me parece que el tiempo dedicado a acompañar procesos de formación de maestros es un asunto mucho más complejo que ofrecerles nuevos marcos de referencia para desarrollar su práctica o que acompañarlos para que desarrollen habilidades de diseño de actividades o estrategias de evaluación.

En un proceso formativo se condensan y ponen en juego una variedad de dimensiones de la escuela, que es imposible considerar pero que es central comprender. Hargreaves dice que todos esperan que cambien los profesores y esto deposita en ellos expectativas a veces imposibles. La escuela es una de las pocas instituciones en pie que el neoliberalismo nos deja para constituirnos como miembros de nuestro contexto y eso hace que en ella recaigan demandas que de tanto contradictorias resultan con frecuencia potencialmente inmovilizantes.

No me he encontrado en los últimos años con una sola escuela que no esté urgida por cambiar. No siempre tiene claro hacia donde ni cuál es el sentido, pero las evidencias le dejan ver, como dice una maestra que conozco, que la vida cambió y la escuela no. Las prácticas educativas que resultaron exitosas en mí como alumna, no son las que mejor funcionan con los estudiantes que acompaño. Los jóvenes parecen avisarnos que hay que poner los ojos en otras cosas si queremos participar activamente del por-venir. El problema es que es difícil pensar en *enseñar* de un modo distinto a como fui enseñada y este asunto parece abrir una brecha de desencuentro de la que escucho hablar con frecuencia.

¿Qué hacer? ¿Cómo puede el docente armar las piezas de un puente de encuentro con los estudiantes, si ese puente está hecho de materiales que no le son comunes? No tengo respuesta a esta pregunta, aunque sí algunas aproximaciones.

Seguramente el lector estará de acuerdo en que no puede postergarse que en las escuelas se abran espacios de formación para los maestros; de hecho es difícil encontrar alguna que no lo haya hecho. Es igualmente lógico pensar que los maestros están ávidos de nuevas formas que les lleven a combatir el sabor de incomodidad que con frecuencia desprenden de su práctica cotidiana. Los alumnos ya no obedecen, no les gustan las actividades que se les proponen y les cuesta trabajo desarrollar el tipo de desempeños que se esperan de ellos.

Es posible saber también que la formación como es tradicionalmente ofrecida, no ha impactado la práctica. Los formatos deductivos en donde la institución espera que a través de una serie de cursos los maestros cambien sus modos de vida cotidiana, han demostrado ser un fracaso. En el mejor de los casos, los maestros derivan motivación y gusto de participar, pero es larga la distancia hacia prácticas más provocadoras del aprendizaje y más propensas de ser intersubjetivas.

Ferry valora especialmente formatos distintos. Se trata de esquemas de trabajo centrados en los docentes y no en la institución, lo que de entrada puede sonar bastante ingenuo. Se trata de confiar en que cada maestro es experto en sí mismo y por ello quien mejor puede fijar sus necesidades de mejora, más allá de la ventrilocución del discurso institucional. Se trata de pensar que –igual que los docentes que participaron en este estudio- es necesario dejar a un lado la búsqueda neurótica del control para dejar en los maestros, la mejora de los maestros y la gestión del cambio de su vida cotidiana.

Este estudio borda desde uno de sus niveles, alrededor de esta idea; explora un modo de formación diferente que a la luz de las evidencias, y reconociendo que se trata solo del estudio de un caso, muestra cómo un grupo de docentes construyeron significado colectivamente, participando de un proceso inductivo en donde no estaba predeterminado el producto de llegada.

El esquema de *recuperación de la práctica* del que participaron resultó ser un marco de trabajo poderoso a la luz de la inquietud y la permanente pregunta por el cambio.

Pero este no es un trabajo que de cuenta de las bondades de este marco (aunque sin duda deja ver resultados a este nivel), sino que pone los ojos en una de sus dimensiones específicas, la construcción de significado desde el colectivo.

Aunque hay multitud de estudios que exploran diferentes recursos formativos, son pocas las referencias que dan cuenta de lo que se produce cuando los maestros participan de un espacio construido por ellos ¿Qué tipo de mediaciones desencadenan construcción de significado? ¿Qué redes se tejen cuando los maestros conversan? ¿Qué evidencias puede escuchar un mediador para suponer la presencia de este proceso?

Creo que los resultados de este trabajo son de interés especialmente para personas que como yo, se sienten gustosas de acompañar experiencias formativas en grupos de maestros y me parece que a lo largo de las páginas que se ofrecen para la lectura, hay de entrada una invitación a no centrarse solamente en los propósitos en términos de contenido ni en la sola pregunta por el desarrollo de competencias y habilidades, sino en el proceso mismo. Hay un gran valor en aprender a usar los ojos para ver cómo un conjunto de personas se hacen a sí mismas cuando conversan.

Algunos supuestos que se plantearon como punto de partida de esta indagación, no necesitaban mayor comprobación: no me parece debatible la *Ley Genética General del Desarrollo Cultural*, como no me lo parece el concepto de internalización, como el de desarrollo, ni como lo es tampoco la propuesta del papel central que juega el lenguaje en la construcción de significado. Sin embargo, hay algunas ideas que desprendo y que me resultan aportaciones importantes menos obvias.

Entender la dinámica del cambio, es un asunto más simple de lo que parece. Implica la reconfiguración de la conciencia y aunque pareciera que este es un asunto inasequible, cobra transparencia cuando se piensa que hay un cambio cada vez que se cumple un momento de internalización y de construcción del plano intrapsicológico. ¿Qué hay que poner en el plano interpsicológico para intencionar esto? Vigotsky asumió a la actividad como una unidad de análisis porque en ella se ponen en juego los recursos culturales que hacen esto posible y el maestro tiene dos opciones, la primera es seguir dejando al azar esta dimensión y la segunda es usarla para diseñar mejores actividades. ¿Cómo? Reconociendo el valor del lenguaje como vehículo del pensamiento y ofreciendo estructuras de participación social en donde la

conversación estructurada a partir de experiencias de elaboración previa se convierte en un asunto central.

En términos de formación de maestros, encontramos evidencias de los modos en que poco a poco los sujetos van moviendo sus guiones como producto de la interacción con los guiones de los otros. El cambio no fue en esta experiencia un propósito buscado y resultó en una serie de sorpresas para los propios participantes. Probablemente la institución esperaba movimientos de la práctica hacia otros lugares, y este es un asunto que sin duda queda pendiente de ser estudiado ¿Cómo pueden convivir los valores de mejora institucionales con las necesidades sentidas de los maestros? ¿De qué manera pueden convivir estos propósitos sin ceder a la tentación del inductinamiento ni del cultivo del individualismo?

La construcción de significado no es solo el resultado de un proceso de internalización. Ocorre gracias a la convivencia, en términos de Bruner, del acto, el pensamiento y el lenguaje. En este trabajo se pusieron los ojos en el lenguaje como precipitante del análisis, pero éste en sí mismo no conserva su cualidad movilizadora de la conciencia ni sus alcances estructurantes, si no convive y se alimenta de los actos y da como resultado forma al pensamiento. No creo que haya desarrollo sin acción. Los actos en los que participaron los maestros tienen al menos dos dimensiones, la que refiere a las acciones que desarrollaron solitarios como preparación para la conversación y la que refiere al acto mismo que significa la participación en el grupo. En la tercera parte de este trabajo se muestran evidencias del modo en que los supuestos de las personas se fueron moviendo como evidencia de la reestructuración del pensamiento. El estudio de este caso evidencia el modo en que estos tres elementos conviven sin fronteras visibles. Aunque personalmente había establecido la relación codeterminante entre el pensamiento y el lenguaje, no había valorado suficiente a la acción como participe en la construcción de significado. Decirlo ahora suena obvio.

Las voces de la mente conviven de manera activa y hacen posible el establecimiento de la cultura. En este estudio se ofrecen evidencias de cómo la vida de la mente está habitada por una multitud de voces. En el plano interpsicológico, las fronteras entre las personas eventualmente se desdibujaban para mostrar cómo al estar disponibles los guiones de cada quien, los significados se convirtieron en objetos de adopción y transacción. Los maestros hablaban como no hablaban, es decir, asumían expresiones lingüísticas de los otros como propias y con ello incorporaban significados que de ser individuales se volvieron comunes y con esto se observó el modo en que se fue

estableciendo la cultura del grupo. La disposición de los guiones es mucho más que una negociación. Es el insumo para el tejido social que hace posible la intersubjetividad. Y es que no hay cultura sin intersubjetividad.

Se reconocieron y evidenciaron diferentes grados de intersubjetividad y con ello se mostraron las formas de construcción de significado que devinieron como producto de ello. De unos primeros momentos en que los participantes se mostraban tímidamente discutiendo las reglas del grupo, se evolucionó a formatos de conversación con grados íntimos en donde las formas de expresión parecían ser un banco disponible para la referencia social.

Pero las voces de la mente no solo se refieren al plano interpsicológico. Fragmentos de las personas fueron llevados al plano intrapsicológico porque se convirtieron en herramientas psicológicas para representar aspectos del mundo que se necesitaba reconfigurar. Muchas de las voces que habitaban a cada docente entraron en diálogo con las voces externas, hasta configurar una amalgama diferente del origen en donde los compañeros de grupo se convirtieron en *hablantes internos*.

La intersubjetividad es mucho más que un plano de coincidencia. Se manifiesta cada vez que los sujetos trascienden sus mundos privados. El concepto de Intersubjetividad puede ser entendido como un marco de coincidencia, pero sería una concepción ingenua. Se trata de un tejido social en el que los hilos son producto de los guiones personales y se trama un nudo cada vez que tales guiones quedan a disposición del otro, no solo porque son puestos en el plano social, sino porque el otro también está disponible para ellos. Esto implica la salida de los sujetos de su mundo privado y la disposición para tejer con los demás.

Las definiciones que de este concepto tenía antes del desarrollo de este estudio, resultaron claramente insuficientes a la luz de los hallazgos reportados en la tercera parte. Este trabajo no contemplaba analizar alrededor del concepto y el concepto irrumpió y se hizo presente con enorme fuerza, tomando el centro del análisis. No es posible la construcción de significado social sin intersubjetividad y suena obvio. Hay que pensar que este concepto no representa un comportamiento estático, ni es asunto de que esté presente o no. Las aportaciones que ofrece Wertsch en su libro *Acts of mind* resultan iluminadoras. La intersubjetividad es un asunto en movimiento e implica diferentes grados. En el análisis no se discute la presencia o no, sino los modos en que evolucionan los grados, las maneras que los determinan y las pistas para

evidenciarla. Se ofrecen elementos para reconocer en el discurso diferentes tipos de apropiaciones: de estilos expresivos, de significados condensados en metáforas, de elaboraciones colectivas en donde una frase resultaba de la aportación de más de un sujeto, etc.

La pregunta necesaria es ¿Es posible ofrecer mediaciones que acompañen la construcción de espacios intersubjetivos? Por lo pronto, el uso del reflejo, el parafraseo, la pregunta y las frases incompletas parecen ser provocadores en términos de lenguaje, de este territorio. El grado parece tener más relación con la evolución de la confianza y a partir de cierto punto, es indispensable cierta intimidad. Sin duda, el grado de intimidad alcanzado por este grupo tiene ciertos tintes de excepción; se supone que pueden alcanzarse buenos resultados bajo condiciones menos íntimas, aunque sí es necesario pensar en niveles más allá de los rudimentarios.

La intersubjetividad hace posible la construcción de significado y permite alcanzar momentos de simetría. Los pares se convierten en pares a fuerza de conversar, negociar y tejer redes. La simetría no solo tiene relación con la coincidencia en la construcción de ciertos significados, sino que también está relacionada con el uso de herramientas comunes. Esto guarda también relación constitutiva con la construcción de la cultura.

En este grupo, los contenidos afectivos fueron precipitantes de construcción de significado. Aunque reconozco que este probablemente no es un asunto que se repita en muchos casos similares al que se estudia, es importante decir que los maestros llegaron al grupo cargados de ansiedades derivadas de la soledad de su labor cotidiana y de las tensiones que se producen por la convivencia con las paradojas institucionales. Tal ansiedad resultó un motor que mantuvo activo al grupo en las primeras etapas, en tanto la motivación resultaba de la actividad en sí misma.

Los docentes mostraron una enorme necesidad de conversar y encontraron en ello gratificaciones importantes. Sin embargo, no puede decirse que la conversación en sí misma tenga esta bondad, sino que la convivencia con el trabajo individual estructurado y la apertura de espacios de conversación resultó en el territorio perfecto para la construcción de significado. Difícilmente estaría hablando en los mismos términos si no hubieran convivido ambas condiciones.

La ansiedad es sin duda energía que puede ser movilizadora, en tanto las personas se encuentran en un espacio seguro. Un contexto amenazador probablemente resultaría en efectos paralizantes.

De este modo, la vida del grupo me ofreció una serie de aprendizajes que han resultado centrales en mi trabajo. Aunque inicialmente me interesaba –y me intereso– en la construcción de significado, encuentro que el concepto de intersubjetividad me tiñe con frecuencia los ojos con que veo la interacción. Los maestros construyeron gracias a ello significado alrededor de su práctica como resultado de una revisión personal muy estructurada; el solo hecho de hacer consciente lo que se hace, desbocó procesos metacognitivos importantes. Llama mi atención la discusión final del grupo en el que bromeaban diciendo que sus clases estaban plagadas de voces que les hablaban sobre lo que hacían. Yo también incorporé algunas voces. Este trabajo da cuenta de ellas y se constituye en un ejercicio para organizarlas, nombrarlas y aprender a usarlas. Los ojos ven distinto y sería interesante saber si este asunto te incluye, lector... ¿Hay voces nuevas hablándote en la mente?

Bibliografía

- ABBAGNANO, I. *Diccionario de filosofía*. FCE, México, 1999.
- ABRAHAM, Ada. *El enseñante es también una persona*. Gedisa, España, 2000.
- BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Argentina, 1999.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Amorroutu, Argentina, 1999.
- BEUCHOT, M. *Heurística y hermeneútica*. UNAM, México, 1999.
- BIDDLE, Bruce et al., *La enseñanza y los profesores I*. Paidós, España, 2000.
- BOLIVAR, A. et al., *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La muralla, España, 2001.
- BRUNER, Jerome et al., *La elaboración del sentido*. Paidós, España, 1990.
- BRUNER, Jerome. *Actos de significado*. Alianza Editorial, España, 2000.
- CARR, W. *¿Puede ser científica la investigación educativa?* Morata, España, 1996.
- COLL C. *El constructivismo en el aula*. Grao, España, 1991.
- DANIELS, H. *Vigotsky y la pedagogía*. Paidós, México, 2003.
- DELGADO, J. et al., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis, España, 1999.
- FERNANDEZ, Lidia. *Instituciones educativas*. Paidós, Argentina, 1994.
- FERRY, G. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, España, 1991.
- FRANKL, Victor. *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 1993.
- FRAWLEY W. *Vigotsky y la ciencia cognitiva*. Paidós, España, 1999.
- GOETZ, LeCompte. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata, España, 1988.
- GOMEZ DE SILVA, G. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. FCE, México, 1999.
- GUTIERREZ, P. *Metodología de las ciencias sociales II*. Oxford University Press Harla, México, 1998.

- HAMMERSLEY, M y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós, España, 1994.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata, España, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. *El ser y el tiempo*. FCE, México, 1997.
- HERNANDEZ, Gerardo. *Paradigmas en la psicología de la educación*. Paidós, México, 1998.
- HUGHES, J. y SHARROCK, W. *La filosofía de la investigación social*. FCE, México, 1999.
- JACKSON, W. *La vida en las aulas*. Morata, España, 1998.
- KÄES R. *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones*. Paidós, Argentina, 1994.
- LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. FCE, México, 1999.
- LONERGAN, B. *Método en teología*. Ediciones Sígueme, España, 1994.
- LONERGAN, B. *Insigth. Estudio sobre la comprensión humana*. Ediciones Sígueme. España, 1999.
- MCEWAN H. y EGAN, K (Comps). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrutu, Argentina, 1998.
- MARTINEZ, M. *Comportamiento humano*. Trillas, México, 1999.
- MATURANA, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Vol. I. Anthropos, España, 1997.
- MATURANA, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o construida?* Vol. II. Anthropos, España, 1997.
- MATURANA, Humberto *et al.*, *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Ediciones Debate, España, 1999.
- MERCER, N. *Palabras y mentes*. Paidós, España, 2001.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Paidós, España, 1992.
- MOLINA, Lourdes. *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo*. Paidós, España, 1997.
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, 1999.
- NAPPIER R. *Grupos, teoría y experiencia*. Trillas, México, 1994.
- PEREZ, Gloria. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La muralla, España, 1988.
- POTTER, J. *La representación de la realidad*. Paidós, España, 1998.

RANGEL RUIZ Y NEGRETE ARTEAGA. *Características de los docentes bajo diferentes perspectivas de formación*. Documento inédito presentado en el Simposium de educación en el ITESO, versión 2000.

REMEDI, Eduardo. Notas inéditas del taller de recuperación de la práctica coordinador por él de agosto de 1999 a mayo de 2000 en el ITESO.

RODRIGUEZ G. *et al.*, *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, España, 1999.

ROGOFF, Barbara. *Aprendices del pensamiento*. Paidós, España, 1996.

SACRISTAN, Gimeno. *Poderes inestables en educación*. Morata, España, 1999.

SELLER, A. *Teoría de los sentimientos*. Ediciones Coyoacán, México, 1999.

STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Morata, España, 1999.

STERNBERG, R. *Teaching thinking skills*. W.H. Freeman and Co., E.U., 1987.

VAN DIJK, T. *El discurso como estructura y proceso*. Gedisa, España, 2000.

VAN DIJK, T. *El discurso como interacción social*. Gedisa, España, 2000.

VIGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, España, 1995.

VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, España,

WELLS, Gordon. *Indagación dialógica*. Paidós, España, 2001.

WERTSCH, James. *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidos, España, 1995.

WERTSCH, James. *Voces de la mente*. Aprendizaje Visor, España, 1991.

WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*. Paidós, España, 1986.

ZUBIRI, Xavier. *Inteligencia y sentiente*. Alianza editorial, España, 1997.