

ANTOLOGÍA BÁSICA

LA INNOVACIÓN

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
EASE 1. Aplicación de la Alternativa	7
• Discrepancia del diseño instruccional con la práctica educativa. Pedro Hernández	7
EASE 2. Análisis e interpretación de resultados	19
Tema 1 El análisis e interpretación, fundamentos metodológicos para su realización. • Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de sistematización. Ma. de la Luz Morgan	19
• Análisis. Mercedes Gagnetten	31
Tema 2 Los proyectos de innovación, análisis e interpretación	31
• Análisis. Mercedes Gagnetten	31
EASE 3. La propuesta de Innovación	49
Tema 1 Algunas experiencias de innovación	49
• La investigación en la escuela. Un arma contra el fracaso. Benito Estrella	50
• La experiencia pedagógica de Aipe (Huila)	59
• Selección competitiva de directores de escuela. Giomar Namo, da Mello y Rose Noubauer	65
Tema 2 El esquema de la propuesta	82
• Cómo hacer un trabajo escrito. Irene de Puig	82
Bibliografía Básica	88

PRESENTACIÓN

El curso "La Innovación" se nombra así porque en éste la alternativa de innovación que se probó en el séptimo curso y parte del octavo, culmina con la construcción de una propuesta de Innovación.

Uno de los grandes problemas con los que nos encontramos durante el proceso de investigación y especialmente en la etapa en que nos encontramos, es sistematizar los datos que nos reporta la aplicación de la alternativa.

Este curso trata precisamente de apoyarle en esta tarea que es una etapa necesaria para la elaboración de su propuesta, el énfasis se centra en el análisis de la información, de tal manera que éste sea el sustento de la propuesta de innovación.

Los textos que aquí se proponen, se presentan en el orden de las fases indicadas para el curso y son los estrictamente necesarios, dado que la mayor parte del tiempo, será dedicada al análisis de lo que ya se tiene y a la elaboración de su propuesta de innovación. Esto no quiere decir que no sea necesaria la lectura ya que ésta brinda un importante apoyo en el momento en que nos preguntamos: ¿qué hago con la información que tengo? ¿cómo hago el análisis? etc.. Es probable que haya problemas que no encuentren respuesta en estos textos, ya que habrá tantos cuestionamientos como proyectos, para lo cual es conveniente plantearlas al asesor, o al mismo grupo de referencia, así como buscar bibliografía que de manera particular contribuya a resolver sus dudas.

FASE 1
APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

PRESENTACIÓN

Esta primera fase del curso da continuidad a la aplicación de la alternativa que se inició en el 7o. semestre.

Dado que la intención es continuar con la misma mecánica de trabajo que en el semestre anterior, se recomienda recopilar la información y elaborar sus informes con base en los apoyos proporcionados para el caso en el 7o curso.

Es por eso que para esta fase sólo se presenta el texto de Pedro Hernández, cual le será de utilidad en el análisis de la estrategias utilizadas en la aplicación de la alternativa y la posible discordancia con los resultados obtenidos.

TEMA
APLICACIÓN DE LA ALTERNATIVA

LECTURA: DISCREPANCIA DEL DISEÑO
INSTRUCCIONAL CON LA PRACTICA
EDUCATIVA*

La discrepancia entre el diseño instruccional con la práctica educativa es un factor que puede desanimar a quienes se encuentran en esta situación.

Pedro Hernández y Nieves Rodríguez hacen un análisis de cuáles son las causas por las que algunos diseños fracasan en el momento de su aplicación.

Aunque el texto hace referencia al trabajo de aula, estas reflexiones pueden ayudar en cualquier tipo de diseño que tengamos que rediseñar.

La discrepancia entre el diseño instruccional con la práctica educativa, si bien nos apoya en esta parte, cuando usted tiene que reportar el resultado de la aplicación de la alternativa, puede ser de utilidad también en la fase 2 cuando con base en lo reportado, los aciertos en la planeación y las limitaciones de la realidad, se reelabore la alternativa.

*HERNÁNDEZ, Pedro. Discrepancia entre el diseño instruccional con la práctica educativa en: Diseñar y Enseñar. Teoría y Técnicas de la Programación y del Proyecto Docente, Madrid, Narcea 1989.g

DISCREPANCIA DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL CON LA PRÁCTICA EDUCATIVA

PEDRO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ
NIEVES RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN

P. M. es un profesor de un colegio público de EGB, que imparte "sociales" en el Ciclo Superior. Programaba las clases de acuerdo con las orientaciones recibidas en sus estudios de Magisterio. Como es organizado y cuidadoso, dedicaba un tiempo considerable a la programación, acompañándola de todo tipo de detalles... Sin embargo se empezó a sentir decepcionado cuando comprobaba que el desarrollo de sus clases no podía coincidir con la programación que había establecido... La realidad de las clases y de las circunstancias imprevistas eran más fuertes que sus proyectos... Su desánimo le llevó a abandonar la programación...

Al cabo de unos años en su colegio se decidió hacer un "plan de centro". En él se incluían las enseñanzas del ciclo superior y en concreto, su área. Esto le impulsó de nuevo a programar su enseñanza, pero de nuevo se desanimó cuando iba comprobando el desfase entre lo que programaba y lo que hacía en clase.

Este caso, como tantos otros, conduce al planteamiento de distintas cuestiones:

1. ¿Por qué el divorcio entre la realidad de la clase y lo programado?

2. ¿No significa que la programación es una pérdida de tiempo, si se comprueba que las clases se desarrollan de forma diferente a lo programado? ¿Qué es preferible, diseño previo, diseño en el proceso o rediseño?

3. ¿Por qué las clases cuidadosamente programadas, algunas veces al ganar en estructuración y

precisión, pierden en espontaneidad para el profesor y en motivación para los alumnos?

4. ¿Qué puede hacerse cuando la programación sólo es efectiva para una parte de la clase?

5. ¿Cómo es que una programación exitosa en un curso determinado, no lo es, en cambio, en otros?

Sin duda son muchos más los aspectos problemáticos que ofrece la realidad escolar en relación con el diseño, pero creemos que los aquí mostrados son suficientes para servir de pauta generalizadora de otros casos.

¿POR QUÉ EL DIVORCIO ENTRE LA REALIDAD DE LA CLASE Y LO PROGRAMADO?

A. Una primera explicación vendría dada porque la programación se realiza por obligación o formalismo académico.

Se puede programar conjuntamente con los profesores del ciclo, participar en el plan de centro y elaborar un diseño a largo plazo a nivel individual, haciéndolo, sin embargo, por deber o exigencia del centro o del inspector de enseñanza. No es extraño en estos casos que el propio profesor no crea en el diseño y que lo archive. La programación real, entonces, la realiza de forma implícita, siguiendo las pautas que improvisa durante los diez minutos antes de entrar a la clase.

B. Una segunda explicación estaría en que los profesores diseñan su enseñanza con objetivos poco funcionales.

a) Los objetivos pueden estar cuidadosamente pensados pero ser excesivamente teóricos, generales, abstractos, con falta de concreción o aplicabilidad.

b) Los objetivos al estar estructurados de forma detallista y minuciosa, son excesivos y exige una tarea agotadora y poco realista.

c) Los objetivos son excesivamente complejos para el tiempo que se les puede dedicar, constituyendo un plan muy ambicioso.

d) Los objetivos requieren medios muy especiales o que no están al alcance del centro escolar.

C. En tercer lugar, el divorcio podría deberse a la elaboración de un diseño con deficiencias en el diagnóstico inicial.

- El diseño no cuenta con diagnóstico previo:

- a) Por desconocimiento de su importancia.
- b) Porque el profesor tiene dudas de su valor.
- c) Porque el profesor cree tener toda la información que precisa de sus alumnos.

- El diagnóstico se realiza, pero es parcial al no contar con algunos de estos aspectos:

- a) Los conocimientos previos de los alumnos.
- b) Sus aptitudes y habilidades.
- c) Sus expectativas y nivel motivacional.
- d) Las condiciones del medio.

D. En cuarto lugar, tendríamos las deficiencias propias de la ejecución o de puesta en práctica del diseño.

El diseño es sólo una previsión. Por muy perfecto que éste sea, tiene que encarnarse con una realidad distinta y variable.

Esto va en la línea de las recomendaciones de SMITH y SENDELBACH (1979), PETERSON (1968, 1978) y SHAVELSON y STERN (1983) que señalan lo contraproducente que puede ser para los alumnos una planificación en la que se deje poco margen para la acomodación, a las características de los mismos. Esto quiere decir que el profesor ha de desarrollar su capacidad de acomodación para ver el diseño como una planificación que pueda y deba ser revisada, lo que en palabras de LINK (1972) significa considerar al diseño como un "currículum

inconcluso", donde se puedan modificar las estrategias instructivas o los contenidos planificados, de acuerdo con la situación de los alumnos o con la marcha del proceso.

— Acomodación cuantitativa: El profesor debe reducir su excesiva preocupación por dar todos los contenidos programados, si el proceso de enseñanza-aprendizaje demanda mayor utilidad, profundidad o consolidación.

— Acomodación modal: El profesor debe combatir sus patrones rígidos de conducta y pensamiento que le impidan: a) acomodar los objetivos a las posibilidades de los alumnos; b) reconducir las aportaciones de los alumnos al diseño general; c) dar "rodeos" y aplazar los objetivos previstos, si el alumno y las condiciones lo demandan.

E. Por último, la explicación podría estar, no en un fracaso del diseño, sino en el fracaso de los propios procedimientos en la ejecución.

— Es el caso del profesor con deficientes técnicas de comunicabilidad expositiva: a) Por densidad informativa (haciendo uso escaso de pausas, alargamientos, repeticiones o frases cortas); b) por estructuración inadecuada de la información; c) por deficientes conexiones con los conocimientos de los alumnos (haciendo uso escaso de explicitaciones, ejemplos, metáforas...); d) por no eliminar las interferencias y e) por falta de distintividad informativa.

— Debido a una enseñanza "logocéntrica", por no emplear procedimientos motivacionales efectivos, que supongan conectar con las necesidades de los alumnos, que desarrolle una enseñanza significativa para favorecer la participación e implicación de éstos. De esta forma, los alumnos obtendrán una suficiente satisfacción por su esfuerzo.

— En el caso de un método por descubrimiento, la explicación podría estar: a) en un inadecuado

planteamiento inicial al aplicar el método a un tema poco motivador; b) en la falta de orientación o apoyo durante el proceso; c) en que no se proporcionan medios adecuados para que los alumnos planifiquen y se impliquen en el proceso; d) en un deficiente entrenamiento en la extracción y análisis de los resultados.

¿SIGNIFICA QUE LA PROGRAMACIÓN ES UNA PÉRDIDA DE TIEMPO SI SE COMPRUEBA QUE LAS CLASES SE DESARROLLAN DE FORMA DIFERENTE A LO PROGRAMADO? ¿QUE ES PREFERIBLE, DISEÑO PREVIO, DISEÑO EN EL PROCESO O REDISEÑO?

Esta cuestión puede ser una prolongación de la cuestión 1, apartado D:

El diseño es una guía flexible que se "retroalimenta". No hay acción sensata sin pensamiento previo, ni pensamiento sensato que no se reconstruya en la acción. Hay autores que desaconsejan el diseño previo a la enseñanza porque es rígido, impositivo o inútil. Según ellos, éste tiene que nacer dentro del mismo proceso, como consecuencia de las necesidades suscitadas en la clase. A nuestro modo de ver, se trata de un planteamiento que puede llevar a una enseñanza motivacional, pero difusa, inoperante o caótica, por faltas de verdaderas referencias. Es un planteamiento extremo que tiene justificación respecto a la excesiva rigidez del diseño o de un enfoque muy conductual y detallista de los objetivos operativos.

Nuestra posición es intermedia. No porque sea fruto de un planteamiento ecléctico. Es fruto de la propia concepción del diseño. Para nosotros, el diseño es un esquema de la categoría de "plan de acción". Es un plan expreso y sistemático, que ayuda a especificar los objetivos y los medios inferidos de la realidad prevista. Es llevado a la realidad "factual" pudiendo ser modificado según las condiciones de ésta, convirtiéndose en un rediseño. Esto es un diseño reconducido, no nacido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño, al fin y al cabo, no es sino la expresión sistemática del pensamiento dirigido a la acción.

Igual que el pensamiento, tiene las siguientes características:

- a) Desarrolla inferencias obtenidas de la realidad (constructo atribucional o causal).
- b) Anticipa la acción de acuerdo con sus inferencias (constructo de acción o intencional).
- c) Actúa en función de lo anticipado y de lo encontrado (acción guiada por doble criterio: pensamiento y realidad).
- d) Reajusta lo pensado (feed-back, rediseño).
- e) Modifica las pautas de acción y esta acción da nuevas "claves" (circularidad).

En conclusión:

— El diseño es una previsión de una realidad y de una acción. Nunca una predeterminación rígida.

— El diseño actúa sobre la realidad y la realidad sobre el diseño. Esta circularidad exige que el diseño sufra ciertas alteraciones.

— Las discrepancias entre el diseño y la realidad no siempre deben ser consideradas como desaciertos o fracasos del diseño, sino más bien, como señal de un diseño "vivo", es decir, de un diseño dinámico, en proceso, conformando "rediseños".

— Para que existan alteraciones o rediseños, es necesario previamente un diseño. Por lo tanto, su existencia no es una pérdida de tiempo, sino una referencia inicial necesaria. En caso de que no existiera éste, la enseñanza estaría montada en la improvisación y desorientación, generando, muchas veces, desorganización, inoperancia, pérdida de tiempo aunque consigue, algunas veces, motivaciones epistémicas. Es más, en los casos en que se quisiera desarrollar una enseñanza, espontánea, viva, creativa, etc es imprescindible, con más razón, un diseño más cuidado, pero dispuesto a la flexibilidad.

¿POR QUÉ SUELE OCURRIR QUE LAS CLASES CUIDADOSAMENTE PROGRAMADAS GANAN EN ESTRUCTURACIÓN Y, EN CAMBIO, DEBILITAN LA MOTIVACIÓN DE LOS ALUMNOS?

Esta pregunta la planteaba un profesor universitario de Matemáticas. El señalaba que cuanto mejor preparaba sus clases, menor interés despertaba en sus alumnos y a la inversa.

Otra profesora universitaria de Biología contaba que después de haber estado dando clases de una materia que ella dominaba le asignaron otra de la que no era experta. Ella temblaba porque sus conocimientos eran muy débiles. Ocurrió, sin embargo, que logró motivar a sus alumnos como nunca lo había hecho con la asignatura anterior. Ella añadía que la clave estaba en que sus dudas e interrogaciones las había transmitido a sus alumnos y les había despertado la motivación.

Efectivamente, el diseño es un medio y no un fin. Su peligro, como el peligro de toda la enseñanza, está en dar a los alumnos "resultados terminales", "productos", en lugar de "preguntas", "procesos". En este sentido, el predominio exagerado del diseño es negativo:

— Porque los profesores con una personalidad rígida queman la espontaneidad de los alumnos y, como señala ZAHORIK (1970), aquellos profesores que han planificado por adelantado, de manera minuciosa, son menos sensibles hacia las ideas y aportaciones de los alumnos y las utilizan menos durante el desarrollo de la clase.

— Porque la motivación se basa fundamentalmente en un proceso implicativo, y una excesiva estructuración del mensaje, no permite la implicación intelectual del alumno, es decir, la capacidad para generar y construir ideas.

— Porque la motivación está directamente relacionada con la propia motivación del profesor, con el entusiasmo que transmite. Y éste se intensifica cuando el profesor transforma su tarea en una actividad lúdica y creativa. El diseño excesivamente

estructurado le da seguridad y dominio, que le permite "jugar", pero también, puede asfixiar la posible espontaneidad del proceso de enseñanza.

Es fundamental para el profesor, por todo lo comentado, recordar que una alta estructuración temática puede llevar a un monólogo expositivo (la mayoría de las veces demasiado denso para el alumno y poco creativo para el profesor).

TOOMEY (1977), encuentra una alta relación entre los modelos que poseen un modelo didáctico centrado en el profesor y en el contenido de las materias y su tendencia, preferentemente, a presentar planificaciones muy especificadas y articuladas en pequeños pasos.

Sólo siendo flexible, puede conseguirse que el alumno se sienta atendido en sus demandas, al permitirle o animarle con ello, a que se implique. De aquí se puede deducir aquello de que la mejor enseñanza no es la que enseña "física", sino la que hace que el alumno se sienta "físico". Y esto sólo se consigue con el "redescubrimiento". Es decir, cuando se trasladan al alumno las mismas dudas o preguntas que, en su momento, se hizo el profesor o el científico.

¿QUE PUEDE HACERSE CUANDO LA PROGRAMACIÓN SOLO ES EFECTIVA PARA UNA PARTE DE LA CLASE?

El profesor ha de plantearse ante todo si esta situación es eventual, o si, en cambio, es una situación con posibilidades de repetirse para gran parte de los temas de su programa.

En este último caso, el profesor puede seguir las siguientes estrategias: a) organizarla clase por grupos, y reconstruir la programación de modo que se cubran las necesidades de los distintos grupos; b) hacer uso de la denominada "técnica de tutelaje a través de pares", fomentando grupos de trabajo en colaboración.

La programación diferenciada por grupos requiere tener en cuenta las siguientes condiciones:

- a) Estructura grupal: Número y tamaño de los grupos. En este sentido es muy difícil llevar una clase con más de cuatro grupos.
- b) Diferencia basal: Supone establecer la diferencia inicial que existe en conocimientos y habilidades entre los grupos.
- c) Nivel propuesto: Número y tipo de objetivos requeridos según las posibilidades de cada grupo.
- d) Atención prestada: Dedicación ofrecida por el profesor a cada grupo en relación con sus limitaciones.
- e) Medios específicos: Procedimientos y recursos especiales según el tipo de grupo.
- f) Programación común: Contenidos o actividades establecidas para todos los grupos, así como la puesta en común de los trabajos por grupo.
- g) Evaluación por grupos: Comparar las diferencias de los resultados obtenidos según grupo.
- h) Remodelación de los grupos: De acuerdo con los avances individuales se pueden hacer reajustes en los grupos.
- i) Evitación de expectativas negativas: Se procura que los grupos sean vistos de forma operativa más que clasificatoria, favoreciendo intercambios incidentales y haciendo valoraciones según el nivel.
- j) La influencia de los mejores: Para que los más retrasados no se vean privados de la influencia positiva de los más avanzados, hay que diseñar procedimientos de intercambio o de puesta en común.

La técnica de pares, tiene en cuenta que los alumnos retrasados deben superar sus objetivos

particulares dentro del marco de la clase, junto a los alumnos más brillantes, alumnos que, por otra parte, no tienen por qué verse afectados por las limitaciones de los primeros.

Con este procedimiento, el alumno más adelantado, actuaría como tutor de aquél que no alcanza uno o varios objetivos, sintiéndose protagonista, ocupado en una tarea productiva y con posibilidades de consolidar conocimientos que ya maneja.

La dinámica de trabajo en este método es algo complicada para el maestro, que tendría, entonces, que establecer a nivel de pequeños grupos, una dirección minuciosa de cada alumno tutor, a la vez que un control del proceso de aprendizaje de cada tutelado. Los beneficios a obtener, sin embargo, pueden ser tan sustanciales que, sin duda, merecen el esfuerzo.

Los alumnos han de disponerse en pequeños grupos, homogeneizados en cuanto al objetivo a superar. Al frente de cada grupo se coloca al alumno(s) que mejor maneja un objetivo, alumno(s) al que previamente se habrá instruido en algunas estrategias básicas de transmisión de la información, así como en la interpretación del diseño (que el maestro habría elaborado con él y para él), de las actividades a realizar y resultados a conseguir con el pequeño grupo. El actuar como enseñante, será, para el alumno tutor, un reto que servirá de palanca motivadora para la enseñanza. La dirección del profesor, que rotará por los distintos grupos que pudiesen formarse en el aula, será el respaldo que cada tutor tendrá para sentirse seguro en su papel.

Ni que decir tiene, que el maestro ha de trabajar con cada alumno tutor, antes de que éstos se enfrenten a la tarea de tutelaje: a) Indicándoles recursos motivacionales de enseñanza (técnicas de "paso a paso", generación de expectativas positivas, encadenamiento elicitor de respuestas, uso de refuerzos, etc.) y la importancia de unas buenas relaciones interpersonales. b) empleando todos los recursos motivacionales apareciendo ante sus compañeros como un "auxiliador" amigo, más que como un

controlador de fallos; c) generando seguridad en aquellos tutores que no confían en poder hacer bien su trabajo; d) ayudándoles a poder ver su nueva tarea como una potenciación de sus capacidades, pero nunca una tarea que se les impone, o que se les sugiere, de forma amenazadora.

El diseño de los distintos objetivos no necesita, por parte del maestro, de reglas especiales; pudiendo seguirse tranquilamente las normas de una programación normal. Han de enunciarse, sin embargo, actividades y objetivos en un lenguaje lo más explícito posible, para que al verdadero ejecutor del mismo (el alumno tutor) le sea fácil trabajar.

Por lo que se refiere a estos grupos de trabajo en colaboración, señalar que la programación puede ser única para todos los grupos o diferenciada, pero, en cualquier caso, son los propios miembros del grupo, especialmente, los más avanzados, los responsables de que todos los miembros del grupo alcancen los objetivos. Estos alumnos más avanzados pueden ser encomendados y preparados explícitamente como "alumnos tutores", o bien, esta recomendación puede ser genérica a todo el grupo.

¿COMO ES QUE UNA PROGRAMACIÓN EXITOSA EN UN CURSO, NO LO ES, EN CAMBIO, EN OTRO?

Se puede decir que la mayoría de los profesores que suelen tener éxito con algunos grupos o durante varios años escolares, suelen tenerlo también con cualquier grupo o con cualquier curso en el futuro. Esto, sin embargo, no es tan exacto. Hemos encontrado a profesores que se lamentan de que su éxito en el pasado o en años anteriores, no se perpetúa en el presente. Y más frecuente es encontrar a profesores satisfechos con determinados grupos e insatisfechos con otros en un mismo curso escolar. ¿Por qué ocurre esto?

Aunque los contenidos de una programación y el profesor que los imparta se mantengan de un curso para otro, la programación ha de acomodarse a los alumnos a quienes va dirigida. La interacción

profesor-alumno es diferente en función de las características del nuevo grupo de alumnos, de las expectativas que el profesor tenga de ellos, del nivel de conocimientos almacenados, etc. Todos estos aspectos determinan diferentes procedimientos en el diseño, cuestionan la repetición del éxito obtenido con una determinada programación, y obligan al profesor a acomodar el diseño pensando en los nuevos alumnos. Por consiguiente, el diseño puede ser distinto, a pesar de su éxito en cursos anteriores.

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

El que los profesores diseñen sus clases parece un buen indicador de una enseñanza eficaz. Sin embargo, no basta con cualquier diseño. Se requiere un diseño realista. Un claro efecto de falta de realismo es la discrepancia que suele existir entre el diseño y la práctica educativa. También lo es cuando un diseño restringe, más que enriquece el proceso de enseñanza.

¿Por qué esa discrepancia?

- Si el diseño se hace por obligación o formalismo.
- Si los objetivos son poco funcionales.
- Si no existe un diagnóstico inicial adecuado.
- Si es llevado a la práctica con falta de flexibilidad.
- Si los procedimientos didácticos son impropios.

¿Cuándo el diseño puede ser contraproducente?

Cuando no es flexible. Cuando está excesivamente estructurado. Cuando se convierte en un fin y no en un medio. Cuando no se contempla la posibilidad de enriquecer el proceso, aunque no se distorsione el propio diseño.

Todo lo dicho parece que tiene una idea común: la capacidad para conjugar o hacer dialogar el mismo diseño con la realidad instruccional.

Lo mismo ocurre con el pensamiento que se suscita a partir de la realidad, traza planes de acción para modificarla, y actúa de acuerdo con esos planes; pero corrigiéndolos en función de los acontecimientos. Todo ello sugiere:

a) Que el mejor diseño es el que se construye a partir de un conocimiento de lo que la realidad es: La realidad de los alumnos, de la clase, del centro escolar, del ambiente familiar y social, y del propio profesor.

b) Que el mejor diseño es el que prevee cuál puede ser la realidad y las reacciones en la situación instruccional específica.

c) Que el mejor diseño es el que concreta unos objetivos y unos medios efectivos para alcanzarlos.

d) Que el mejor diseño es el que prevee la posibilidad de objetivos y procedimientos no contemplados, que son fruto del proceso de enseñanza.

e) Que el mejor diseño es el que considera la posibilidad de corregir lo diseñado durante el proceso, pero sin eliminar un "horizonte básico".



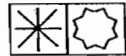
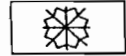
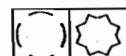



f) Que el mejor diseño es el que estimula un proceso de enseñanza abierto y constructivo; que pueda ser reconducido a ese "horizonte básico".

Todo esto nos lleva a considerar una tipología de los distintos modos de relacionar el diseño con la práctica instruccional, que puede servir de guía para las posibilidades y limitaciones de que el diseño sea eficiente a la hora de su ejecución (ver cuadros 13.1a y 13.1 b)

Cuadro 13. 1a: Tipología de los Diseños Instruccional.

Nº	NOMBRE	CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO	REPRESENTACIÓN GRÁFICA		CONDICIONES Y CONSECUENCIAS INSTRUCCIONALES
			Diseño/Realidad	EJECUCIÓN O PROCESO DE ENSEÑANZA	
1	Diseño postergado	Es la negación del diseño que se pospone para ser realizado dentro del proceso de enseñanza.			<ul style="list-style-type: none"> a) Puede ser fruto de tener un alto dominio o automatización de la enseñanza. b) Puede ser fruto de escasa laboriosidad por parte del profesor. c) Puede ser fruto de querer conectar con las motivaciones de los alumnos. d) Cada caso tiene consecuencias distintas: el segundo, desorientación, el tercero, más motivación, pero posible desorientación y desorganización, mientras que el primero varía en su estilo educativo (véanse observaciones posteriores).
2	Diseño desenfocado	Es el diseño desconectado de la realidad.			<ul style="list-style-type: none"> a) El desencaje hace que el diseño sea inútil. b) Como consecuencia hay primero un forcejeo desgastador, y luego se impone la improvisación.
3	Diseño ingenuo	Conectado con la realidad pero sin prever su dinámica o desarrollo.			<ul style="list-style-type: none"> a) Escaso nivel de acoplamiento del diseño y de la realidad. b) Desbordamiento de la realidad. c) Improvisación situacional. d) Desorganización y asistemización. e) No se garantiza el nivel motivacional.
4	Diseño cetrado	Conectado con la realidad pero impidiendo cualquier desarrollo autónomo de éste.			<ul style="list-style-type: none"> a) Acoplamiento del diseño a la realidad. b) Organización, presión y sistematización instruccional c) Empobrecimiento creativo y reducción motivacional.

Cuadro 13. 1b (continuación)

Nº	NOMBRE	CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO	REPRESENTACIÓN GRÁFICA		CONDICIONES Y CONSECUENCIAS INSTRUCCIONALES
			Diseño/Realidad	EJECUCIÓN O PROCESO DE ENSEÑANZA	
5	Diseño abierto	Conectado con la realidad, previendo su desarrollo y permitiendo la autonomía de objetivos que se van generando, sin condicionarlos a los objetivos inicialmente diseñados.			a) Acoplamiento del diseño como punto de referencia para la clase. b) Previsión de las modificaciones en proceso. c) Peor sistematización y precisión. a) Probable mejora motivacional.
6	Diseño generativo	Conectado con la realidad y estimulando el desarrollo de objetivos y procedimientos en el proceso.			a) Acoplamiento del diseño como punto de referencia para la clase. b) Desarrollo instruccional de nuevos objetivos y procedimientos. c) Peor sistematización y precisión de los objetivos.
7	Diseño abierto enmarcado	Conectado con la realidad previendo su dinámica en el proceso (desviación), pero reduciéndola a un "horizonte básico", trazado como objetivo.			a) Acoplamiento del diseño como punto de referencia y como "horizonte básico" en los objetivos. b) Organización y sistematización. c) Enriquecimiento creativo y nivel motivacional.
8	Diseño generativo enmarcado	Conectado con la realidad, estimulando nuevos objetivos y procedimientos en el proceso de enseñanza, pero reconduciendo esa dinámica hacia un "horizonte básico", como referencia finalista.			a) Acoplamiento del diseño como punto de referencia y como "horizonte básico" en los objetivos. b) Organización y sistematización. c) Mayor enriquecimiento creativo y mejor nivel motivacional.

De esta descripción tipológica, se pueden hacer algunas observaciones:

1º El diseño postergado, cuando es fruto del dominio docente, puede seguir bien las pautas del Diseño Cerrado, si se trata de una enseñanza eminentemente expositiva y reproductiva de un diseño abierto o generativo enmarcado. Este último caso puede ocurrir cuando el profesor, además de un pleno dominio de los conocimientos y de la tarea docente, tiene un cierto nivel de creatividad, flexibilidad y actitud abierta.

2º Los diseños postergados, en general, conllevan la idea de diseño implícito, en alguna medida. Así, un diseño postergado con la intención de generar los objetivos en el proceso de enseñanza, puede tener

su paralelismo con el diseño abierto o con el diseño generativo.

3º El diseño ingenuo, en cierto modo, tiene las mismas deficiencias que el diseño desenfocado, puesto que la no precisión de la dinámica de la realidad, supone un cierto desconocimiento de la calidad misma.

4º En el fondo, la tipología está montada: a) en la mayor o menor consideración con la realidad; b) en el nivel de imposición del diseño trazado; c) en la valoración que se da al proceso y, en concreto, a lo generado por los propios alumnos.

5º La desconsideración de la realidad (discrepancia diseño-realidad) lleva al fracaso del diseño.

Fruto de esto es el diseño desenfocado (2) y el diseño ingenuo (3).

6º El énfasis en el diseño trazado, propio de los enfoques logocéntricos o "magistercéntricos" ganan en organización y sistematización pero pierden en creatividad y motivación, tal como ocurre con el diseño cerrado (4).

7º La valoración de los objetivos generados en el proceso y de la actividad de los alumnos, incrementa los aspectos formativos y motivacionales, aunque limitando los aspectos de sistematización, organización y eficacia, tal como ocurre con el diseño abierto (5) y el diseño generativo (6).

8º Para subsanar la antinomia "enfoque logocéntrico" versus "enfoque psicocéntrico", o el nivel de información versus el nivel de formación, o el nivel motivacional versus nivel organizativo, etc. se sugieren los diseños mixtos, tales como el diseño abierto (7) y el diseño generativo (8).

BIBLIOGRAFÍA

LINK, F. R. (1972): The Unifinished Curriculum, citado por Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, pág. 173. Madrid.

PETERSON, P. Y CLARK, C. M. (1968): *Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Paper*, Univ. of Wisconsin.

PETERSON, M. C. ; MARX, R. W. y CLARK, C. M. (1978): *Teacher Planning, Teacher Behavior and Student Achievement*, en *American Educational Research Journal*, nº 15, págs 417-432.

SHAVELSON, R. J. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.: *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.

SMITH, E. L. y SENDELBACH, N. B. (1979): *Teacher Intention for Science Instruction and their Antecedents in program materials*, en *Paper. Annual Meeting of American Educat. Research Ass.*, San Francisco.

TOOMEY, R. (1977): *Teacher's Approaches to Curriculum planning*. n. *Curriculum Inquiry*, n. 7, págs 121-129.

ZAHORIK, J. A. (1970): *The Effects of Planning on Teaching*. *Elementary School Journal*, n 71, págs 143-151.

FASE 2
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
RESULTADOS
PRESENTACIÓN

Esta fase constituye un parte muy importante del curso, ya que es aquí donde se realiza un nuevo análisis diferente al que se hizo en el trayecto de la aplicación, en este momento, se cuenta principalmente con los informes parciales producto de la aplicación, así como con otros datos que valdría la pena revisar.

A diferencia de la fase anterior, aquí se cuenta con cierto reposo en los datos, material con el que se hará el análisis.

Especial apoyo brinda el texto de Mercedes Gagnetén, ya que en él se encuentra una metodología para analizar la práctica y llegar a la teoría, ésto nos permitirá volver a la práctica con una propuesta más afinada.

TEMA: EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS
PARA SU REALIZACIÓN.

LECTURA: BÚSQUEDAS TEÓRICAS Y
EPISTEMOLÓGICAS DESDE LA PRÁCTICA
DE LA SISTEMATIZACIÓN.*

El presente documento, es una ponencia presentada en el Seminario Internacional "Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción" realizada en Santiago de Chile en octubre de 1996.

La ponencia es el resultado de la reflexión realizada por el Colectivo que se integra en torno al "Taller

Permanente de Sistematización" de Lima Perú, el cual concibe a la sistematización como un "proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social". Presenta también una propuesta de formación para los sistematizadores, así como una preocupación por la construcción del conocimiento en y desde la práctica, problema que aún no ha resuelto ese colectivo.

Vale la pena la lectura de este texto, ya que probablemente resolverá algunas interrogantes como: ¿Qué es sistematizar? ¿Puedo desde mi Práctica producir conocimientos? ¿Qué papel juega la teoría existente en este proceso?, etc.

* MORGAN, Ma. de la Luz. Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. en: Centro de Investigación y Desarrollo de la Investigación (CIDE). Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción. Santiago 1996.

BÚSQUEDAS TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DESDE LA PRÁCTICA DE LA SISTEMATIZACIÓN

María de la Luz Morgan ¹

Introducción

Las ideas que se presentan a continuación no son producto exclusivo de quien las expone: forman parte de un proceso que ya dura varios años, en el cual un colectivo de personas ha venido desarrollando prácticas y reflexiones sobre los temas que aborda este Seminario. Me refiero al Taller Permanente de Sistematización (TPS), del cual formo parte desde sus inicios.

El TPS surge en junio de 1988, cuando se realizó en Lima un Encuentro Nacional de las ONGs afiliadas al CEAAL. Aprovechando esta oportunidad, se convocó a las instituciones y personas interesadas en la sistematización de experiencias de educación de adultos y promoción del desarrollo, a una jornada de trabajo sobre el tema. Es a partir de este evento que se conforma un grupo que acuerda darle permanencia a su reflexión. Si bien a lo largo de estos años sus integrantes han ido variando, un equipo central se ha mantenido hasta el presente, conformando el eje conductor del Taller.

Desde sus inicios, el TPS se propuso como su principal tarea el generar espacios para reflexionar sobre los aprendizajes que surgen de la práctica y los aportes de la sistematización para mejorarla y potenciarla. Es así que se ha ido precisando los contenidos del concepto de sistematización, definiendo un método para desarrollarla y realizando múltiples actividades de formación en sistematización. La reflexión en relación a estos procesos le ha permitido al TPS, a la vez, definir y validar una propuesta de formación, y a abrirse a búsquedas en el campo teórico y epistemológico que surgen de y retroalimentar las propuestas de formación.

La sistematización no es un concepto unívoco, muy por el contrario, existe una diversidad de ideas al respecto que podrían llevarnos a un diálogo de sordos. En esa medida, comenzaré por presentar, muy brevemente, la concepción de sistematización

del TPS, que orienta y explica nuestras prácticas y reflexiones.

Entenderemos a la sistematización como un "proceso permanente y acumulativo de creación de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social" ². Ello alude a un tipo particular de intervención, aquella que se realiza en la promoción y la educación popular, articulándose con sectores populares y buscando transformar la realidad.

Las personas con quienes trabajamos y a quienes nos dirigimos —los sistematizadores potenciales— son quienes participan en proyectos de intervención en la realidad con una intencionalidad de transformación. Se trata, principalmente (aunque no exclusivamente), de promotores y educadores populares, que podrían identificarse con aquéllos a quienes Donald Schön denomina "profesionales de la acción" ³

¹ Asistente social, integrante del Taller Permanente de Sistematización, Lima, Perú.

² Barnechea González y Morgan (1992). p. II.

³ Cfr. Schön, Donald (1983).

La experiencia del taller permanente de sistematización del Perú (TPS)

A lo largo de sus ocho años de vida, el TPS ha transitado por varias etapas. En un primer momento, el grupo original que lo integraba se centró en un debate conceptual que incluso derivó hacia lo epistemológico. Es así que discutíamos sobre lo que entendíamos por sistematización; el tipo de conocimiento que esta produce, su relación con la teoría y el saber popular. Esta fase —que duró alrededor de un año— permitió que los integrantes del grupo puséramos en común nuestras opiniones, basadas en las experiencias previas que teníamos con la sistematización. Sin embargo, una vez que ello se completó, el grupo percibió la necesidad de buscar una práctica que alimentara las reflexiones.

Es así que una de las integrantes del taller⁴ inició la sistematización de su experiencia de promoción con comedores populares en un distrito de Lima. El resto del grupo operamos como asesores metodológicos y aprendices a la vez, en la medida que el proceso de sistematización en curso permitiría redefinir y precisar tanto la propuesta metodológica⁵ como sus bases conceptuales.

Esta etapa, que duró algo más de dos años, fue de una enorme riqueza, en la medida que el debate teórico y metodológico se iba generando a partir de las preguntas que la práctica nos planteaba. A la vez, permitió que se diseñara una propuesta metodológica que fue presentada públicamente en un Taller realizado en junio de 1992⁶.

A partir de 1993 aproximadamente el TPS ha entrado a una etapa en que se privilegia el trabajo de formación en sistematización, poniendo a prueba y modificando la propuesta metodológica y profundizando las búsquedas teóricas y epistemológicas sustentadas en esa práctica.

A lo largo de estos años hemos desarrollado una diversidad de experiencias de formación, dirigidas fundamentalmente —aunque no exclusivamente— a personal de Organismos no Gubernamentales que se desempeñan en actividades de promoción en diversos campos de intervención. Si bien se ha trabajado principalmente con profesionales del campo social (educadores y profesionales de las ciencias

sociales), también hemos desarrollado experimentos con personas cuya formación tiene un énfasis más técnico (agrónomos, veterinarios, ingenieros). Asimismo, hemos desarrollado algunas experiencias con sectores vinculados al estado y directamente con sectores populares, aunque han sido minoritarias.

Paralelamente, el TPS se embarcó en un esfuerzo por promover la sistematización al interior del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), lográndose la formación de un Programa de Apoyo a esta actividad a principios de 1994.

Dicho programa está integrado por personas o equipos de América Latina que desarrollan experiencias de apoyo a la formación en sistematización (ALFORJA en Centro América, IMDEC de México, la Universidad de Ijuí en Brasil, CLEBA en Colombia y el TPS de Perú, quienes lo hemos coordinado durante estos años). La reflexión sobre la formación en sistematización que se ha desarrollado al interior del Programa dio lugar a la realización de un Seminario-Taller sobre el tema en enero de 1996, y los planteamientos que a continuación se presentan también son tributarios de esos debates.

La propuesta de formación del TPS

Nuestra propuesta considera dos modalidades complementarias: talleres y asesorías. Los primeros tienen objetivos fundamentalmente informativos y motivadores, dando a conocer los principales elementos conceptuales y metodológicos de la sistematización y preparando condiciones para desarrollarla. Consideramos a las asesorías como los verdaderos actos de capacitación, en la medida que acompañan

4 Mima Bernechea, que en ese momento trabajaba en la ONG TACIF. El producto final de esta sistematización se publicó bajo el título: "Con tu puedo y con mi quiero (1992).

5 Como orientación metodológica inicial se contó con la propuesta de método que se había venido desarrollando en CELATS. Cfr. Morgan, M y Monreal, M.L. (1991).

6 Bernechea, González y Morgan (1992)

todo el proceso de sistematización y van brindando orientación metodológica para desarrollarlo.

Las prácticas nos han ido ayudando a descubrir, potenciar y apoyar los procesos de pensamiento que los sistematizadores realizan para producir conocimientos a partir de sus experiencias de intervención. Es así que podemos identificar los siguientes momentos en el proceso de asesoría en sistematización⁷:

a) En un primer momento, se hace necesario unificar criterios y crear, consiguientemente, un discurso común en torno a la sistematización, en el equipo e intuición que están iniciando este proceso. Junto con ello, muchas veces es necesario realizar un esfuerzo de motivación al conjunto de personas que se verán involucradas, ya que por lo general el interés inicial viene de un grupo en particular (la dirección, un equipo, etc.). Todo lo anterior debe plasmarse, finalmente, en la unificación de criterios metodológicos y en la apropiación de algunas herramientas básicas para desarrollar el proceso de sistematización.

Esto se realiza mediante un Taller Inicial de Sistematización, en el que se combinan permanentemente a recuperación de conocimientos de los participantes, la exposición de nuevos contenidos y la ejercitación de los temas tratados. A lo largo del Taller se desarrollan tres bloques temáticos:

- El concepto de sistematización, homogeneizando criterios entre los participantes, y relacionando a la sistematización con otras formas de producción de conocimientos, precisando los objetivos posibles de alcanzar con ella y las condiciones necesarias para realizarla.

7 Como todo proceso, no es posible dividir el de sistematización en fases claramente definidas y cancelatorias. La distinción, que se presenta para efectos de una exposición más clara, resalta los rasgos principales de cada momento, que se van gestando en el anterior y continúan en el siguiente.

- La propuesta de método del TPS, exponiendo y ejercitando cada uno de los momentos por los que se va transitando durante el proceso de sistematización;

- Orientación para el diseño de un proyecto de sistematización, dando herramientas para que los participantes terminen el Taller con un perfil preliminar de sus proyectos, que deberá ser revisado y corregido con sus equipos y en sus instituciones.

b) En un segundo momento; los futuros sistematizadores deben definir y acordar una imagen objetivo de su propia sistematización, como proceso y como resultado. Se trata de una primera mirada a la experiencia⁸ que se quiere sistematizar, de una primera delimitación y caracterización que extrae a la experiencia del campo de la vivencia para trasladarla al campo del conocimiento.

A lo largo de los años hemos ido descubriendo y valorándola gran importancia que tiene este momento para el proceso de sistematización, en la medida que permite explicar distintos intereses y objetivos de conocimiento, negociarlos y acordar ejes comunes. A la vez, permite ponerse de acuerdo sobre los aspectos metodológicos y operativos de la sistematización, culminando en un plan de trabajo que facilita la asignación de tiempo y recursos para desarrollar el proceso. Podemos decir hoy que, sin el diseño de un Proyecto de Sistematización, es muy difícil que esta llegue a buen término.

La asesoría en este momento constituye una continuación de la capacitación entregada en el Taller Inicial, brindando apoyo a los equipos de sistematización para la precisión de la experiencia que van a sistematizar, de los ejes que se privilegiará de los objetos de conocimiento que esperan alcanzar,

8 Cuando hablamos de experiencia nos referimos a lo vivido, a lo realmente sucedido. Distinguimos experiencia de «proyecto» a la medida que es propuesta intencionada de un actor, mientras la experiencia da cuenta de la interrelación de diversos actores en un contexto dado.

de la metodología y aspectos operativos de la sistematización.

c) El diseño del proyecto abre camino a un tercer momento en el pensamiento sistematizador: la explicación de una narrativa completa de la experiencia desde el eje escogido. Es una segunda mirada a la experiencia, que avanza en el proceso de delimitación y abstracción en la medida que la descripción es ordenada desde un eje: el interés de conocimiento que orienta a la sistematización. Sin embargo, este momento es aún predominante descriptivo, y tiene el sentido de ordenar lo vivido, de traducir la experiencia compleja y multideterminada a un lenguaje que permita su posterior análisis e interpretación.

Algunas herramientas que han demostrado su utilidad para la reconstrucción de la experiencia son: cuadros, guías de preguntas, esquemas. En general, preferimos que la experiencia no se reconstruya de manera muy detallada, para que los sistematizadores no gasten demasiado tiempo y esfuerzo en una narración completa, que generalmente resulta excesivamente extensa y difícil de manejar posteriormente. Sin embargo, siempre enfatizamos la necesidad de considerar los puntos de vista de los diversos actores de la experiencia reconociendo que dichas miradas serán tamizadas por el equipo sistematizador. Asimismo, insistimos en la incorporación de la reconstrucción de lo sucedido en el contexto en el que la experiencia se desarrolló.

d) El cuarto momento resulta siendo uno de los más complejos en el proceso de conocimiento: se trata del análisis e interpretación de lo sucedido en la experiencia para comprenderlo. Este es, en consecuencia, un momento privilegiado en la producción de conocimientos nuevos sobre la experiencia y, a la vez el que resulta más difícil de transitar para los sistematizadores (y, por supuesto, también para los asesores). Este momento exige un esfuerzo mental que los "prácticos" no estamos a realizar de manera explícita y consciente: descomponer la realidad —lo vivido— en distintos elementos, establecer relaciones entre ellos, comprender las causas y las consecuencias de lo sucedido, etc.

Hemos ido descubriendo algunas herramientas que facilitan el proceso, y que utilizamos de manera variada, adecuándolas al tipo de experiencia y a las condiciones de los participantes. Un elemento común es la formulación de preguntas a la experiencia, que derivan de los ejes y objetivos de la sistematización y que se van operacionalizando para hacer posible que sean respondidas desde la práctica de lo real (lo vivido). La respuesta a las preguntas constituye el proceso de síntesis e interpretación, recorriendo el camino inverso a la formulación de éstas. Para responder a las preguntas, se va relacionando la información con que se cuenta sobre la experiencia y su contexto, así como las interpretaciones y conceptualizaciones que se han ido desarrollando.

Otra herramienta que nos ha resultado de gran utilidad es la construcción de hipótesis de acción implícitas en la experiencia. Para ello, nos hemos fundado en la conceptualización de Sergio Martinic⁹, orientando a los sistematizadores para que expliciten y conceptualicen los problemas que su práctica pretendía enfrentar, los objetivos que buscaba alcanzar y las estrategias mediante las cuales se lo intentó. Los cambios en las hipótesis de acción ayudan a identificar y caracterizar las etapas por las que ha atravesado el proceso, lo que es de gran utilidad para las sistematizaciones que abarcan periodos relativamente largos. Una vez precisadas las etapas, se formulan preguntas para cada una de ellas y para el proceso en su conjunto, desarrollando el análisis y síntesis e interpretación tal como se ha reseñado en el párrafo anterior.

Es en esta fase que la relación con el conocimiento teórico resulta una exigencia permanente, pero se va recurriendo a la teoría en la medida que el proceso de análisis lo exige, no como un ejercicio independiente de este. La construcción de las hipótesis de acción, la formulación y operacionalización de preguntas y la elaboración de las respuestas, van demandando a los sistematizadores hacer precisiones conceptuales cada vez más finas y, en esa medida, recurrir a elaboraciones teóricas sobre los temas que

⁹ Cfr. Martinic, Sergio (1988).

se está abordando en la sistematización.

El momento de análisis e interpretación culmina con el ordenamiento de los aprendizajes, descubrimiento o lecciones que la experiencia y su sistematización han permitido alcanzar. Se trata de una nueva y diferente mirada a la experiencia: la del conocimiento producido, que se traduce generalmente en sugerencias y recomendaciones para una mejor intervención.

En términos formativos, hemos descubierto que resulta indispensable marcar el inicio de este momento del proceso del pensamiento mediante una actividad (puede ser un Taller o una Jornada de Trabajo) que explicita para los sistematizadores la ruptura entre la mirada eminentemente descriptiva a la experiencia que se había dado antes, y la mirada analítico-interpretativa que se dará en adelante. Igualmente, resulta de gran importancia explicitar y reflexionar con ellos en torno a los procesos mentales desarrollados y a los que continuarán, para así facilitar que se apropien de la propuesta conceptual y de método, y sean capaces de desarrollarla autónomamente más adelante.

e) El quinto y último momento del proceso de sistematización es el de la comunicación de los nuevos conocimientos producidos. A nuestro entender, si bien este momento se realiza con posterioridad a la producción de conocimientos propiamente tal, forma parte integral de la sistematización, en la medida que sin ello no sería posible debatir confrontar o acumular los conocimientos producidos en y desde la práctica.

Este momento representa un nuevo quiebre en el proceso de sistematización, puesto que el pensamiento pasa de un "estilo" analítico-interpretativo, a ordenarse según criterios comunicativos. Conviene, en consecuencia, marcar la diferencia con un nuevo encuentro que reconstruya lo avanzado, explicita los procesos mentales vividos y marque el inicio de una nueva etapa.

La comunicación de los aprendizajes logrados mediante la sistematización puede realizarse a través de diversos medios, dependiendo de los objetivos que se desea alcanzar y de los destinatarios de los

productos. Sin embargo, proponemos que siempre se considere la redacción de un documento escrito, medio de comunicación que facilita el debate y reflexión sobre los conocimientos producidos.

Principales logros y dificultades

El principal logro del TPS, a nuestro entender, es el estar desarrollando una propuesta de formación que va tomando forma en permanente diálogo entre la teoría y la práctica.

Las asesorías a procesos de sistematización ponen a prueba y cuestionan, tanto el método como las estrategias de formación. Las preguntas que surgen de esa práctica nos llevan a buscar el diálogo con otras experiencias, con la teoría y la epistemología. Las respuestas que vamos encontrando retroinforman las propuestas y son nuevamente "experimentadas" en la práctica. En consecuencia, la propuesta de formación y el método de sistematización se van validando de manera permanente.

En lo que se refiere a dificultades, las principales se relacionan con un gran tema que podríamos llamar la epistemología de la acción: aún conocemos insuficientemente la manera en que piensan y conocen los profesionales de la acción, y ello es una limitación tanto en lo que se refiere al método como a la formación en sistematización. El reto está en apoyar al "práctico" con métodos e instrumentos que faciliten el convertirse en un práctico reflexivo, en una persona capaz de integrar permanentemente la reflexión a su práctica y, en consecuencia, convertirla en praxis.

Nuevas búsquedas teóricas y epistemológicas

A continuación presentamos algunos aspectos en relación a los cuales hemos venido reflexionando en el TPS durante estos años. Todos ellos han surgido de las experiencias de formación que hemos desarrollado, que nos han planteado dudas y cuestionamientos, pero también nos han permitido "descu-

brir” y explorar caminos. Es por ello que, en cada tema, combinamos la presentación de aspectos en relación a los cuales tenemos conocimiento relativamente seguros —aunque siempre provisionales—, con las dudas o preguntas que siguen vigentes para nosotros.

Las bases epistemológicas de la sistematización

La sistematización, tal como la concebimos, se sustenta en dos bases epistemológicas que cuestionan y alteran los fundamentos centrales de la concepción clásica del conocimiento.

Por un lado, se parte de la unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento: el sistematizador pretende producir conocimientos sobre su propia práctica, sobre sí mismo y su acción en el mundo (que transforma a su entorno y lo transforma a él). Ello cuestiona profundamente las posibilidades de “objetividad” y abre grandes preguntas en torno al rigor que es posible exigir a los conocimientos producidos mediante esta actividad.

En segundo lugar, la sistematización se basa en la unidad entre el que sabe y el que actúa, lo cual altera totalmente el carácter de los conocimientos producidos. Mediante la sistematización no se pretende únicamente saber más sobre algo, entenderlo mejor, se busca de manera fundamental, ser y hacer mejor, y el saber está al servicio de ello. En consecuencia, tanto el tipo de conocimientos como la forma en que estos se producen son diferentes a aquéllos que le interesan a la investigación clásica. En sistematización el para que del conocimiento es el regreso a la práctica.

Sin embargo, no proponemos un regreso a la práctica centrado en lo tecnológico o en un “saber-cómo” (“*know-how*”) mecánico y pragmático. Estamos convencidos que un mejor hacer sólo es posible mediante un mejor comprender, y este se refiere no sólo a aquello sobre lo cual interviene directamente, sino también a los para qué de esa intervención (incluyendo los de largo plazo).

Estas bases epistemológicas ponen a la sistematización en un campo bastante exigente y, a la vez, poco explorado en términos epistemológicos y me-

todológicos. Si bien partimos de la base que toda práctica, por el mero hecho de realizarla genera un saber, por lo general este es más bien difuso, impreciso, esta poco formalizado (verbalizado) y, en consecuencia, su confrontación y validación resultan difíciles ⁽¹⁰⁾

De lo que se trata mediante la sistematización, es de caminar de esos saberes difusos hacia conocimientos propiamente tales los que, según Vasco, se caracterizan precisamente por su mayor grado de delimitación, precisión, contrastación y verificación. Ellos requiere que estén formalizados en un discurso comunicable ⁽¹¹⁾.

En esta perspectiva, si bien el rigor sigue siendo de gran importancia para darle el carácter de tales a los conocimientos producidos en y desde la práctica, su sentido cambia. La validez de los conocimientos es eminentemente situacional: es su éxito para orientar una nueva práctica lo que valida los nuevos conocimientos y no sólo su consistencia interna ni en relación con determinada teoría, como sucede en el conocimiento producido mediante la investigación.

En cuanto a lo metodológico, pensamos que el rigor proviene, por un lado, de la explicación de los sustentos (teóricos o no) de la práctica que se esta reflexionando y, por otro, de la capacidad del sistematizador para mirar críticamente su práctica y para fundamentar los conocimiento producidos al hacerlo.

Otro aspecto planteado por la sistematización concebida de esta manera, se refiere a la relación entre diversos tipos de saberes. Las experiencias que se sistematizan siempre son procesos complejos, que articulan a actores diversos, con intereses, lógicas y racionalidades distintas. Los saberes que están en juego y que se producen en la experiencia, natural-

10 En relación a este tema, ver el interesante artículo de Carlos Eduardo Vasco: “Distinta Formas de producir Conocimientos en la Educación Popular” (1996).

11 Para José Padrón (1994), lo que caracteriza y distingue al conocimiento científico de otros saberes, es su sistematización (entendida como organización) y socialización.

mente, también son distintos, y se expresan en relatos o discursos que no siempre pueden dialogar entre sí (podríamos hablar inclusive de diversos "idiomas"). El profesional, por más práctico que sea, tiende a expresarse de acuerdo a las reglas del pensamiento lógico-formal; los actores populares, por su parte, tienden en cambio a expresarse en un discurso simbólico-narrativo.

Quienes viene trabajando el tema de diálogo de saberes, así como las corrientes de pensamiento e investigación hermenéutica, están explorando formas de abordar estos retos. Nuestra propuesta, como ya se anticipó, ha optado⁽¹²⁾ por asumir la mirada de uno de los actores de la experiencia (por lo general, el profesional). Es a este actor a quien le encargamos que interprete y traduzca a su propio idioma los puntos de vista y percepciones de los demás. A la vez, le proponemos que, una vez completado el proceso de sistematización, haga el esfuerzo de volver a traducir los conocimientos obtenidos al lenguaje de los demás actores del proceso, para que ellos puedan aprovecharlos para su propio beneficio.

Un tema vinculado estrechamente al anterior es el de la articulación indisoluble entre racionalidad-objetividad y subjetividad-afectividad tanto en las experiencias como en su sistematización. Las prácticas que se pretenden sistematizar nunca son propuestas exclusivamente racionales, ni se fundan únicamente en sustento teóricos. Las dimensiones ideológicas y afectivas forman parte integral de las propuestas de acción y debieran también estar incorporadas en su sistematización, ya que de lo contrario la comprensión de los procesos generados haría abstracción de una parte sustancial de ellos mismos. Sin embargo, hasta ahora no tenemos herramientas que claramente orienten la manera de incorporar estas dimensiones a los procesos de conocimiento. Nuestras propuestas, si bien consideran explícitamente lo subjetivo de la acción, exigen al sistematizador que lo racionalice, que construya un discurso sobre la experiencia, traduciendo los

12 De manera provisional y únicamente por no encontrar aún una forma adecuada de abordar el diálogo entre saberes de carácter distinto.

sentimientos a un lenguaje lógico-formal. Pensamos que la perspectiva hermenéutica con su interés por descubrir y comprender los sentidos que están en juego en las prácticas, tiene mucho que aportarnos para caminar hacia una mejor articulación entre lo objetivo y subjetivo, pero aún son muchas más las preguntas que las respuestas en este campo.

Sistematización y corrientes teóricas

Todo lo planteado en el punto anterior se vincula estrechamente con el tema de la relación entre sistematización y teoría. Esta relación tiene dificultades de diverso tipo y nivel, la más profunda de las cuales deriva nada menos que de la contradicción dialéctica entre teoría y práctica. Encontrar la síntesis entre estos dos polos es una tarea compleja, que ha motivado profundas discusiones a lo largo de toda la historia de la filosofía y la ciencia.

Es esta tarea, precisamente, la que deben abordar e intentar resolver los sistematizadores:

- ¿Cómo relacionar creativamente la teoría y la práctica?
- ¿Cómo usar la teoría para comprender mejor la realidad y actuar sobre ella?
- ¿Cómo enriquecer a la teoría desde los conocimientos que se obtienen en la práctica?
- ¿Cómo evitar caer en reduccionismos y aplicaciones mecánicas de todo tipo?

Son preguntas para las cuales no tenemos respuestas definitivas, sino aproximaciones que hay que seguir trabajando. Por lo demás, pensamos que las respuestas serán siempre provisionales y transitorias, dado que estarán al servicio de la práctica de sistematización y tendrán el sentido de facilitar la relación con la teoría en experiencias de sistematización concretas.

Nuestras búsquedas, se han orientado, de manera central, a tratar de comprender cómo operan generalmente los profesionales de la acción, aquellos que pretendemos que mediante la sistematización se conviertan en práctico-reflexivos. En este campo, los aportes de la corriente de pensamiento sobre el

conocimiento práctico nos han sido muy iluminadores⁽¹³⁾.

De acuerdo a esta corriente, la práctica lleva implícitas determinadas concepciones teóricas: la teoría está en la práctica y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que hace el profesional. Este relaciona y confronta permanentemente lo que hace y los resultados obtenidos con lo que se ha planteado como lo deseable y posible de alcanzar, desde los conocimientos con que cuenta.

Sin embargo, estos conocimientos que están en la práctica, tienen características distintas a los conocimientos estrictamente teóricos. En primer lugar, el profesional de la acción recurre a la teoría en tanto le sirve para comprender mejor una situación y actuar de manera más adecuada. En esa medida, la validez de los conocimientos está determinada por su éxito en el enfrentamiento de situaciones, por su capacidad de orientar acciones que permitan el logro de los objetivos propuestos. Es por ello que se caracteriza a este tipo de conocimientos como situacionales, a diferencia de la teoría que es más bien universalizante (busca dar explicaciones generales sobre los fenómenos de la realidad).

En estrecha vinculación con lo anterior, el profesional de la acción recurre a la teoría según las necesidades que la práctica le va planteando. Es así que puede "usar" fragmentos de conocimiento que le son relevantes para comprender mejor una situación y actuar sobre ella, sin preocuparse mayormente de la consistencia teórica interna del "edificio" de conocimientos que va construyendo.

En síntesis, el conocimiento práctico o teoría no formal⁽¹⁴⁾ se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción. Está constituido por el conjunto de conocimientos de los que el profesional dispone o a los que recurre para informar y orientar su intervención.

Pensar en la sistematización a la luz de estos

13 Hemos trabajado, fundamentalmente, los textos de D. Schön (1983) J. Elliot (1940) R. Usher e Y. Bryant. Un mayor desarrollo de este tema se encuentra en: Barnechea, González y Morgan. (1994).

14 Cfr. Usher y Bryant.

planteamientos nos ha llevado a formularnos varios retos y temas de reflexión.

En primer lugar, buscamos que los profesionales realicen procesos de reflexión en y sobre la acción, superando la tendencia a la repetición mecánica de procedimientos que antes dieron buen resultado, o a culpar a factores externos por los posibles fracasos.

El reto estriba en orientarlos y motivarlos para que cuestionen permanentemente su práctica y para que expliciten los conocimientos que la sustentaron y que se produjeron durante su desarrollo. Ello permitirá que estos conocimientos sean confrontables, debatibles, acumulables y, en esa medida, puedan dialogar con el conocimiento estrictamente teórico, enriqueciéndolo y alimentándose de sus avances.

Sin embargo, en la medida que asumimos que la relación de los profesionales de la acción con el conocimiento teórico está fuertemente condicionada por la utilidad de este para la práctica, reafirmamos que no es objetivo de la sistematización producir directamente teoría. Los conocimientos generados son, por definición situacionales y particulares pero su formalización permite que dialoguen con las diversas corrientes teóricas a cuyos "fragmentos" se ha recurrido para comprender la realidad sobre la que se interviene.

En términos metodológicos, la relación entre teoría y sistematización se va dando mediante sucesivas aproximaciones. Un primer paso consiste en la explicitación de la teoría que está en la práctica: de los supuestos que sustentan y explican la propuesta de intervención.

En segundo lugar, se da cuenta de los cambios en esos supuestos, provocados por la práctica. Es en ese momento que los sistematizadores deben descubrir y explicar la manera en que los conceptos teóricos inmersos en su práctica han ido evolucionando. Todo cambio en la práctica expresa cambio en el conocimiento sobre la realidad, aunque ello no siempre es consciente para los actores.

El tercer momento consiste en el diálogo entre esos conocimientos nuevos y el contexto teórico

vigente. Es aquí donde la práctica confronta y es confrontada por la teoría, abriendo la posibilidad de una retroalimentación mutua.

Esta secuencia se va repitiendo a lo largo del proceso de sistematización, dando lugar a elaboraciones conceptuales cada vez más acabadas y precisas, y a recursos reiterados a la teoría.

Formación en sistematización

El tema de como enseñar a sistematizar conlleva retos de gran envergadura. Por una parte, se trata de un ejercicio novedoso para la gran mayoría de los profesionales de la acción, que no están acostumbrados a explicitar y hacer conscientemente los procesos mentales que normalmente realizan en su práctica.

De otro lado, la incompreensión sobre las exigencias que la sistematización plantea para llegar a un buen término hace que casi nunca se le dedique el tiempo y recursos necesarios. Los sistematizadores casi deben realizarla en su "tiempo libre", y sólo tras varios fracasos se acepta la necesidad de contar con una formación específica para lograrlo.

Pero una vez que ello sea obtenido, el problema no está solucionado, en la medida que no hemos resuelto completamente cómo enseñar a producir conocimientos y, menos aún, cómo hacerlo en y desde la práctica. La enseñanza de la investigación (en tanto ejercicio de producción de conocimientos), que fue nuestro referente inicial deja mucho que desear, además de no adecuarse suficientemente a esta forma particular de hacerlo.

Una primera pista que hemos explorado, y que se ha demostrado válida, es que sólo se aprende a sistematizar haciéndolo. Pero ello tampoco resuelve del todo el problema, porque haber realizado un proceso de sistematización no garantiza aún que la persona se haya apropiado de un concepto y un método que le permita seguir haciéndolo más adelante. Para ello es necesario que el proceso de formación en la acción incluya la explicitación continua de los procesos de pensamiento que se van desarrollando, su sentido y su utilidad, y ello debiera formar parte integral de los procesos de capacitación en sistematización.

Una segunda pista, muy interesante, nos la dio Manuel Canales en su ponencia presentada al último Seminario-Taller del Programa de Apoyo a la Sistematización de CEAAL⁽¹⁵⁾. Canales plantea la necesidad de activar al observador, de hacer que el sujeto (individual o colectivo) se perciba a sí mismo en tanto actor, que empiece a mirar y a criticar lo que hace y el ambiente en que se mueve, que cuestione y critique tanto sus objetivos como las estrategias que ha empleado para alcanzarlos y, en esa medida, sea capaz de replantearlos.

Pensamos que la propuesta del TPS (de método y de formación en sistematización), de alguna manera ha apostado a lograr que ello suceda. La reconstrucción de la experiencia y de su contexto contribuye a que el profesional extraiga de su interior lo vivido, que lo convierta en un relato y lo pueda observar y criticar. El análisis de la experiencia se sustenta y orienta por su cuestionamiento, mediante la formulación de preguntas; y la interpretación y conclusiones del proceso de sistematización llevan a definir una nueva intervención, explícitamente sustentada en los nuevos conocimientos.

Sin embargo, es necesario que estas apuestas sean confrontadas más rigurosamente con la práctica de formación en sistematización, para obtener nuevas lecciones y aprendizajes que contribuyan a facilitar estos procesos.

15 Evento realizado en Santiago, entre el 20 y el 31 de enero de 1996.

BIBLIOGRAFÍA

- BARNECHEA, M.M. *Con tu puedo y con mi quiero* TACIF, Lima, Perú, 1992.
- BARNECHEA, M.; GONZÁLEZ, E; MORGAN, M. ¿Y cómo lo hace? *Propuesta de Método de Sistematización*. Taller permanente de Sistematización, CEAAL-Perú, Lima, agosto de 1992.
- BARNECHEA, M.; GONZÁLEZ, E; MORGAN, M. "La Sistematización como Producción de Conocimientos". En Revista La Piragua N 9, Santiago. Chile. 2 semestre de 1994 .
- ELLIOT, J. *La Investigación-Acción en Educación*. Editorial moras. Madrid, 1990.
- MARTINIC, SERGIO "Elementos Metodológicos para la Sistematización de Proyectos de Educación y Acción Social". En Martinic, S.; Walker, H. Profesionales en la Acción. Centro de investigación y desarrollo de la Educación, CIDE. Santiago. 1988.
- MORGAN, M.; MONREAL, M.L. "Una Propuesta de Lineamientos Metodológicos para la Sistematización de Experiencias en Trabajo Social". En Nuevos Cuadernos CELATS N 17, Lima, Perú, 1991.
- PADRÓN, J. "Elementos para el Análisis de la investigación Educativa". En Revista educación y Ciencias Humanas N° 3, Año II, Post-Grado Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Julio a diciembre 1994.
- SCHÖN, D. "The reflective practitioner. How professionals think in action". New York Basic Books. Harper Colophon, 1983.

TEMA: EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN
FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS
PARA SU REALIZACIÓN Y LOS
PROYECTOS DE INNOVACIÓN
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.
LECTURA: ANÁLISIS. *

El texto presenta una metodología de trabajo para sistematizar la práctica. La propuesta surge del trabajo realizado en la Facultad de Trabajo Social de Paraná dependiente de la Universidad Nacional Entre Ríos, Argentina.

La autora da demasiada importancia al análisis cultural porque considera que los educadores que en su mayoría forman parte de la clase media contribuyen de manera consciente e inconsciente a la reproducción del "status quo" y sólo en la medida que la situación es analizada puede haber valoraciones diferentes.

El método de sistematización de la práctica (M. S. T.) se presenta como una alternativa para realizar ese análisis de que habla Mercedes Gagnetten. Ciertamente el M.S.P. no es la varita mágica solucionadora de todos los problemas pero brinda la posibilidad de impregnar la labor del educador de una perspectiva liberadora.

Aunque el método de trabajo ha sido creado pensando en la labor que realiza el trabajador social, el cual se desenvuelve en los sectores populares de población en busca de aportar alternativas a los problemas y necesidades de estos núcleos, consideramos que estas acciones no son ajenas a las que realiza el profesor en su ámbito escolar.

El texto conceptualiza al método como "un conjunto de procedimientos que permite el logro de un determinado fin", y al M. S. P. como "el proceso por medio del cual se hace la conversión de práctica a teoría, y toma como marco general el método dialéctico".

*GAGNETTEN, Mercedes. Análisis, en: Hacia una metodología de la sistematización de la práctica. Buenos Aires. Humanitas

ANÁLISIS: II FASE

2.1 Definición: ¿Qué es analizar?

Analizar es distinguir y separar las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios y elementos fundamentales.(29)

Analizar es comprender el todo a través del conocimiento y comprensión de las partes.

El esfuerzo de análisis como contrapuesto a síntesis, implica entonces desagregar elementos constitutivos de un todo, desagregar elementos de cada actividad, de cada experiencia, de cada tema, de cada componente de la realidad, de cada código utilizado, de cada término, etc.

No debe confundirse analizar con disgregar, ya que el esfuerzo de desagregar antes enunciado va determinando sus análisis parciales al interior de una UNIDAD GLOBALIZADORA.

Esta fase II del M.S.P. Intenta aislar los elementos, para luego en una III fase de interpretación reordenarlos para ser vistos bajo una nueva perspectiva.

Implica por lo tanto, un intento de escindir para mirar de nuevo, abstraer para alcanzar lo concreto.

Es el estudio de los elementos constituyentes de los fenómenos y procesos así como el estudio de sus conexiones externas e internas.

Se analizan fundamentalmente dos dimensiones centrales:

a) el propio discurso da los sujetos reconstructores de la realidad y de la experiencia: las hipótesis ideológico-culturales personales.

b) la realidad reconstruida, y la práctica que se desarrolla en ella.

Ambos elementos son extraídos de la I fase ya explicitada, teniendo fundamentalmente en cuenta que no hay posibilidad de análisis en sistematización si no es, a partir del con texto existencial de la práctica social e histórica de los hombres. Esto es, se analiza a partir de haber reconstruido el qué hacen, cómo se sitúan en el mundo las personas actuantes

29) Espinoza Vergara, Mario: Programación, Manual de Programación para promotores y Trabajadores Sociales, Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1984, pág. 150.

en la práctica, cómo justifican su propia existencia, a partir de haber representado sus ideas y concepciones, en un espacio-tiempo delimitado por cierto modo de producción, con sus relaciones sociales correspondientes, en una situación de clase determinada. Todos estos componentes configuran las condiciones concretas de existencia desde las cuales se ha reconstruido y que posibilitan un determinado nivel de producción analítica.

En lo que hace a la primera dimensión señalada, a analizar dialécticamente con la segunda, es fundamental tener en cuenta que implica como tal, dentro del M.S.P., la utilización permanente de una técnica pedagógica de desprejuiciamiento a través del autoanálisis crítico sobre la percepción deformada, superficial y automatizada de la realidad.⁽³⁰⁾

En cambio en lo que hace al análisis de la segunda dimensión señalada, se trata de trazar líneas delimitadoras de temáticas problemáticas, se trata de temáticas más que de fijación de problemas, como consigna, debido a que esta última muchas veces obvia el entrecruzamiento ideológico cultural al codificar los mismos desde una determinada realidad, que muchas veces no corresponde a la racionalidad popular, aunque estén involucradas las personas del pueblo en el proceso.

Dado que la práctica social es esencialmente un permanente intercambio de mensajes entre los sujetos actuantes internos y externos a un espacio determinado, cobra fundamental importancia en esta fase II, la técnica de ANÁLISIS DE CONTENIDOS a partir de lo manifestado en la reconstrucción (etapa II). Dicha técnica permite el estudio de las ideas, significados, temas o frases, infiriendo elementos a interpretar a partir de las mismas, en la fase III.⁽³¹⁾

Esta fase II de análisis es una etapa de investigación temática no estructurada, a través de la elaboración de los datos, vivencias y procesos descriptos.

30) Aylwin de Barros, Nidia; Glsst, Jorge: El Taller, op. cit., pág. 27.

31) Ander Egg, Ezequiel: Diccionario de Trabajo Social, op. cit., pág. 31.

Como tal posibilita el examen y selección de los hechos y procesos probablemente relevantes a través de una codificación preliminar.

Esto lleva a la clasificación de temas-problemas, como núcleos concretos dentro de una clase de fenómenos, en códigos no necesariamente ya descriptos por la ciencia.

Esta fase de análisis se sustenta en la reconstrucción de la práctica realizada por tramos CORTOS, lo que significa afirmar que no parte de una preselección de temas (hipótesis previas) en base a las cuales dirigir las acciones a campos supuestamente más importantes.

Por lo tanto no se trata de analizar hipótesis operacionales, sino los propios supuestos básicos subyacentes en toda práctica social, en cuanto preconceptos ideológico-culturales del Trabajador Social así como de las personas del pueblo con las que se trabaja.

En relación al Método en Trabajo Social el análisis es un procedimiento fundamental para la fase de diagnóstico así como de programación, ya que por su intermedio se conocen los antecedentes que conforman la situación en la cual se desarrolla un determinado plan, con sus programas y proyectos.⁽³²⁾

2.2 Finalidad del Análisis (II Fase): ¿Para qué analizar?

El fin que se persigue es el análisis crítico de los supuestos básicos subyacentes surgidos en la reconstrucción de la práctica realizada en fase I, superando la lógica oferta-demanda existente en la estructura económico-social vigente, en función de una tematización.

Para el logro de dicha meta es fundamental operar el análisis a partir de determinado marco ideológico y teórico general.

En esta perspectiva se anotan tres grandes esquemas conceptuales generales como orientadores del

32) Espinoza Vergara, Mario: op.cit., pág.150.

análisis de contenidos, según la opción ideológica que se sustente.³³⁾

Sólo se los menciona sin desarrollarlos, en función de la Fase II:

a) Ideología liberal: Se hace necesario señalar que en la fase de análisis que se está explicando, el modo como se seleccionan los temas, son ya un indicador, ejemplo: si se las selecciona por áreas de Trabajo Social aisladas, fragmentadas: menor, rural, industria, salud, etc.

Consecuentemente los signos empleados podrán ser: protección, intercambio, asistencia, cooperación.

Coherentemente dicha selección también lleva a determinar actores impersonales más que actores concretos, con específicas connotaciones.

Y por consecuencia, los ejes centrales de sistematización en ésta concepción pueden ser:

- cooperación — conflicto
- intercambio — lucha
- protección — abandono, debilidad
- asistencia — miseria

Los planos de la denotación ponen el énfasis en la cooperación, escondiendo la lucha vigente en las condiciones desiguales de existencia de los hombres. Los fenómenos son atribuidos a la naturaleza, a lo obvio, y no a la historia.

Y de este modo surge una combinación de significantes: la fijación de determinado modelo de bienestar humano, el cual parte de determinados postulados de lo que es "estar bien", más que de la realidad concreta. A la vez dichos postulados contienen un valor universal fuerte, con una predominante dosis de idealismo y ahistoricismo, en clara contradicción con las particularidades americanas concretas, y en especial ocultando la propia concepción que el sector popular tiene de lo que es "estar bien", que justamente no es lo mismo que "bienestar".

Bienestar social dentro de esta ideología liberal está planteado como contrarrio a "malestar", como estado de satisfacción, de ausencia de necesidades,

naturalizando de este modo la sociedad de consumo, de confort, para algunos.

Asimismo este modelo de bienestar humano se sustenta en un humanismo abstracto y ahistórico, basado éste en determinados principios, tales como:

- la igualdad neutral entre los hombres, dentro de un orden natural que como tal es anterior a la sociedad misma.
- la libertad espontánea de los hombres.
- la perfección del hombre.
- parte del hombre como individuo, sin tomar en cuenta el espacio-tiempo económicamente dado.

Consecuentemente a partir de esta concepción humanista surge un modo determinado de analizar la realidad y la práctica en ella. A partir de la meta prevista del hombre satisfecho, surge la priorización de los siguientes ejes temáticos: dignidad, mejoramiento, seguridad, convivencia humana ideal en unión y armonía, sin concretarlas.

b) Ideología desarrollista: En sustancia contiene los elementos anteriormente vertidos, pero en su versión resemantizada a través del entrecruzamiento de determinados elementos correspondientes a un espacio-tiempo previsto.

En la línea de visualizar a América Latina como países en vías de desarrollo, esta concepción ideológica pone el énfasis de análisis en base a categorías tales como: modernización, democratización, progreso, tecnología, desarrollo, planificación, eficiencia.

La selección temática se basa en un análisis del espacio como proceso de crecimiento.

Cabe agregar que visualiza el subdesarrollo como etapa hacia el desarrollo, proceso en el cual se particulariza a los actores como a los individuos capaces de progreso autosostenido, en relación directa con el Estado, como principal artífice de desarrollo, legitimándolo como neutral.

Los ejes temáticos centralizadores del análisis dentro de esta concepción son:

33) Las páginas siguientes nutren del trabajo de Faletros Vicente, op. cit., pág 38.

- gradual — rápido
- espontáneo — organizado
- irracional — planificado
- conflicto — equilibrio
- negativo — positivo
- atraso — progreso

c) Perspectiva de liberación: El hombre y la sociedad son visualizados como unidad-totalidad histórica.

La ideología como tal es una aproximación posible a la ciencia, no siendo ambos polos antagónicos.

Parte de la base de no aislar los fenómenos económicos, de los sociales e ideológicos.

En esta perspectiva los ejes centrales de análisis son:

- medios de producción — apropiación privada de los medios de producción
- dominado — dominante
- desposeído — poseedor
- no participación — superestructura jurídico-política
- poder — Estado
- etc.

2.3 Objetivo del Análisis (II Fase): ¿Por qué analizar?

Permite el primer estudio o reflexión metodológica de la práctica social, superando los modos tradicionales cuantitativos de investigación (encuestas, cuestionarios, censos).

Tiene por objetivo desagregar contradictoriamente dos grandes dimensiones contenidas en la reconstrucción (Fase 1):

- a) Los propios supuestos del Trabajo social: en función de disminuir al máximo su carácter deformante, fantaseado o fetichista.
- b) Regularidades sociales existentes (constantes).

Por consecuencia el análisis tiene por objetivo distinguir, al interior de una teoría de la comunicación, el discurso reconstruido en Fase II, en dos planos:

- a) La denotación: elementos aparentes, manifiestos, indicios, señales.

b) La connotación: lo oculto, latente a nivel de significados. Esta fase de análisis no se centra ni en el emisor, ni en el receptor, sino en el mensaje mismo, en los códigos y en una posible decodificación.

En este sentido el análisis de contenidos culturales se inscribe en un análisis ideológico. Y por último, específicamente en relación al Método de Trabajo Social asimismo esta fase posibilita el autoconocimiento del Trabajador Social, entendiendo a éste en cuanto persona como la principal herramienta de trabajo con la que cuenta para el accionar profesional.

Conjuntamente esta fase II posibilita desplegar procesos de concientización mutua: sector popular-Trabajador Social. Y por último esta fase posibilita en relación al método en Trabajo Social hace factible: la tematización individual, grupal, institucional, comunitaria y/o macro-estructural, a través de diversos instrumentos auxiliares como mapas, diapositivas, croquis, títeres, dramatizaciones, teatro, música, etc.

2.4 ¿Qué se analiza? (II Fase)

Esta fase se basa esencialmente en la técnica de análisis de la documentación producida en la reconstrucción de la práctica, viabilizada a través del relato descriptivo (diario de campo).

2.5 ¿Cómo se analiza? (II Fase)

La técnica central consiste en descomponer el todo en sus partes significativas:

- a) detectar la contradicción
- b) analizar por separado cada uno de los opuestos que la constituyen
- c) aspectos principales de la contradicción (esencia)
- d) aspectos secundarios de la contradicción (base interna)(34)

34) Lima, Boris: Epistemología de Trabajo Social, Humanitas, Buenos Aires, 1975, 2a. Edición 1983.

La técnica de análisis cultural, en tanto análisis de contenidos es fundamental en esta fase.

Conjuntamente con ésta, se utiliza la técnica de tematización o de codificación de la siguiente manera:(35)

- a) Lectura de la reconstrucción de la práctica (Fase 1)
- b) Subrayado del mismo en base a tres criterios centrales:
 - reiteración
 - resonancia
 - estrategia
- c) Vuelco desordenado de los emergentes surgidos en base a b)
- d) Ordenamiento de los mismos
- e) Codificación de temas.

La consigna central para analizar es manifestar contradictoriamente los diferentes componentes ideológicos expresados o latentes, correlacionándolos con el modo como los mismos se han expresado en la acción. Este procesamiento contradictorio de los supuestos subyacentes, en esta fase debe posibilitar el tratamiento DISCRIMINADO de los mismos a una doble dimensión (que aparecía indiscriminadamente en la fase 1), a saber:

- la propia visualización del Trabajador Social.
- la propia visualización del sector popular con el que se trabaja.

Lo enunciado va permitiendo generar opciones ideológicas y teóricas conscientes.

Todo lo surgido de la utilización de las técnicas antes mencionadas, se va volcando en fichas temáticas consistentes en cuadros con códigos emanados de acuerdo al tema-proceso o tema-problema de que se trate.(36)

35) Codificación: es la técnica mediante la cual los elementos obtenidos son transformados en símbolos o códigos.

36) Ver al respecto, a modo de ejemplos instrumentales, las sistematizaciones realizadas en la Escuela de la Universidad Nacional de Entre Ríos, 1985.

Al hablar de códigos, se refiere a categorías semánticas y lógicas más abarcativas, que como tales, contengan temáticamente el proceso vivido.

Por todo lo dicho la técnica de tematización mencionada es como tal una técnica de decodificación, entendiendo por tal: el proceso que va desde los signos aparentes a las estructuras latentes, del mensaje a la ideología, descubriendo los distintos códigos y praxis del mensaje.(37)

En el M.S.P. decodificar supone re-mirar, redescubrir, destruyendo en el sentido de superando dialécticamente, las apariencias ideológicas dominantes.

CONSIGNAS A UTILIZAR EN LA TÉCNICA DE TEMATIZACIÓN:

- 1) priorizar lo tangible y lo particular, por sobre lo intangible y general.
- 2) especificar, no globalizando (ya que se realiza en Fase III)
- 3) puntualizar, decodificando temas, sin desarrollar ni describir (ya realizado en Fase 1).
- 4) focalizar los temas-problemas y temas-procesos más reiterados y resonantes por parte del sector popular, no abarcando la totalidad temática surgida.
- 5) desagregar componentes de cada elemento.
- 6) discriminar los propios supuestos del Trabajador Social contradictorios o no respecto de los sectores populares en relación a los hechos, en función de DETERMINAR la práctica social y la realidad concreta donde se realiza por sobre los presupuestos ideológicos.

Esta fase de análisis es fundamental que se realice en forma grupal o subgrupal (de acuerdo a la cantidad de miembros del equipo de trabajo). Dichos grupos o subgrupos generan una dinámica que permite establecer y procesar diferentes:

- ideologías
- lecturas de lo vivido
- vivencias.

37) Faleiros, Vicente: op. cit., pág. 144. Es fundamental remarcar que el descubrimiento del código y sus significaciones, se da en la praxis.

El encuadre de la tarea de discusión grupal y sistematización de la misma, está dada a partir de la personal trama psicológica e ideológica de sus miembros, en un esfuerzo por discriminar tales componentes respecto de la realidad objetiva y la práctica realizada. Valga reafirmar que dicha discriminación supone metodológicamente el tratamiento en un mismo tiempo-espacio de taller de sistematización ambas dimensiones procesadas contradictoriamente, en base a Instrumentos que posibiliten su tratamiento desagregado en un mismo producto de esta II fase de análisis.

En esta etapa el instrumento unificador de ambas dimensiones, como ya se mencionó, son las fichas temáticas:

—incluye los temas surgidos del diario de campo, previamente procesados en base a las técnicas antes mencionadas. Por lo tanto no significan sólo tareas tematizadas sino fundamentalmente emergentes sociales surgidos en el proceso práctico en la realidad popular.

—dichas fichas se van multiplicando y completando acumulativamente con el avance del proceso práctico.

—dentro de un mismo equipo de sistematización las temáticas deben tender a ser distribuidas para su interpretación con el criterio de no superposición de los mismos, a medida que ellas van surgiendo de la realidad, a través del proceso metodológico.

—todo lo que se explicita acerca del M.S.P. es posible de utilizar no sólo en instituciones de Formación Profesional, sino en toda práctica social.

2.6 ¿Cuándo se analiza? (II Fase)

Es fundamental que el análisis se realice antecedido por la fase I de reconstrucción de la práctica, y sea seguido por la interpretación (Fase III).

En esta etapa II la reconstrucción antes realizada es generadora de temáticas de acción reflexión investigación, superando como tales la formulación de hipótesis teórica prácticas, o hipótesis de intervención.

Las temáticas generadas de acción investigación

posibilitan que el sector popular se involucre en el mismo proceso.

El espacio-tiempo de reflexión deseable es un taller semanal de dos horas de duración, que acompañe todo el proceso práctico en terreno. En función de esta fase II en el taller se desarrolla lo siguiente:

1) colectivizar lo significativo de cada uno

2) plantear contradicciones entre:

a) lo supuesto (decodificación) y

b) lo Visto en la realidad y hecho en ella.

3) clasificar temáticas (encodificación): es fundamental que este tercer proceso dentro de cada taller, no anteceda al anterior de decodificación, realizado éste a través de la técnica de discusión grupal.

Este proceso de encodificación implica la reconstrucción de la realidad concreta y objetiva hasta donde se pueda llegar en cada avance progresivo a través de un primer esfuerzo de integración, es decir de nuevos códigos.

3.INTERPRETACIÓN: III FASE

3.1 Definición: ¿Qué es interpretar?

Interpretar es un esfuerzo de síntesis, de composición de un todo por la reunión de sus partes.

Los datos obtenidos (fase I) y la descomposición discriminada de los mismos (fase II, análisis) no suponen como tales una evidencia, sino que es posible convertirlos en tal, una vez interpretados con el auxilio de un determinado marco teórico existente o a construir, que como tal reordene los elementos intervinientes bajo una nueva luz.

El mencionado reordenamiento de lo reconstruido y analizado, prepara la fase IV de Conceptualización.

Interpretar es investigar los diferentes aspectos de las contradicciones en un esfuerzo progresivo en función de su unificación. Como ya se señalara en la fase anterior, es allí donde se detectan las contradicciones intervinientes. En esta fase III se las investiga, se las interpreta teóricamente. Por ello es que este momento contiene a los dos anteriores, así como la anterior contenía a la I y así sucesivamente con las restantes fases del M.S.P.

Interpretar significa reducir los temas emergentes a sus núcleos significativos.

Al Igual que las anteriores, esta etapa de interpretación significa una lectura objetiva del discurso ideológico que se utilice. No obstante cabe aclarar que el objetivo del M.S.P. NO ES SISTEMATIZAR UNA IDEOLOGÍA. Y ello se logra en la medida en que metodológicamente sea posible investigar, interpretar la realidad en relación a estos aspectos siempre involucrados.

Por lo tanto se interpreta la realidad y la práctica realizada, a partir de determinados valores generadores de criterios específicos de investigación, así como a partir de una teoría que acerca significaciones.

Para interpretar es necesario tener en cuenta:

- a) la necesidad de globalizar aspectos.
- b) el carácter complementario de la teoría (en la sistematización).
- c) la objetividad de la interpretación se basa en un proceso correcto de reconstrucción y de análisis previo para evitar la indiscriminación de lo subjetivo y lo objetivo.

Es fundamental tener en cuenta que ya en la I fase de Reconstrucción está presente la interpretación de alguna manera:

ejemplo: casas malas, gente pobre, mal vestidos, etc. La III fase de interpretación se diferencia de aquella en que la preconcepción habida, se la hace consciente y se la profundiza con nuevos elementos teóricos.

Aprender a interpretar es aprender a separar el dato empírico (ejemplo: vestimenta usada por determinada persona) de la significación que hacemos a partir de dicha percepción.

Interpretar es delimitar causas mediatas e inmediatas, a partir de una confrontación entre lo realizado en una realidad determinada y la teoría seleccionada o a construir en su defecto. Por consecuencia esta etapa supone la investigación de los diferentes factores condicionantes de las temáticas significativas surgidas en fase II, lo cual implica investigar la policausalidad involucrada en cada componente de la realidad, esto es, las múltiples determinaciones internas y externas de los fenómenos sociales y procesos generados a través de la práctica.

A la vez esta fase de interpretación supone, como ya se mencionó, un esfuerzo de síntesis de lo antes

desagregado, analizado en fase II. Por lo tanto las diferencias temáticas volcadas en fichas instrumentales, en esta fase se articulan mutuamente en una matriz común provisoria, realimentable al mismo ritmo que se realimentan y se abren nuevas fichas temáticas, en el curso mismo de la práctica social.

Se define **MATRIZ TEMÁTICA** como el **ENTRECruzamiento constante de Componentes constitutivos de la Práctica Social**:

Dichos componentes son el producto de la selección temática ya mencionada en la fase II de análisis.

Como tal la matriz temática incluye: temas-problemas entrecruzados con temas-acción (proceso), de lo que resulta la interpretación misma del proceso práctico vivido, a saber:

$$\text{Matriz interpretativa} = \text{Temas-problemas} + \text{temas-acción} = \text{Procesamiento de la práctica}$$

En síntesis matriz es la explicitación de ejes articulados entre sí.

A modo de cierre se visualiza un ejemplo integrador de las tres fases metodológicas hasta aquí explicadas:

Ejemplo: trabajo social en un determinado barrio, a partir de una organización de base existente como es una vecinal.

I FASE: RECONSTRUCCIÓN: relato descriptivo de lo actuado, sentido y pensado en dicho espacio durante un tiempo acotado.

II FASE: ANÁLISIS: desagregar los diferentes elementos intervinientes en el proceso organizativo mismo, así como en la realidad Interna y externa al mismo, aparecidos en fase anterior, tematizándolos.

III FASE: INTERPRETACIÓN: entrecruzamiento de los diferentes componentes que aparecen separados en fase de análisis, adjetivando la realidad social: qué tipo de organización se está generando, para qué, por qué, en un esfuerzo de relación permanente texto (organización vecinal)-contexto (realidad Inmediata: barrio) y realidad global (ciudad-región-nación-América Latina).

En lo que hace a esta III fase, es fundamental que el Trabajador Social acerque a la tarea de investigación marcos teóricos que le permitan superar interpretaciones parciales acerca de la práctica y de la realidad donde aquélla se asienta. Lo dicho supone una actitud científica que trascienda los siguientes tipos de interpretaciones más comunes en el campo de la profesión:

INTERPRETACIONES

psicosociales
terapéuticas
individuales
descontextualizadas
grupales
comunitarias

3.2 Finalidad de la Interpretación (III Fase): ¿Para qué interpretar?

La intención que se persigue es superar el conocimiento ilusorio de la realidad.

A tales efectos se viabiliza esta fase, acercando marcos de interpretación científicos globales, para confrontarlos con los hallazgos tematizados acerca de la práctica y de la realidad, en función de que permitan en la etapa siguiente de conceptualización, una sola visión unificada, global y totalizante acerca de la realidad y de la práctica que se está realizando en ella.

3.3 Objetivo de la interpretación (III Fase): ¿Por qué interpretar?

Descubrir la red interna de conexiones del proceso en su multiplicidad de aspectos y en su dinámica propia.

Por lo tanto la interpretación tiene por objetivos investigar:

- las temáticas emergentes articuladas en una matriz común;
- la acción profesional desarrollada en relación a las mismas, con sus hallazgos positivos y negativos;
- la realidad donde dichas experiencias surgen.

Y por último, específicamente en relación al método en TRABAJO SOCIAL, esta fase posibilita:

- redimensionar diferentes niveles de abordaje;
- marcos teóricos operativos;
- líneas de investigación documental;
- niveles de confrontación del saber popular con el saber de los profesionales o "expertos";
- modos instrumentales de investigación acción;
- vías de problematización progresiva, etc.

3.4 ¿Qué se interpreta? (III Fase)

Las temáticas significativas surgidas de fase II, a partir de fase I.

3.5 ¿Cómo se interpreta? (III Fase)

Recién en esta fase cobra real sentido la incorporación del marco teórico que ilumine la interpretación, sobre todo entendiendo que sistematización de la práctica no es sinónimo de método de conocimiento de la realidad social. Ambos persiguen objetivos específicos diferentes aunque complementarios.

Mientras que en la última su finalidad es conocer un objeto determinado, el M.S.P. pretende teorizar no sólo acerca de la realidad sino fundamentalmente acerca de la práctica que se realiza en ella en un tiempo bien determinado.

Al decir que en esta fase se incorporan determinados marcos conceptuales, no se está negando su existencia en todo el proceso metodológico. Lo que sí quiere afirmarse es que en esta fase se los toma en FORMA SISTEMÁTICA Y PREMEDITADA y no así en las anteriores, por lo siguiente:

— el M.S.P. se funda en la necesidad de "sacar fuera" lo que se trae consciente o inconscientemente respecto de un análisis de la realidad vivida y reconstruida.

— en forma posterior a un análisis de los elementos mencionados, es posible entrecruzar los diferentes componentes a través de la confrontación con teorías existentes o a construirse.

— esto último tiene que ver con que la verdad

no está en la ciencia dada necesariamente, así como tampoco está en la realidad reconstruida y analizada.

Por consecuencia a través de la sistematización de la práctica, en su fase de interpretación se pretende integrar el saber que sirva, a partir del conocimiento o reconocimiento de las diferentes ciencias sociales parceladas.

La matriz no se la constituye ni "a priori" ni "a posteriori". Se la construye durante el proceso mismo de la práctica. Y aún en ese lapso, no se la fuerza, sino que la realidad misma determina su surgimiento.

A tales efectos, debe recordarse lo manifestado en definición de esta fase, que matriz es el conjunto de símbolos (códigos), resultante de la fase de creación de fichas temáticas, que contiene como tal un **ENTRECruzamiento INTERTEMÁTICO**, y así se constituye en la herramienta básica de la interpretación.

Operativamente dicha matriz se construye a través de líneas verticales y horizontales dispuestas en forma de rectángulo, a modo de gráfico de doble entrada, en las cuales las temáticas analizadas se anotan en líneas y columnas en base a un determinado orden surgido a partir de la especificidad temática reconstruida y seleccionada y en relación a sus articulaciones internas y externas.

En función de clarificar operativamente la secuencia de las tres fases, se sintetiza a continuación su seriación:

- | | |
|-------------------------------------|----------|
| 1) Reconstrucción de la experiencia | Fase I |
| 2) Decodificación | Fase II |
| 3) Encodificación | Fase II |
| 4) Codificación | Fase II |
| 5) Matriz | Fase III |

Esta etapa de interpretación, como fase de síntesis, permite un procesamiento del mismo desarrollo de la práctica y la realidad donde se asienta la misma. De ella surgen los ejes centrales de problematización y de acción.

Para la construcción instrumental de las matrices es básico tener en cuenta que un mismo tema, cualquiera sea, tiene doble, triple o más aperturas.

Por ello es que la matriz no sólo consiste en un reordenamiento de la temática, sino el entrecruza-

miento de las mismas, a la luz de una confrontación con teorías específicas.

Dicho esfuerzo de confrontación teórica que supone la fase de interpretación debe estar acompañado con la apoyatura de **TECNICAS ESPECÍFICAS DE INTERPRETACIÓN** de marcos teóricos referenciales brindados por las ciencias sociales en general, y por la teoría del Trabajo Social en particular.

En lo concerniente a este punto y en lo que hace a la sistematización en los ámbitos de formación profesional, cobra vital importancia la utilización de dichas técnicas de interpretación de teorías en el manejo de las diferentes demandas teóricas surgidas en los talleres, así como en el aprovechamiento de los contenidos específicos que la currícula de las Facultades o Escuelas desarrollan en las cátedras más afines.

4. CONCEPTUALIZACIÓN: IV FASE

4.1 Definición: ¿Qué es conceptualizar?

Conceptualizar es unir las más diversas interpretaciones surgidas de la práctica, en un todo coherente.

En el M.S.P. se entiende por concepto a los elementos con los cuales se construye el pensamiento, los que constituyen abstracciones que sintetizan las notas esenciales de un objeto determinado.

El objeto en el M.S.P. es la realidad así como la práctica que se realiza en la misma, por parte del sector popular y Trabajador Social.

Conceptualizar es la reconstrucción teórica (ya no relato descriptivo correspondiente a fase 1) de los diferentes elementos percibidos, tematizados e Interpretados. Dicha reconstrucción conceptual se realiza dentro de un sistema entrecruzado y organizado, totalizando los diferentes elementos devenidos de la realidad y de la práctica, producto en el cual queda representado el proceso o la relación descubierta.

No obstante constituirse en un sistema orgánico fundado en las tres fases anteriores la conceptualización siempre es provisoria, cuyos enunciados

formulados son revisados en la práctica en forma permanente y dialéctica,

Por consecuencia, conceptualizar es:

- aproximarse a lo concreto por el movimiento abstracto del pensamiento, proceso en el cual se elaboran los contenidos más adecuados a la praxis;

- denotar y connotar el objeto;

- extraer lo universal de lo particular en un determinado espacio-tiempo, objeto de la sistematización;

- relacionar en el pensamiento el texto (realidad y prácticas acotadas) con un contexto determinante del anterior;

- fijar los caracteres esenciales y contradictorios de lo concreto

- revelar las contradicciones internas

- explicar cómo se generan

- cómo se manifiestan

- prever soluciones alternativas(38)

- inferir de lo concreto, lo general.

Esta fase es un esfuerzo de abstracción superadora de las fases anteriores, sobre las cuales se funda Inexorablemente, en función de los objetivos que persigue la sistematización, que es dar cuenta de lo que se hace y de lo que es la realidad donde tal acción se desarrolla.

Como tal, implica esta fase el primer salto cualitativo en el M.S.P., que es posible producirlo en la medida de los saltos cuantitativos que han constituido las tres fases anteriores.

En esta fase asimismo se infieren causales, a modo de construcción teórica de los condicionantes interpretados cuantitativa y cualitativamente en fase anterior, respondiendo al por qué pasan determinadas situaciones en la realidad y en la práctica que se desarrolla.

En relación al punto anterior, cabe agregar que en la fase de conceptualización no basta con señalar causas y su desarrollo, sino que debe incluir una construcción teórica de los demás componentes tematizados. Esto es, no solamente conceptualizar el por qué de determinados ejes temáticos matriza-

dos, sino el qué, para qué, cuándo, dónde, con qué, quiénes, etc.

Esta fase implica un salto cualitativo en la medida en que sea capaz de producir en forma dialécticamente discriminada lo que son conceptos específicos acerca del sentir, pensar y actuar del propio sector popular con el que se trabaja, contradictoriamente con conceptualizaciones acerca de las propias teorías y concepción ideológica del sujeto profesional actuante, a esta altura no sólo hechas conscientes, sino explicitadas y conceptualizadas a partir del rescate de los avances realizados al respecto, en las fases anteriores.

Sólo en esta medida la conceptualización consiste en una síntesis superadora de la reconstrucción de la experiencia, del análisis temático de la misma, y de una interpretación teórica acerca de ella y de la realidad.

La consigna fundamental que debe guiar el proceso de conceptualización es que se abstraer desde lo concreto (fases I, II, III) en función de evitar desviacionismos muy reiterativos en este orden, que conceptualizan desde la teoría solamente. Dentro del M.S.P. no se entiende la conceptualización como un esfuerzo teorista de explicar los hechos según una idea (hipótesis) del sujeto, mediante un proceso de justificación ideológica, lineal, sucesiva, rígida y formulista que sólo pretende justificar lo que para el sujeto aparentemente existe y es la verdad.

Por ello la importancia que reviste la secuencia lógica en cada etapa, dinámicamente expresada en cada situación de sistematización de la práctica. Esto quiere decir que en la medida en que se respetan las secuencias temporales de las diferentes fases en un mismo espacio-tiempo de sistematización, es posible evitar errores tales como globalizar sin antes haber particularizado (reconstrucción experiencia, fase I) y haber relacionado esta particularidad con los diferentes determinantes sociales (fases II y III).

Por último la conceptualización es la formulación de determinados enunciados o juicios, que implican una conexión de abstracciones esenciales.

38) Lima, Boris: op. cit., pág. 158.

4.2 Finalidad de la Conceptualización (IV Fase): ¿Para qué conceptualizar?

Descender del nivel general de la teoría disponible al nivel específico de lo concreto, evitando el a priori de que la teoría científico-social debe convertirse en un principio para la práctica, sino que mediante el desarrollo del M.S.P. dichas apreciaciones teóricas deben ser confrontadas con el proceso de la práctica y de la realidad misma donde ella se realiza. Dicha confrontación permite aportar a la teoría válida existente, nuevos hallazgos conceptuales surgidos de la experiencia, fuente fundamental de conocimientos.

Por lo tanto, la finalidad última de la fase de conceptualización es la superación dialéctica de las apariencias que componen la práctica y la realidad social específica donde se está inserto.

4.3 Objetivo de la Conceptualización (IV Fase): ¿Por qué conceptualizar?

- Hacer comunicable el conocimiento acerca de la práctica y de la realidad;
- Crear lenguajes para expresar hallazgos;
- Definir los conceptos que se utilizan en la práctica;
- Identificar la teoría o teorías utilizadas en relación al o los temas conceptualizados;
- Establecer relaciones entre la temática surgida de la práctica y la teoría seleccionada o construida;
- Reteorizar cuando la teoría específica no es válida, a partir de haberla confrontado en fase III con la práctica y la realidad;
- Convertir los hallazgos conceptuales, en cuanto nuevos códigos, en un disparador que como tal reabra un nuevo proceso metodológico para ser refutado o ratificado mediante sucesivas aproximaciones;
- Construir conceptos guadores de la práctica subsiguiente. De este modo el producto conceptual es la resultante del inventario de problemas, causas, acciones populares y profesionales realizadas, jerarquizaciones de temáticas surgidas como emergentes significantes fundamentales, así como

contiene la selección de soluciones alternativas que encuadran la subsiguiente práctica a realizar.

Este objetivo de ser la conceptualización guía de la acción, se lo logra en la medida en que habiéndose basado la producción en la matriz de temas sectoriales (ejes temáticos), sea ésta como tal una verdad codificada.

Y por último, específicamente en relación al Método en Trabajo Social, esta fase aporta a:

- la formulación del problema;
- la programación de soluciones alternativas: mediatas e inmediatas;
- las políticas de acción: tácticas y estrategias;
- las guías de acción;
- la generación de objetivos;
- la coordinación;
- la organización: medios, recursos, mecanismos de articulación;
- la construcción de modelos activos de: capacitación, de movilización, de organización, de asistencia colectiva a necesidades, producción de alternativas económicas, etc.
- la articulación estructura-coyuntura;
- el surgimiento y consolidación de agentes operativos dentro del campo popular. etc.

4.4 ¿Qué se conceptualiza? (Fase IV)

Todos los elementos contenidos en las matrices temáticas surgidas a partir de I y II (fases), que si fueron bien construidas, significa conceptualizar acerca de todo lo que hace, siente y piensa el sector popular contradictoriamente con lo que hace, siente y piensa el sujeto profesional o agente externo en un espacio-tiempo determinado. Por ello cabe aclarar que cuando se dice TODO, quiere también incorporarse aquellos componentes de la práctica y de la realidad aparentemente INUSUALES o INSÓLITOS, ya que como tales pueden ser disparadores de nuevos hallazgos en etapas sucesivas de conceptualización.

Es fundamental reiterar aquí lo dicho en definición de conceptualización. Ya no se limita esta fase a crear conceptos acerca de la propia imagen que se tiene de la sociedad, ideologización que ya fue objeto

de análisis e interpretación (fases II y III), sino que aquí se trata de conceptualizar la realidad lo más objetivamente posible a través de la práctica que se realiza en ella.

Se conceptualiza asimismo el fruto de la confrontación realizada entre las generalizaciones científico-sociales existentes y utilizadas, con las particularidades temáticas, para superar o ratificar las primeras.

Por conclusión, se conceptualiza acerca de tres dimensiones centrales que están siempre involucradas en la práctica y en la realidad social:

- a) dimensión hombre-naturaleza: desarrollo de las fuerzas productivas;
- b) dimensión asociativa: relaciones entre los hombres: relaciones sociales de producción;
- c) interrelación de ambas anteriores: dimensión ideológica.

4.5 ¿Cómo conceptualizar? (Fase IV)

Existen al interior del M.S.P. diferentes modalidades alternativas y no excluyentes para conceptualizar, a saber:

a) Utilizar un marco teórico existente⁽³⁹⁾ acerca de la matriz central construida y como tal **ABARCADORA DE LA REALIDAD Y PRÁCTICA QUE SE REALIZA, COMO EXPRESIÓN DEL PROCESO VIVIDO.**

b) Desde la propia práctica, generar **APROXIMACIONES TEÓRICAS** acerca de determinadas matrices temáticas. Según el **DESARROLLO Y NATURALEZA** de la práctica que se realiza, así como de su producción sistemática, dichas aproximaciones conceptuales serán de **ALCANCE MUY RESTRINGIDO**, de **ALCANCE MEDIO** o de **ALCANCE MAYOR.**⁽⁴⁰⁾

c) Incorporar a la sistematización de la práctica, determinadas **DEFINICIONES PUNTUALES** acerca de términos utilizados así como de temáticas abordadas en la acción, ya sean de elaboración propia de los sujetos actuantes, de autores varios, o

(39) Y ya interpretado en fase III.

resultantes de ambos elementos.

Cualquiera sea la alternativa dominante utilizada para conceptualizar en la fase IV, es fundamental que la producción deba estar guiada por una lógica determinada. A tal fin se recuerda lo vertido en capítulos anteriores acerca de las características centrales involucradas en los dos tipos antagónicos de lógicas predominantes en el campo del Trabajo Social en su quehacer reflexivo: lógica formal y lógica dialéctica. A continuación sólo se puntualizan los aspectos contradictorios sobresalientes entre ambas:

LOGICA FORMAL	LOGICA DIALÉCTICA
a) Parte de hipótesis «a priori» que dirigen la investigación.	a) Parte de la práctica directa.
b) Es estática	b) Concibe la realidad como movimiento.
c) Utiliza la experiencia para refutar o comprobar hipótesis.	c) Realiza las prácticas con fines transformadores determinados, desde la cual se construye teóricamente, a los fines de redireccionar racionalmente dichos procesos, y aportar a prácticas de otros espacios-tiempos.
d) Analiza selectivamente aspectos parciales.	d) Totaliza la sociedad en su unicidad.
e) Concibe las partes como equilibradas	e) Descubre contradicciones internas en la práctica así como en la realidad.
f) El criterio de la verdad surge de la comprobación por la experiencia, acumulando aquella a las teorías ya elaboradas existentes.	f) El criterio de la verdad de la teoría surge de la práctica en una realidad concreta y de la coherencia evidenciada entre ambas dimensiones (práctica-realidad).
g) Es descriptiva.	g) Es explicativa desde una racionalidad superadora de las apariencias sociales.
h) Separa los conceptos hombre-mundo, describiendo apariencias ajenas a los hombres.	h) Totaliza la relación hombre-mundo, concibiendo a los primeros como concebidos por la sociedad, sin embargo a la vez hace uso de ella y por eso mismo la reconstruye en su vida cotidiana.

En lo que respecta al Trabajo Social en relación a la tarea de conceptualizar cabe establecer que además de la práctica como fuente basal de conocimientos, existen dos fuentes importantes:

- a) la suministrada por otras disciplinas en el campo de las ciencias sociales:
- b) la constituida por la teoría específica del Trabajo Social desarrollada en virtud de su propia experiencia.⁽⁴¹⁾

Las diferentes categorías utilizadas en la producción de esta fase IV pueden ser registradas en una CRONICA CONCEPTUAL que como tal contiene los diferentes hallazgos conceptuales en los diversos momentos de la fase IV, a lo largo de cada semana de la práctica, no sólo acumulados sino superados o ratificados permanentemente.

En lo que hace a la utilización del M.S.P. en Facultades de Trabajo Social es fundamental tener en cuenta, en relación a esta fase IV, que no se accede en un TALLER semanal de sistematización a este SALTO CUALITATIVO que es conceptualizar, sino que él es la resultante de la SECUENCIA CUANTITATIVA de las fases I, II y III, a través de las cuales se logra una PENETRACIÓN en la conceptualización, necesariamente por aproximaciones sucesivas y conjuntamente con un proceso paralelo de DESPENETRACIÓN de la ideología, cultura y ciencia dominante, por parte de los sujetos populares y profesionales, sistematizadores de su práctica concreta.

5. GENERALIZACIÓN: V FASE

5.1 Definición: ¿Qué es generalizar?

Mientras conceptualizar es extraer lo universal de lo particular en un mismo espacio tiempo, generalizar es extraer lo universal de lo particular en DIFERENTES espacios, en un tiempo posible de confrontarse.

41) Bartett Harrlet, M.: El lugar y la aplicación del saber en la práctica del Trabajo Social. *Selecciones del Social Work*, año 1, No. 1, marzo 1968.

Entonces, generalizar es objetivar de las particularidades específicas conceptualizadas en fase IV, sólo aquéllas que son reiteradas en diferentes espacios, durante un tiempo determinado. Por ende significa trascender la singularidad para arribar a una fase de generalizaciones abstractas, que expresan la esencia de lo concretado en los aspectos hasta donde les ha sido factible aproximarse por parte de los sujetos sistematizadores de sus prácticas.

La generalización al igual que las demás fases se funda en todas las anteriores, pero esencialmente es la resultante de diferentes conceptualizaciones previas realizadas en un mismo espacio-tiempo, que en esta fase V se confrontan con los hallazgos conceptuales de otros espacios que comparten básicamente las mismas determinaciones sociales.

Ejemplo: generalizaciones provenientes de la confrontación de conceptualizaciones surgidas en diferentes barrios populares de la ciudad de Santa Fe durante 1984/1987.

Por basarse en conceptualizaciones construidas a partir de la reconstrucción de la práctica (fase I), análisis temático (fase II), interpretación (fase III), generalizar no es sólo la afirmación de un hecho observable, sino el descubrimiento de sus mecanismos internos y externos.

Generalizar es así la posibilidad de aproximar determinadas regularidades a modo de leyes provisorias, acerca del comportamiento de un determinado TIPO DE PROCESOS de la práctica, capturando un momento acotado en que se manifiesta su desarrollo, en determinados espacios con frontales objetivamente.

Por lo tanto las generalizaciones son leyes provisorias que rigen los fenómenos, procesos o hechos sociales.

Por consecuencia en el M.S.P. la generalización es como tal, el segundo salto cualitativo, contenedor de las constantes conceptuales en determinado tiempo, en diferentes espacios objetivamente análogos, que por tal razón permiten INFERIR determinadas deducciones, estrictamente fundadas en las conceptualizaciones provenientes de diferentes prácticas realizadas bajo un mismo sistema metodológico, técnico e instrumental que les permita articular hallazgos comunes que pueden o no

arribar a similares conclusiones acerca de la realidad y de la práctica que se desarrolla en ella.

En el caso de que hallazgos conceptuales en diferentes prácticas, expliciten objetivamente una determinada tendencia a generar ciertas leyes regulares, se está en la posibilidad de generalizar acerca de puntuales hechos o procesos, que de este modo se insertan en una red de explicación más amplia en términos cuantitativos (criterios de mayor cobertura territorial de las regularidades alcanzadas), que a la vez supone una mayor profundidad en términos cualitativos, ya que implica un mayor grado de aproximación a la esencia de la realidad como totalidad social.

En consecuencia, la fase de generalización se apoya sobre ciertas uniformidades, que supone la posibilidad de determinado grado de repetitividad de los fenómenos de que se trate, surgidos de diferentes prácticas sociales.

A partir de las diferentes acepciones dadas sobre lo que es la fase V del M.S.P. conviene apuntar que con ella se pretende superar las siguientes formas de concebir o negar la generalización:

a) las corrientes fenomenológicas existenciales expresadas en un individualismo metodológico. Esta corriente reduce los fenómenos sociales a sucesos o estados subjetivos o psicológicos de los individuos concretos actuantes en una práctica social IRREPETIBLE.

b) las corrientes que sólo ven factible el logro de hallazgos CASUALES o accidentales.

c) las concepciones que sólo actúan en base al uso del sentido común, (no obstante cabe acotar que es el menos común de los sentidos).

d) la teorización "VERSEADA", malsana y a la vez rigidizante.

e) los intentos de universalizar experiencias particulares (empirismo).⁽⁴²⁾

f) la concepción de la generalización como lo estático, lo eterno.

Por el contrario en el M.S.P. dichas deducciones están marcadas por la historia a la vez que por la totalidad social, siendo éste un principio central para

42) Casalet, Mónica: Alternativas metodológicas en Trabajo Social, Humanitas, Buenos Aires, 1974, pág. 69.

construir generalizaciones operativas y dialécticas de la realidad.

g) el pensamiento abstracto que generaliza un rasgo o propiedad común a varios casos, mediante el esfuerzo contemplativo de aislar en un laboratorio social determinadas características que sirven para darle un nombre a las cosas.⁽⁴³⁾

h) la concepción de deducción a partir de determinadas hipótesis corroboradas en determinado espacio-tiempo.

i) la concepción del hombre como un género o especie en abstracto, o como un conjunto de características, o como un objeto de contemplación teórica.

Por el contrario, la generalización en el M.S.P. concibe a los hombres como sujetos-objetos de la historia.

Por conclusión y en superación de las concepciones anteriormente señaladas, además de lo ya definido acerca de generalización, se le atribuye a la misma los siguientes elementos característicos centrales.

- la generalización permite descubrir la legalidad propia de la sociedad, las leyes que se cumplen en una secuencia, que pautan la realidad misma.⁽⁴⁴⁾

- no son verdades absolutas sino relativas, fundamentalmente porque responden a la acumulación práctico-teórica realizada en regiones determinadas de países también determinados, en momentos determinados.

5.2 Finalidad de la generalización (V Fase): ¿Para qué generalizar?

La existencia de una red de razonamientos estructurados independientemente de sus modos de desarrollo, conduce a la producción del Comporta-

43) Faleiros, Vicente: op. cit., pág. 65.

44) Porzekansky, Teresa: El avance profesional y el problema de los modelos en Trabajo Social. En Revista Selecciones del Servicio Social, No. 30, año IX, Humanitas, Buenos Aires, 3er. cuatrimestre 1976, pág. II.

miento de las relaciones sociales, y en consecuencia, a la posibilidad de su conducción consciente.(45)

Posibilita un dominio del hombre sobre los elementos de la naturaleza y del mundo actual, haciendo viable la conducción de los procesos desde el campo popular.

Asimismo la fase de generalización tiene por finalidad superar la mutua negación existente entre la teoría y la práctica, en sus aspectos no correspondientes.

Conjuntamente, la intención que la guía es permitir la formulación de aproximaciones teóricas incorporables a las ya existentes, que por haber surgido de la práctica permitan a nuevas prácticas sociales en diferentes espacios no partir de «cero», sino de una legítima apropiación de dichas regularidades provisorias como guías operativas del accionar a iniciar.

Por conclusión la meta de la generalización es lograr explicar determinadas esencias surgidas de la realidad que permitan prever acciones necesarias. En función de ello procura descubrir leyes de la naturaleza así como de la cultura de los hombres, que aporten hacia procesos más profundos de control y conducción de vías alternativas de superación estructural objetiva, en una perspectiva de predicción social.

5.3 Objetivos de la generalización (V Fase): ¿Por qué generalizar?

— Individualizar situaciones o problemas en diferentes espacios, durante un tiempo determinado más abarcativo que la práctica realizada.

— El conjunto de generalizaciones construidas pueden aportar a la FORMULACIÓN DE POLÍTICAS ESTRATÉGICAS en función de un desarrollo cualitativo de los procesos populares, en vistas a opciones posibles de superación estructural de la racionalidad global existente en el sistema capitalista dependiente de indoamérica.

— Construir MODELOS de desarrollo surgidos

45) Lima, Boris: op. cit., pág. 199.

a partir de la propia racionalidad popular, desplegada durante prácticas realizadas en diferentes espacios, en situaciones coyunturales determinadas.

Y por último, específicamente en relación al Método de Trabajo Social, esta fase aporta a la COORDINACIÓN interinstitucional, interbarrial, intergrupual, interpersonal.

5.4 ¿Qué es generalizar? (V Fase)

Por todo lo dicho sobre generalización en los puntos precedentes, es fácil advertir que las mismas son escasísimas cuantitativamente hablando, y de alto valor cualitativo. Y ello obviamente debido a que no todo lo que se conceptualiza es posible generalizarlo, a menos que se pretenda manosear la realidad social a partir de determinadas hipótesis previstas, lo cual dista de ser lo que por generalización se entiende en el M.S.P.

Se generaliza fundamentalmente acerca de:

- a) los procesos populares
 - el modo como los hombres hacen su propia historia (en un espacio)
 - circunstancias condicionantes de lo anterior (historia en un tiempo determinado)
- b) la acción profesional.

En este punto acerca de qué se generaliza, resulta pertinente agregar que no se trata de construir leyes acerca de la estructura global, sino más bien leyes de regularidad acerca de un sector de dicha sociedad dentro de dicha estructura: en el caso del Trabajo Social, acerca del sector con quien prioritariamente desarrolla su tarea, que son los sectores populares en regiones determinadas, en países concretos.

5.5 ¿Cómo se generaliza? (V Fase)

El primer paso es NUCLEAR las constantes conceptuales dadas en todo el proceso de la práctica en un espacio-tiempo determinado, posibilitada a través del M.S.P.

El segundo paso es **CONFRONTAR** dichos núcleos conceptuales con **OTRAS EXPERIENCIAS** similares realizadas en un mismo tipo de sector social en similares condiciones internas de trabajo así como externas, esto en cuanto a determinaciones sociales centrales.

Consecuentemente, la generalización se la opera a través de la confrontación de conceptualizaciones halladas en diferentes espacios, preferentemente en un tiempo común previsto dentro de un mismo sistema de producción, en coyunturas políticas comparables que permitan determinadas aproximaciones analógicas.

En lo que respecta a lo operativo de las generalizaciones en Organismos Formativos de recursos humanos que sistematizan sus prácticas, cobra fundamental importancia que las producciones logradas en esta V fase, sean registradas dialécticamente en un Centro de Documentación receptor y vehiculizador colectivo de las mismas, no sólo "intramuros" sino colectivizables a otros ámbitos, que permitan la construcción dinámica de teorías de alcance medio, sujetas a refutación o corroboración, en la medida de lo que las prácticas subsiguientes vayan hallando al respecto.

Lo antes dicho supone la posibilidad de generar un **GLOSARIO DE GENERALIZACIONES** al estilo de un Pueblo Manual,⁽⁴⁶⁾ como teoría de alcance medio utilizada como material dinámicamente alimentable o rebatible en Institutos de Formación así como en otros espacios de educación popular, capacitación de cuadros de dirigentes políticos, etc.

Esta construcción permite aportes a la formación de cuadros dirigentes populares, militantes, futuros Trabajadores Sociales, así como en la formación de profesionales de post-grado, que en gran medida necesitan **RESINTONIZARSE** en la onda popular, que implica la necesidad de superar la propia racionalidad de pensamiento y de acción que desarrollan en sus prácticas cotidianas en los países americanos,

46) Idea extraída de Vázquez Zuleta, "Indio Manual", Humahuaca, Argentina, 1984. Construido dicho Manual con la Intención de que se conozca al indio. Escrito por un colla.

tan agudamente penetrados por una escolarización occidentalizada.

6. CONCLUSIONES: VI FASE

Es fundamental no confundir conclusiones con generalización. Ya habiendo explicado el significado de esta última, cabe sólo agregar aquí que en el M.S.P. concluir significa establecer una relación objetiva texto (práctica de una realidad)-contexto (sociedad global, de la cual surjan o se fundamenten acciones deseables hacia el futuro a partir del curso probable de acontecimientos, basado todo ello en las anteriores fases metodológicas explicitadas.

Asimismo involucra la evaluación que en forma constante se va realizando acerca de la práctica en desarrollo, tanto en sus aspectos positivos como en sus aspectos contradictorios.

Además implica re-mirar los objetivos dinámicamente planteados a alcanzar en cada etapa de la práctica, en relación a los reales logros alcanzados.

Lo enunciado supone la redireccionalidad de la acción desde conclusiones construidas, que así se convierten en un punto de apertura de un nuevo pasaje por las diferentes fases de la metodología, durante todo el proceso de desarrollo de la práctica, hasta su finalización en el tiempo.

Y por último, en relación al método de Trabajo Social; esta fase aporta a:

- el control de acciones
- la regulación
- la evaluación

7. PROPUESTAS: VII FASE

Ellas se nutren de cada una de las fases anteriores, aunque inmediatamente de la última descrita, esto es, Conclusiones.

Como tales surgen como hilo conductor prioritario durante todo el trabajo.

Implican soluciones alternativas que son puestas en marcha en la práctica que se desarrolla.

Por lo tanto no se trata del último capítulo de un libro o trabajo, donde se fantasea o "versea"

acerca de lo que se debería hacer. Sino que por el contrario se trata de propuestas alternativas de soluciones contenedoras de la realidad social, de diferentes naturalezas, según la temática enfrentada en la realidad (ejemplo: alternativas de solución supletoria, gratificantes o transformadoras) que surgen frente a cada pequeño o gran obstáculo del proceso social desplegado en la práctica.

En este sentido las propuestas no necesariamente corresponden a la racionalidad contextual en la que están determinadas las Políticas Sociales Sectoriales, sino que desde la propia perspectiva del trabajo popular se trata de generar contrapropuestas alternativas a las existentes, (no por ello inviábiles). Esto se enmarca en un esfuerzo por superar la lógica OFERTA-DEMANDA al interior de los sistemas capitalistas dependientes donde se está inserto, con la intención de rescatar las prácticas a través de la sistematización de las mismas.

Dichas propuestas son sistematizadas EN LA MEDIDA en que no son expresión de deseos delirantes, sino EN LA MEDIDA en que "transpiración" mediante, HAYAN SIDO MÍNIMAMENTE CONCRETADAS.

Y por último, en relación al Método en Trabajo Social, esta fase aporta en:

- el máximo aprovechamiento de recursos internos y externos al campo popular;

- la profundización de la acción;
- la reformulación de objetivos;
- la eficiencia y eficacia en la selección de métodos, técnicas e instrumentos que se utilizan en la acción directa.

8. AGREGADOS EN RELACION AL M.S.P. (7 FASES)

1) Como cierre de este desarrollo del método de sistematización de la práctica y en relación al Método en TRABAJO SOCIAL, cabe la siguiente articulación en base a la determinación de la especificidad de cada uno:

a) El método en Trabajo Social aporta la estructura de procedimientos de la acción; y

b) El M.S.P. aporta un sistema o conjunto de reglas, principios y elementos que ordenadamente relacionados entre sí, permiten un proceso de conocimiento, desde una determinada práctica que se realiza en una realidad determinada.

2) Realizada la explicación del método, a continuación y a modo de síntesis de lo dicho, se visualiza una tabla de las diferentes fases metodológicas en relación a las técnicas e instrumentos posibles de utilizar en cada momento.

TABLA DE FASES METOLÓGICAS - TÉCNICAS E INSTRUMENTALES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

FASES DEL M.S.P.	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
I.Reconstrucción de la experiencia	Relato descriptivo de la situación vivida: - tiempo - espacio	• Diario de Campo • Registro de Tareas
II.Análisis	Análisis de contenido surgidos en Reconstrucción (Fase I) a) investigación temática no estructurada (decodificación) b) clasificación de temáticas problemáticas (decodificación) c) tematización (codificación)	Fichas temáticas
III.Interpretación	Confrontación de marcos teóricos referidos a temáticas codificadas. - Investigación documental y teórica	• Matriz temática • Fichas interpretativas y bibliográficas
IV.Conceptualización	Construcción teórica surgida de confrontación anterior (Fase III) en base a una lógica determinada.	• Crónica conceptual • Glosario conceptual
V.Generalización	Confrontación de conceptualizaciones correspondientes a diferentes espacios-tiempos, en base a criterios comunes.	• Glosario de generalizaciones
VI.Conclusiones	Confrontación de la construcción teórica con la evaluación del proceso de terreno.	Tabla de correlación texto-contexto
VII.Propuestas	Correspondencia entre políticas sociales sectoriales y resultados de Fase VI	Fichero de recursos institucionales, económicos y humanos así como infraestructurales involucrados en los procesos, tanto como contrapropuestas surgidas en la práctica popular.

FASE 3 LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

Esta tercera fase es la concreción del análisis e interpretación realizado en la fase anterior, en una propuesta de innovación.

Los textos que a continuación se presentan, dan diferentes formas de presentación de proyectos desarrollados con base en temas que pueden identificarse con los tipos de proyectos que ustedes desarrollan, sin embargo, no corresponden fielmente, recuerde que los proyectos de acción, intervención y de gestión son construcciones elaboradas para la Licenciatura en Educación.

Lo importante que usted tendría que rescatar de estos ejemplos es que hay diferentes formas de abordar y resolver los problemas de la práctica; así como diferentes formas de presentar la información.

Es importante que una vez más observe que se trata de problemas sencillos y cotidianos, que no por eso dejan de ser importantes y dignos de sistematizarse.

TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN.

LECTURA: LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: UNA ARMA CONTRA EL FRACASO*

La investigación en la Escuela de Benito Estrella refiere a una investigación realizada en el Centro de Educación Permanente de Adultos de Zafra, con alumnos con dificultades escolares.

El trabajo presenta un modelo alternativo de hacer investigación en la escuela, vinculado con el trabajo didáctico, cuyos resultados pretenden aportar datos válidos y constituirse en una vía de renovación pedagógica que ofrece alternativas concretas sobre el quehacer docente, para lo cual se plantean algunas variables con base en las cuales se puede ge-

nerar el cambio de una escuela transmisiva a una constructiva, dichas variables son: El programa, la metodología, las actividades, los grupos, la evaluación.

En este diseño participan tanto alumnos como profesores en un clima de respeto entre ambas partes.

* ESTRELLA, Benito. La investigación en la escuela: Una arma contra el fracaso en: Cuadernos de Pedagogía. Revista Mensual de Educación, Barcelona, No. 103-104, año IX julio-agosto 1983.

TEMA DEL MES

LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA: UNA ARMA CONTRA EL FRACASO

Benito Estrella

Este trabajo tiene como base una investigación llevada a cabo en el Centro de Educación Permanente de Adultos de Zafra (Badajoz) con un grupo de alumnos procedentes de EGB que no han superado sus ocho cursos de escolaridad y, por lo tanto, no han obtenido el correspondiente título de Graduado Escolar. Sin entrar en ningún tipo de análisis sobre qué hay que entender por "fracaso escolar", me voy a limitar a presentar algunas opiniones recogidas en una encuesta sobre cómo ven estos hipotéticos alumnos fracasados "su" fracaso escolar, cuáles consideran que son las causas del mismo y qué remedios sugieren.

Al mismo tiempo, se pretende introducir un modelo de investigación en la escuela que esté enraizado con el trabajo didáctico y que, sin pretender aportar conclusiones generales sobre los temas, se constituya, sin embargo, en una fuente de datos válidos y en una vía de renovación pedagógica que sugiera alternativas concretas sobre el quehacer escolar.

Los resultados de la encuesta, y el análisis y reflexión sobre los mismos, han servido de base durante siete cursos para ir perfilando un proyecto de organización pedagógica alternativa.

Los datos que se aportan en este trabajo se refieren, sin embargo, sólo al curso pasado y, lógicamente, son distintos para cada curso y cada grupo de alumnos.

Una doble perspectiva

El trabajo se ha llevado a cabo desde una doble perspectiva: la de la renovación pedagógica y la de la investigación educativa en la escuela.

Ello quiere decir, en primer lugar, que el tema del Fracaso Escolar está tratado aquí desde el punto de vista de alguien que, con otros muchos, quiere

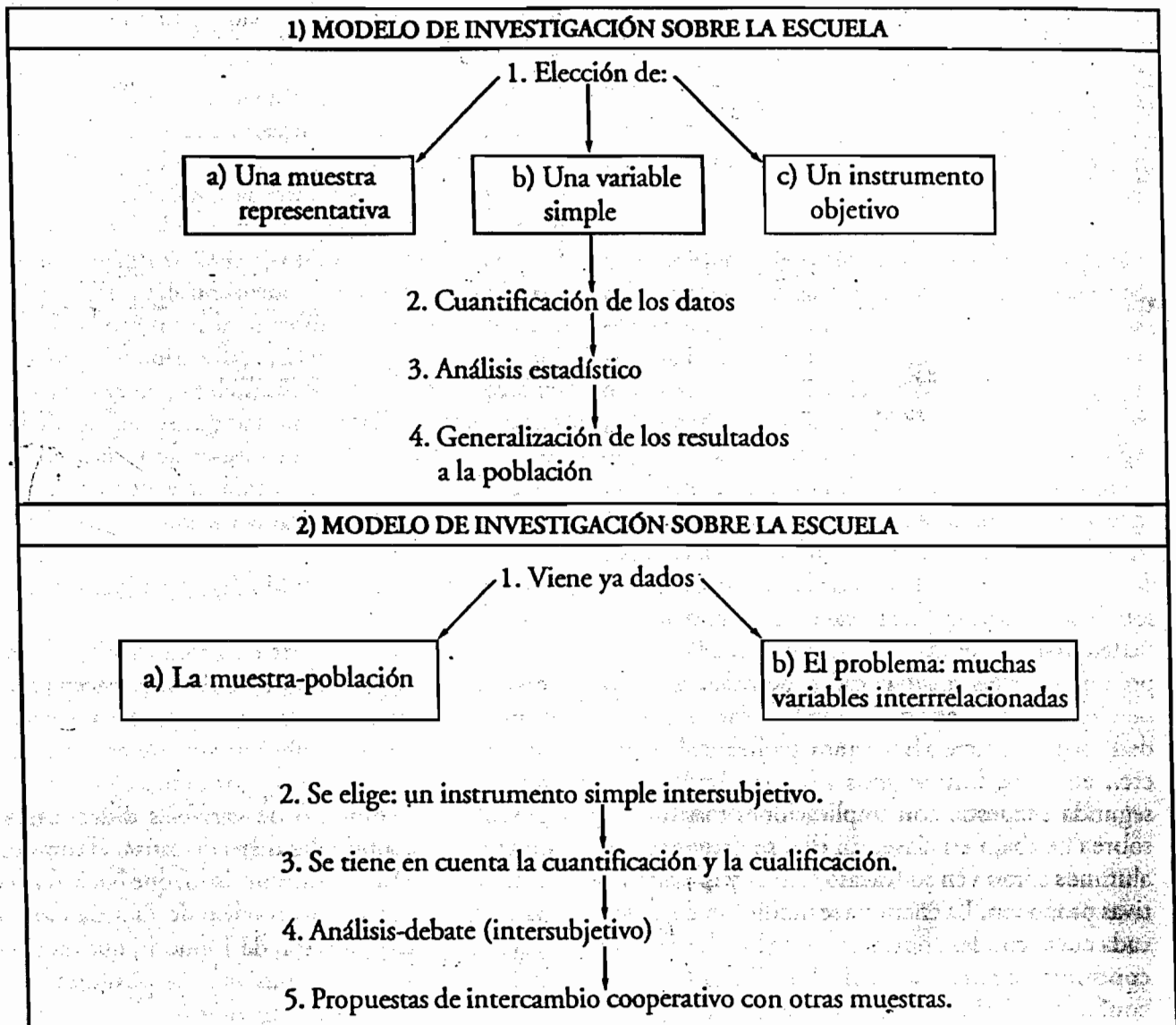
renovar la escuela. No se trata de añadir un estudio más a los que ya existen, mucho más ambiciosos, sobre el Fracaso Escolar. Se trata sobre todo, de que queremos cambiar la Escuela; queremos cambiar también nosotros, los profesionales de la enseñanza, porque formamos parte fundamental de esa Escuela. Y queremos cambiar, entre otras cosas, precisamente porque en la escuela "se fracasa".

En segundo lugar, hay que decir que las escasas investigaciones pedagógicas, que se llevan a cabo desde el ámbito oficial, se realizan sobre la escuela y no en la escuela y no conllevan, por ello, ningún germen de renovación escolar. Estas investigaciones responden a un modelo de investigación, de corte academicista, que responde, entre otras, a las siguientes características:

- Hay una separación absoluta entre los Técnicos-investigadores y los Enseñantes;
- Las investigaciones son siempre sectoriales;
- Las conclusiones pecan de dogmatismo y son, la mayoría de las veces, inaplicables al trabajo diario de clase;
- No hay ningún tipo de relación entre las Teorías Educativas actuales y las prácticas de enseñanza generalizadas en las escuelas.

El esquema de investigación que se utiliza en este modelo corresponde al primer ejemplo del Cuadro I.

CUADRO 1



Nosotros estamos manipulando en nuestro Centro un modelo alternativo que incluye la pretensión de que sea el propio maestro o el enseñante en general —por supuesto, en colaboración con el técnico, cuando sea preciso— el que realice investigaciones en la escuela, en donde se dan, conjuntamente, su necesidad de cambiar la escuela y su responsabilidad como enseñante. Este modelo se corresponde con el segundo esquema del Cuadro I y está, lógicamente, en vías de experimentación.

La investigación y sus resultados

En toda investigación, lo primero que hay que tener claro es sobre qué se va a investigar (la variable) y sobre quién o quienes se va a llevar a cabo la investigación (la muestra). En el modelo que proponemos y que nosotros venimos utilizando, el investigador (en este caso el maestro) no puede “elegir” ni la variable ni la muestra. Ambas le vienen dadas de antemano. El grupo de clase le viene dado al maestro, no lo puede elegir (o, al menos, no puede elegirlo en

función de los intereses concretos de la investigación). En cierto modo, tampoco se elige la variable, que en realidad no será la variable simple, fácilmente manejable y controlable, sino un problema que la clase, o la escuela en general, tiene planteado y sobre el cual el enseñante tiene (junto con otras instancias) la responsabilidad de dar algún tipo de respuesta. En este caso, el tema de investigación es el del Fracaso Escolar.

Una vez elegida la variable o el problema, hay que seleccionar los instrumentos de investigación, que se van a utilizar. Sin renunciar al objetivo científico como meta, el instrumento debe facilitar, desde nuestro punto de vista, el análisis cooperativo en grupo; será más "intersubjetivo" que "objetivo", y se procurará que tenga implicaciones sobre el propio trabajo didáctico de clase. Hemos elegido una doble encuesta: una encuesta de datos (situación personal, familiar y profesional del alumno) y una encuesta de opinión. Los resultados de la primera encuesta son de sobra conocidos: fracasan los pobres, los que tienen malas viviendas, viven en malas calles (siempre aparecen las mismas calles, de manera que se puede hacer un mapa del fracaso escolar en esta ciudad), tienen muchos hermanos, padres analfabetos, etc., etc. Nos limitaremos a los resultados de la segunda encuesta, con implicaciones más directas sobre el trabajo en clase. En ella, se pregunta a los alumnos cómo ven su fracaso escolar y qué alternativas proponen. La encuesta se modifica y enriquece cada curso con las aportaciones de los alumnos y la confrontación de los resultados. Tanto la misma confección de la encuesta, como el análisis de los resultados, son motivo y ocasión para diversas actividades de programa: expresión oral, escritura, lectura, matemáticas, etc. La encuesta es un instrumento sencillo y polivalente, de grandes posibilidades de aplicación en la escuela, tanto para la investigación, como para su explotación didáctica.

En el Cuadro II se resumen los resultados correspondientes al curso 1981-82.

El siguiente paso sería ver hasta qué punto los resultados obtenidos son significativos. Normal-

mente, mediante análisis estadísticos se ve si hay o no hay significación y si pueden generalizarse los resultados, al resto de la población. En nuestro modelo la significación o no significación de los resultados no se plantea así. Para nosotros, siempre son significativos, desde el momento en que invitan a una reflexión, a un replanteamiento de tareas, a una acción sobre la realidad de la clase, sobre la realidad de nuestras relaciones, sobre la realidad de nuestros procedimientos didácticos. Esto puede parecer muy heterodoxo desde el punto de vista científico, y sería necesario completar el modelo con algún otro paso. De momento, nos conformamos con que se de el intercambio de propuestas, la discusión y la prueba en otros lugares o, en el mismo lugar, en otro curso; nos interesa que las propuestas que se derivan de la investigación puedan ser objeto de intercambio cooperativo, punto de partida para otras nuevas, que contribuyan a renovar la escuela.

Algunas alternativas metodológicas y organizativas.

Hemos tratado de leer en profundidad, y año tras año, las propuestas que los alumnos hacen para cambiar las clases. De esa lectura, del debate sobre tales sugerencias, de la observación y la experimentación de los cambios a lo largo de estos años, hemos deducido un conjunto de variables didácticas y organizativas; sobre ellas debía descansar el cambio de modelo de Escuela Transmisiva, que hacía fracasar al alumno, por otro modelo de Escuela Constructiva (los términos son de Tonucci), que les permitiera desarrollar al máximo sus posibilidades. Estas variables son las siguientes:

- el programa
- la metodología,
- las actividades,
- los grupos,
- la evaluación.

El programa.

Los alumnos, según se deduce de la encuesta, no quieren la clásica organización del curriculum en asignaturas, sino que prefieren "dar clases interesantes". Por otra parte, hay asignaturas (o áreas, como

I. Resultados de la Encuesta (Tabulación)

- Por no estudiar.
- Por falta de interés y atención.
- Por el mal comportamiento.
- Por faltar a clase.
- Por no comprender las materias.
- Por los profesores.

II. Resultados del análisis de los datos en clase:

— Por no estudiar. Análisis (Por qué):

- Por que nos ponían muchos deberes.
- Dejábamos siempre las tareas para después y no se nos olvidaban con el juego y con la tele.
- Se estudian tonterías.

— Por falta de atención y de interés. Análisis:

- Las explicaciones eran muy aburridas.
- En la Segunda Etapa era muy difícil tener atención.
- Por el cambio de profesor cada hora.
- Los profesores están repitiendo siempre lo mismo.

— Por el comportamiento. Análisis:

- El aburrimiento hacía que nos comportáramos mal.
- Nos contagiábamos de los más revoltosos.
- El estar juntos muchachos y muchachas nos hacía armar jaleo.

— Por faltar a clase. Análisis:

- Hacíamos escapatorias sin que se enterasen nuestros padres.

- Viajes.

- Cambios de Colegio.

- Enfermedades.

— Por no comprender las materias. Análisis:

- El profesor explicaba sólo para los primeros de la clase.

- El profesor siempre nos estaba echando sermones.

- Pasábamos a otra sin saber bien la anterior.

- Por pasar a otro curso sin saber lo del curso anterior.

— Por los profesores. Análisis:

- Porque los profesores perdían el tiempo hablando en los pasillos y con los otros maestros.

- Porque nos metían miedo y pegaban.

- Porque tienen un humor muy cambiante y siempre pagaban con nosotros.

- Porque tienen manías con algunos.

- Porque ponen castigos tontos (copiar, etc.).

Alternativas que proponen los alumnos para mejorar las clases:

•Cosas que hay que eliminar:

- Las asignaturas.

- Los castigos y la disciplina.

- El mal humor, las voces y los insultos de los profesores.

- Los favoritismos y las manías.

- Los deberes en casa.

- Los exámenes.

- Las juergas, el cachondeo y las pérdidas de tiempo de alumnos y profesores.

- Los maestros que no valen para enseñar.

•Cosas que hay que añadir:

- Dar temas interesantes.

- Orden y limpieza en clase. Unas normas claras respetadas por todos. Hablar en orden y por turno. Dejar unos minutos de descanso. Más libertad.

- Simpatía, amistad y buen trato entre los profesores y los alumnos.

- Igualdad entre alumnos y entre alumnos y profesores. Más cooperación.

- Biblioteca en la escuela. Grupos más reducidos de alumnos. Mejores escuelas. mobiliario y material. Más horas de clase.

- Evaluar el trabajo que se va haciendo en clase.

- No perder el tiempo. Estudiar, poner atención e interés. No avanzar en el programa hasta que todos se hayan enterado.

- Buenos maestros y buenos alumnos.

les llaman eufemísticamente los programas oficiales) más rechazadas que otras: Matemáticas y Ciencias Sociales, frente a una mayor aceptación de Lenguaje, y, sobre todo, de Ciencias Naturales. Y hay, en tercer lugar, una clara necesidad objetiva de conseguir un mínimo de habilidades y manejo de conceptos, junto con ciertas actitudes básicas que deben formar parte del bagaje cultural general y básico de los alumnos.

Teniendo en cuenta todo esto, hemos llegado a una organización del currículum basada en un doble programa: un Programa Básico, de carácter lineal y analítico, que conlleva una serie de objetivos organizados en una sencillísima taxonomía triple, referidos a habilidades, conceptos y actitudes básicas; y un Programa Opcional, de carácter global y cíclico, organizado en proyectos programados y gestionados por los alumnos, proyectos de organización o de investigación, que giran alrededor de la vida de la clase o de temas que resultan interesantes para los alumnos.

El programa se divide temporalmente en Planes de Trabajo, de duración variable, según los temas o los proyectos y según también las necesidades del Programa Básico.

La metodología

Usamos distintos esquemas metodológicos para el Programa Básico y el Opcional.

Las características principales de la metodología del Programa Básico son las de la actividad y la cooperación. Entendemos como Método Activo aquel que parte siempre de lo que el alumno es y de lo que sabe hacer. Esto es fundamental con una clase de alumnos como los que se reciben en un Centro de EPA que presentan, sobre todo, un enorme cuadro de lagunas dispares en relación a los conocimientos y conceptos fundamentales y las habilidades y actitudes básicas. Creemos que una de las causas principales de la falta de motivación, que presentan estos alumnos fracasados, consiste en esas lagunas. Como muy bien señalan estos alumnos, se pasa de un tema a otro de un curso a otro, sin dominar bien lo anterior. De aquí que los aprendizajes no sean para ellos "significativos" y, por tanto, motiva-

dores. Nosotros estamos elaborando, curso a curso, un conjunto de pruebas y planes de trabajo que detecten estas lagunas y que tratan de partir de la situación en cuanto a hábitos y conocimientos en que se encuentra cada alumno. todo esto tiene como consecuencia que el Programa Básico se planifique partiendo principalmente de las habilidades y en lo que, desde el punto de vista de los contenidos, se suelen llamar "materias instrumentales".

La Cooperación, por otra parte, trata de ser una corrección de la planificación individualizada, al mismo tiempo un método y un objetivo. De hecho, en la clase se institucionaliza informalmente un sistema de monitorado, de manera que, a través del trabajo en equipo y la cooperación, se contribuye a eliminar esas lagunas a que antes nos referíamos. La Metodología Cooperativa¹¹ pretende ser, en nuestro caso, una síntesis entre las aportaciones de la Didáctica Individualizada y la Dinámica de Grupos. La Pedagogía que sustenta a este método se la puede llamar "Constructiva", y el esquema de aprendizaje corresponde a lo que Henri Bassis llama "auto-socioconstrucción del conocimiento".

El esquema general de la metodología del Programa Básico se desarrolla en tres fases.

— Una primera fase, que podríamos llamar de contacto, trata de poner los nuevos aprendizajes en conexión con lo que el alumno ya sabe, conoce o le preocupa, de alguna manera.

— En una segunda fase, de análisis se hace reflexionar al alumno sobre los elementos significativos, las relaciones, las características, etc. de los conceptos o habilidades que tiene que aprender.

— Y en la última, de síntesis, se pide al alumno algún tipo de producción en la que utilice, de manera personal, los conocimientos adquiridos en las fases anteriores.

En relación al Programa Opcional, además de las características de actividad y cooperación ya apuntadas para el Programa Básico, se pueden añadir las de globalidad y ciclicidad. La globalidad viene

dada por la propia idea de la enseñanza activa, que supone partir de lo que el alumno sabe, pues lo que sabe, lo sabe de manera predisciplinar, es decir, global. En este sentido, el sincretismo no es privativo sólo de una determinada etapa evolutiva del psiquismo. Nos situamos aquí en un plano más epistemológico que psicológico. Se estudia un tema que interesa al alumno, o que conoce, y se parte de lo que él quiere saber sobre el mismo y también de lo que puede decir de manera general, aproximada, hipotética quizás. El profesor, de algún modo, también ignora las respuestas al problema planteado y; por ello, no puede dar soluciones previstas, sino que se ve obligado a investigar con el alumno, partiendo del mismo punto; sólo que con la ventaja de que conoce el camino.

El carácter cíclico hace referencia a la idea de que es bueno repetir los mismos conceptos y aprendizajes a lo largo de un tiempo determinado, siempre que se haga a distintos niveles de estructuración, de análisis o de profundización, o bien desde distintas perspectivas. Con ello creemos que se cumple lo que muy acertadamente señala la O.M. de 25 de Noviembre pasado, en la que se regulaban los Niveles Básicos de Referencia del Ciclo Superior: "Dar preferencia a la claridad, estructuración lógica y aplicabilidad de lo aprendido sobre la indiscriminada acumulación de conocimientos".

Para el Programa Opcional se sigue el siguiente esquema metodológico.

— Se elige un tema de investigación o un proyecto de trabajo.

— Se estructura en base a un censo de preguntas, alrededor de la siguiente cuestión general: ¿Qué puede saberse o hacerse sobre este asunto?

— Se trata de contestar a las preguntas iniciales desde la situación de conocimiento predisciplinar y la experiencia de cada uno, respondiendo así al interrogante: ¿Qué sé yo o sabemos nosotros, sobre el tema?

— Se pasa a la fase de investigación propiamente dicha, tratando de contestar a la pregunta: ¿Qué

saben otros sobre el tema? Aquí entra la elaboración de encuestas, de entrevistas, consulta de libros, etc.

— Luego hay que comprobar y afianzar mejor lo que se haya averiguado en la fase anterior. ¿Dónde y cómo se puede, comprobar lo que hemos averiguado? Se consultan libros, datos, a expertos, etc.

— Por último, se expresan las conclusiones a las que se haya llegado, mediante procedimientos diversos y opcionales (en equipo): informes, teatro, plástico, etc.

Las actividades

Las actividades se programan a dos niveles: de clase y de Centro. A nivel de Centro, son programadas por la Asamblea de Cooperativa. Algunas de estas actividades son un periódico de clase, visitas y excursiones, acampadas, actos públicos, como recitales poéticos, representaciones teatrales, conferencias, etc., fiestas, rifas, etc. En clase son programadas por los profesores, con la participación de los alumnos a través de la asamblea inicial de cada Plan de Trabajo. Tratamos de ajustar estas actividades a las siguientes características:

— son **específicas**; es decir, hacen referencia clara a los objetivos propuestos a un área determinada, en un proyecto y/o en un tiempo determinado (Plan de Trabajo);

— son **estructuradas**; o sea, mantienen un orden interno que lleva a la consecución de una finalidad u objetivo previamente acordado;

— son **abiertas**; invitan al alumno a reflexionar, dándole la oportunidad de aportar puntos de vista personales, y también la de equivocarse;

— son **evaluables**; suponen un comportamiento observable por los demás alumnos, para que la evaluación sea cooperativa;

— son **sugerentes**, es decir, dan lugar a otras actividades o aclaraciones posteriores.

Los grupos.

Nuestro enfoque del problema de los grupos (agrupaciones, relaciones etc.) puede resumirse en los siguientes puntos:

— la eliminación del “alumno medio” la aceptación de la diversidad de niveles y su interferencia en distintas áreas o aspectos del currículum.

— el establecimiento del equipo de trabajo, como célula básica de trabajo en clase,

— la valoración de la diversidad de las aportaciones individuales en cada equipo de trabajo y en la clase en general: conocimientos, actitudes de cooperación, constancia, esmero, etc., capacidad creadora y expresiva, habilidades, etc.

— la organización de actividades cuya utilidad, gratificación o valoración social inmediata sea clara para los grupos: actos públicos, exposiciones, encuestas, entrevistas, periódico, etc.,

— el desarrollo de la convivencia, la participación, la comunicación y las relaciones de igualdad en los grupos, en distintos contextos que el de la clase (excursiones, fiestas, estudios del medio, etc.).

Por otra parte, están muy claras las referencias de los alumnos al clima de relaciones en la clase. En primer lugar, partimos de un cambio de actitud por nuestra parte, la de los profesores, ante los alumnos. Este cambio de actitud presupone considerar al alumno, no como un fracasado, sino como una persona que, en un clima adecuado, puede dar lo mejor de sí, aunque “lo mejor de sí” de cada uno no coincida muchas veces con los objetivos programados oficiales. Este planteamiento, pues, comienza desde el principio; es decir, desde el momento de la programación. Por lo tanto, la alternativa que proponemos no es solo metodológica, sino que implica también un replanteamiento de objetivos; y, sobre todo, una aceptación de la diversidad de intereses, capacidades y necesidades en los grupos de clase.

El segundo punto que tenemos en cuenta es el de la participación del alumno en la gestión de la clase y del Centro. Esta participación también se plantea desde el principio y, por tanto, el alumno gestiona, de alguna manera, y de forma cooperativa con el profesor, el programa o los programas. Las líneas básicas de participación vienen dadas en cada Plan de Trabajo a través de dos momentos claves: la Asamblea Inicial, que es una asamblea básicamente de Programación y la Asamblea Final del Plan, que lo es de Evaluación. Los alumnos gestionan, además, la disciplina del grupo, a través de un Proyecto elaborado por un equipo, con un profesor-tutor. Este equipo lleva un control de las actividades, de los comportamientos —con base a las normas acordadas previamente a la Asamblea Inicial— y un diario de clase.

En tercer lugar, cada cierto tiempo, se organizan actividades culturales o convivenciales, de carácter abierto, en las que participan totalmente los alumnos, pues las organizan ellos, para las que se cuenta también con la colaboración de otras personas o entidades distintas del Centro de EPA. Estos actos movilizan muchas energías y dan lugar a muchas relaciones interesantes en los grupos que, de otra manera, y sólo en el ámbito de las clases, no podrían darse. Mantienen, además, el contacto con otros alumnos que pasaron por el Centro y son parte fundamental de las tareas de animación sociocultural y de educación permanente que el Centro tiene asumidas.

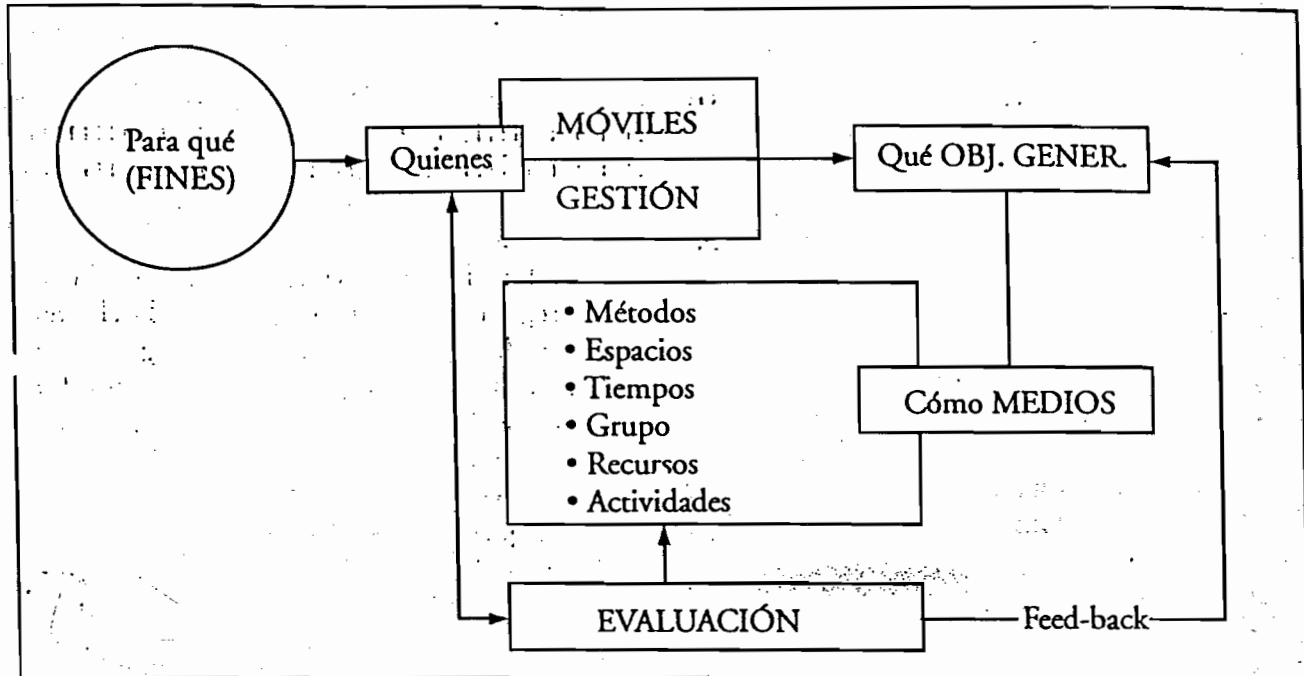
La Evaluación.

Finalmente, el quinto punto que consideramos básico para establecer un Proyecto Educativo alternativo, al que se presenta en la llamada Escuela Tradicional o Transmisiva, es el de la Evaluación.

Entendemos la Evaluación como un proceso de investigación en la clase que sigue el modelo que apuntábamos al principio.

El esquema del Cuadro III pretende resumir la concepción global de Proyecto de Evaluación. En él se señalan una serie de variables, a modo de hipó-

CUADRO III



tesis, que se irán confirmando o refutando mediante un conjunto de procedimientos y momentos de evaluación-investigación. Se pretende introducir así, como se ha dicho, un proceso de investigación operativa, que tiene, como base de control, un sistema de evaluación formativa. Entendemos que la Evaluación no tiene por qué tener ese carácter peyorativo, de sanción, que se le suele atribuir. En este sentido, todos los aspectos que se señalan en el citado esquema son variables que debe controlar el sistema de evaluación y no sólo al alumno (con excepción de los fines generales). En este esquema se señala el proceso continuo de feed-back, sobre el módulo relativo a los objetivos generales, es decir, al programa, que es en definitiva el que condiciona todo el quehacer del Centro. También queda reflejado en el esquema que hay sistemas de participación en el control del Proyecto, por parte del alumno (para ello distinguimos entre medición y evaluación) y que se utilizarán procedimientos de autoevaluación (apartado relativo a quienes gestión).

Los instrumentos que utilizamos son muy variados: observación (con hojas de Observación muy sencillas y elementales), asambleas de evaluación

tests de evaluación inicial y autoevaluación, pruebas objetivas y de ensayo cuadernos de trabajo, escalas de producción, encuestas de evaluación y entrevistas.

Finalmente, habría que aclarar que se trata de un diseño casi experimental más descriptivo que causal, en donde se procura respetar los procesos y las necesidades de los alumnos, así como nuestras expectativas como enseñantes. Tanto unos como otros alumnos, y profesores, somos parte y juez, al mismo tiempo, de la aventura de aprender conviviendo juntos.

TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

LECTURA: LA EXPERIENCIA DE AIPE (HUILA)*

La experiencia de Aipe es una investigación participativa en torno a un proyecto metodológico en período de experimentación, realizado por cinco maestros en el municipio de Aipe Huila en Colombia. Esta experiencia educativa, pretende romper con el modelo educativo tradicional con cambios sustanciales.

La primera innovación que describe el documento es la participación de la comunidad en la construcción de una nueva concepción educativa, en donde el aprendizaje del alumno está centrado en aprender a concebir críticamente su realidad, lo cual les compromete a participar en su transformación.

Esta experiencia busca el cambio en los distintos elementos pedagógicos: contenidos, metodología, disciplina y comunidad educativa.

El punto de partida en este proyecto, es el niño, quien desarrolla su aprendizaje a través de la investigación del medio.

LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE AIPE (HUILA)

1. Circunstancias que propiciaron el surgimiento de la experiencia.

Un grupo de maestros del municipio de Aipe venían desarrollando un trabajo a nivel campesino y comunitario, pero veían también la necesidad de crear un mecanismo que propiciara elementos nuevos en educación; también demostrar cómo es

* Colectivo de Profesores Colombianos. La Experiencia Pedagógica de Aipe (Huila) en: Educación y Cultura. Revista de la Federación Colombiana de Educadores. Bogotá Colombia.

factible a partir de una experiencia educativa hacer un trabajo más amplio sobre la comunidad educativa buscando más allá de lo «simplemente escolar».

Este Estado colombiano definió buena parte del Departamento del Huila como zona adecuada para la aplicación de la reforma agraria. Dicha reforma no fue aplicada de manera rigurosa y sirvió para que algunos terratenientes consolidaran sus predios y los dedicaran a la producción agro-industrial. del arroz, por su parte los campesinos que pudieron salir beneficiados con la reforma agraria recibieron parcelas en sitios distantes de los centros urbanos dificultándose el mercadeo de sus productos y ante la escasez de créditos, no han tenido más alternativa que descomponer el núcleo familiar. En unos casos los jefes de familia se quedaron con las parcelas y el resto emigró a los centros urbanos en busca de mejores condiciones de vida. Se presentaron también casos en los cuales los miembros de la familia se encargaron de la parcela y el jefe salió a vender su fuerza de trabajo como jornalero agrícola en las plantaciones arroceras. De todo este proceso de descomposición familiar los más perjudicados han sido los niños pues no siempre han podido asistir a la escuela, bien sea porque les ha tocado incorporar su fuerza a la producción familiar o porque las parcelas distan mucho de las escuelas rurales.

Aunque estas condiciones de vida no se pueden generalizar de manera absoluta a todo el Departamento del Huila, sí lo son de buena parte de la población y concretamente de las veredas del municipio de Aipe.

Como un aporte a la búsqueda de solución de esta crisis y problemática queremos presentar nuestra experiencia. Desde hace 3 años, cinco maestros venimos impulsando un proyecto metodológico buscando una educación participativa y popular. Con la colaboración de la Asociación de Institutores Huilenses ADIH y del Centro de Investigación y Educación Popular CINEP venimos construyendo una propuesta de trabajo educativo.

Nuestra experiencia está íntimamente relacionada con la realizada por el CINEP en Candelaria

(Atlántico). Hemos tratado de recoger algunos elementos de dicha experiencia y complementarlos con nuevos hallazgos de tal manera que la consigna de "educar y luchar por la liberación nacional" y el Movimiento Pedagógico sean una realidad en el Huila.

En la actualidad la experiencia se desarrolla con 3 primeros, 1 segundo y 2 terceros. El resto funciona con lo que podríamos denominar educación tradicional.

2. objetivos.

Aunque el proyecto está en período de experimentación y muchas de las cosas propuestas no se han alcanzado aún, nos hemos propuesto los siguientes objetivos.

- **Educativos:** Construir una concepción educativa en estrecha relación con el niño, su familia y la comunidad en la cual el proceso educativo no sea memorizar contenidos sino reconocer la realidad y comprometerse con su transformación.

Para esto necesitamos que los contenidos estén de acuerdo con ese interés de reconocer la realidad y comprometerse con su transformación de manera que el niño se sienta vinculado a ella y pueda contribuir a la solución de sus problemas.

Por otra parte, buscamos que la escuela sea un lugar de democracia y libertad en donde el niño aprenda a formar su capacidad para la toma de decisiones individuales o comunitarias mediante su participación en la disciplina, la programación y evaluación de las actividades. Esta labor será muy difícil de desarrollar sin la vinculación activa de los padres de familia en todas las actividades del proyecto.

Extender la experiencia a otras escuelas del Departamento a través de los maestros que hayan asimilado el método.

- **Comunidad:** Nos hemos propuesto colaborar en la dinamización de las organizaciones campesinas y juntas veredales existentes en la región para la lucha

por mejores condiciones de vida.

Así mismo fomentar, a través de las actividades culturales, la recuperación de sus valores y tradiciones culturales, que con el paso del tiempo se han ido perdiendo, de tal manera que sean un elemento importante en el proceso de conciencia y de educación de los niños.

Dentro de este trabajo también nos hemos propuesto colaborar con las organizaciones campesinas y juntas veredales de la región de tal forma que como maestros estemos involucrados con la comunidad y nuestro trabajo no quede reducido a las aulas.

3. Principales actividades realizadas en el proyecto.

Planes de trabajo colectivos

Nuestros planes están basados en el conocimiento que vamos logrando del niño, sus padres y la comunidad. Es decir creemos que el papel del maestro debe ser el de acompañante y orientador de los procesos personales y comunitarios de aprendizaje más que pretender la memorización de contenidos por parte del niño.

Queremos que el niño reconozca su medio, se integre con la comunidad y colabore en la solución de sus problemas. Para alcanzar este propósito elaboramos unidades temáticas integradas que surgen de la discusión con los niños teniendo en cuenta sus experiencias de vida, sus intereses, sus inquietudes. La profundización y ampliación de dichas unidades nos las dan las preguntas que plantean los niños.

Nuestro punto de partida: el niño

Como decíamos antes, es la relación del niño, la apropiación del medio la que nos va mostrando camino para el plan curricular y la investigación.

Queremos partir del niño concreto partiendo de un medio que lo ha marcado, con unas relaciones familiares a veces contradictorias con la experiencia educativa que pretendemos. En síntesis, de niño ubicados socialmente, cultural, e históricamente.

Lo anterior supone que debemos buscar formar a los niños para un mundo real, donde ellos van a tener que asumir papeles protagónicos. Tenemos que buscar un punto medio entre su nueva experiencia cultural, de libertad y democracia y lo que ha sido y seguirá siendo su medio social.

Asimismo, no creemos que el niño esté vacío de conocimientos en el momento de llegar a clase o a la Escuela; él tiene elementos que le han permitido crecer y sobrevivir en su medio.

La investigación del medio

Este es el punto articulador del proceso educativo que impulsamos. A través de la investigación del medio el niño desarrolla su proceso de conocimiento, integrando los elementos de la realidad con que se encuentra, buscando llegar a un conocimiento cada vez más universal.

Igualmente la investigación del medio está relacionada con el currículo y otros conocimientos generales que el niño va profundizando mediante su experiencia, sus juegos, etc.

En síntesis, pretendemos crear una acción pedagógica nueva que parta de adquirir un saber concreto de la realidad a través del trabajo colectivo y la discusión del conocimiento que se va adquiriendo.

Cómo hacemos la investigación

El primer paso son las visitas. En discusión con los niños se establecen los temas que quieren investigar. Se planea las fichas investigativas mediante preguntas. Una vez realizada la visita, los niños regresan a la escuela para un segundo paso, el de la colectivización del medio observado. En un momento de puesta en común, de discusión y aclaración de dudas de donde saldrán los nuevos temas de investigación. Los niños entregan sus observaciones e inquietudes de las visitas y el papel del maestro es propiciar que salgan todas las inquietudes, que los niños se puedan expresar con toda tranquilidad, que la discusión sea amplia lo mismo que la participación; al mismo tiempo buscar que las inquietudes de los niños se

puedan expresar por medios diferentes al de la palabra.

Confrontación de visiones

Buscamos que el niño tenga una confrontación con su medio de acuerdo con las demás observaciones de sus compañeritos. Es decir queremos que el niño complemente su visión con la de sus compañeros y pueda llegar a la interiorización de su medio.

Una vez desarrollado este proceso planeamos otro paso:

La relación con otros medios

Es un momento de ampliación del conocimiento en el cual el niño descubre que los elementos de su medio se relacionan y pueden hacer parte de otros medios. Por ejemplo: qué han conocido en la visita es afluente de otro río, en este paso buscamos ampliar el conocimiento, articulando las observaciones y confrontaciones de los niños con los procesos curriculares, así como la remisión a textos como nuevos elementos de información.

El proceso termina con un quinto paso que es:

Representación del conocimiento.

A través de manualidades, textos, libros, sacamos una síntesis del proceso recorrido, se profundizan algunos temas, se revisan las inquietudes para ver si han quedado solucionadas, se asumen las conclusiones. En este momento la participación del maestro es clave pues el tiene que recoger los nuevos temas de investigación, también darse cuenta hasta dónde ha habido una verdadera asimilación de lo investigado.

Síntesis del proceso

El proceso de cinco pasos descritos anteriormente podemos articularlo en tres grandes momentos:

- Momento descriptivo: En el cual el niño reconoce su medio y descubre nuevos temas por investigar. Aquí ubicamos las visitas.

•Momento analítico: Es el momento de interiorización del medio por parte del niño y de confrontación de su observación con los demás mediante el diálogo, la representación, la reflexión.

•Momento totalizante: El niño colectiviza los conocimientos al compartir sus relaciones generales aprendidas a través de manualidades, dibujos representaciones, juegos. Discute los nuevos temas que le interesa investigar y propone alternativa de solución a los problemas encontrados.

Disciplina

Creemos que la autorresponsabilidad es el elemento principal de la disciplina, no como un objetivo en sí sino como un proceso de socialización de los niños que muestra valores diferentes a los de la hostilidad del medio tales como la solidaridad, el compartir, el respeto por las opiniones de los demás. Cuando se da la necesidad de aplicar normas de disciplina se consulta con los niños.

A nivel del magisterio de Aipe

En un comienzo se organizó a todo el magisterio de Aipe con el fin de dar a conocer la metodología que veníamos implementando. Luego se organizaron seminarios con ellos a nivel metodológico lo mismo que talleres de lecto-escritura basados en las cartas pedagógicas que son elementos de discusión y formación para los docentes.

También hemos logrado organizarnos en "los viernes pedagógicos" con algunas dificultades en estos momentos.

Padres de familia

Un propósito de la experiencia ha sido la integración de ellos como parte integral y fundamental del proceso pedagógico, intentamos que se conviertan en ayudantes de las investigaciones de los niños y en observadores de su actividad.

Con esto tratamos que los padres de familia sientan más la vida de la escuela, se motiven para

colaborar en la investigación, en las soluciones de los problemas de la escuela y del municipio.

Hemos estado con padres de familia y campesinos en grupos de formación, talleres con algunos miembros directivos del CEID capítulo Huila.

También con los padres hemos venido trabajando a nivel de audiovisuales, video-cassetes, realización de foros sobre la problemática social, tanto municipal, como departamental y nacional.

En síntesis, creemos que el maestro tiene que convertirse y recuperar ese papel de líder en las comunidades. Estamos desarrollando un trabajo dentro y fuera de la escuela; con los niños en danzas, títeres, teatro, recuperando nuestra cultura popular; Con los padres en la formación, y en la organización de la mujer, de comités campesinos y grupos cooperativos.

Respuesta de la comunidad

Como todo proyecto innovador hemos tenido inconvenientes.

—El hecho de trabajar con los niños fuera de las aulas impactó negativamente a otros maestros de las escuelas, así como a padres de familia pues consideraban las salidas como pérdidas de tiempo y ocasión de indisciplina, el hecho de sacar la escuela de las cuatro paredes impactó en un comienzo negativamente.

A pesar de los problemas e inconvenientes que tenemos hemos logrado sacar adelante la experiencia.

Algunas dificultades

Desde este pequeño documento queremos plantear algunas dificultades que tenemos.

—La mayoría de profesores vinculados a la experiencia llevan varios años laborando con el magisterio (algunos más de 15 años) trabajando con

una misma metodología y un mismo curso. Por lo tanto han desarrollado una forma de trabajo que a veces choca y se contradice con los propósitos del proyecto. Sienten que esta nueva metodología es más exigente y demanda más tiempo del docente en la preparación y desarrollo de los temas.

—Nuestro trabajo se desarrolla en algunos cursos de la escuela pública. Los demás cursos funcionan de manera tradicional causándonos muchos trastornos en las actividades.

—Nos ha tocado trabajar con grupos numerosos, lo cual dificulta un seguimiento más personal con cada niño de acuerdo con su nivel de desarrollo.

—Por las características del método, el proceso Lecto-Escritor es más lento ya que no es un proceso mecánico sino que el niño aprenda a leer desde su propia realidad, desde elementos que le dicen algo y no por repetición memorística. Para algunos maestros de la escuela donde funcionamos esto es negativo.

—También en todo este proceso que hemos llevado vemos el poco apoyo que hemos tenido de la Asociación de Instructores Huilense lo mismo que de algunos estamentos que tienen que ver con la educación.

Los avances logrados

La conformación del equipo de trabajo pedagógico que mediante la investigación, el análisis, trata de conocer los problemas de la comunidad y articular allí el proceso pedagógico con los niños y nuestra labor docente.

—La proyección de la experiencia a otros centros educativos del Departamento.

A nivel de los alumnos

Hemos buscado que la relación con los niños sea más de acompañarlos en su proceso educativo que de autoridad; que nos sientan sus compañeros.

De acuerdo con las evaluaciones que hemos hecho los niños expresan que se sienten valorados, teniendo en cuenta que sus opiniones son importantes. También sienten que pueden aportar su granito en las soluciones de los problemas comunitarios.

Igualmente los niños manifiestan que pueden desarrollar su creatividad e imaginación y que las puestas en común han sido importantes para conocer su medio.

Realizan actividades de enseñanza aprendizaje motivados por el interés de conocer más que por una buena calificación.

—Estamos en la sistematización del proceso Lecto-Escrito para un aporte de los compañeros maestros, pero debido a que no hemos corregido el trabajo no lo podemos incluir en este documento.

Pero sí queremos hacer un aporte de lo que han sido los microcentros y cómo hemos venido trabajando.

Aipe y su experiencia pedagógica

La experiencia educativa a la que hacemos referencia se desarrolla desde hace dos años y medio en el municipio de Aipe, Huila. Nuestro esfuerzo se orienta en una experiencia concreta, como forma alterna a la educación impartida por el estado y reglamentada por el MEN.

Es una propuesta en busca de establecer una serie de cambios en los distintos elementos pedagógicos de la acción práctica diaria.

- En los contenidos;
- En la metodología del trabajo;
- En los criterios de disciplina y
- En las relaciones de la comunidad educativa.

Lograr transformar estos elementos llevaría efectivamente a transformar las relaciones pedagógicas de los estamentos educativos, por ello nuestra experiencia es punta de lanza, es el giro en las relaciones alumno-maestro-padre de familia. Logrando romper el modelo de autoridad emanado del aparato educativo tradicional.

El educador va implementando la construcción de una concepción educativa en la que su papel es acompañar al niño en un proceso personal y comunitario y de aprendizaje en el cual

más que memorizar contenidos, aprende a concebir críticamente su mundo y a comprometerse con su transformación.

TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN

LECTURA: SELECCIÓN COMPETITIVA DE DIRECTORES DE ESCUELAS*

La selección competitiva de directores de escuela es una innovación de carácter administrativo, que presenta claramente una nueva manera de entender la gestión escolar.

Los propósitos del proyecto están orientados en tres direcciones: Técnicos, políticos e institucionales. En cuanto a las transformaciones en el sistema de enseñanza, se plantean dos ejes: institucional y pedagógico.

El diseño correspondió al gobierno estatal y queda garantizada su operacionalización por la Constitución Federal de Brasil. Así los directores son elegidos por medio de la participación de la comunidad, logrando la escuela una mayor autonomía e introduce a los participantes en una dimensión de competitividad y competencia profesional, lo que ha provocado severas críticas entre la sociedad brasileña.

Este estudio de caso permite conocer cómo se redefinió el papel del Estado y sus instancias centralizadas.

Selección competitiva de directores de escuela. Estudio de caso de innovación educativa en Brasil*

Guionar Namoda Mello y Rose Neubauer da Silva

Presentación

Brasil, al igual que otros países de América Latina, atraviesa, en esta última década, por un proceso de institucionalización democrática y ampliación de los canales de actuación y de participación de la sociedad civil en los más diversos niveles de organización social.

Como consecuencia de este proceso, surgen modificaciones significativas en el perfil del aparato estatal —que tuvo, históricamente, un carácter centralizado, autoritario y clientelista— como también en la política educacional, que configuran una nueva visión para solucionar los problemas de la calidad de la enseñanza básica disponible altamente selectiva y cuyo desempeño ha quedado muy por debajo de las necesidades del país.

Uno de los cambios más importantes que se está desarrollando en esa dirección, es el reconocimiento de la fragilidad del aparato que administra el sistema educacional y la búsqueda de patrones de gestión que proporcionen una efectiva participación de los usuarios en la planificación, implementación y control de los servicios públicos, con el fin de garantizar mejores oportunidades de acceso y calidad.

Un importante paso, al respecto, ocurre a mediados de 1980 con la implantación e implementación de los Consejos Escolares —una especie de órgano colegiado compuesto por representantes de todos los funcionarios en ejercicio en la escuela, padres, alumnos y grupos comunitarios— de carácter consultivo y que, en ocasiones, delibera sobre asuntos de la vida de la escuela y la relación de ésta con la comunidad.

A su vez, la participación y actuación de los Consejos Escolares se convirtió en diversas ocasiones en un acto formal e irrelevante en la medida en que la administración de los recursos financieros, de personal, así como la propia nominación del dirigente escolar se hacía en una forma lenta, centralizada y a partir de acuerdos con los grupos políticos que

*NAMO, da Mello Guionar y Rose Neubauer da Silva. "Selección competitiva de directores de escuela". Estudio de caso de innovación educativa en Brasil en: "Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas", año V, Núm. 14, octubre de 1993, Buenos Aires, Argentina pp. 43-91 Citado en: Revista Cero en Conducta. Año X, enero-abril 1995 pp 29-58.

estaban en el poder, generando una actuación autoritaria y casuística de parte de la dirección del sistema en sus diversos niveles. Esta situación se agravaba debido a la inexistencia de algún tipo de evaluación sistemática del desempeño de las escuelas, existiendo sólo algunos controles formales.

La innovación que se describirá a lo largo de este trabajo Selección Competitiva de Directores de Escuela (Secom) se refiere a una experiencia que intenta romper con ese patrón de gestión, buscando redefinir un nuevo papel para el estado y sus instancias centralizadas.

Por tratarse de un país con dimensiones continentales, como es Brasil, en el que los diferentes estados gozan de autonomía y responsabilidad en la administración de sus sistemas de enseñanza básica, la experiencia que se relatará no ocurre a nivel nacional, sino que se sitúa en un estado del Brasil, el de Minas Gerais, uno de los más importantes económica y políticamente, ubicado en la región sudeste.

Sin embargo, no es una experiencia aislada. Refleja lo que viene ocurriendo en otros estados de Brasil y representa cierto consenso actualmente existente en el país acerca de la urgente necesidad de revertir las expectativas relativas al papel del Estado, cambiando el perfil de las grandes burocracias públicas verticalizadas y jerarquizadas por sistemas de menor envergadura, más ágiles, flexibles y con control en su desempeño.

A principios de 1991, el gobierno estatal elegido en Minas Gerais desencadena una serie de cambios en el sistema educativo público estatal, destinados a descentralizar las funciones de las escuelas, asignándoles los recursos necesarios para su manutención y delegándoles nuevas alternativas en lo relativo a competencias en el área de personal. Al mismo tiempo, la administración también inicia un proceso de ampliación de la participación de los Consejos Escolares en las decisiones referentes a los modos de dirigir las escuelas y especialmente, en el proceso de Selección Competitiva de los Directores de Escuela provocando la rebelión de la clase política que pierde, de este modo, privilegios clientelistas.

En la medida en que la dirección de la escuela era considerada, por la nueva administración, como elemento clave en la implantación del conjunto de

cambios propuestos, el proceso de selección competitiva fue hecho con gran transparencia y con una intensa convocatoria —a través de los medios de comunicación de masas— a la participación y compromiso de la comunidad con ese proceso a fin de garantizar su efectividad y legitimidad.

Aún cuando es muy reciente, la importancia de la innovación reside en el hecho de representar el "*esprit du temps*" existente en el país, principalmente en lo que se refiere a política educacional. Del mismo modo, estados tan importantes como Sao Paulo y Ceara, también caminan en la misma dirección. Los resultados iniciales, aún cuando no son concluyentes, son promisorios, puesto que apuntan a formas más adecuadas de administración y financiamiento de las políticas públicas.

Sin embargo, será un proceso bastante complejo, y es posible prever problemas en su implementación, puesto que demandará nuevas actitudes y competencias, no sólo de parte de los planificadores y gestores de las políticas públicas, sino también de sus usuarios, quienes tendrán que buscar conjuntamente con los sindicatos y organizaciones representativas de las personas que están al interior del aparato estatal, otras formas de relacionarse, de convivencia y de consenso.

1. Breve descripción de la innovación

La Selección Competitiva de Directores(as) de Escuela es una innovación de naturaleza administrativa. Su principal finalidad es el fortalecimiento de la unidad escolar, es decir, la apertura de un espacio de participación propicio para que la comunidad escolar realice sus opciones en lo que se refiere a sus propios dirigentes y a sus respectivas propuestas de trabajo. Presupone la coresponsabilidad de los actores involucrados: los propios candidatos al cargo de la dirección, los profesores, los padres y los alumnos.

Los objetivos de la Selección Competitiva de Directores(as) de Escuela son bastante amplios y pueden especificarse de la manera siguiente:

a) técnicos, en la medida en que considera el mérito de los futuros directores, expresado con

conocimientos, competencia profesional y capacidad de liderazgo, buscando garantizar una mejoría en la calidad de la gestión escolar;

b) políticos, puesto que pretende revertir la práctica tradicional de nombramiento de los directores a partir de favores políticos;

c) institucionales, porque considera la participación efectiva de la comunidad, buscando facilitar el fortalecimiento de la escuela, así como la responsabilidad de esta última en la calidad de los servicios educativos y la colaboración de los usuarios en la gestión de la institución. Aún cuando la selección competitiva de directores(as) de escuela no sea una innovación aislada de las demás políticas adoptadas por el estado, fue concebida a partir de expectativas específicas y definidas en cuanto a sus resultados.

2. Secom en el conjunto de las políticas educativas en el estado de Minas Gerais

Considerando la historia reciente de las políticas educacionales del estado, las transformaciones actuales constituyen, en parte una continuidad del proceso de reforma que se inició en el periodo 1983-1986 y que sufrió una ruptura durante el periodo de 1987 a 1990, ruptura que ha sido común en Brasil desde fines de los años '70 debido a la inestabilidad del proceso político del país.

Se observa, no obstante, un cambio en el énfasis que es importante revelar. Al inicio de los años '80, los principios orientadores de la política educacional eran los de la participación y democratización de las instituciones de enseñanza. Iniciada la década de los '90, surgen nuevas tendencias en el escenario de la educación del país, dentro de las cuales la política educacional de Minas Gerais constituye una de las expresiones más exitosas. La participación ha ido ampliando su contenido, incorporando la corresponsabilidad en la gestión a nivel de la comunidad y el establecimiento de nuevas alianzas a nivel de la sociedad como un todo. Una fuerte preocupación por la responsabilidad y la rendición de cuentas de parte de la escuela ante sus usuarios o clientes, también imprimen un contenido amplio a la democratización, que era concebida antes en el marco de las relaciones internas de la unidad escolar.

Surge, todavía, un componente nuevo, propuesto como orientador de las políticas educacionales: la búsqueda de la eficiencia y de la productividad. La baja calidad, la repitencia y la deserción constituyen los principales obstáculos a ser superados para garantizar la equidad, que no sólo se procura a través del acceso a la escuela, sino también por los cambios al interior de ella a fin de asegurar una buena calidad para todos los alumnos.

La naturaleza de los cambios que son necesarios en el interior de la escuela, también ofrece nuevos matices. En el ámbito de los contenidos, disminuye la preocupación por la crítica ideológica y se revalorizan los contenidos básicos. En el ámbito de los métodos y condiciones de enseñanza, se agrega la importancia del control de la sala de clases, con miras a diversificar las oportunidades de aprendizaje y a disminuir la repitencia.

Pero, tal vez, la transformación más importante en la escuela, dentro de este enfoque que solo comienza a ensayar se en el país, tiene relación con la autonomía y calificación para formular, implementar y evaluar el propio plan de trabajo, para generar los propios recursos humanos y financieros y ser responsable de los resultados obtenidos.

Finalmente, la valorización de la autonomía y el fortalecimiento de la escuela aparecen asociados a otras dos necesidades de transformación: la redefinición del rol de la administración central, a la que le correspondería evaluar los resultados, compensar las desigualdades y garantizar los patrones básicos de calidad en la oferta educativa, y el énfasis en la participación coresponsable de la comunidad en el ámbito de la gestión escolar y en las nuevas alianzas y formas de cooperación el ámbito de la sociedad como un todo.

En Minas Gerais, esas tendencias recientes han encontrado condiciones propicias para ser puestas en práctica a través de la introducción de innovaciones o de implementación de políticas que serán mencionadas a continuación para situar la experiencia de Secom, experiencia que se va a analizar detalladamente en este estudio. Las transformaciones en curso en el sistema de enseñanza del estado de Minas Gerais se organizan en torno a dos ejes: institucional y pedagógico.

El eje Institucional comprende un listado significativo de medidas entre las que cabe destacar:

- a) la autonomía financiera de las escuelas a las que la administración central le está traspasando recursos calculados en base a percapita de alumnos, tanto para los gastos corrientes como para la compra de materiales y equipamientos permanentes, con el fin de que cada escuela pueda planificar mejor sus gastos;
- b) la autonomía de las escuelas en algunos ítems de administración de personal, tales como concesión de licencias, beneficios y horas extras, cálculo de tiempo de servicio, indicaciones para la contratación o para el término de la misma y otros;
- c) el fortalecimiento de los consejos escolares⁽¹⁾ con participación de carácter deliberativo en la gestión financiera y de personal;
- d) la calificación y orientación de las escuelas para el ejercicio de sus nuevas funciones, incluyendo las relaciones entre el equipo escolar y el consejo de la escuela;
- e) la modernización de la gestión, introduciendo recursos de informática para auxiliar la planificación, el control del presupuesto y de los demás procedimientos que pasan a ser responsabilidad de la escuela;
- f) la capacitación de personal en la metodología de calidad total como herramienta para mejorar la eficiencia de la gestión de la escuela;
- g) la revisión del rol de los órganos regionales de la administración de la enseñanza —Delegados de Enseñanza— y de los órganos de la administración central;
- h) Secom, selección competitiva interna para elegir directores de escuela.

En el eje pedagógico se observan las transformaciones siguientes:

- a) creación de un sistema estatal de evaluación externa del aprendizaje de los alumnos que servirá

(1) Los consejos escolares están constituidos por padres, profesores y funcionarios de la escuela, con representación de los alumnos. Cada segmento elige a sus representantes para el Consejo.

de base para las acciones de compensación y asistencia técnica de la administración central, así como para subsidiar la autoevaluación de la escuela;

b) evaluación del currículo actualmente en vigencia a través de los resultados de la evaluación externa del aprendizaje de los alumnos, teniendo en consideración la ampliación de la presencia de los contenidos básicos, así como el apoyo a la planificación curricular a nivel de la escuela;

c) revisión de la carrera del magisterio, para introducir la evaluación del desempeño y del mérito como criterios de promoción y remuneración salarial;

d) realización de un amplio programa descentralizado de capacitación docente en contenidos básicos y metodologías, con el fin de mejorar la preparación de los profesores en la disminución de la repitencia;

e) creación de un sistema de cooperación técnica permanente con universidades, ONGs y otras instituciones de formación de profesionales, por medio de cooperación «*stricto sensu*» o la compra de servicios. Este sistema estaría acreditado para capacitar a las escuelas en la formulación de sus planes de trabajo, posibilitándoles un mejor uso de su autonomía en la elección de instituciones o esquemas de capacitación diferenciados.

3. Naturaleza y desarrollo de la innovación

Secom: concepto y origen

Secom constituye una nueva forma de elegir a los directores de escuela, combinando el criterio de conocimiento y competencia profesional con el de liderazgo, lo que implica una amplia participación de la comunidad escolar y comunicación con la sociedad a través de los medios de comunicación de masas.

El hecho de escoger esta innovación como objeto de este estudio se debe no solo a la relevancia del papel del director de escuela en el inicio de los demás procesos de innovación sino, principalmente, porque su objetivo estratégico, desde el punto de vista de la administración central, fué el de indicar la dirección de las transformaciones que se pretendían introducir, haciendo del proceso de elección de los

directores de escuela uno de los factores desencadenantes de ellas

Finalmente, Secom fué escogida como objeto de estudio porque se origina a partir de una alianza entre los poderes legislativo y ejecutivo, que es poco común en Brasil cuando se trata de medidas educacionales sustantivas que no privilegian a grupos políticos locales.

Al inicio de la década del '80 Brasil vivió un periodo en que la transición hacia la democracia afectó innumerables decisiones relativas a la educación y a la enseñanza. Entre ellas, la forma de escoger los directores de las escuelas fue de las más importantes.

La práctica tradicional del país, sobre todo en estados más atrasados, era la de seleccionar a los directivos de las escuelas a través de indicaciones políticas, sin ninguna consulta o participación de la comunidad escolar. Esta práctica autoritaria y clientelista hacía que el nombramiento de los directores se convirtiera en un problema más para la enseñanza y no implicaba soluciones frente a la falta de compromiso, a la ausencia de rendición de cuentas y al autoritarismo interno que caracterizaba y aún caracteriza a la escuela básica brasileña,

Algunos estados, como Sao Paulo, adoptaron hace algunas décadas la forma de concursos de pruebas y títulos para seleccionar a los directores(as). Este proceso, sin embargo también presenta limitaciones de otra naturaleza, en la medida en que, gracias a la legislación vigente en el país, quienes concursan adquieren propiedad en el cargo. La característica de ser vitalicios en los lugares de trabajo, ha sido una de las causas de la impunidad, de la ausencia de responsabilidad y de rendición de cuentas en el servicio público brasileño.

El inicio de la apertura política posibilitó un fuerte rechazo a esos métodos en la elección de directores de escuela, así como la aparición de propuestas de índole "democratizantes". Por lo tanto las indicaciones políticas comenzaron a ser sustituidas, en muchos estados, por elecciones de tales profesionales, las que no consideraron criterios de competencia profesional, capacidad de gestión y de liderazgo, atributos necesarios para el desempeño adecuado de las funciones de dirección.

La solución encontrada en Minas Gerais procura superar tanto las limitaciones de los antiguos procesos de indicación "desde arriba hacia abajo", como los problemas surgidos con la adopción pura y simple de elecciones, tales como divisiones internas en las escuelas, elección de personal con perfil inadecuado, etcétera.

El aspecto peculiar de la innovación, es haberse originado en el Parlamento Estatal durante la elaboración de la nueva Constitución para el estado de Minas Gerais, en el año de 1988. La ley principal a nivel estatal establece, entre los principios orientadores de la organización del sistema de enseñanza, el que los directores(as) de escuelas deben ser elegidos por un proceso de "selección competitiva", con una verificación objetiva del mérito, experiencia profesional, habilitación legal y aptitudes de liderazgo.

La idea original de la innovación surgió por lo tanto de un proceso legislativo, conducido por parlamentarios elegidos para elaborar la Constitución del estado. Este hecho indica que, desde su inicio, Secom fue producto de una alianza entre los poderes legislativo y ejecutivo lo que facilitó, en gran medida, su sustentación política en el ámbito del aparato institucional del estado.

Secom: el diseño

Le correspondió al gobierno estatal que asumió en marzo de 1991, interpretando la voluntad de los constituyentes del estado de Minas Gerais operacionalizar lo dispuesto en la constitución instituyendo a Secom.

La selección de directores fue diseñada en tres etapas, cada una de ellas dividida en diferentes fases que exigieron medidas de carácter legal técnico político y administrativo

La primera etapa constó de pruebas para evaluar los títulos los conocimientos y la capacidad de administración de los candidatos.

La segunda etapa consistió en la verificación por la comunidad escolar, de la aptitud para el liderazgo.

Finalmente la tercera etapa consistió en la capacitación de los candidatos para el ejercicio de la función de director, según los principios de

fortalecimiento y autonomía de la escuela y del trabajo conjunto con los Consejos Escolares.

Un aspecto importante de este diseño se refiere a la continuidad de Secom. Quedó establecido que, a partir de la implementación, todos los nuevos directores de escuelas serían seleccionados de acuerdo con lo previsto en Secom. También se definió que los directores seleccionados tendrían un mandato de 4 años, período después del cual deberían ser reconfirmados por el mismo procedimiento o sustituidos. De esta forma se garantizó no sólo la continuidad, sino la permanente participación de la escuela en la renovación o confirmación de sus directivos y la respectiva "accountability"* de estos últimos de parte de la comunidad escolar.

Secom: La estrategia de desarrollo

La realización de Secom exigió una intensa preparación política en conjunto con el poder legislativo —que debió aprobar la ley ordinaria para reglamentar lo dispuesto en la Constitución— y con los sindicatos de profesionales de la educación, más especialmente con la Asociación de Directores de Escuelas.

Durante el primer semestre de 1991, el diseño original se discutió con las instancias políticas recién mencionadas, así como con los representantes de los Consejos Escolares y los técnicos de las Delegaciones de Enseñanza (órganos regionales de la administración central).

Aparecieron innumerables resistencias que, en parte, fueron superadas, sobre todo de la clase política y de los antiguos directores, estos últimos fueron los que más se opusieron a la idea. Un hecho que facilitó mucho esta fase preliminar, fue que parte de los antiguos directores contaban con años de servicio suficientes como para jubilarse.

En esta fase preparatoria, el Gobierno inicia una alianza sistemática con la Federación de los Padres de los Alumnos de las escuelas públicas del estado de Minas Gerais, explicándoles la nueva forma de elección de los directores de escuela y encontrando en ellos una gran receptividad y aceptación de la propuesta.

*Generalmente se entiende como rendimiento de cuentas (N. del e.)

En tanto se debatía el diseño de Secom, en abril de 1991, el gobernador envió un mensaje al Parlamento Estatal con el Proyecto de Ley para reglamentar el dispositivo constitucional que había instituido los principios para la elección de directores. Este proyecto se tramita durante cuatro meses en el legislativo y se aprueba en julio de 1991,

Durante el período de tramitación de la ley, parte de los debates sobre el problema de la dirección de las escuelas se transfiere al ámbito de la Comisión de Educación del legislativo; hecho que es positivo por sí solo, puesto que generó una oportunidad para discutir y aclarar, no sólo el objetivo específico del proyecto de ley, sino también la orientación general de la política educativa del estado en, la cual estaba inserto el proceso de elección de directores de escuela.

En ese período, la Secretaría de Educación inició también estudios para subsidiar la etapa de evaluación de conocimientos de los candidatos, la que fue hecha con asesoría de la universidad y procuró establecer el perfil profesional de los futuros directores en el marco de las orientaciones de la política educacional. Los conocimientos, las habilidades, la capacidad de administración se hicieron operativos con el fin de fundamentar la elaboración de las pruebas a ser utilizadas para la evaluación.

Una vez aprobada la ley y concluidos los estudios técnicos, se elaboraron un conjunto de normas y orientaciones que dieron forma a la siguiente estrategia de desarrollo de Secom:

- a) se establecieron criterios para identificar quién podría ser candidato al cargo de dirección de la escuela;
- b) a partir del perfil profesional elaborado para los futuros directores, instituciones especializadas diseñaron pruebas para la evaluación de conocimientos y capacidad administrativa;
- c) la Secretaría procedió a hacer un catastro de las vacantes existentes en el sistema escolar y las hizo públicas, así como la forma de elección, sus etapas y los criterios de evaluación;
- d) quedó establecido que serían seleccionados, en cada escuela los tres mejores ubicados en la

evaluación de conocimientos y de capacidad general;

e) cada escuela debería crear una Comisión de Selección, representativa de los diferentes segmentos escolares, inclusive con padres y alumnos, elegidos por sus pares, para planificar y ejecutar la fase de verificación de la capacidad de liderazgo de los primeros ubicados;

f) tres días después de la publicación de los resultados oficiales de la evaluación, los candidatos de cada escuela deberían presentar y defender, ante la asamblea de profesores, otros funcionarios de la escuela, padres y alumnos, un programa de trabajo para la escuela, iniciándose así la verificación de la capacidad de liderazgo;

g) no sería permitida la propaganda de tipo electoral con el nombre de los candidatos. La verificación de la capacidad de liderazgo no se constituiría en una elección, sino en una opción entre los distintos programas de trabajo. La presentación y discusión de los programas en la asamblea sería el único criterio para la elección, y los candidatos dispondrían del mismo tiempo y condiciones para su presentación;

h) concluida la presentación, sería realizada, por voto directo y secreto, la elección del candidato que presentase mejor programa de trabajo. Tendrían derecho a voto todos los servidores públicos de la escuela, los padres (considerándose un voto por familia, independientemente del número de hijos matriculados en la escuela) y todos los alumnos con una edad mínima de 16 años;

i) el coeficiente electoral de los segmentos de votantes se estableció de manera siguiente: 50% para los profesores, especialistas y demás servidores, en ejercicio, de la escuela y 50% para los padres y alumnos;

j) la Comisión de Selección de cada escuela sería responsable de la supervisión del proceso de votación y calificación de los votos;

k) el candidato con más votos sería el elegido para ejercer la función de dirección y el ubicado en segundo lugar, para la subdirección de la escuela.

4. Secom: principales estrategias y problemas

Vale la pena discutir algunas estrategias utilizadas

y los problemas más comunes que aparecieron durante la implementación de Secom.

• Papel de los medios de comunicación.

Una de las estrategias de implementación utilizada por la administración central del sistema de enseñanza de Minas Gerais fue la de divulgar entre los padres la realización de Secom, sobretudo en la fase de verificación de la capacidad de liderazgo. Se hizo una gran campaña en los medios de comunicación de masas, mostrándole a los padres la importancia de comparecer a la asamblea, de discutir los programas de trabajo de los candidatos y de participar en la elección. Esa campaña enfatizó la coresponsabilidad e informó sobre la política de aumento de la autonomía de las escuelas, insistiendo en la importancia de la participación, control y fiscalización por parte de la población. En buena medida, los recursos necesarios para esa divulgación se obtuvieron por la vía del patrocinio de empresas privadas.

• Sustentación política.

La Federación de Padres, representativa de los usuarios de las escuelas públicas, fue uno de los soportes políticos más importantes de Secom, y ese fué el inicio de una alianza que se ha revelado como productiva en diversas iniciativas del poder público en el área de la educación. (2)

Del mismo modo, el poder legislativo se constituyó en un aliado decisivo, que puso a prueba la capacidad de articulación política del Secretario de Educación y la voluntad del gobernador por darle sustentación a Secom. La lectura de los debates del plenario del Parlamento Estatal muestra que muchas divergencias surgieron en el proceso de tramitación legal y que, entre las enmiendas presentadas,

(2) Desde el comienzo de la implantación del sistema estatal de evaluación del aprendizaje de los alumnos, la Federación de Padres, entendiendo la importancia de la iniciativa, apoyó y ayudó a explicarle a los padres el sentido de esa evaluación, así como a movilizarlos para participar en ésta.

Conociendo la totalidad del proceso que se desencadenaría, colaboró incluso, en tareas fuera de la escuela en el día de aplicación de la pruebas.

algunas estaban contra el espíritu de Secom. El Ejecutivo, no obstante, obtuvo mayoría de votos para rechazarlas y, de ese modo, se garantizó la sustentación legal de la innovación.

- Importancia de la transparencia.

En el contexto político de Brasil, el hecho que una propuesta que contrariaba los intereses partidarios y corporativos haya sido sustentada e implementada, es de la mayor importancia. La seriedad y franqueza de todo el proceso, el hecho de que todos los procedimientos fueron sometidos a la fiscalización y el seguimiento del público, le dió credibilidad a la actual administración de la enseñanza de Minas Gerais, en un momento en que la misma es una moneda escasa en el mercado político del país.

El compromiso de diferentes instancias -centrales y regionales- del sistema de enseñanza en la gestión y seguimiento de la implementación, la participación de los sindicatos y de la Federación de Padres en la fiscalización, fueron factores auxiliares importantes para la credibilidad del proceso de selección, de la misma forma, la cooperación de la universidad y de otras instituciones especializadas en evaluación, fue decisiva para garantizar la calidad técnica y la transparencia de los resultados.

- El interés de los padres.

La participación en las asambleas para escuchar los programas de trabajo, discutir y votar, desmitificó lo que el sentido común de los actores internos del sistema de enseñanza aseguraba, es decir, que los padres de las escuelas públicas no logran interesarse y son poco participativos.

- La importancia de las normas.

Todas las fases de implementación de Secom fueron regidas por normas y criterios claros, con manuales de orientación y otros materiales escritos que garantizaron la igualdad de condiciones y procedimientos. Una red de teléfonos —Disque Educación— se puso a disposición de las escuelas y de los responsables del proceso en las etapas de evaluación de conocimientos y capacidad de administración y de verificación de la capacidad de liderazgo.

Por medio de esa red telefónica dudas y reclamos

fueron resueltos inmediatamente o debidamente anotados para su posterior solución.

Esos cuidados previos pretendían evitar muchos problemas y conflictos que pudieran surgir. Aún así, hubo objeciones del proceso electoral en algunas escuelas. En la etapa de evaluación del conocimiento se solicitó la revisión de las pruebas de parte de los candidatos que estimaran haber sido perjudicados por la evaluación. Se hicieron muchas críticas al hecho de no haberse permitido propaganda electoral en el momento de la verificación de la capacidad de liderazgo.

La mayoría de los problemas, sin embargo, se referían a disputas entre personas que estaban comprometidas y participaban del proceso, que reconocieron, por lo tanto, su legitimidad. Con excepción de la tentativa ya mencionada, de impedimento judicial de parte de la Asociación de Directores, los problemas surgidos no contradecían la naturaleza de Secom. El sindicato de profesores, al menos en el inicio de los procedimientos, cuestionó la etapa de evaluación de conocimientos y de capacidad de administración. Sin embargo, ese era un cuestionamiento difícil de ser sustentado políticamente, por lo que fue abandonado muy luego.

Actualmente Secom constituye una innovación aceptada por las escuelas y organismos regionales del sistema de enseñanza del estado de Minas Gerais. En el año de 1992, los directores elegidos están aprendiendo nuevas formas de convivencia dentro del espacio escolar. Esos directores están encontrando una situación diferente de aquella que tradicionalmente predominaba en las escuelas, en función de otras medidas que están siendo adoptadas como, por ejemplo, el traspaso de recursos financieros para las escuelas con el fin de que puedan, con mayor autonomía, definir el tipo de gastos acordes con su realidad.

La participación de los Consejos de Escuela en la gestión de esos recursos y la mayor autonomía de la escuela en el área de personal y otros recursos humanos, son transformaciones extremadamente desafiantes para los nuevos directivos de las escuelas. Han surgido varios problemas en el proceso de convivencia entre dirección, profesores y miembros de los Consejos. Las atribuciones y áreas de decisión

de los diferentes segmentos no están, todavía, claramente definidas, y tanto la administración central como los órganos regionales del sistema de enseñanza están haciendo un catastro de problemas con miras a la elaboración de orientaciones y formas de solucionarlos.

A pesar de eso, deben ser tomados en cuenta tres hechos importantes. El primero tiene relación con la diferencia que ya se verifica en la mayoría de las escuelas, muchas de las cuales se están adelantando en la elaboración de su plan de trabajo, en la planificación curricular y en la discusión de la evaluación. El segundo tiene relación con el aumento de la capacidad de exigencia, tanto de parte de las escuelas con respecto a la administración central, como de los padres en relación con las escuelas. El tercero se refiere a la imposibilidad de volver a los antiguos métodos de nombramiento de los directores de escuela, no sólo porque Secom está garantizado por ley, sino porque se está creando en las escuelas una cultura que visualiza a la dirección en un papel muy importante, sobre el cual debe responder, principalmente, ante la comunidad escolar. Esta cultura demuestra una fuerte resistencia ante las prácticas autoritarias y clientelistas del pasado.

5. Secom: nuevas alianzas y formas de cooperación. Naturaleza, alcance y gestión de la cooperación

Las alianzas y formas de cooperación no constituyen una práctica consolidada en el sistema de enseñanza brasileño. La ausencia de tradición en cuanto a este aspecto, le otorga la mayor importancia a los ensayos y tentativas que surgen en la actualidad en varios estados de la Federación. En el caso de la experiencia de Secom en Minas Gerais, como ya se mencionó a lo largo de la descripción del proceso de implementación, algunas de esas alianzas tuvieron un rol decisivo.

En la perspectiva de este estudio de caso, una alianza que merece ser destacada es la de la Federación de Padres, sobre todo porque se incorpora a las demás iniciativas que están siendo adoptadas por la administración central del sistema de enseñanza y, al mismo tiempo, ejerce influencia sobre los Consejos Escolares.

Además de eso, la alianza con la comunidad o con el medio social inmediato a la escuela del cual los padres son los principales miembros, será en principio, de gran importancia en el momento en que Secom sea adoptada como una forma permanente de elección de directores. Por otro lado, en la medida en que los directores escogidos tienen un número fijo de años de mandato, Secom garantiza una participación continua de toda la comunidad, principalmente de los padres, en la formulación de propuestas de gestión de la escuela.

La alianza con la Federación de Padres fue acompañada más directamente por la administración central, no sólo durante el periodo de implementación de Secom, sino también en otros momentos decisivos para la política educacional del estado.⁽³⁾ El alcance de esa alianza parece, por lo tanto bastante promisorio, y cuando la federación sea una entidad representativa a nivel estatal, probablemente la gestión de esa alianza deberá permanecer centralizada o regionalizada.

Posiblemente, otra dinámica irá a regir la alianza con la comunidad a nivel de la escuela. Además de la permanente actuación en los organismos colegiados escolares, será periódicamente convocada para escoger a los nuevos directivos de las escuelas o reconfirmar a quienes están ejerciendo la función.

(3) Por ejemplo, la Federación de Padres ha acompañado todo el proceso de negociación salarial del gobierno con los sindicatos de profesores. Los datos presupuestarios están a disposición de todos los padres quienes son informados en detalle acerca de cuestiones relacionadas con la carrera, la jornada de trabajo, el tiempo de jubilación especial y otros beneficios a que tienen derecho los profesores. La habilidad con que el gobierno ha conseguido tener la presencia de la Federación de Padres en esas negociaciones, ha impedido que sean manipulados por los sindicatos o que reciban informaciones parciales de parte de éstos. Es necesario recordar que los sindicatos de profesores en Brasil tienen una actuación partidista y electoralista muy fuerte, promoviendo movilizaciones y huelgas y períodos electorales eligiendo a miembros de los sindicatos para los Parlamentos a nivel federal y estatal.

La previsión es que ese compromiso sistemático mejora la "accountability" de la escuela por la comunidad, en especial en relación con la situación de los directores.

Por otro lado, como la gestión de la alianza creada por Secom entre la escuela y la comunidad permanecerá, necesariamente, a nivel local, se puede prever que venga a ser un área de conflictos, si se considera el tradicional aislamiento que la escuela básica en el Brasil siempre tuvo en relación con los padres y con su medio inmediato y la vulnerabilidad de los grupos locales en relación con la manipulación político-partidista.

Es posible afirmar que casi fueron inexistentes los factores que dificultaron el sistema introducido por Secom o bien fueron fácilmente superados. No obstante es necesario señalar dos hechos que contribuyeron a lo anterior. El primero es en relación con el uso intensivo de los medios de comunicación de masas y al seguimiento realizado por los niveles centrales y delegaciones regionales del sistema de enseñanza cuando Secom se introdujo por primera vez. El segundo, se refiere al hecho de que no debe considerarse la innovación implementada por Secom como agotada en esta primera elección de directores de escuela. En realidad, ésta representa el inicio de un proceso de creciente autonomía y fortalecimiento de la escuela y, por tanto, los obstáculos que surgirán en este proceso pueden ser considerados como factores que dificultan o dificultarán el establecimiento de alianzas y, en consecuencia, la plena implementación de Secom.

En este sentido, valen aquí las mismas reservas que se hicieron presentes en torno a la discusión sobre los problemas de implementación de Secom. Las observaciones hechas en las escuelas y las entrevistas realizadas a los diferentes actores implicados en el proceso, revelan que la principal dificultad reside en la definición de funciones y reglas de convivencia entre la dirección y los organismos colegiados escolares. Esas dificultades, han originado un proceso continuo de aprendizaje en el trabajo conjunto entre la escuela y la comunidad.

Pasado ya el primer momento de participación colectiva que representó la elección del director, la etapa actual es la de ordenamiento de esa partici-

pación por medio de los organismos colegiados escolares y de la interacción de éstos con el responsable del funcionamiento cotidiano de la escuela; el director elegido por la comunidad.

Si por una parte es posible afirmar que el director está fortalecido, en tanto la elección lo legitima, por la otra, el afianzamiento de los organismos colegiados, ahora con poderes normativos y deliberativos sobre la gestión de la escuela, exige una redefinición de las antiguas reglas de convivencia. Esas reglas de co-responsabilidad entre órganos colegiados de decisión y funciones ejecutivas, desde hace tiempo conocida en otras instituciones, son bastante nuevas en el contexto escolar y, en el caso brasileño, constituyen una dificultad a ser superada.

Otra dificultad respecto de las alianzas tiene relación con la actuación de la clase política. Algunos problemas comenzaron a surgir con cierta frecuencia en el año de 1992 tal vez por ser este un año de elecciones a nivel municipal. Diputados y candidatos a alcaldes y consejales (miembros de la Cámara Municipal) han demandado la sustitución de directores(as) elegidos(as) por Secom por otros que pertenecen a su esquema electoral.

El Secretario de Educación del estado, con el apoyo político del gobernador, ha mostrado gran firmeza en la sustentación de los directores de escuela elegidos por la comunidad. Los políticos, por su parte, al constatar que la regla es general y vale para todos, aún para los que pertenecen al partido de gobierno, comienzan a entender el verdadero significado de la función de la dirección escolar y acaban por aceptar las nuevas reglas.

Además, tanto la Constitución Federal como la Estatal, han sido frecuentemente aludidas por las autoridades como un respaldo para Secom y, principalmente, para recordar al poder legislativo que la concepción original de esa innovación nació en su interior.

Se debe agregar sin embargo, que buena parte de los políticos del estado han apoyado a Secom, y colaborado, en sus respectivas bases políticas, a la integración entre la comunidad y la escuela. Aunque han perdido el privilegio de designar a los directores de escuela, esos políticos están, paulatinamente, transformándose en aliados del nuevo proceso.

Condiciones y cambios que facilitaron la cooperación.

A nivel macro, el principal factor facilitador de la cooperación fue, sin duda, la determinación política de realizar Secom dentro de las reglas establecidas y con la debida transparencia. Esa determinación política creó, tanto de parte de la población como del público al interior del sistema de enseñanza, la confiabilidad sobre la cual se sustentaron las diferentes alianzas: con la clase política, con los padres, con los profesionales de la educación.

Un elemento que no merece dudas es el liderazgo actual del Secretario de Educación del estado y de su equipo de colaboradores directos, así como la presencia permanente de los miembros del equipo central en las escuelas, lo que ha convertido a los actuales directivos de la Secretaría de Educación en personas claves en el proceso de diseño e implementación de Secom y en la creación de alianzas.

Debido al carácter centralizador de la gestión de la enseñanza en Brasil, la actuación de la jefatura del poder ejecutivo es siempre decisiva, inclusive en los procesos de descentralización. Es muy poco probable que en las condiciones político-institucionales del país no sea posible prescindir del liderazgo del poder central, inclusive para fortalecer y tornar más autónomas a las escuelas. En este sentido, el estado de Minas Gerais no escapa a la regla general del país.

A nivel micro, se puede afirmar que dos factores actuaron en el sentido de facilitar la cooperación y el establecimiento de alianzas con Secom. El primero de ellos fue la existencia de reglas claras y de igualdad de condiciones, sin favoritismo ni manipulación. Esto parece haber sido un gran incentivo para que todos quisieran cooperar y participar: padres, candidatos a directores, equipos escolares.

El segundo factor fue el hecho de que las demás medidas que se estaban adoptando juntamente con Secom evidenciaron coherencia, no sólo entre el discurso y la práctica de los dirigentes, sino que también entre las propias medidas. Por ejemplo, la ampliación de las funciones de los organismos colegiados, el envío del proyecto de ley al Parlamento Estatal para viabilizar el traspaso de los recursos financieros

a las escuelas, las nuevas normas que aumentaron la autonomía de las escuelas en la gestión de personal, apuntaban siempre en la misma dirección de Secom, diseñando para los actores implicados un escenario mucho más amplio que el proceso de elección de directores de escuela.

Resumiendo, es posible afirmar que en el caso de Secom fue un éxito establecer reglas y normas frente a las cuales todos tenían las mismas condiciones. Se puede concluir, por lo tanto, que la cooperación depende en gran parte de la credibilidad y confianza que una innovación consigue obtener por parte de aquellos que están o estarán implicados.

6. Resultados de la innovación y de su desarrollo

Secom constituye una innovación de amplio alcance por haber sido implementada en un sistema de enseñanza de gran tamaño, que abarca a millones de alumnos y sus familias, y a decenas de millares de profesores y a otros profesionales de la enseñanza.

Dado el tamaño del sistema educacional brasileño, la práctica más común en la implementación de las innovaciones ha sido la de adoptar una estrategia parcial y gradual, muchas veces por medio de experiencias piloto que permiten un mayor control de parte de los conductores de políticas educacionales.

Esas estrategias graduales, parciales o de experiencias piloto se han revelado como de difícil replicabilidad por realizarse bajo condiciones excepcionales que no hacen viable su generalización. Casi siempre las condiciones específicas que facilitan las experiencias parciales no están presentes en el sistema de enseñanza como un todo.

La opción en el caso de Minas Gerais, fue la de adoptar una estrategia general que alcanzó a todas las escuelas del estado en un total de casi 5000 unidades que corresponden al 80% de la matrícula de la enseñanza primaria en el estado, exceptuándose sólo las pequeñas escuelas rurales que son unidocentes e incluso ni tienen directores. Esa estrategia, a pesar de los riesgos de pérdida de algún grado de control, parece haber sido correcta.

Aún cuando genera problemas y conflictos, la experiencia minera está conduciendo a un gradual acomodamiento de sus protagonistas, permitiéndole

la aparición de diferentes formas de ajustes internos en las escuelas y de diferentes reglas de convivencia y de organización en las adaptaciones que las escuelas están promoviendo para absorber las innovaciones, no sólo en el marco de Secom, sino con las demás transformaciones que están ocurriendo.

Según el supuesto que orienta este estudio de caso, sería ingenuo suponer que la introducción de innovaciones en sistemas de enseñanza con las dimensiones que los sistemas estatales tienen en Brasil, pueda ser un proceso con alto grado de control capaz de desarrollarse sin generar desequilibrios.

Por el contrario, es más plausible la idea que el proceso de transformación e innovación en la educación brasileña sea característico de los demás procesos sociales e institucionales del país, es decir, se desarrolle por medio de desequilibrios y re-equilibrios. Lo importante del caso es garantizar la posibilidad de hacer seguimiento a la implementación de la innovación y sus implicancias, así como promover ajustes durante su implementación y consolidación.

El seguimiento de los resultados de una innovación del alcance de ésta no es una tarea simple, ni es posible creer que las instancias centrales y regionales del sistema de enseñanza del estado de Minas Gerais estén enteramente preparadas para acompañar la totalidad de los efectos e impactos de la innovación.

En este sentido, un componente de importancia estratégica de Secom es el programa de capacitación de los nuevos directores, toda vez que ellos mismos traen a los cursos de capacitación las dificultades con que se están encontrando. La administración, central viene, de este modo, haciendo de la capacitación un instrumento útil para el registro de información y el contenido de las diferentes etapas del programa de capacitación se está planificando de acuerdo con las cuestiones presentadas por los propios directores.

A partir de esas informaciones, del seguimiento que ha sido posible hacer en las escuelas a través de los inspectores escolares —que trabajan en las Delegaciones Regionales— y, principalmente, de las visitas permanentes a las escuelas, delegaciones municipales hechas por el Secretario de Educación y su equipo, ya surgieron dos proyectos de trabajo con el objetivo de proporcionar orientacio-

nes y promover ajustes: la elaboración de un manual de orientación de la gestión escolar dirigido a todos los directores y profesores y una serie de publicaciones.

Esas publicaciones —denominadas Colegiado em Revista— están destinadas a los miembros de los organismos colegiados escolares. El primer número de la revista se publicó y se distribuyó en todo el estado y constituyó una orientación, básica sobre las formas de organización y funcionamiento del organismo colegiado, con sugerencias para su reglamento interno y discusión de sus funciones. Los próximos números deberán abordar temas suscitados por los problemas vividos en diferentes escuelas, conflictos y dificultades en la definición de roles, entre otros.

Secom ha sido objeto del interés de otros sistemas educacionales estatales del país. Considerando las condiciones políticas vigentes, tiene un potencial de replicabilidad promisorio a nivel nacional, puesto que representa una solución creativa e innovadora para un problema —la forma de elección de los directores de escuela— que comúnmente es un suplicio para los directivos de los sistemas de enseñanza en casi todos los estados y municipios del país.

Por este motivo, en el ámbito del Consejo Nacional de Secretarios Estatales de Educación (CONSED)⁽⁴⁾ la experiencia de Secom ya fue presentada y se ha discutido ampliamente, siendo probable que se adopten en otros estados formas similares de elección de directores de escuelas.

(4) CONSED está constituido por todos los Secretarios Estatales de Educación del país. Es un organismo colegiado que elabora acuerdos políticos, que intercambia información y experiencias técnicas, así como acuerdos sobre formas de actuar frente al gobierno federal. No es un organismo deliberativo ni tiene poder de decisión sobre las políticas estatales de educación, pero se ha fortalecido como un foro en el que se manifiesta la voluntad común de los estados y en un instrumento de presión política, principalmente en lo referente a las formas de financiamiento, por el gobierno federal, de la enseñanza básica (primaria y secundaria).

Sin embargo el mayor potencial de replicabilidad de Secom reside en el hecho que expresa de un modo nítido una nueva manera de entender la gestión escolar que viene lentamente ganando fuerza y venciendo la reistencia del sector educacional del país.

Se trata de una innovación que califica y amplía el principio de gestión democrática de la enseñanza consagrado en la Constitución Federal por que asocia el fortalecimiento del director y la participación de la comunidad en una efectiva co-responsabilidad de gestión en un proceso en el que se otorga cada vez mayor concesión de autonomía a las escuelas.

La participación gana un contenido de compromiso de los diferentes segmentos de la escuela que eligen un dirigente a partir de su propuesta de trabajo y, por lo tanto, pueden pedir cuenta de la realización de esa propuesta y, a su vez, se les pide cuenta por su cooperación en el éxito de ella. Al mismo tiempo, la participación deja de ser un mero "asambleísmo" o una simple presencia en reuniones para tomar decisiones sin que existan los instrumentos necesarios para su implementación.

Esta situación, presente en muchos sistemas de enseñanza supuestamente democratizados, convierte a la participación en un área vulnerable a las manipulaciones políticas e ideológicas.

Actualmente, en el sistema de enseñanza estatal de Minas Gerais, la escuela —a través de la figura de este organismo colegiado— tiene posibilidades de decidir sobre parte sustantiva de sus gastos y sobre la organización de su equipo, dispone de medios para implementar sus opciones y prioridades y debe responder por los resultados producidos en términos de mejoramiento efectivo de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Aumentan, de este modo, las responsabilidades y disminuyen las oportunidades para la demagogia y el ideologismo.

Además de darle contenido al principio de gestión democrática, la experiencia de Secom introduce la dimensión de la competitividad y de la competencia profesional, ausente tanto de los métodos tradicionales de elección para cargos de dirección en la escuela como de los métodos supuestamente

más democráticos de elecciones que vienen siendo adoptados en algunos estados y municipios.

Por todos esos motivos, el éxito de los resultados de Secom y de las demás medidas de fortalecimiento de los directores y de los organismos colegiados pueden ampliar en gran medida, la probabilidad de que esa innovación pueda ser replicada ampliamente.

Este nuevo enfoque de la gestión escolar aún está lejos de ser consensual en Brasil y ha generado innumerables controversias entre educadores y planificadores. Entre los teóricos de la educación brasileña más propensos a la crítica ideológica que a la formulación de soluciones concretas para los problemas reales de la enseñanza el enfoque que orienta a Secom ha sido rotulado como de neoliberal por algunos y de neoconservador por otros; en ambos casos es identificado con posturas que definen la productividad y la competitividad, pecados imperdonables para algunos de los que militan en el sistema educacional brasileño.

En el caso que los resultados se revelen como eficaces en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en la disminución de la repitencia y la deserción, Secom y el modelo de gestión que tiene implícito podrán ganar una mayor hegemonía en los medios educativos. Muchos directivos estatales o municipales, temerosos de adoptar iniciativas osadas que puedan ser objeto de patrullaje ideológico, tendrán el coraje de adoptar medidas que amplíen la autonomía de las escuelas y de dar un contenido más responsable a la gestión democrática.

En Brasil, en la década del '90, es temerario asegurar cuán sustentable es cualquier forma de gestión, sea a nivel del sistema de enseñanza, sea en otra área de servicios públicos. Sin embargo, Secom reúne condiciones razonables para sobrevivir a la turbulencia política del país, dadas las características descritas y analizadas en este trabajo.

Conclusiones y recomendaciones

La naturaleza de las conclusiones y recomendaciones de esta última parte dependen de la propia naturaleza de la innovación analizada en el estudio de caso. Es difícil discutir las condiciones requeridas para que se dé una efectiva cooperación si el formato

y el contenido de esa cooperación se disocian de la innovación. En este sentido, mucho de lo que se dirá a continuación ya fué, con mayor o menor detalle mencionado con anterioridad.

Secom es una innovación de carácter administrativa y de amplio alcance, implementada en un sistema de enseñanza de gran tamaño que implica por su propia concepción y diseño, la instalación de nuevas alianzas y formas de cooperación para tener éxito.

La filosofía que inspiró a Secom está relacionada con una reflexión más amplia que se viene haciendo sobre la gestión de las políticas públicas; más específicamente sobre las formas más adecuadas de administración y financiamiento de esas políticas. Remite, por otro lado al actual cuestionamiento del papel del estado en la educación, el que está inserto en un debate más general provocado tanto por la crisis del Estado de Bienestar Social como por la reordenación política por la que vienen pasando los países de Europa del Este.

Considerando este amplio escenario, las innovaciones como Secom y el conjunto de políticas que están siendo adoptadas en el sistema de enseñanza en Minas Gerais, requiere como condición esencial, revertir las expectativas en cuanto al papel del estado. Esta reversión, a su vez, exige nuevas actitudes y competencias, ya sea de parte de los planificadores y gestores de las políticas, como de sus usuarios.

Los patrones de gestión considerados como más eficaces, tanto para las instituciones privadas como para las políticas públicas, poseen algunas características que debieran constituir un objeto de conocimiento de los planificadores y de los gestores de esas políticas, tales como:

a) disminución de las grandes burocracias verticalizadas y jerarquizadas y su sustitución por sistemas de informaciones administrativas más ágiles en la identificación de los problemas y sus posibles correcciones;

b) eliminación de los controles formales y previos y énfasis en los controles por evaluación de resultados;

c) mayor autonomía de las unidades que prestan servicio y, al mismo tiempo, mayor "accountability" por la calidad y cantidad de servicios prestados;

d) efectiva participación de los usuarios en la planificación, implementación y control de los servicios públicos, con miras a garantizar la igualdad de oportunidades de acceso y la calidad.

Los patrones de gestión con esas características implican repensar el papel del estado y de sus instancias centralizadas.

En el caso de la educación, deberán ser sustituidas las normas y reglas homogéneas para ordenar la organización y el funcionamiento de todas las escuelas por una definición de políticas y directrices estratégicas. Estas últimas tendrán la suficiente flexibilidad como para garantizar un mínimo indispensable de unidad y, al mismo tiempo, un mayor espacio para las iniciativas de las escuelas.

Un sistema externo de evaluación del aprendizaje de los alumnos en curso o niveles considerados como críticos, sustituirá las normas detalladas y previamente descritas. Ese sistema de evaluación sería también importante para informar sobre el desempeño del sistema como un todo e identificar regiones, áreas curriculares o tipos de escuelas que necesitan de un mayor soporte técnico y financiero.

Las informaciones que se refieren a la administración, entre ellas las relativas al rendimiento de los alumnos ya mencionadas, serían un instrumento de gestión que permitiría al estado desempeñar con eficacia y eficiencia el papel de corrector de las desigualdades sociales y económicas, garantizando, de este modo, que el principio de equidad deje de ser una declaración de intenciones y se transforme en un conjunto de acciones objetivas.

La capacidad de gestión en un patrón de este tipo, exige otro perfil de los planificadores y administradores de las políticas educacionales, sobre todo en los países en desarrollo es reconocida la fragilidad de la administración educacional, casi siempre lenta e incapaz de prever problemas y de formular soluciones en un plazo adecuado.

Todo este proceso de transformaciones a nivel de conocimiento y de competencias, a nivel de normas y actitudes, no es un proceso meramente técnico, sino que implica un fuerte componente de liderazgo, determinación y sustentación políticas. Como ya se analizó, esa dimensión política fué decisiva

para la concepción, el diseño, el desarrollo y la implementación de Secom.

Lograr establecer nuevas alianzas y formas de cooperación en las que la comunidad escolar y la sociedad como un todo se sientan responsables de las escuelas de sus hijos requiere de una profunda y difícil transformación cultural y actitudinal. Esto es más complejo en países con tradición de administración y gestión históricamente centralizadas.

En Brasil el autoritarismo y el clientelismo siempre consideraron el sistema de enseñanza como un área de negociación de los acuerdos político-electorales. Recientemente, a partir de la apertura política que el país vivió con la sustitución del régimen militar, la democratización de los servicios públicos ocurrió de un modo poco organizado, en la medida en que los grupos mayoritarios de la sociedad nunca habían tenido oportunidad de vivir un proceso de participación consolidado, como es el caso de los países en desarrollo.

Esa inorganicidad de la sociedad abrió espacio para que la democratización se hiciese en función de los intereses corporativos y del poder de presión de las minorías más organizadas. La gran y principal clientela de los servicios educacionales, es decir, los niños y los jóvenes de los sectores populares, no siempre tuvieron prioridad en los intereses de las negociaciones entre el poder público y los sindicatos y asociaciones representativas del público interno del propio aparato estatal.

A esto se agrega que el proceso de apertura democrática también propició la aparición de propuestas educativas supuestamente adecuadas a los grupos mayoritarios, pero en realidad de indole demagógica, populista o ideológica.

En verdad, ha pasado casi una década desde el primer gobierno civil en el ámbito nacional, y pasados exactamente diez años de las primeras elecciones libres de los gobiernos estatales, la situación de las escuelas públicas en todos los estados es una verdadera calamidad.

Falta de todo en las escuelas, pero no las reglas formales a ser cumplidas. Insumos básicos para el funcionamiento regular de una escuela, tales como materiales de enseñanza-aprendizaje, libros, laboratorios, equipamiento permanente e inclusive sillas

para los alumnos, están ausentes en gran parte de las escuelas públicas brasileñas.

Estatutos y carreras de profesores proliferaron en todos los estados y municipios, estableciendo ventajas y jornadas especiales de trabajo, jubilación con 25 años de servicio y otras prerrogativas, sin que tales "conquistas" de los sindicatos por el mejoramiento de las carreras de los profesionales de la educación influyeran en la implementación de la calidad de los servicios educacionales.

El aumento del volumen de las escuelas y de las burocracias centrales condujo a que las planillas de pago, en varios estados y municipios, consumieran casi el 90% de los recursos a la educación, dificultando una política salarial más justa. Se paga muy mal, pero se paga a un número mucho mayor que el necesario.

Las escuelas, centro del proceso educativo, verdadero lugar en el que ocurre, la enseñanza y el aprendizaje, recibieron muy poco de los escasos recursos que el país gasta en la enseñanza. Un estudio del Banco Mundial, hecho a fines de los '80 constataba que sólo la mitad de los recursos destinados al sector llegaba, efectivamente, a las escuelas.

Todo esto configura una situación en la que consolidar nuevas alianzas y formas de cooperación es una cuestión de sobrevivencia para la enseñanza pública brasileña. Sistemas que han crecido desmesuradamente, constituidos por millares de escuelas y alumnos y centenares de millares de profesores son imposibles de ser controlados y ordenados desde el nivel central. Sin la presencia de la comunidad, exigiendo acceso y calidad, será muy difícil que el país consiga superar los altos índices de repitencia y de deserción y el bajo nivel de aprendizaje.

El análisis de la innovación presentada por Secom, considerando las características específicas del contexto brasileño, revela que los planificadores y administradores educacionales dispuestos a poner en práctica cambios que involucren nuevos patrones de gestión y que impliquen alianzas y cooperación, necesitan desarrollar acciones tanto de carácter técnico como político.

Deben, en primer lugar, iniciar un proceso compartido de definiciones claras de las "reglas del juego" y, en segundo lugar, mantener la coherencia

entre sus propuestas y sus acciones prácticas. Esas dos condiciones son indispensables para adquirir credibilidad en sociedades como la brasileña, en las que la distancia entre las promesas y las realizaciones de los gobiernos han provocado un gran desgaste del poder público ante la población.

Definir o cambiar la legislación y las normas institucionales que constituyen obstáculos para una participación organizada de la población en el proceso educativo, también es una condición importante. En el caso de Secom, por ejemplo, fue decisiva la aprobación de la legislación en el Parlamento Estatal, no sólo desde el punto de vista formal, sino porque inició en el legislativo un debate sobre políticas educacionales.

No obstante, las normas institucionales más difíciles de ser alteradas son las informales, que ordenan los procedimientos de las burocracias estatales y justifican su propia existencia.

En un proceso de crecimiento de la autonomía y de fortalecimiento de las escuelas, es preciso tener claridad acerca de que habrá una pérdida del poder de parte de las estructuras burocráticas jerárquicas. Es importante, entonces, trabajar en el ámbito del aparato estatal para identificar las áreas de resistencia a las innovaciones como la de Secom.

Más importante todavía es establecer un proceso de comunicación con la población a fin de mantenerla informada sobre los objetivos de los cambios que se quieren implementar y de cómo tales cambios fortalecerán sus derechos. Esto permite establecer nuevas alianzas para dar sustentación a las innovaciones que requiere de la ruptura con las alianzas tradicionales: los políticos, los sindicatos, los grupos económicos y burocráticos.

En este sentido, las acciones específicas de comunicación de masas son condición indispensable para el éxito de esas innovaciones. No hay duda que en el caso de Secom, el hecho de que los padres comparecieran y se expresaran en las asambleas en las que se elegía al director que presentara la mejor propuesta de trabajo, fue resultado, en gran medida, de la convocatoria que se hizo por televisión y por radio en horarios adecuados.

Para finalizar, deben citarse acciones de carácter técnico que pueden auxiliar la creación de condicio-

nes favorables para el establecimiento de formas de cooperación. Entre ellas, cabe destacar, en primer lugar y en base al análisis de Secom, las orientaciones que apuntan a la superación de conflictos que naturalmente ocurre en el proceso de delegación del poder de decisión, el esclarecimiento de dudas y, sobre todo, la fijación de los parámetros para la cooperación.

Es equivocado suponer que las innovaciones destinadas a ampliar el fortalecimiento y la autonomía de las escuelas generen omisión o carencia de compromiso del nivel central con la gestión escolar. Por el contrario, requieren de transformaciones en las formas de actuación del estado que produzcan mayor capacidad para administrar la diversidad y, al mismo tiempo, garantizar cierto grado de unidad para identificar problemas y actuar en el sentido de impedir la reconcentración del poder a nivel de la escuela, riesgo bastante grande en este tipo de innovaciones.

Siempre le corresponderá a las instancias centralizadas de la administración de los sistemas de enseñanza el desempeño de papeles políticos y técnicos, estos últimos intimamente asociados a la producción de directrices estratégicas para la cooperación, en el sentido de no perder de vista las metas que se persiguen. En el caso de Secom, esas metas están orientadas a proveer a las escuelas de capacidad de gestión más autónoma trazando sus propios caminos en dirección a una enseñanza de mejor calidad, eliminando la repitencia y disminuyendo la deserción, problemas crónicos de la educación fundamental del país.

En ese sentido y tratándose de una innovación de la naturaleza de Secom, se torna poco provechoso hacer un catastro con acciones específicas a ser realizadas en cada área dimensión o etapa del proceso educativo. Las medidas estratégicas para ampliar la autonomía de las escuelas, como las analizadas en este estudio, tienden a abrir espacio para iniciativas a nivel local o escolar, teniendo como presupuesto básico que esas iniciativas deben nacer de enfoques participativos y cooperativos.

En propuestas de esa naturaleza, le corresponderá a los administradores y planificadores diseñar las directrices estratégicas y las metas generales de la

política educacional; remover los impedimentos institucionales; evaluar los resultados y compensar las desigualdades; garantizar patrones básicos de provisión de insumos para las escuelas, entre los cuales las directrices curriculares y los esquemas de capacitación son los más decisivos.

A nivel local o escolar será necesario garantizar la administración de un proceso continuo de esclarecimiento de los objetivos de la participación y de la cooperación, la construcción de consensos sobre los roles de los diferentes protagonistas del proceso educativo y sobre las normas que regirán las relaciones y la división del trabajo. Si fuera necesario como en el caso de Secom, esas orientaciones podrán ser elaboradas a nivel central, pero la flexibilidad y el espacio para la diversidad de las mismas deberán ser necesariamente garantizados puesto que constituyen elementos decisivos para que las escuelas asuman la responsabilidad de entregar a sus usuarios una enseñanza de buena calidad.

Bibliografía

Banco Mundial, (1988) *Public spendings on social programs; issues and options*, Brasil, 2 vols.

Brasil. Ministerio da Educação, (1990) *A educação no Brasil na década de '80*, Brasília.

Cunha, Luiz Antonio, (1991) *Educação, Estado e democracia no Brasil São Paulo*; Cortez; Rio de

Janeiro: EDUFF.

Evangelista, Olinda, (1988) *O congresso mineiro de educação (1983-84)*, São Paulo: PUCSP.

Guia Neto, Walfrido Silvino dos Mares, (1991) *A realidade da educação em Minas Gerais*. (Conferencia proferida no seminário "educação: a hora da chamada", promovido pela Assembléia Legislativa de Minas Gerais.

Ibge, (1991) *Anuário estatístico do Brasil*, v 51, Rio de Janeiro.

Mello, Guiomar y Silva, Rose Neubauer (1992) *Política educacional no Governo Collor: antecedente e contradições*, São Paulo: FUNDAP/IESP.

—, (1991) "A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas da política educativa para a América Latina", *Revista de estudos avançados* vol.5, No. 12, São Paulo: USP.

Minas Gerais, Secretaria da Educação, (1992) *Avaliação da escola pública de Minas Gerais— o rendimento do aluno do ciclo básico de alfabetização; projeto de avaliação e manuais de orientação*, Belo horizonte.

—, (1992) *Colegiado em Revista*, Belo Horizonte.

—, (1991) *Manual de orientação apuração da aptidão para a liderança*, Belo horizonte.

—, (1992) *Seleção competitiva interna para provimento do cargo em comissão de diretor e da função de vice-diretor de unidade estadual de ensino: relatório*, 5 v., Belo Horizonte.

Minas, Século XXI, (1994) *Programa de educação para Governo Hélio Garcia*, mimeo.

Ribeiro, Sergio Costa, (1991) "A pedagogia da repetência", *Revista de Estudos Avançados*, v, 5, No. 12, São Paulo.

TEMA EL ESQUEMA DE LA PROPUESTA

LECTURA: PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO.*

El texto nos plantea la necesidad de planificar para organizar la información recogida. Para esto sugiere tres técnicas congruentes con tres estilos intelectuales diferentes, ellas son:

1. La generación de ideas: asocia ideas y conceptos facilitando conexiones a partir de criterios como causa-efecto, problema-solución, etc.
2. La síntesis de ideas propicia que las mentalidades sintéticas descubran nuevas relaciones entre conceptos y las expongan con mayor amplitud.
3. Esquema preestablecido: utiliza preguntas claves que se van respondiendo con la información recopilada y seleccionada. Se recomienda para quien no sepa cómo empezar. Para la planificación del tiempo menciona que puede hacerse en dos vertientes: por calendario y en porcentajes.

El planteamiento del texto le apoyará en la construcción de la estructura de su trabajo, sin embargo es conveniente recordar que pueden existir muchas formas más incluida la que usted utilice, lo importante es que presente de manera coherente las partes de su trabajo.

IV. PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO

Una vez recogida la información, ya podemos empezar a planificar cómo va a ser trabajo, lo cual nos ayudará a distribuir el tiempo disponible y a ahorrar energía.

En este momento también es interesante realizar una segunda lectura más profunda del material que se utilizará como base del trabajo; dicha tarea nos permitirá asimilar los aspectos y cuestiones que deberemos plantear o defender.

* DE PUIG, Irene. Planificación del Trabajo en, cómo hacer un trabajo escrito. Barcelona, octaedro 1994, pp. 47-56.

• Preparación del esquema inicial

Es frecuente, a medida que nos documentamos y seleccionamos nuevas ideas, prefigurar un esquema distinto del provisional. En este caso debemos cambiarlo, completarlo o pulirlo. Pero a veces, es tanto el volumen del material obtenido, que es difícil agruparlo y ordenarlo. En situaciones como ésta, es aconsejable utilizar alguna técnica que nos ayude a organizar los conocimientos adquiridos.

Se puede planificar un trabajo de muchas maneras, en función del modo de ser de cada uno.

Aún tratándose sólo de una muestra, se ofrecen a continuación tres propuestas que tienen la ventaja de cubrir tres estilos intelectuales: la generación de ideas, recomendada para los intuitivos, desordenados y analíticos; la síntesis de ideas, para los ordenados y sintéticos de ideas claras, y el esquema preestablecido, para quienes no quieran problemas y se acojan a un trabajo estándar, que no significa falta de calidad.

1. La generación de ideas: el conector

Esta técnica de agrupación asociativa pone de manifiesto las posibles relaciones entre ideas y conceptos y, por lo tanto, facilita la multiplicidad de conexiones, lo cual abre muchas posibilidades al desarrollo del trabajo.

En primer lugar, y tras consultar toda la información disponible se anotan sin orden alguno todos los conceptos y reflexiones que sobre el tema se nos ocurren. A continuación —partiendo de criterios como causa-efecto, problema-solución, aspectos positivos-aspectos negativos, etc.— se buscan relaciones entre los conceptos y frases generados; finalmente, los grupos que hemos establecido se organizan jerárquica o complementariamente —en función del tipo de relación que se haya establecido entre ellos— de modo que ya sea posible construir un esquema y un índice tradicionales.

Cuando tratamos un tema complejo, el primer conector sirve —más que para organizar las ideas— para mostrar las lagunas, los apartados incompletos y los elementos de enlace necesarios.

Ejemplo de conector incompleto:

¿Qué es?
La palabra

Problemas políticos
económicos
nacionales

LA PERESTROIKA

Los líderes y la oposición
Papel del P.C. en las reformas

Consecuencias posibles

Relaciones exteriores: distensión y desarmamento.

A nuestro entender faltan referencias históricas al pasado de Rusia, al cambio económico y político que se propugna para poder trabajar con el concepto de Perestroika.

2. La síntesis de ideas: el globo

Este sistema —que puede parecer opuesto al anterior— es útil para mentalidades sintéticas que saben lo que quieren decir pero que no tienen los recursos necesarios para exponer el tema con amplitud o minuciosidad. Es muy válido para todos aquellos que tienen facilidad para resumir pero les falta la intuición necesaria para descubrir nuevas relaciones entre conceptos.

El procedimiento es muy simple: cuando está recogida la información y seleccionados los elementos importantes se intenta redactar —en una o dos páginas— la esencia de lo que se quiere exponer. Una vez establecido el resumen del trabajo, ya se pueden redactar los párrafos que irán configurando el trabajo. De manera gráfica puede mostrarse así:

EJEMPLO

Natalia Ginzburg es una escritora difícil de encuadrar en el panorama italiano actual.⁽¹⁾

Algunos estudiosos⁽²⁾ dicen que es neorrealista porque coincide cronológicamente con los años de máxima influencia de esta corriente.⁽³⁾

Después de analizar⁽⁴⁾ todas sus obras, no podemos encuadrarla fácilmente.⁽⁵⁾ Su itinerario personal es paralelo a su madurez personal.⁽⁶⁾ Siendo plenamente de su tiempo no queda atrapada en ningún "ismo" literario y muestra su autenticidad sin concesiones a las modas.⁽⁷⁾

1. Panorama literario del tiempo de Ginzburg.

2. Quiénes eran. Citar los críticos y las crónicas de la época. Historia de la literatura italiana.

3. Breve descripción del neorrealismo y marco cronológico. En medio encuadrar a Ginzburg. Enfatizar los años de máxima influencia y citar autores que también escaparon de una clasificación clásica: Pavese.

4. Hacer explícitos los criterios del análisis: se buscaban aspectos comunes a toda la obra, y se fueron anotando las distinciones y las constantes literarias.

5. Señalar las características del neorealismo y mostrar cómo las obras de Ginzburg no encajan. Explicar cuáles son las características de la obra de Ginzburg.

6. Bio-bibliografía. Mostrando como literatura y vida para Ginzburg son una sola cosa y no sólo por el tono autobiográfico sino desde el punto de vista formal. Se pueden buscar citas concretas significativas de los cambios de estilos que completen la biografía.

7. Citar las influencias de la época: cierto naturalismo, existencialismo, socialismo militante, pero remarcar la personal interpretación y especialmente la concreción literaria de estas influencias.

Defiende una literatura que valore la claridad de la lengua⁽⁸⁾, optando por el discurso lineal, coloquial, sin elaboraciones formales complejas.⁽⁹⁾

Suele escribir cuentos o novelas cortas por una necesidad que le viene de la infancia (Cita de Lessico familiare).⁽¹⁰⁾

La inclinación al lirismo y al intimismo⁽¹¹⁾ juntamente con la tendencia autobiográfica la inscriben dentro de una "clásica" literatura femenina.⁽¹²⁾

Tanto su vivencia existencial como sus escritos están cargados de una eticidad⁽¹³⁾ que la lleva a priorizar la responsabilidad individual como imperativo moral de la condición humana⁽¹⁴⁾. La fascinación⁽¹⁵⁾, de la obra de Ginzburg consiste en ofrecer al lector, sin ningún tipo de lucimiento académico y erudito⁽¹⁶⁾, unas historias sinceras y simples no exentas de poesía.⁽¹⁷⁾

8. Análisis de algunas frases o párrafos para justificar esta afirmación.

9. Esquema de las obras de narrativa mostrando cómo la cronología y el enlace entre personajes son simples y directos. En le piccole virtù se ha de explicar qué es una incursión al ensayo.

10. "Decir siempre las cosas de prisa, con el menor número de palabras, siempre con el miedo que los otros comiencen a hablar entre ellos y se olviden de escucharme" Lessico familiare.

11. Argumentos de matiz personal, tipo dietario, como escrito en la cocina del mismo modo que las hermanas Brontë. Tierno y poético. Ver las cosas a través de unos ojos de poetisa.

12. Lo que se entiende como constante en la literatura femenina. Contraponerla a V. Wolff, y a Víctor Catalá o Françoise Sagan, pero al lado de Rodoreda, Marguerite Yourcenar.

Aquí recordaremos que fue la traductora al italiano de En busca del tiempo perdido de Proust para reforzar la idea de una literatura.

13. Tratamiento ético de los temas. Escoge numerosas frases de contenido moral. Culmina con Le piccole virtù como un pequeño y personal tratado de ética.

14. No se trata de una moral estrecha y normativa sino de un sentido moral en el amplio sentido humano. De aquí que nos haga pensar con el imperativo categórico de Kant.

15. Fascinan porque no se pueden dejar de leer, te introduces en la piel de los personajes. No es muy conocida, creo que por razones de política editorial. (Justificar el éxito fácil, las novelas rosas y las obras de fuerte impacto.)

16. Ya hemos hablado de la sencillez de los temas y del estilo (a modo de conclusión hacer un recordatorio).

17. Reivindicación del relato corto para ciertas experiencias literarias, el caso de Ginzburg es ejemplo claro de fusión entre una manera de entender la literatura y el mundo y la forma de transmitirlo. No puede haber mejor sintonía.

3. El esquema preestablecido: el comodín

Esta forma de trabajar es muy parecida a la que ha pasado a ser paradigma del mundo periodístico y consiste en afirmar que las noticias deben responder a siete preguntas clave:

- ¿Qué?
- ¿Quién?
- ¿Cuándo?
- ¿Dónde?
- ¿Cómo?
- ¿Por qué?
- ¿Con que finalidad o resultado?

Será aconsejable acogerse a esta opción cuando no se tenga ninguna instrucción precisa sobre cómo enfocar el trabajo y no se sepa cómo empezar. Se trata sin duda de una solución de compromiso, quizá poco personal y creativa, pero probablemente eficaz.

Ante un tema cualquiera "Las muñecas de porcelana" o "La inmigración" se intenta responder satisfactoriamente, después de haber recopilado y seleccionado información, a todas o a la mayoría de estas cuestiones:

- ¿Cuál es su origen o procedencia?
- ¿Cuál es el motivo de su origen o génesis?
- Explicar su historia o evolución.
- Cualidades y características.
- Cuestiones asociadas o conectadas con el tema.
- Uso y aplicación.
- ¿Qué demuestra?
- ¿Qué efectos o consecuencias han tenido?
- Finalidad o perspectiva de futuro.
- La propia opinión y motivos que la justifican.

Aplicar este cuestionario universal de forma flexible a cualquier tema nos proporcionará, al menos, un punto de partida. Este esquema, convenientemente adaptado, se puede aplicar a todo tipo de trabajos, por ejemplo a biografías —Gandhi, Edison—, acontecimientos —La guerra del Golfo Pérsico, los macroespectáculos— o situaciones: El Tercer Mundo, Las bibliotecas populares.

En función del tema, el conocimiento que

tengamos sobre él y el objetivo que nos proponemos, es posible intercalar aspectos como:

- Clasificación.
- Jerarquización.
- Causas y efectos.
- Historia y gestación.
- Efectos positivos y efectos negativos.
- Comparación con otros hechos o situaciones.
- Finalidades y objetivos.
- Ejemplificaciones.

Sea cual sea el contenido del trabajo, debe responder a la finalidad propuesta y este objetivo debe quedar claro en el esquema que surja de este apartado.

EJEMPLOS

a) Sobre el hambre

1. Origen biofisiológico
2. Relación con el crecimiento y la conservación
3. Cómo surge y cómo se controla
4. Aspectos normales y patológicos o características fisiológicas y psicológicas del hambre.
5. El hambre y el desarrollo armónico del individuo y de la especie.
6. Educación y regulación del apetito.
7. Sentido biológico de la digestión.
8. El exceso y la carencia de hambre.
9. Estado actual de las investigaciones sobre el tema.
10. Síntesis y conclusiones personales

b) Países productores de té, países productores de café.

1. Países de procedencia de los cultivos
2. Sentido e historia de los cultivos
3. Expansión. Algunos momentos:
 - La ruta de las especias
 - La conquista de América
 - Las colonizaciones
4. Características comunes dentro de cada bloque.
5. Relaciones entre civilizaciones y culturas que explican esta división.

6. Aspectos rituales de las dos bebidas.
7. Hipótesis sobre las afinidades.
8. Importancia y situación actual.
9. Evolución hacia una sociedad de consumo transcultural.
10. Conclusiones y valoración personal.

En este trabajo se tendrá presente el criterio de comparación; en trabajos más históricos, en cambio, el criterio será sobre la relación causa-efecto o causa-consecuencia.

Estos esquemas son simplemente orientativos, pero, en cualquier caso, al desarrollar un trabajo habrá que precederlo de una introducción y acabarlo con una conclusión.

PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO

Normalmente los trabajos deben entregarse en fechas fijas; por ello es necesario organizar desde el principio la duración de las distintas etapas. Si, por ejemplo, el primer día de clase nos proponen un trabajo para final de curso, se puede prever un calendario como éste.

- Hasta Navidad.....selección de la información.
- Hasta Semana Santa.....lectura y organización de la información.
- Vacaciones de Semana Santa....primer borrador.
- Mes de abril.....redacción definitiva y revisión.
- Primeros de mayo.....entrega.

Es evidente que cada trabajo tiene sus peculiaridades y, por lo tanto, no se puede pretender que una misma propuesta sirva para todos los casos. Por ejemplo, si nos planteamos un trabajo sobre la flora del Pirineo, está claro que se deberá variar la propuesta anterior ya que sólo se puede realizar un buen trabajo de campo en primavera. Esto no significa que no se haya realizado parte del trabajo-bibliografía; entrevistas a pastores, herbolarios y excursionistas; estudio teórico de los suelos, de las temperaturas

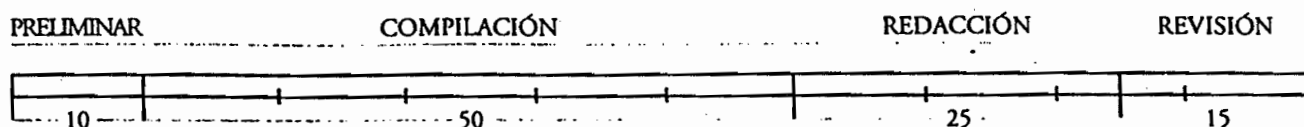
y de las condiciones ecológicas de la zona, etc.-; no obstante, al llegar la primavera habrá que con firmar la hipótesis o completar la descripción a partir de la observación directa. Después, se puede empezar la redacción.

Por otra parte, no hay ninguna etapa que deba quedar cerrada. Imaginemos que, cuando se está haciendo un redactado provisional, aparece un nuevo libro o un acontecimiento absolutamente revolucionario que modifica nuestro planteamiento del trabajo. Es indudable que debemos incorporarlo. Si dicha novedad se produce cuando ya estamos en la última fase del trabajo, podemos mencionarla escuetamente —alegando la proximidad del término de entrega— y dejar abierta la hipótesis inicial.

Es muy difícil determinar cuánto tiempo debe durar cada una de las fases de realización del trabajo. A modo de referencia lanzamos a continuación una propuesta de distribución expresada en porcentajes.

- Preliminares: 10%
 - Elección del tema y título.
 - Primera exploración.
- Compilación y selección de la información: 50%
 - Ayuda bibliográfica.
 - Lecturas.
 - Elaboración del plan de trabajo.
 - Selección de materiales.
- Redacción: 25%
 - Revisión de los apuntes.
 - Primer borrador.
 - Revisión del borrador.
 - Redacción definitiva.
 - Preparación de notas, bibliografía, anexos.
- Revisión y presentación: 15%
 - Relectura atenta y corrección.
 - Revisión de los aspectos formales.
 - Encuadernación.
 - Autoevaluación.

GRÁFICO DE LA DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO EN PORCENTAJE



La planificación del tiempo tiene, pues, dos vertientes: por una parte la distribución del tiempo en porcentajes y por otra, el calendario. La práctica, una cierta flexibilidad y una frecuente revisión del estado de la cuestión, evitarán las prisas y los nervios de última hora.

EJERCICIOS

1. Prepara un conector sobre:

- La paz.
- Las últimas elecciones generales.
- La biblioteca del centro.
- La elaboración del queso artesanal.
- La contaminación.

Una vez construido, agrupa los conceptos por afinidades, jerarquía, causa o consecuencia, etc. A partir de esta estructura elabora un posible índice.

2. Utilizando la técnica del globo, sintetiza las principales ideas que se expondrían en un hipotético trabajo sobre el siguiente texto:

El gesto
 El gesto es un movimiento del cuerpo o de una de sus partes, como el brazo, la cabeza, etc., que expresa estados de ánimo y hace más expresivo el lenguaje.

Acota la columna escrita con números o letras, y a su derecha redacta los párrafos que configurarían el trabajo.

3. Procura hacer un esquema de estos temas a partir de las cuestiones preestablecidas que se proponían en el apartado dedicado a la técnica del comodín.

- Los sueños.
- La violencia en los seriales de televisión.
- Los conflictos sociales.
- El mobiliario del siglo XVII.
- Los instrumentos de viento.

4. Con cada uno de los temas que ofrecemos, improvisa un conector, globo o comodín. Realiza los tres índices de cada tema y después compáralos.

- El olivo mediterráneo.
- La fidelidad.
- La alta fidelidad.
- Las grasas y la alimentación.
- El dinero negro.
- La educación en los años 2100.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (CIDE) *"Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción"*. Santiago, 1996

COLECTIVO DE PROFESORES COLOMBIANOS. Educación y Cultura. *"Revista de la Federación Colombiana de Educadores"*. Bogotá Colombia s/f.

DE PUIG, Irene. *"Cómo hacer un trabajo escrito"*. Barcelona, Octaedro , 1994

ESTRELLA, Benito. *"Cuadernos de Pedagogía"*. *"Revista mensual de educación"*. Barcelona, Núm 103-104, año IX jul-agosto 1983.

GAGNETEN, Ma. Mercedes. *"Hacia una metodología de sistematización de la práctica"*. Buenos Aires , Humanitas.

HERNÁNDEZ, Pedro. *"Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente"*. Madrid. Narcea, 1989.

NAMO, da Mello Guiomar y Rose Neubauer da Silva. *"Revista latinoamericana de innovaciones educativas"*, año V, Núm. 14, octubre de 1993, Buenos Aires, Argentina pp. 43-91. Citada en: *"Revista Cero en Conducta"*. Núm. 36-39. año X, enero-abril 1995, pp.29-58.

PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA ANTOLOGÍA BÁSICA

LA INNOVACIÓN

**LETICIA GUTIÉRREZ BRAVO
RESPONSABLE DEL CURSO
UNIDAD 098**

**ANA HELIA ACOSTA CASTRO
COLABORADORA
UNIDAD 098**

**SYLVIA SCHMELKES
ASESORÍA**

COORDINACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN EDUCACION

PLAN 94

LA INNOVACION

ANTOLOGIA COMPLEMENTARIA

MEXICO, D.F. JUNIO DE 1995.

I N D I C E

PRESENTACION	3
FASE 2	4
TEMA: EL ANALISIS E INTERPRETACION FUNDAMENTOS METODOLOGICOS PARA SU REALIZACION. LECTURA: EL TRABAJO CON LOS DATOS ANALISIS DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA.	5
TEMA: EL ANALISIS E INTERPRETACION, FUNDAMENTOS METODOLOGICOS PARA SU REALIZACION. LECTURA: ENFOQUE O PERSPECTIVA DIALECTICA COMO FORMA DE ABORDAJE DE LA REALIDAD.	19
LECTURA EL PLANTEAMIENTO INTERPRETATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.	24
TEMA: LOS PROYECTOS DE INNOVACION ANALISIS E INTERPRETACION LECTURA: EL CONCEPTO.	30
FASE 3	
LA PROPUESTA E INNOVACION.	33
LECTURA: PAPEL DE LOS PADRES DE ALUMNOS EN UN COLEGIO PUBLICO.	34
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS. INDICE DE NOMBRES	46
TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACION. LECTURA: LA PRACTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD.	47
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.	61

PRESENTACION

La antología complementaria presenta una selección de textos que contribuyen a ampliar, profundizar o presentar otros puntos de vista sobre los temas aquí abordados.

El número y extensión de los documentos aquí contenidos es mucho más breve que en la Antología Básica, debido a que: la mayor parte del tiempo la tendrá que dedicar a analizar sus datos y a estructurar su trabajo, y la otra razón es que el tiempo de que dispone el curso también es corto (medio semestre), aunque el trabajo es más intenso que en otro curso por dedicársele dos espacios curriculares.

Para la primera fase del curso "Aplicación de la Alternativa" no existe bibliografía en esta antología, ya que es continuación del curso anterior, razón por la cual, sólo se recomienda el mismo tratamiento utilizado en séptimo semestre.

Para las fases siguientes: análisis e interpretación de resultados y la propuesta de innovación, los textos se presentan de acuerdo a como son citados en la guía del estudiante.

FASE 2

El propósito de esta fase es analizar la información recopilada durante la aplicación de la propuesta, los textos que fueron seleccionados para este fin le apoyan de manera especial en cuanto al tratamiento de los datos recopilados, así como se presentan algunos apoyos teóricos para el análisis de la realidad. Tal es el caso de "Reflexiones en torno a los métodos de investigación de Ezequiel Ander-Egg, y el planteamiento interpretativo de las ciencias sociales.

El concepto es otro elemento que se consideró en esta antología, dada la necesidad de conceptualizar en este proceso. Es a través de lo escrito por Antón de Schuter que se aborda este punto.

TEMA: EL ANALISIS E INTERPRETACION, FUNDAMENTOS METODOLOGICOS PARA SU REALIZACION.*

LECTURA: EL TRABAJO CON LOS DATOS. ANALISIS DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACION CUALITATIVA

El trabajo con los datos es un documento que puede apoyarle en el momento en que se tiene una serie de datos que es necesario analizar y sistematizar.

El texto hace referencia a algunas formas cualitativas de recoger información y el papel de la investigación cualitativa en la generación de la teoría y en la verificación de ésta, haciendo la diferencia entre ambas.

Se le recomienda poner especial atención a las etapas que el autor señala para analizar los datos: descubrimiento a partir de la identificación de temas y desarrollo de conceptos y proposiciones, y por último, la relativización de los descubrimientos de acuerdo al contexto en que fueron recogidos.

*TAYLOR, S.J: y R. Bogdan. El trabajo con los datos en: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires, Paidós, 1996.

TAYLOR, S.J. y R. Bogdan. *El trabajo con los datos*, en: *Introducción a las métodos cualitativos de investigación*. Buenas Aires, Paidós, 1986

Capítulo 6

EL TRABAJO CON LOS DATOS ANÁLISIS DE LOS DATOS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En los capítulos precedentes hemos examinado una variedad de maneras de recoger datos cualitativos, entre ellas la observación participante, las entrevistas en profundidad, los documentos escritos y cierto número de enfoques creativos. En este capítulo pasamos a un examen del modo en que los investigadores cualitativos pueden analizar los datos y hallar su sentido. Presentamos estrategias y técnicas que nosotros hemos utilizado y que el lector tal vez encuentre útiles para sacar el mayor partido posible de los datos que ha recogido. Comenzamos considerando los tipos diferentes de estudios cualitativos.

ESTUDIOS DESCRIPTIVOS Y TEÓRICOS

Todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos: las propias palabras pronunciadas o escritas de la gente y las actividades observables. En los estudios mediante observación participante, los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se "está allí" y se experimentan directamente los escenarios. Análogamente, en los estudios basados en entrevistas en profundidad tratan de que los lectores tengan la sensación de que "están en la piel" de los informantes y ven las cosas desde el pun-

EL TRABAJO CON LOS DATOS

to de vista de ellos. De modo que la investigación cualitativa proporcionaría una "descripción íntima" de la vida social (Geertz, 1983). Como escribe Emerson (1983, pág. 24), "Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados".

No obstante, podemos distinguir los estudios puramente descriptivos, a veces denominados *etnografía*, de los estudios teóricos o conceptuales. En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen "fiel a la vida" de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permitan a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.

En sociología, los estudios clásicos de la Escuela de Chicago probablemente proporcionan los ejemplos más claros de etnografía descriptiva. Motivados por un agudo interés en los problemas sociales, los investigadores de la Escuela de Chicago procuraron describir en términos gráficos la textura de la vida urbana. *The Hobo* (1923) de Nels Anderson, es un ejemplo notable. Basándose en su propia experiencia como vagabundo, en la observación participante (antes incluso de que este enfoque se denominara así) y en documentos, Anderson describe el modo de vida del vagabundo tal como lo experimentan los propios vagabundos: con su lenguaje, sus lugares favoritos, sus costumbres, sus ocupaciones, sus personalidades, sus baladas y canciones.

Las historias de vida, tal como las produjeron los miembros de la Escuela de Chicago y otros investigadores, representan la forma más pura de los estudios descriptivos. En ellas, el protagonista narra su historia con sus propias palabras: "El rasgo singular de esos documentos reside en que se registran en primera persona, con las propias palabras del muchacho, sin traducirlas al lenguaje de la persona que investiga el caso" (Shaw, 1966, pág. 1).

Sería engañoso sostener que los estudios descriptivos se escriben solos. En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante. Por ejemplo, en las historias de vida deciden qué incluir y qué excluir, complian los datos en bruto, añaden fragmentos de conexión entre observaciones, y disponen el relato según algún tipo de secuencia. Además, al realizar sus estudios los investigadores toman decisiones sobre lo que deben observar, preguntar y re-

la escuela estadual más o menos una semana antes de que me enviaran a ella".

En la mayor parte de las historias de vida, los comentarios e interpretaciones del investigador quedan relegados a la introducción o a la conclusión. Algunos investigadores, como Sutherland (1937), emplean notas al pie para clarificar y explicar las palabras de los informantes.

Los capítulos precedentes han tratado sobre la lógica y los procedimientos de los métodos de la investigación cualitativa: diseño del estudio, recolección y análisis de los datos. Después de que los investigadores han recogido y hallado el sentido de sus datos, deben decidir cómo presentarán lo que han descubierto y comprendido. La Parte 2 se propone ayudar al investigador en ese esfuerzo. El capítulo 7 proporciona una orientación general sobre la puesta por escrito de los descubrimientos, y los capítulos 8 y 11 contienen artículos basados en investigaciones cualitativas.

Segunda parte

LA REDACCION DE LOS INFORMES

generación de la teoría, por una parte, de la verificación de la teoría, por la otra, con los respectivos recursos de la teoría fundamentada y la inducción analítica.

El enfoque de la teoría fundamentada es un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Según Glaser y Strauss (1967, págs. 6-7), los científicos sociales han sabreado en exceso la puesta a prueba y verificación de las teorías, y han descuidado la más importante actividad de generar teoría sociológica:

La descripción, la etnografía, el hallazgo de hechos, la verificación (Mimesis como se quien) son bien realizados por profesionales de otros campos y por legos de diversos organismos de investigación. Pero esas personas no pueden generar teoría sociológica a partir de su trabajo. Solamente los sociólogos están entrenados para descubrirla, buscarla y generarla.

Glaser y Strauss proponen dos estrategias principales para desarrollar teoría fundamentada. La primera es el *método comparativo constante*, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.

La segunda estrategia propuesta por Glaser y Strauss es el *muestreo teórico*, que ya hemos descrito en este libro. En el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo.

Mediante el estudio de diferentes áreas sustanciales, el investigador puede ampliar una teoría sustancial y convertirla en formal. Glaser y Strauss explican el modo en que su teoría fundamentada sobre la relación entre la estimación por las enfermeras del valor social de los pacientes moribundos y el cuidado que se les brinda, puede dar lugar a la teoría de nivel superior sobre el modo en que los profesionales prestan servicios a sus clientes basándose en el valor social de éstos.

Al generar teoría fundamentada, los investigadores no tratan de probar sus ideas, sino sólo de demostrar que son plausibles. Glaser y Strauss (1967, pág. 3) aducen que el criterio clave para

registrar, decisiones que determinan lo que pueden describir y el modo en que lo describen.

La mayor parte de los estudios cualitativos se orientan hacia el desarrollo o verificación de la teoría sociológica. El propósito de los estudios teóricos consiste en comprender o explicar rasgos de la vida social que van más allá de las personas y escenarios estudiados en particular. En estos estudios los investigadores señalan activamente lo que es importante. Utilizan los datos descriptivos para ilustrar sus teorías y conceptos y para convencer a los lectores de que lo que ellos dicen es la verdad.

Glaser y Strauss (1967) distinguen dos tipos de teorías: las sustanciales y las formales (véase el capítulo 2). Las primeras se relacionan con un área sustancial o concreta de indagación; por ejemplo, con escuelas, prisiones, con la delincuencia juvenil y el cuidado de pacientes. Las teorías formales se refieren a áreas conceptuales de indagación, tales como los estigmas, las organizaciones formales, la socialización y la desviación. En la investigación cualitativa la mayor parte de los estudios se han centrado en áreas sustanciales simples.

DESARROLLO Y VERIFICACIÓN DE LA TEORÍA

Desde la publicación del influyente libro de Glaser y Strauss (1967) titulado *The Discovery of Grounded Theory*, los investigadores cualitativos han debatido si el propósito de los estudios teóricos debe ser *desarrollar* o *verificar* la teoría social, o ambas cosas (véase por ejemplo Charmaz, 1983; Emerson, 1983; Katz, 1983). Glaser y Strauss son probablemente los más firmes sostenedores de la opinión de que los sociólogos cualitativos (y otros) deben dirigir su atención al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales (véase también Glaser, 1978). Su *enfoque de la teoría fundamentada* tiene la finalidad de permitir que los investigadores hagan. Para otros autores, la investigación cualitativa, lo mismo que los estudios cuantitativos, puede y debe ser utilizada con el fin de desarrollar y verificar o poner a prueba proposiciones sobre la naturaleza de la vida social. El procedimiento de la *inducción analítica* ha sido el medio principal empleado con tal objeto (Cressey, 1953; Katz, 1983; Lindesmith, 1947; Robinson, 1951; Turner, 1953; Znaniecki, 1934). Aunque la mayor parte de los investigadores adoptan en sus estudios elementos de ambos enfoques, al considerar el análisis de los datos cualitativos resulta útil diferenciar la

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACION

evaluar las teorías consiste en examinar si se "ajustan" y "funcionan".

Por "ajusto" entendemos que las categorías deben ser fielmente aplicables (sin forzarlas) a los datos que se estudian y surgir de ellos; el "funcionamiento" supone que deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio.

En última instancia, para Glaser y Strauss, los lectores deben juzgar la credibilidad de los estudios cualitativos.

La inducción analítica es un procedimiento para verificar teorías y proposiciones basado en datos cualitativos. Tal como lo formuló Znaniecki en 1934, su finalidad consiste en identificar proposiciones *universales* y leyes causales. Znaniecki opuso la inducción analítica a la "inducción enumerativa" que proporciona meras correlaciones y no puede explicar las excepciones a las relaciones estadísticas. El procedimiento fue refinado por Lindemann (1947) y Cressey (1950, 1953) en sus respectivos estudios sobre la adicción al opio y sobre desafiadores y utilizado por Howard Becker (1963) en su estudio clásico sobre los consumidores de marihuana. Más recientemente, Katz (1983) ha caracterizado la inducción analítica, a la que él llama investigación analítica, como un método cualitativo riguroso para arribar a un ajuste perfecto entre los datos y las explicaciones de los fenómenos sociales.

Los pasos que incluye la inducción analítica son relativamente simples y directos (véase Cressey, 1950; Denzin, 1978; Katz, 1983):

1. Desarrollar una definición aproximada del fenómeno a explicar.
2. Formular una hipótesis para explicar dicho fenómeno (esta puede basarse en los datos, en otra investigación o en la comprensión e intuición del investigador).
3. Estudiar un caso para ver si la hipótesis se ajusta.
4. Si la hipótesis no explica el caso, reformularla o redefinir el fenómeno.
5. Buscar activamente casos negativos que refuten la hipótesis.
6. Cuando se encuentren casos negativos, reformular la hipótesis o redefinir el fenómeno.
7. Continuar hasta que se ha puesto a prueba adecuadamente la hipótesis (hasta que se ha establecido una relación universal, según algunos investigadores) examinando una amplia gama de casos.

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Empleando este enfoque, Cressey (1953, pág. 30) llegó a la siguiente explicación de los abusadores de confianza (formulación revisada de los desafiadores):

Los individuos en los que se ha confiado se convierten en abusadores de confianza cuando se ven a sí mismos como personas que tienen un problema económico no compatible, saben que ese problema puede ser resuelto secretamente violando la confianza que se ha depositado en ellos, y pueden aplicar a su propia conducta en esa situación verbalizaciones que les permitan ajustar sus concepciones de sí mismos como personas en las que se ha confiado, con sus concepciones de sí mismos como usuarios de los fondos o propiedad confidada.

La inducción analítica ha sido criticada por no estar a la altura de las pretensiones de sus primeros proponentes, quienes la veían como un método para establecer leyes causales y universales (Robinson, 1951; Turner, 1953). Turner (1953) sostiene que la inducción analítica es fundamentalmente un método para producir definiciones de los fenómenos sociales; por lo tanto, las explicaciones basadas en ella pueden ser de carácter circular.

No obstante, la lógica básica subyacente en este método es útil en el análisis de los datos cualitativos. Al dirigir la atención hacia los casos negativos, la inducción analítica obliga al investigador a refinar y matizar las teorías y proposiciones. Katz (1983, pág. 133) sostiene que:

La prueba no consiste en examinar si se ha logrado un estado final de explicación perfecta, sino en la *diferencia* que se ha recorrido por sobre los casos negativos y a través de los matices concomitantes, a partir de un estado inicial del conocimiento. La búsqueda por inducción analítica de una explicación perfecta, o de "universales", debe entenderse como una estrategia de *intelecto* antes que como la medida última del método.

En contraste con el enfoque de la teoría fundamentada, la inducción analítica también ayuda a los investigadores a plantear la cuestión del potencial de generalización de sus resultados. Si los investigadores pueden demostrar que han examinado una suficientemente amplia gama de casos de un fenómeno, y buscando específicamente casos negativos, están en condiciones de defender mejor la naturaleza general de lo que hayan hallado.

ANALISIS EN PROGRESO

Quizás sea engañoso dedicar un capítulo separado al trabajo con los datos, puesto que *el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa*. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. A medida que su estudio avanza, comienzan a enfocar los intereses de su investigación, formular preguntas directivas, controlar las historias de los informantes y a seguir los hilos e intuiciones. En muchos estudios los investigadores se abstienen de seleccionar escenarios, personas o documentos adicionales para su estudio hasta que han realizado algún análisis inicial de los datos. Esto es necesario tanto en la estrategia del muestreo teórico de la teoría fundamentada, como en la búsqueda de casos negativos de la inducción analítica.

Desde luego, hacia el final de la investigación, todo demuestra que el investigador se concentra de modo extremo en el análisis e interpretación de los datos. Muchos de los pasos que bosquejamos en las secciones siguientes, como por ejemplo el recorte de los datos, se dan después de que los datos han sido recogidos.

Algunos investigadores prefieren tomar distancia respecto de la investigación antes de iniciar un análisis intensivo. Algunas consideraciones prácticas pueden también forzar al investigador a posponer el análisis. Por ejemplo, a veces se subestima la cantidad de tiempo que se necesita para transcribir las cintas grabadas de las entrevistas.

Es una buena idea comenzar el análisis intensivo lo antes posible, después de haber completado el trabajo de campo o recogido los datos. Cuanto más se espere, más difícil resultará volver a tomar contacto con los informantes para aclarar algunos puntos o aclarar algunas hebras sueltas. Algunos investigadores tienen contactos ocasionales con los informantes a lo largo del análisis de los datos e incluso después de que los datos han sido analizados y el estudio redactado (véase Miller y Humphreys, 1980). Los investigadores también pueden hacer que los informantes lean los borradores para controlar su validez (Douglas, 1976).

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Todos los investigadores desarrollan sus propios modos de analizar los datos cualitativos. En esta sección describimos el enfoque básico que utilizamos para dar sentido a los datos descriptivos recogidos mediante métodos de investigación cualitativos.

Nuestro enfoque se orienta hacia *el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian*. Este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Como surge del análisis que sigue, las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con Glaser y Strauss, a nosotros nos interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías que la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos. Logramos esto último mediante la descripción y la teoría. Así, los conceptos sociológicos se emplean para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para facilitar la comprensión. Además, nuestro enfoque subraya el análisis de los "casos negativos" y del contexto en el que fueron recogidos los datos con más énfasis que el que pone el método de Glaser y Strauss, aunque no llegue a imponer la búsqueda sistemática de generalizaciones y universales implicada en la inducción analítica.

En la investigación cualitativa, los investigadores analizan y codifican sus propios datos. A diferencia de lo que ocurre en la investigación cualitativa, en este caso no existe una división del trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones. Los investigadores también se abrevan en su experiencia directa con escenarios, informantes y documentos, para llegar al sentido de los fenómenos partiendo de los datos.

El análisis de los datos, como vemos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Descubrimiento

En los estudios cualitativos, los investigadores le van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando percepción e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Con frecuencia, éste es un proceso difícil. La mayor parte de las personas sin experiencia en investigación cualitativa tienen dificultades para reconocer las pautas que emergen de sus datos. *Hay que aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles.* No hay ninguna fórmula simple para identificar temas y desarrollar conceptos, pero las sugerencias siguientes pueden poner al lector en la buena senda.

1. *Lee repetidamente sus datos.* Reúna todas las notas de campo, las transcripciones, documentos y otros materiales y léalos cuidadosamente. A continuación vuelva a leerlos. En el momento en que esté listo para iniciar el análisis intensivo, debe conocer sus datos al dedillo. Algunos investigadores pasan semanas o incluso meses estudiando atentamente sus datos antes de iniciar el análisis intensivo.

Como se sugirió en el capítulo sobre el trabajo de campo, *siempre es una buena idea que alguien más lea nuestros datos.* Una mirada ajena puede a veces percibir aspectos sutiles que al propio investigador se le escapan.

2. *Siga la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas.* Se debe registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre los datos. En la observación participante, los investigadores a veces emplean los "comentarios de observador" para anotar temas y registrar interpretaciones, mientras que en las entrevistas en profundidad se puede usar con el mismo propósito el diario del entrevistador. A medida que se leen los datos, también se pueden efectuar anotaciones en los márgenes.

Algunos investigadores redactan memorandos para sí mismos cuando se encuentran con temas en sus datos o apprehenden conceptos que podrían aplicar a lo que están estudiando. Por ejemplo, Charmaz (1983) describe un proceso de redacción, clasificación e integración de memorandos para el desarrollo de teorías fundamentadas. Desde luego, en la investigación en equipo los memorandos ayudan a los investigadores a mantenerse al día con lo que todos los miembros están aprendiendo y pensando. Spradley (1980)

emplea formularios, listas, mapas y diagramas muy elaborados para descubrir pautas subyacentes.

3. *Busque los temas emergentes.* Es preciso buscar en los datos los temas o pautas emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares (Spradley, 1980). *No se debe en confesiones listas tentativas de temas en esta etapa del proceso.* Pero no apueste a algunas ideas en particular hasta haber tenido la oportunidad de experimentarla y controlarla.

Algunas pautas se destacarán en sus datos. En el estudio intencional, las "restricciones fílicas", el "ser castigado", "limpiar la sala", las "meditaciones" y los "programas" eran temas frecuentes de conversación. El vocabulario del personal incluía expresiones tales como "bajo grado", "muchacho trabajador", "momento de dar una vuelta".

Otras pautas no son tan evidentes. Hay que buscar significados más profundos. En su estudio titulado *Stigma*, Goffman (1963) cita una carta ficticia rica en comprensión sociológica y comparsa en términos humanos. Esa carta permite demostrar el modo en que los temas se pueden identificar en los datos.

Querida Sankorita Conzatta Soliz:

Ahora tengo dieciséis años y no sé qué hacer; aprendería mucho que usted me lo dijera. Cuando era una niña no me parecía tan malo porque me acostumbré a que los chicos de la manzana se rieran de mí, pero ahora me gustaría tener amigos como las otras chicas y salir los sábados por la noche, pero ningún chico me lleva porque mecí sea marz, aunque soy buena bailarina y estoy bien formada y mi padre me compra linda ropa.

Me abiento y me minto a mí misma todo el día y loco. Tengo un gran seguro en el medio de la cara que apunta a la gente y también a mí misma así que no puedo culpar a los modicados porque no me invitan. Mi madre me quiere, pero ella terriblemente cuando me mira. ¿Qué hice para merecer ese destino terrible? Aunque hebia echo algunas cosas malas, no hice nada antes de tener un año y yo ya mecí como soy. Le pregunté a papá y él me dijo que no sabe, pero que quizás yo hice algo en el otro mundo antes de nacer, o que estoy siendo castigada por los pecados de él. Yo no creo esto porque es un hombre excelente. ¿Tengo que suicidarme?

Sinceramente suya,

Desesperada

En esta pieza pueden verse unos cuantos temas. El primero es la desesperación. "Desesperada" dice que se mira y llora y pregunta

tución. El sentido común convencional sugería que los empleados antiguos estarían más atrincherados en sus perspectivas. Clasificando al personal según fuera nuevo o antiguo, podía examinarse si este factor parecía determinar alguna diferencia. Llegó a la conclusión de que esta distinción de sentido común entre empleados nuevos y antiguos tenía poco que ver con sus perspectivas y prácticas.

5. *Desarrolle conceptos y proposiciones teóricas.* El investigador pasa de la descripción a la interpretación y la teoría a través de conceptos y proposiciones. Los conceptos son ideas abstractas generalizadas a partir de hechos empíricos. En la investigación casuística los conceptos son instrumentos sensibilizantes (Blumer, 1969; Bruyn, 1966). Los conceptos sensibilizantes, según Blumer (1969, pág. 148) proporcionan un "sentido de referencia general" y sugieren "direcciones para la observación". Blumer continúa explicando que los conceptos sensibilizadores son comunicados por "la exposición que produce una imagen significativa, inductiva por las ilustraciones aptas que permitan aprehender la referencia en los términos de la experiencia propia". Los conceptos se utilizan para iluminar los procesos y fenómenos sociales que no son fácilmente perceptibles en las descripciones de casos específicos. El de *estigma* es un ejemplo excelente de concepto sensibilizador. Cuando pensamos en el estigma como una mácula en el carácter moral, y no solamente como una anomalía física, estamos en mejores condiciones para entender lo que experimenta la "Desesperada" citada por Goffman (1963), y para relacionar esa experiencia con la de otros.

El desarrollo de conceptos es un proceso intuitivo. Puede ser aprendido, pero no objeto de una enseñanza formal. No obstante, hay algunos lugares en los que se puede empezar. Primero, buscar palabras y frases del propio vocabulario de los informantes que capten el sentido de lo que ellos dicen o hacen. A los conceptos de los informantes los denominamos *conceptos concretos*: "...el concepto concreto se deriva naturalmente de la cultura estudiada; toma su sentido solamente de esa cultura y no de la definición del científico" (Bruyn, 1966, pág. 39). En el estudio institucional, el personal hablaba con frecuencia del control de los residentes. Examinando sus datos a la luz de este concepto, el investigador encontró que una amplia gama de actividades cotidianas de los empleados podían interpretarse como medidas de control: supervisión constante, limitación de la libertad de movimientos y del acceso de los residentes a objetos y posesiones, recursos para la

si debe suicidarse; la firma misma refleja ese estado mental. El tema siguiente se relaciona con el intento de hallar una explicación para su situación. "¿Qué hice, pregunta, para merecer ese destino terrible?" Continúa especulando sobre lo que pudo haber hecho en "el otro mundo" y sobre los pecados de su padre. Un tercer tema, que es algo más sutil, tiene que ver con los significados del estigma físico en diferentes momentos de la vida de una persona. "No le parecía tan malo" cuando era pequeña, pero en la adolescencia, cuando otras jovencitas tienen novios y salen los sábados por la noche, es insoportable. Un tema final se relaciona con el hecho de que las cualidades de "Desesperada" no prevalecen sobre su estigma. Puede ser una buena bailarina, estar bien formada y lucir linda ropa, pero de todos modos no consigue que la inviten.

4. *Elabore tipologías.* Las tipologías, o esquemas de clasificación, pueden ser ayudas útiles para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías. Una clase de tipología se relaciona con el modo en que las personas clasifican a los otros y con los objetos de sus vidas. En el estudio institucional, el investigador elaboró una tipología del modo en que el personal clasificaba a los residentes, confiriéndole una lista de los términos que empleaban para referirse a ellos. Empleaban palabras tales como "hiperactivos", "peleadores", "espásticos", "vomitadores", "fugitivos", "pestes", "muchachos de comedor", "muchachos trabajadores" y "favoritos".

La otra clase de tipología se basa en el esquema de clasificación del propio investigador. Así, en el estudio institucional, el investigador quiso saber si personal de atención decía y hacía cosas diferentes según fuera el tiempo que llevaba trabajando en la insti-

Los científicos sociales a veces diferencian el enfoque étnico del enfoque ético, y los conceptos de primer orden de los conceptos de segundo orden (Emerson, 1983; Patton, 1980). De acuerdo con el enfoque étnico, la conducta social debe examinarse en los términos de las categorías de significados (conceptos, tipologías, etcétera) de las personas que se estudian. Estas categorías de significados son conceptos de primer orden. En el enfoque ético, los investigadores aplican sus propios conceptos para entender la conducta social de las personas en estudio. Estos se denominan conceptos de segundo orden, puesto que se trata de "constructos de los constructos elaborados por los actores de la escena social" (Schutz, 1962, pág. 6). La primera clase de tipología que describimos se relaciona con el enfoque étnico y los conceptos de primer orden; la segunda está relacionada con el enfoque ético y los conceptos de segundo orden. Como nuestro examen lo indica, ambos enfoques pueden emplearse en un estudio étnico.

restricción física, la medicación con drogas, el ofrecimiento a los residentes de recompensas y privilegios, la fuerza física, la obligación de trabajar y otras.

Segundo, cuando descubre un tema en sus datos, compare los enunciados y acciones entre sí para ver si existe un concepto que los unifique. Glaser y Strauss (1967, pág. 106) señalan que dicha comparación puede por lo general realizarse de memoria. El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales. Por ejemplo, ubicaban a un "perro guardián" en la puerta para que les avisara de la llegada de supervisoras o visitantes y golpeaban a los residentes de modo tal que no quedaban marcas. El investigador se planteó el concepto de estrategias de evasión para referirse a esas actividades. Después de haber descontrolado dicho concepto, advirtió que otras actividades, como los registros fraudulentos, estaban relacionadas con aquellas estrategias.

Tercero, a medida que identifica temas diferentes, busque las semejanzas subyacentes que puedan existir entre ellos. Cuando se pueden relacionar los temas de esa manera, hay que buscar una palabra o frase que transmita lo que tienen de similar. Así, el concepto de fachadas de Goffman (1959, 1961) se aplica igualmente a temas relacionados con el modo en que los funcionarios institucionales mantienen los espacios abiertos y en que manejan las relaciones con los médicos.

Una proposición es un enunciado general de hechos, basado en los datos. La afirmación de que "El personal tomaba precauciones para evitar que lo descubrieran violando reglas institucionales" es una proposición. Mientras que los conceptos pueden o no "ajustarse", las proposiciones son verdaderas o erróneas, aunque el investigador podría no estar en condiciones de demostrarlas.

Lo mismo que los conceptos, las proposiciones se desarrollan mediante el estudio cuidadoso de los datos. Estudiando los temas, elaborando tipologías, relacionando entre sí diferentes piezas de los datos, gradualmente encuentra generalizaciones. En el estudio institucional, el investigador planteó la proposición de que el personal definía a los internados según ellos ayudaran o estorbaran en el trabajo de custodia. Mientras que los maestros tal vez clasificaran a los retardados mentales de acuerdo con su capacidad para el aprendizaje, y los médicos según sus condiciones clínicas, las definiciones del personal de atención reflejaban la preocupación de este último con el orden y la limpieza de la sala.

Esa proposición se derivó de la tipología que el propio perso-

nal aplicaba a los residentes. Prestando atención a las expresiones y comentarios sobre los últimos, el investigador descubrió que los empleados los clasificaban en varias categorías amplias, según el tipo de problemas que presentaban: problemas de control ("portuñadores", "peleadores"); problemas de custodia ("mojadores", "vomitadores"); problemas de supervisión ("fugitivos", "autoabusadores"); problemas de autoridad ("sabihondos", "peñantes"); tratamientos especiales ("escolares"); cooperadores ("chicas trabajadoras", "muchacho del balde"); favoritos y sin problemas ("informadores", "testarros"). La hebra que entrelaza todas estas categorías se relaciona con los problemas que los internos crean en el trabajo cotidiano de los empleados; de allí la proposición.

6. *Lee el material bibliográfico.* Los investigadores cualitativos comienzan sus estudios comprometiéndose mínimamente con teorías y supuestos a priori (Glaser y Strauss, 1967). Cuando el lector encare el análisis intensivo, sin embargo, ya deberá haberse familiarizado con la literatura sociológica y con los marcos teóricos pertinentes para su investigación.

La lectura de otros estudios con frecuencia proporciona proposiciones y conceptos fructíferos que ayudan a interpretar los datos. No es poco común que las mejores aprehensiones provengan de estudios sobre un área sustancial totalmente diferente. Por ejemplo, en el estudio sobre instituciones el observador se abrevó en material sobre la deserción para comprender muchas de las perspectivas y prácticas del personal.

Si se carece de experiencia en investigación cualitativa se deben leer detenidamente algunos estudios cualitativos, para ver el modo en que los investigadores analizan y presentan sus datos. Los capítulos de la Parte 2 de este libro darán una idea de cómo redactar un estudio cualitativo. Libros como *Street Corner Society*, de Whyte (1955), *Tally's Corner*, de Lebow (1967), *Making the Grade*, de Becker, Geer y Hughes (1968), *Timetables*, de Roth (1963) y *Tea-room Trade*, de Humphreys (1975) son ejemplos de estudios periplacés claramente escritos.

Incluso quien conoce estudios cualitativos debe revisar el material bibliográfico para relacionar su propio trabajo con lo que han hecho otros. La mayor parte de los buenos investigadores consultan sobre lo que ya se ha realizado antes.

Hay que tener el cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro. Si los conceptos del colega se

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACION

ajustan a sus datos, no tema emplearlos. Si éste no es el caso, olvídelos.

El modo en que uno interpreta sus datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido. Es importante conocer marcos teóricos durante la etapa de análisis intensivo de la investigación. Nuestro propio marco teórico, el interaccionismo simbólico, nos lleva a buscar ciertas perspectivas, significados, y definiciones sociales. El interaccionismo simbólico está interesado en preguntas como las siguientes:

- ¿Cómo se definen las personas a sí mismas y a otros, a sus escenarios y sus actividades?
- ¿Cómo se desarrollan y cambian las definiciones y perspectivas de la gente?
- ¿Cuál es el ajuste entre las diferentes perspectivas de distintas personas?
- ¿Cuál es el ajuste entre las perspectivas de la gente y sus actividades?
- ¿Cómo tratan las personas con las discrepancias entre sus perspectivas y actividades?

Aunque la mayor parte de los investigadores se encuadran en un marco teórico específico, es normal que apelen a marcos diversos para extraer un sentido de sus datos.

7. Desarrolle una guía de la historia. A veces es útil desarrollar una línea guía de la historia para orientar el análisis. La guía de la historia es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta "¿sobre qué trata este estudio?"

Quizás el mejor modo de desarrollar una guía de la historia consista en idear una sentencia o frase que describa el trabajo en términos generales. Esto es algo que a veces hacen los títulos y subtítulos de los estudios cualitativos. Por ejemplo *Making the Grade: The Academic Side of College Life* (Obteniendo el título: El aspecto académico de la vida en el college; Becker y otros, 1968) nos habla sobre la importancia de los títulos para los estudiantes; *Clash of Competence: Sigma in the Lives of the Mentally Retarded* (Manto de suficiencia: El estigma en las vidas de los retardados mentales; Edgerton, 1967) nos dice que las personas rotuladas como retardados mentales tratan de ocultar su estigma.

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Codificación

En la investigación cualitativa, la codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo. El siguiente es un modo de codificar los datos cualitativos.

1. Desarrolle categorías de codificación. Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito sus ideas, sea lo más específico posible. Se debe tener alguna perspectiva del tipo de datos que se ajustan a cada categoría. No obstante, algunas de las ideas serán tentativas y estarán vagamente formuladas. Por ejemplo, una categoría de la codificación podría relacionarse con un tema de conversación recurrente. Tales temas también deben incluirse en la lista.

Una vez que ha identificado las principales categorías de la codificación, repase la lista nuevamente. Hallará que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas.

El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico. En el estudio sobre el entrenamiento para el trabajo, el investigador codificó sus datos en aproximadamente 150 categorías. En el estudio institucional, se emplearon más o menos 50 categorías de codificación. El esquema incluyó proposiciones desarrolladas ("el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia") y temas de conversación (los "programas").

Asigne un número o letra a cada categoría de codificación. Con más de un símbolo se pueden indicar relaciones lógicas. Por ejemplo, "17" podría indicar la tipología de los internados tal como los ve el personal, mientras que las letras podrían referirse a tipos específicos: "17a", problemas de custodia; "17b", problemas de control, etcétera.

2. Codifique todos los datos. Codifique todas las notas de campo, las transcripciones, los documentos y otros materiales, escribiendo en el margen el número asignado o la letra correspondiente a cada categoría. Se deben codificar tanto los incidentes negativos

como los positivos relacionados con la categoría de que se trate. Al analizar la proposición de que el personal cuestiona el cociente intelectual como indicador de inteligencia, el investigador codifica tanto los enunciados que la apoyan ("No se puede confiar en el cociente intelectual"), como los que la refutan ("No se le puede enseñar mucho porque su cociente intelectual es muy bajo").

A medida que se codifican los datos, hay que refinar el esquema de la codificación: añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías. La regla cardinal de la codificación en el análisis cualitativo consiste en *hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa*. Regístre cada cambio en su lista maestra de categorías. Se podrá advertir que algunos fragmentos de datos entran en dos o más categorías; se les deben asignar los códigos de todas ellas.

3. *Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.* La separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa (Drass, 1980). El investigador reúne los datos codificados pertenecientes a cada categoría. Hacemos esto manualmente: se recorran las notas de campo, las transcripciones y otros materiales y se colocan los datos de cada categoría en carpetas de archivo o en sobres de papel manila. Cuando se separan los datos de esta manera se debe incluir en cada recorte una parte suficiente del contexto como para que el fragmento resulte enteramente comprensible. Por ejemplo, la pregunta del entrevistador debe acompañar a la respuesta del informante. También es una buena idea indicar de qué conjunto específico de materiales se extrajo cada fragmento, aunque esta operación consume tiempo. Esto permite volver a las notas, transcripciones o documentos para añadir cualquier hebra suelta. *Conserve íntacta una copia de todos los materiales en sus respectivos conjuntos.*

Drass (1980) y Seidel y Clark² han desarrollado programas de computadora para manejar la etapa automática del análisis de datos cualitativo. El programa de Drass se denomina LIPSQUAL, y el de Seidel y Clark, THE ETHNOGRAPH. Ambos programas tienen la finalidad de almacenar, separar y recuperar los datos cualitativos. Drass señala que LIPSQUAL puede también utilizarse para preparar "cuasi estadísticas"; por ejemplo, puede dar la frecuencia de los incidentes negativos y positivos que atañen a una

proposición. Ambos programas son utilizables en microcomputadoras o en computadoras personales. El propósito de los dos es servir como "amarranues mecánicos". Drass, y Seidel y Clark reconocen que las computadoras no pueden utilizarse para sustituir la percepción e intuición del investigador en la interpretación de los datos.³

4. *Vea qué datos han sobrado.* Después de haber codificado y separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis. Algunos de esos datos probablemente se ajusten a las categorías de codificación existentes. También se pueden plantear nuevas categorías que se relacionen con las desarrolladas previamente y con la guía de la historia subyacente. Pero debe observarse que *ningún estudio utiliza todos los datos recogidos*. Si no se ajustan, no trate de forzar el ingreso de todos los datos en su esquema analítico.

5. *Refine su análisis.* La codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas. Se encontrará que algunos temas que parecían vagos y oscuros aparecen claramente iluminados. También es probable que algunos conceptos no se ajusten a los datos y que algunas proposiciones pierdan validez. Hay que estar preparado para descartarlos y desarrollar otros nuevos, mejor adecuados.

En el conjunto de datos aparecen casi siempre contradicciones y casos negativos. Si se está aplicando un enfoque como el de la inducción analítica, habrá que modificar las interpretaciones para explicarlos a todos y cada uno. La mayor parte de los investigadores no lo hacen. En la mayoría de los estudios el investigador trata de llegar a conclusiones y generalizaciones razonables basadas en una preponderancia de los datos. Esto se debe a la complejidad de la vida social. Debe esperarse que la gente a veces haga y diga cosas que van en contra de lo que ella cree.

Se deben analizar los casos negativos para profundizar la comprensión de las personas que se están estudiando. Los casos negati-

²Se puede obtener información sobre THE ETHNOGRAPH, el programa de Seidel y Clark, requiriéndola a John Seidel (7700 W. Chicago 14-D, Littleton, CO 80123) o a Jack Clark (1020 13th St., Boulder, CO 80302).

³En contraste, Stone, Dunphy, Smith y Ogilvie (1966) han desarrollado un programa para computadora que analiza estadísticamente los datos cualitativos de acuerdo con un marco conceptual predefinido. Este enfoque se encuentra más en la investigación cuantitativa tradicional que en los métodos cualitativos.

Reinterpretación de los datos

vos son con frecuencia una fuente fructífera de comprensiones. El personal veía a los internados como personas con severas limitaciones en su potencial para el aprendizaje. "Todos éstos son de grado bajo" y "No se les puede enseñar nada", eran comentarios típicos. Al revisar los datos, los investigadores encontraron un cierto número de enunciados que se oponían a aquella perspectiva. Un empleado, que por lo general denigraba la inteligencia de los residentes, comentó en una ocasión: "Sí, son tontos como un zorro", dando a entender que eran más listos de lo que parecían. El investigador exploró el significado de esos enunciados. Descubrió que el personal describía a los internados como "más listos de lo que parecen" cuando iba a regañarlos o castigarlos. Estaban diciendo que los internados sabían cómo no causar problemas y que debían responder por su conducta. Estos enunciados pretendían explicar o justificar el tratamiento que se daba a los residentes. Lo que al principio pareció una contradicción quedó resuelto mediante la distinción analítica entre las perspectivas (el modo en que la gente ve a su mundo) y las explicaciones (el modo en que la gente justifica sus acciones ante sí misma y ante otros). Aunque el personal viera auténticamente a los residentes como individuos con severas limitaciones intelectuales, expresaba una opinión opuesta cuando le convenía hacerlo.

En la investigación cualitativa no hay líneas guías que determinen la cantidad de datos necesarios para refrendar una conclusión o interpretación. Esto siempre queda sujeto a juicio. Las mejores aprehensiones provienen a veces de una cantidad pequeña de datos. Glaser y Strauss (1967) sostienen que un único incidente es suficiente para desarrollar una categoría conceptual para la teoría fundamentada.

Algunos investigadores proporcionan pruebas cuasi estadísticas de sus conclusiones cuando asientan por escrito sus descubrimientos. En su estudio sobre el aspecto académico de la vida en el *college*, Becker, Geer y Hughes (1968) aportan una avalancha estadística de enunciados y actividades que avalan su tesis principal sobre la importancia de la graduación y los títulos para los estudiantes. Pero en la investigación cualitativa las pruebas son etéreas. Es probable que el investigador cualitativo pueda demostrar que sus conclusiones e interpretaciones tienen una base plausible, pero nunca presentar una prueba definitiva.

La fase final del análisis cualitativo consiste en lo que Deutscher y Mills (1940) denominan *reinterpretación de los datos*: se trata de interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. Tal como Deutscher lo señala (1973, pág. 5), todos los datos son potencialmente valiosos si sabemos evaluar su credibilidad.

Desde luego, nosotros relativizamos rutinariamente la historia o la biografía de acuerdo con lo que sabemos sobre el autor... No descartamos los informes por el mero hecho de que presenten preconceptos o defectos de uno u otro tipo. Si lo hicieramos, no existiría la historia. Ella es siempre presentada por hombres que han hecho alguna clase de aporte en las materias sobre las cuales escriben, que ocupan una posición determinada en su propia sociedad (y tienden a ver el mundo con esa perspectiva), y cuyo trabajo está más o menos abierto a la crítica metodológica. La misma observación se aplica a todo discurso, incluso el de los informantes de investigación de las ciencias sociales.

En este sentido, todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada. Sólo varía la interpretación, de acuerdo con el contexto. Hay al respecto un cierto número de consideraciones.

1. *Datos solicitados o no solicitados.* Aunque los investigadores cualitativos por lo general tratan de permitir que las personas hablen sobre lo que tienen en mente, nunca son totalmente pasivos. Formulan ciertos tipos de preguntas y persiguen ciertos temas. Al hacerlo, solicitan datos que podrían no haber emergido espontáneamente.

Se debe observar si la gente, cuando responde a nuestras preguntas, dice cosas distintas que cuando habla por propia iniciativa. Como control de sus datos, Becker, Geer y Hughes (1968) comparan los enunciados voluntarios y dirigidos de los informantes. Sin embargo, una revisión rápida de los datos es por lo general suficiente.

2. *La influencia del observador sobre el escenario.* La mayor parte de los observadores participantes tratan de reducir al mínimo los efectos de su presencia sobre las personas que están estudiando, hasta que han logrado una comprensión básica del escenario. En el capítulo sobre el trabajo de campo aconsejamos a los observadores que "avanzaran lentamente" durante las primeras etapas

de la investigación. Tal como lo señalamos en ese capítulo, los observadores participantes influyen casi siempre sobre el escenario que estudian.

En especial durante los primeros días en el campo, los informantes podrán ser cautelosos en lo que dicen y hacen. Incluso podrán tratar de "representar" para el observador. El personal de atención admitió que hizo muchas cosas de modo diferente cuando el observador participante comenzó a visitar la sala. Un empleado explicó el modo en que él reaccionaba a las personas de afuera:

Por lo general sabemos cuando alguien va a venir, más o menos con una hora de anticipación. Nos hacen saber cuando alguien va a venir, de modo que podemos ponernos algunas ropas, asegurarnos que no estén con el traje al aire o tirándonos cuando alguno venga. Hoy tuve algunos visitantes... Me hicieron un montón de preguntas. Yo les contesté, pero no iba a exagerar. ¿Sabe?, no iba a decirles todo.

Es importante entender los efectos de nuestra presencia en un escenario. Emerson (1981, pág. 365) escribe que el observador participante debe tratar de "convertirse en sensible y perceptivo respecto del modo en que es percibido y tratado por los otros". Una manera de lograrlo consiste en observar cómo reaccionan las personas a su presencia en los diferentes momentos de la investigación. En el estudio institucional el observador distinguió las siguientes fases, según la aceptación que le dispensaba el personal: 1) de afuera: tratado con cautela; 2) visitante frecuente: los empleados hablaban libremente, pero seguían algo a la defensiva respecto de sus acciones; 3) participante ocasional: el personal parecía hablar y actuar con libertad; 4) participante: los empleados aceptaron al observador como "uno de los suyos". Desde luego, este esquema simplifica en exceso la naturaleza fluida de las relaciones de campo. Pero, mediante la comparación de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación, el investigador queda mejor equipado para examinar el modo en que las reacciones de los informantes a su presencia pueden haber influido sobre lo que dijeron e hicieron.

3. ¿Quién estaba allí? Así como el observador puede influir sobre lo que un informante diga o haga, lo mismo vale para muchas otras personas del escenario. Por ejemplo, los empleados de atención actúan de manera distinta con los supervisores que entre ellos mismos; los maestros quizás hablen entre sí de cosas que no le

dijeran a su director. Se debe estar alerta a las diferencias en lo que la gente dice y hace cuando está sola y cuando hay otros en el lugar. Becker, Geer, Hughes y Strauss (1961) tabularon enunciados y actividades de acuerdo con ese aspecto del fenómeno, como un modo de evaluar la credibilidad de las pruebas de la observación participante.

4. *Datos directos e indirectos.* Cuando analizamos nuestros datos, codificamos tanto los enunciados directos como los datos indirectos referentes a un tema, interpretación o proposición. El observador llegó a la conclusión de que el personal estaba orientado hacia el control de los internados, antes que hacia enseñarles habilidades, mediante el examen de lo que decía sobre ellos ("Hay que controlarlos") y del modo en que actuaba con respecto a ellos (muy pocas veces interactuaba con los internados, salvo para decirles lo que tenían que hacer). Cuanto más se tiene que leer en los datos y extraer inferencias basadas en datos indirectos, menos seguro se puede estar acerca de la validez de las interpretaciones y conclusiones (Becker y Geer, 1957).

5. *Fuentes.* Existe el peligro de generalizar acerca de un grupo de personas sobre la base de lo que una sola o unas pocas han dicho y hecho. Algunos observadores participantes han sido tan absorbidos por "informantes claves", han dependido tanto de ellos para recoger información, que terminaron por recoger una visión selectiva del escenario. Una persona habladora puede producir grandes cantidades de datos que aparecen a lo largo de las notas de campo o de las transcripciones.

Por esta razón, se debe prestar atención a las fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones. Está bien recurrir a informantes claves para lograr comprensiones esenciales, pero conviene saber distinguir entre las perspectivas de una sola persona y las de un grupo más amplio. Esta es la razón de que por lo general tratamos de dar a los lectores una idea de quién dijo e hizo cada cosa ("un informante", "algunas personas", "la mayoría de los informantes", etcétera) cuando comunicamos por escrito nuestros descubrimientos.

6. *Nuestros propios supuestos.* En los métodos cualitativos, tal como los hemos descrito, el investigador comienza el estudio con un mínimo de supuestos. No obstante, nuestros propios supuestos y preconcepciones son imposibles de evitar. Los datos nunca

MÉTODOS CUALITATIVOS DE INVESTIGACIÓN

se explican a sí mismos. Todos los investigadores se abrevan en sus propios supuestos teóricos y en sus conocimientos culturales para extraer el sentido de sus datos.

Probablemente el mejor control de las parcialidades del investigador sea la autorreflexión crítica. Para entender los datos se necesita alguna comprensión de las propias perspectivas, la propia lógica y los propios supuestos. Tal como lo indicamos en el capítulo sobre el trabajo de campo, algunos investigadores registran lo que sienten, y sus propios supuestos, como "comentarios del observador", a lo largo de sus estudios, para controlarse a sí mismos.

Los cobogas e incluso los informantes que estén dispuestos a leer los borradores pueden evaluar la validez y credibilidad de nuestro análisis.

LA CONSTRUCCIÓN DE HISTORIAS DE VIDA

Las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista. En la construcción de historias de vida, el análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectivas de la persona.

Como documento sociológico, la historia de vida debe iluminar los rasgos sociales significativos de los hechos que narra. El concepto de *carrera* probablemente proporciona el modo más fructífero de hacerlo. *El término carrera designa la secuencia de posiciones sociales que las personas ocupan a través de sus vidas y las definiciones cambiantes de sí mismas y de su mundo que sustentan en las diversas etapas de esa secuencia.* El concepto dirige nuestra atención hacia el hecho de que las definiciones de sí mismas y de los otros que sustentan las personas no son únicas o idiosincrásicas, sino que más bien siguen una norma y una pauta ordenadas de acuerdo con las situaciones en las que se encuentran (Goffman, 1961). Al reunir la historia de vida, se trata de identificar las etapas y períodos críticos que dan forma a las definiciones y perspectivas del protagonista. Por ejemplo, podemos ver el modo en que el significado de ser rotulado como retardado mental se modifica a medida que la persona atraviesa las etapas de la infancia, la adolescencia y la adultez.

En la historia de vida de Jane Fry, el relato fue organizado en

EL TRABAJO CON LOS DATOS

Como la carrera como transexual, es decir, de la cronología de las experiencias relacionadas con el desarrollo de su identidad social como transexual. La narración recorre su vida familiar, sus años de estudiante secundario, su vida en la marina, el matrimonio con una mujer, la institucionalización como enfermo mental, el inicio de una nueva vida como mujer, y reflexiones sobre el futuro.

Los análisis en la investigación cualitativa comienzan con el conocimiento íntimo de los datos. Se deben leer todas las transcripciones, notas, documentos y otros datos. Identificar las principales etapas, los principales acontecimientos y las principales experiencias de la vida de la persona. La historia de vida se elabora codificando y separando los datos de acuerdo con aquellas etapas. Cada período se convierte en un capítulo o sección.

En la historia de vida es imposible incorporar todos los datos. Algunos relatos y temas no serán pertinentes en vista de los intereses de la investigación y pueden dejarse a un lado. No obstante, se debe tratar de incluir todos los datos que puedan modificar cualquier interpretación de la vida y experiencias del protagonista (Frazier, 1978).

El paso final consiste en compaginar los relatos de las experiencias, para producir un documento coherente. Puesto que no todas las personas tienen la misma capacidad para expresarse con claridad, diferentes relatos exigirán distintos esfuerzos de compaginación. En nuestras entrevistas con rotulados como retardados mentales, Ed Murphy era mucho más proclive a caer en trivialidades y salirse por la tangente que Pattie Burt; en consecuencia, la historia del hombre requirió un mayor trabajo de compaginación.

Como regla, la historia de vida debe resultar legible sin que se hayan atribuido al protagonista cosas que no dijo o cambiado el significado de sus palabras. Se pueden omitir frases y palabras repetitivas, pero corresponde reflejar las pautas expresivas características, las construcciones gramaticales y la mala pronunciación (si la historia de vida va a publicarse, hay que ser firme en este aspecto con los encargados de la edición). Habrá que agregar pasajes y frases de conexión para hacer inteligibles las palabras del relato. A veces las preguntas del investigador se incorporarán a las respuestas del protagonista. Por ejemplo, la pregunta "¿Cuándo oyó hablar por primera vez de la escuela estadual?" y la respuesta "Más o menos una semana antes de que me enviaran a ella", pueden combinarse en el enunciado siguiente: "Por primera vez of hablar sobre

TEMA: EL ANALISIS E INTERPRETACION, FUNDAMENTOS METODOLOGICOS PARA SU REALIZACION.

LECTURA: ENFOQUE O PERSPECTIVA DIALECTICA COMO FORMA DE ABORDAJE DE LA REALIDAD.

Dentro de esta lectura el autor trata de desmitificar la utilización de la dialéctica como el único para abordar el análisis de la realidad, señalando que en este sentido se ha llegado a un manejo dogmático del mismo, considerándolo como sinónimo de método científico.

De la misma forma señala que la dialéctica no se puede configurar como un método exclusivo para determinadas disciplinas como sería el caso del trabajo social o de la educación popular.

A partir de lo anterior analiza los aportes componentes que caracterizan este enfoque, siendo éstos: la globalización, la explicitación de los supuestos ideológicos y políticos, la superación de la dicotomía entre teoría y práctica y la perspectiva utópica en cuanto a desentrañar el futuro.

Al abordar cada uno de ellos deja en claro, los elementos que lo conforman y hasta dónde se integran en una totalidad de análisis.

* ANDER-EGG, Ezequiel. Reflexiones en torno a los métodos de investigación. México, El ateneo. 1992.

ANDER-EGG, Ezequiel. Reflexiones en
turno a los métodos de Investigación.
México, El Atenco No. 2

3. EL ENFOQUE O PERSPECTIVA DIALECTICA COMO FORMA DE ABORDAJE DE LA REALIDAD

Tanto en el campo del trabajo social, de la educación popular y de la animación sociocultural, se habla —como lo acabamos de indicar— del "método dialéctico", como el método propio de esos campos de intervención. Más aún: en determinados "ambientes" hablar de dialéctica y de método dialéctico se ha transformado en una moda y en algunos casos, en un dogma. Esto ocurre cuando pretenden que el método dialéctico (entendida en la versión exclusiva del materialismo dialéctico), sea la única y aceptable forma de abordaje científico de la realidad. Este dogmatismo, propio de vanguardias autodenominadas y autolegitimadas como tales, nada tiene que ver con la ciencia, sino más bien con el fanatismo religioso, al que por otra parte dicen combatir.

Hasta donde yo pueda entender —y así lo vengo señalando desde los años 70— lo que existe es un *enfoque* o *perspectiva dialéctica* en cuanto al modo de abordar los problemas que, por otra parte, no es exclusiva de quienes se proclaman

* *Técnicas de investigación social*, op. cit.

Fin
i 020

man marxistas. Pienso que existe una confusión generalizada en varios autores en relación a este tema. Una que encontramos muy frecuentemente, es la de confundir el "método dialéctico" con las llamadas "leyes de la dialéctica". Hay quienes consideran las leyes de la dialéctica como equivalentes a reglas y procedimientos del método científico. Me parece que, a la luz de los aportes de la epistemología moderna, ésta es una lamentable confusión. De ahí que, admitiendo que existe un método dialéctico, no creo que pueda decirse que es "el método del trabajo social" o el "método de la educación popular". Si, en cambio, se puede afirmar que el método del trabajo social o de la educación popular tiene un enfoque dialéctico.

Y en tren de intentar precisiones, digamos que la palabra dialéctica hoy se utiliza con diferentes alcances. Señalamos algunos:

- Como la ciencia de las leyes generales del movimiento y del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento que estudia las cosas en su movimiento y en su cambio, poniendo el acento en las contradicciones internas.
- Como proceso de un pensamiento que toma conciencia de sí mismo y se expresa por afirmaciones antitéticas que una síntesis englobante trata de reducir.
- Como proceso de un pensamiento o de un acontecer que progresa por una alternancia de movimientos en sentido inverso y por un juego de causalidad recíproca; con este alcance se utiliza la expresión cuando se habla de dialéctica de la intuición y del discurso, del amor y del deber, de la invención y de la reflexión.
- Como método de investigación de la realidad y de interpretación de la misma, apoyado en las cuatro leyes de la dialéctica: a) todo actúa sobre todo; b) todo está cambiando continuamente; c) todo se hace por acumulación cuantitativa seguido de un salto cualitativo; d) el proceso de cambio o principio del movimiento reside en la lucha interna de los elementos contradictorios.

Hechas estas precisiones, entrarnos a nuestra cuestión: *¿qué significa tener un enfoque o perspectiva dialéctica como forma de abordar de la realidad? y qué implica en nuestra propuesta de una metodología de la militancia y del compromiso?*

De una manera general puede afirmarse que este enfoque está caracterizado por la globalización (que a nuestro entender es una mezcla de lectura holística y sistémica de los problemas), por la explicación de los supuestos ideológicos y políticos, la búsqueda de superación de la dicotomía entre teoría y práctica, por una lectura crítica y desmitificadora de la realidad y por una perspectiva utópica en cuanto intento por desentrañar un futuro posible y deseable. . . He aquí una breve explicación de cada una de estas notas o características.

A. El enfoque holístico o totalizador

Esta primera nota, para algunos, es la más importante y fundamental de un enfoque dialéctico. Todo método (sea cognitivo o de intervención social) debe analizar las cuestiones o problemas parciales, o los componentes de la totalidad,

desde la perspectiva del todo. En el lenguaje de la teoría general de sistemas se diría que los subsistemas o elementos componentes del sistema global del que forman parte se han de analizar desde esta totalidad. Se trata de ver tanto el todo como sus partes, y las causas y efectos múltiples más bien que los elementos individuales.

De acuerdo a este principio, no se puede pasar del análisis de una parte o sector al análisis de la globalidad o totalidad, como si se tratase de una simple acumulación de datos relevantes pero parciales, o de cuestiones puntuales que se juntan y arman a pedacitos para construir un todo por simple suma aritmética. No se puede saltar o extrapolar queriendo explicar fenómenos que se dan a escala macrosocial, a partir de lo que se describe o explica a escala microsocia. La comprensión y significación última de las partes o componentes debe hacerse desde la comprensión de la totalidad social de la que forma parte.

Haciendo una simplificación (útil desde el punto de vista didáctico), se puede diferenciar el enfoque holístico del enfoque atomístico, considerando a cada uno de ellos como caminos inversos o perspectivas contrapuestas. El análisis atomístico pretende ir desde la descomposición/estudio de los elementos componentes, a la comprensión de la totalidad, como al ésta fuese una simple suma de las partes y de sus interrelaciones e interdependencias.

Desde una perspectiva holística, el todo determina la naturaleza de las partes y las propiedades de éstas se explican a partir de las propiedades del todo, sin que ello agote la explicación de las partes.

Esto podría resumirse en el siguiente esquema:

Enfoque	se contrapone a	Enfoque
Holístico		Atomístico
• El análisis del todo prima sobre el de los elementos.		• El análisis de los elementos prima sobre el del todo.
• Las propiedades de las partes se explican desde las propiedades del todo.		• Se reduce la explicación del todo a las propiedades de las partes.
• Un subsistema o componente sólo se explica desde el sistema global o desde la totalidad.		• Un subsistema o componente se explica por sí mismo, a nivel de elementos de base.

Ahora bien, desde nuestra perspectiva el enfoque holístico comporta otras dimensiones, ya que acerca de esa totalidad tenemos que plantearnos otros interrogantes: ¿por qué existe?, ¿de qué manera surgió?, ¿cuál es el proceso de interacciones, interdependencias y de organización que le dio lugar?, ¿cómo funciona?, ¿hacia dónde evoluciona?. . . Pero hay otra pregunta que podemos o debemos plantearnos respecto de cualquier totalidad, y es ésta: ¿cómo se relaciona con otras totalidades?

Este último interrogante es el que nos ha llevado a un reajuste (en relación a lo que habíamos escrito anteriormente) del concepto de enfoque holístico. La

cuestión es la siguiente: hablamos de totalidad o sistema, pero existen muchas totalidades y sistemas sin que ninguno de ellos se pueda cerrar plenamente o aislar en relación a los otros. Se da, pues, como dice Morin, "un sistema entre los sistemas de sistemas en los que está asociado y en los que está imbricado y embrollado", ya que en el "universo viviente, tratamos con politotalidades, en donde cada término de esa politotalidad puede ser concebido a la vez como todo y como parte"(3). Estas consideraciones nos ponen de relieve que también podemos caer en un reduccionismo holístico (error en el que he incurrido algunas veces), al enfatizar la explicación de las partes, sólo desde el todo. Existen otros reduccionismos más acentuados, al querer explicar todo por el todo. El enfoque holístico ve sobre todo el bosque (y así debe ser), pero no debe olvidar el árbol (que también debe conocerse en sí mismo).

Por otra parte, para realizar el estudio de cualquier situación o hecho es necesario la determinación/identificación de sus elementos componentes y el análisis de los mismos para poder interpretar algunos aspectos de las interrelaciones entre ellos y, por ende, la comprensión del sistema en que se integran como nivel organizativo superior.

Por todo ello, un correcto enfoque holístico tiene una doble exigencia:

- Llegar a un tipo superior de inteligibilidad holística "fundado en la circularidad constructiva de la explicación del todo por las partes y de las partes por el todo". Es el *paradigma sistémico* que propone Morin y que se expresa en una vieja idea de Pascal: "Tengo por imposible conocer las partes sin el todo, tanto como conocer el todo sin conocer las partes".
- Considerar cada totalidad, como formando una constelación de totalidades, sin que ninguna de ellas pueda ser una totalidad total. Aquí se inserta la problemática de considerar cada totalidad relacionada a otras totalidades.

Esta doble perspectiva es la que nos da la capacidad de abordar y de percepción holística, en cuanto que permite entender las interacciones, interrelaciones e interconexiones de los problemas insertos en una totalidad. Y nos permite, además, tratar de resolver los problemas mediante acciones que apoyen y refuercen los diferentes campos o sectores de intervención social.

b. Superación de la dicotomía entre teoría y práctica, como si fueran elementos no interrelacionados o contrapuestos

La dicotomía entre teoría y práctica ha mantenido una división "tajante" entre ciencias sociales y tecnologías sociales, entre sociología y trabajo o acción social: una se dedica a las lucubraciones teóricas sobre los fenómenos sociales, la otra opera sobre algunos de esos fenómenos sociales, especialmente cuando se transforman en objetos de intervención.

Durante la década del 70 se da un movimiento pendular convergente, aunque de signo contrario, entre sociología y trabajo social. Los sociólogos están cada vez más preocupados por problemas prácticos, aunque a veces sólo sea por razones de salida profesional, mientras que en el trabajo social existe una creciente preocupación por elevar el nivel de formación teórica. No creo que esto lleve a una reformulación radical en las relaciones entre sociología y trabajo social, que

sería lo mismo que reformular las relaciones entre teoría social y tecnologías sociales, pero sí ha servido para crear un cierto estilo o forma de plantear estos problemas que supone una mayor interrelación entre teoría y práctica, en uno y otro campo profesional.

Ya se trate de la teoría como contemplación, actividad propia del espíritu opuesta, o al menos distinta a la praxis, tal como se plantea a partir de la tradición platónica-aristotélica, o de la teoría como construcción intelectual, como plantea el pensamiento científico contemporáneo en algunas de sus corrientes, teoría y práctica se consideran diferentes. La práctica tiene un carácter concreto, la teoría es generalizadora, aunque ello no significa que deben considerarse como contrapuestas. Una y otra se necesitan reciprocamente, ninguna puede darse en el trabajo social sin la otra. Dos dimensiones diferentes, pero que no deben ser dicotómicas habida cuenta de la calidad dialéctica en la relación entre teoría y práctica.

Si el problema se formula como lo hace el pensamiento fenomenológico existencial, el enfoque dicotómico tradicional queda superado en lo que se refiere a las ciencias sociales. Para Heidegger, teoría y praxis son dos momentos ulteriores de uno anterior y fundamental, que él llama la "cura" o "preocupación" del ser del hombre, de donde la teoría es siempre una reducción de la experiencia existencial, un "poner ante los ojos" lo vivido (comprendido) existencialmente. En cuanto reducción, la teoría es siempre secundaria y su fundamento se encuentra en la comprensión existencial.

A modo de síntesis o conclusión en la consideración de este problema, hemos de decir que teoría y práctica son dos dimensiones diferentes, pero que no deben ser dicotomizadas, habida cuenta de la "calidad dialéctica de la relación entre teoría y práctica. Ambos términos se necesitan y se repelen, en una entidad de contrarios. Es decir, no existen el uno sin el otro, pero cada uno posee una especificidad que le es propia, lo cual posibilita un modo de relación dinámico". . . En ciencias sociales, concluimos con Pedro Demo, "es condición fundamental de la investigación y de la intervención en la realidad social"(4).

c. Pensamiento crítico

La realidad es "lo dado" y también "lo posible" que hay que encontrar y realizar a través de un viable inédito. Viable porque puede ser; inédito porque todavía no es. La captación de lo que se está gestando, es decir, de lo que no es todavía y puede ser, revela las posibilidades intrínsecas de lo que es. Este tipo de lectura y de comprensión de la realidad significa crítica del orden fáctico, tal como se da en un momento determinado. Así resulta que todo diagnóstico de situación realizado desde un pensamiento crítico conduce a trascender la realidad en "su forma histórica concreta de existencia social", como diría Mannheim.

Como admiten prácticamente todos los científicos sociales (en una de las pocas cuestiones en las que podemos decir que hay casi unanimidad), es más fácil que en una sociedad se admitan nuevas técnicas, se sustituyan máquinas, se acepten inventos, etc., que se admitan cambios en los valores, en las pautas de comportamiento o en la organización social que trascienda la situación. Frente al orden social establecido es más fácil la apatía, el conformismo y la resignación, que el pensar críticamente lo dado y abrirse a un nuevo modo de ser en el mundo, y organizar la vida social y las relaciones interpersonales.

El pensamiento crítico es antecala de la utopía. Desde la crítica del presente es posible buscar las realidades que nos dejen vislumbrar los espacios de posibilidades futuras. La crítica de "lo que es", conduce a presentar el cuadro de "lo que debe ser", es decir, a la propuesta utópica que expresa la capacidad creadora y renovadora del genio humano.

d. Fuentes desmitificadoras

Los mitos y ficciones que impregnaron la historia, la organización social y la vida cotidiana de los individuos, son formas de mitificación y encubrimiento de la realidad. Ahora bien, cualquier realidad oculta, encubierta o disimulada, permite la manipulación y hace posible que la gente considere lo existente como el orden natural o lo querido por Dios. Consecuentemente los individuos, los grupos y las colectividades ajustan sus voliciones a lo establecido de acuerdo a esa sendorrealidad, que le impone valores, modos de ser y de vivir.

Un enfoque dialéctico, en cuanto forma de abordar la realidad en movimiento/transformación, debe servir para romper los velos que encubren la realidad. Es lo que se expresa en la sabiduría popular cuando se dice: "leer entre líneas", o bien cuando se afirma que "lo que no se dice es más importante que lo que se dice". La función desmitificadora es quitar esos velos o ver a través de ellos.

El encubrimiento de la realidad no suele hacerse por medios imperativos; suelen ser formas de seducción encubiertas, o simplemente formas de internalización de valores/temores por algo imaginario, como suelen hacerlo las religiones. Actualmente la sociedad productivista/consumista/hedonista en que vivimos, encubre la realidad más profunda de lo humano, con máscaras variadas, preñadas y atractivas; fascinantes y seductoras a veces, presentadas bajo formas de designios humanitarios, benignos y naturales.

Todas las formas de encubrimiento de la realidad permiten formas de servidumbre sin que nadie se aperceba de ello. La catástrofe de esta perspectiva — como decía Marcuse — es "la idiotización, deshumanización y manipulación del hombre" (5).

Por ello, el abordaje de la realidad desde una metodología crítica, humanista y liberadora (como la que proponemos) debe cumplir una función desmitificadora, para que la mentira social no aliena el ser del hombre, lo manipule y lo moldee de acuerdo con intereses externos al mismo hombre. La función desmitificadora está ligada también al desmontaje de los mecanismos de encubrimiento, manipulación y/o dominación ideológica y cultural. De ahí que una nota sustancial de esta metodología es la de saber diferenciar entre la ilusión y la realidad, para revelar aquello que condiciona las conductas y determina las actuaciones de la voluntad de millones de seres humanos, realizando acciones (u omisiones) que en lo más profundo son formas de enajenación humana.

e. Perspectiva utópica en cuanto desestratamiento e invención del futuro

La utopía es lo que no está en ninguna parte. Lo dice la misma estructura verbal de la palabra en su origen griego: "ou" (no), y "topos" (lugar). El pensamiento utópico se apoya en el supuesto de que la realidad no sólo es "lo dado", sino también "todo lo que es posible", aunque "no sea" o "no esté en ningún lugar". Se trata de pensar un futuro posible, viable y deseable. Eso supone imaginar situaciones nuevas, diferentes de lo que sería una simple extrapolación del

presente o la anticipación mecánica de lo que vendrá. Este imaginar situaciones nuevas — y luego luchar para que se realicen — es propio del ser humano, que tiene la capacidad y posibilidad de inventar su propio futuro, ontogénica y filogénicamente hablando.

Cuando en la realización de una investigación social, de manera explícita o implícita, se estudian los hechos sociales como "que son lo que son", se cae en un determinismo que rechaza toda "imaginación sociológica" y toda perspectiva utópica. Un enfoque o abordaje dialéctico de la realidad supone que no sólo se debe estudiar lo que es, tal como se da en ese momento, sino también aquello que está contenido en ese momento como posibilidad futura. Si no fuera así, el conocimiento científico de la realidad social nunca sería un saber para prever (Comte), ni un conocer para transformar que va más allá de la interpretación (Marx). Nos quedaríamos siempre en lo inmediato, "en lo que es", confundiendo como "lo que debería ser".

Un diagnóstico social estudia el presente — por supuesto sin prescindir del pasado —, pero también estudia el presente en camino de futuro (la prognosis). En otras palabras, en un modelo analítico o situación inicial, se debe captar la "futuraación" del presente, lo que ya está en germen pero que todavía no es. Todo presente está preñado de futuro, y es tarea del investigador social ir más allá de la sociedad tal y como aparece. Esto significa desentranar el futuro que no es y que puede ser, es nítido en el horizonte utópico. El pensamiento utópico — contrairement a lo que puede sugerir el alcance peyorativo que, de ordinario se da a la expresión — no plasma lo irrealizable, sino un "irredible posible" que, teniendo en cuenta la naturaleza humana y las leyes de la evolución de las sociedades tal como en un momento determinado se pueden conocer, piensa, inventa y trata de realizar un futuro diferente.

Entre lo que está potencialmente contenido en una coyuntura histórica y lo que puede ser media una distancia que hay que superar "actuando". Por eso, el pensamiento utópico no se limita a la fase de investigación y diagnóstico, su significación es mucho más profunda, pues supone siempre el momento de la praxis. Más aún, no hay acción verdaderamente transformadora/revolucionaria sin pensamiento utópico. El pensamiento utópico se apoya en el presente pero polarizando por el futuro y por el movimiento que conduce a ese futuro, sabiendo distinguir para cada coyuntura entre "lo posible" (lo que se puede hacer ahora) y "lo deseable" (adonde se quiere llegar) y que expresa el horizonte utópico como aspiración de cambios profundos.

En suma: la perspectiva utópica es una mirada prospectiva. Pero como enseña esta disciplina, la visión del futuro puede ser una *prospectiva exploratoria* que prevé un futuro que es extrapolación del presente, es decir, un futuro que es "más de lo mismo". Y puede ser también una *prospectiva creativa* que prevé un futuro posible inventado por los hombres, que puede ser cualitativamente diferente del presente. Entendida con este alcance, la utopía es la invocación de aquello que no es hoy, pero juzgamos que debería ser. La utopía es apertura a un futuro diferente e invención a la esperanza. Futuro diferente considerado deseable; esperanza porque es algo que aspiramos alcanzar.

El cerrarse e instalarse en el presente es la antiutopía. El aminorado pragmatismo y oportunismo con que comenzamos la última década del siglo XX ha reemplazado la consigna del Mayo francés: "Sed realistas, pedid lo imposible", con un pequeño cambio de palabra, y con un profundo cambio en el modo de abrirse al

TEMA: EL ANALISIS E INTERPRETACION, FUNDAMENTOS METODOLOGICOS PARA SU REALIZACION.

LECTURA: EL PLANTEAMIENTO INTERPRETATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES.*

El contenido de este artículo, nos presenta un panorama de la controversia del pensamiento en las ciencias sociales a través de dos enfoques que son la concepción positivista y la concepción de la teoría social. Los primeros toman como punto de partida la búsqueda de hipótesis comparables y leyes generales que explican la realidad, en cambio los segundos sostienen que la vida social es producto de la cotidianidad y apuntan a una interpretación y no a una explicación científica.

Consideramos que este texto contribuirá a la comprensión de las acciones emprendidas en la práctica docente, a través de un marco de referencia, de un contexto, apuntando siempre el análisis hacia la transformación de la práctica, modificando la manera de comprenderla.

* CARR. Wilfred y Stephen Kemmis. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales en: teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca. 1988.

CARR, Wilfred y Stephen Kernis
Teoría Crítica de la enseñanza.
Barcelona, Martínez Roca, 1988

3. El planteamiento interpretativo de las ciencias sociales

Una de las controversias más importantes de la historia del pensamiento social ha sido la referente a la relación entre la manera en que las personas perciben sus propias acciones y la finalidad de las ciencias sociales. Los partidarios de que las ciencias sociales adoptasen los objetivos y los métodos de las ciencias naturales mantenían que esa especie de entendimiento consuetudinario sólo constituye un mero punto de partida en la búsqueda de hipótesis comprobables y de leyes generales. Otros, en cambio, objetaron que, dado que la vida social es el producto de esos entendimientos cotidianos, las ciencias sociales deberían apuntar a una «interpretación» y no a una explicación científica.

Este enfoque «interpretativo» de la naturaleza de las ciencias sociales tiene una larga tradición, ya que fue elaborado, en primer lugar, por los teólogos protestantes del siglo XVII, que deseaban desarrollar un método para demostrar cómo el sentido de la Biblia podía entenderse directamente con la lectura del texto... sin mediar ninguna interpretación eclesialista. El mismo método que se desarrolló para este sistema de interpretación de significado recibió el nombre de *hermenéutica*. Durante el siglo XVIII fue utilizado para interpretar no sólo los textos bíblicos, sino también la literatura, las obras de arte y la música. La jurisprudencia y la filología también adoptaron el método hermenéutico, y durante el siglo XIX el entendimiento interpretativo fue el concepto central de una gran discusión metodológica entre historiadores de habla alemana sobre la naturaleza de la historia. No fue, sin embargo, hasta finales del siglo XIX y principios del XX (período durante el cual el planteamiento positivista de las ciencias sociales triunfaba en Gran Bretaña y en todas partes) cuando una serie de teóricos sociales alemanes como Dilthey, Rickert, Simmel y Weber, trataron de difundir la idea de la interpretación hermenéutica y perfeccionarla hasta dar a las ciencias sociales una base epistemológica alternativa.

Hasta hace bien poco, la reflexión teórica y metodológica sobre el papel del «entendimiento interpretativo» en las ciencias sociales permaneció reducida a Alemania. Sin embargo, y a consecuencia de las críticas cada vez más frecuentes que concitaban las concepciones positivistas del conocimiento en los países de habla inglesa, la alternativa «interpretativa» empezó a ganar partidarios en éstos. Como se ha observado en el capítulo anterior, el funcionalismo empezó a ser duramente criticado durante el período de 1960-1980 como modelo para la investigación sociológica, y reemplazado por modelos inspirados en la «tradición inter-

pretativa'. De manera similar, los modelos conductistas de la investigación y la evaluación curricular cedieron ante las perspectivas «iluminativas», en las que asumía un papel central la interpretación. Por otra parte, los desarrollos recientes de la filosofía analítica neowittgensteiniana han generado interpretaciones de la acción, el lenguaje y la vida social que no sólo minan la interpretación positivista sino que además proporcionan respaldo lógico al enfoque interpretativo de cómo deben explicarse y entenderse los fenómenos sociales.⁹

La noción de «ciencia social interpretativa» es un término genérico que comprende gran variedad de posturas. Puede explicarse así mismo a partir de una variedad de fuentes distintas, desde la hermenéutica alemana hasta la filosofía analítica inglesa. Puede que la expresión más clara del punto de vista interpretativo sea la famosa definición de la sociología según Max Weber:

La sociología [...] es una ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social. [...] En «acción» se incluye cualquier comportamiento humano en tanto que el individuo actuante le confiere un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser manifestada o puramente interior o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la abstención deliberada de tal intervención o en el consentimiento pasivo a tal situación. La acción es social en la medida en que, en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo actuante (o los individuos), tiene en cuenta el comportamiento de otros y orienta su dirección en consecuencia.¹⁰

Es fácil identificar los elementos clave de la definición de Weber. La ciencia social, según afirma, se ocupa del «entendimiento interpretativo» de la acción social, y la característica más notable de la acción es su «significado subjetivo». Pero ¿a qué viene hablar de «significados subjetivos» y por qué es tan importante el «entendimiento interpretativo» para las ciencias sociales?

La noción de «significado subjetivo» va estrechamente unida a la distinción entre acción humana y conducta humana, refiriéndose esta última al movimiento físico aparente. La importancia de esta distinción resulta obvia cuando se comprende que el comportamiento de los objetos físicos sólo se hace inteligible cuando se le impone alguna categoría interpretativa. Decir por ejemplo que «el metal se dilata al calentarlo» refleja el modo en que se le atribuye un sentido al comportamiento de los metales calientes, por medio de las explicaciones causales del científico. Pero no se afirma nada sobre la manera en que los metales interpretan su propio comportamiento.

El comportamiento de los seres humanos, sin embargo, está principalmente constituido por sus acciones, y es rasgo característico de las acciones el tener un sentido para quienes las realizan y el convertirse en

inteligibles para otros sólo por referencia al sentido que les atribuye el actor individual.¹¹ Observar las acciones de una persona, por tanto, no se reduce a tomar nota de los movimientos físicos visibles del actor, sino que el actor confiere a su conducta. Es por este motivo que un tipo de comportamiento observable puede constituir toda una serie de acciones. A. J. Ayer ha demostrado este punto con el ejemplo de cómo el acto de levantar una copa de vino y bebérsela puede ser:

[...] una falta de moderación, una expresión de cortesía, una manifestación de lealtad, un gesto de desesperación, un intento de suicidio, una comunicación religiosa (...).¹²

Por eso las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales. Sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el «significado subjetivo» que la acción tiene para el actor.

Otro modo de explicarlo sería decir que todas las descripciones de acciones han de contener un elemento interpretativo. Describir a alguien que enseña, por ejemplo, no se reduce simplemente a describir su comportamiento observable. Lo que se observa puede ser alguien que amasa un pastel, que hace la vertical, que lee un libro, que toca el piano o que habla con un niño. Para que cualquiera de estos comportamientos pueda ser interpretado como enseñanza, se necesita una identificación de los «significados subjetivos» particulares en razón de los cuales entienden lo que hacen quienes llevan a cabo esas acciones. Las acciones, a diferencia del comportamiento de casi todos los objetos, siempre incorporan las interpretaciones del actor, y por ese motivo sólo pueden ser entendidas cuando nos hacemos cargo de los significados que el actor les asigna. Una de las misiones de la ciencia social «interpretativa» consiste en descubrir esos significados y, así, hacer inteligible la acción.

La afirmación de que las acciones humanas tienen significado implica bastante más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Requiere también que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones. Las acciones no pueden ser privadas; la mera identificación de una acción como perteneciente a tal o cual especie implica el empleo de reglas de identidad según las cuales pueda decirse de dos acciones que son lo mismo. Tales reglas son necesariamente públicas; si no lo fueran, sería imposible distinguir entre la interpretación correcta de una acción y una interpretación equivocada. Y de esta característica «pública» de las reglas de interpretación se desprende que una acción sólo puede ser identificada correctamente cuando corresponde a alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta. Por tanto, al describir a alguien diciendo que «enseña» apelamos impli-

Teorizar = analizar teorías

cientemente a un trasfondo de reglas, operativo en una sociedad determinada, que especifican lo que ha de entenderse por enseñar. En realidad, éstas constituyen la misma posibilidad de enseñar propiamente dicha.

El carácter social de las acciones implica que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la realidad. En este sentido, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las «formas de vida» en que éstos han sido iniciados. Por este motivo, otra misión de una ciencia social «interpretativa» es la de descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a determinado tipo de actividad social, y así revelar la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido cualesquiera acciones que observemos.

Si se consideran de esta manera las acciones humanas, es claro que cualquier intento de explicación del mismo modo que las ciencias naturales explican el comportamiento de los objetos naturales priva a aquéllas de sus significados propios, que reemplaza por las interpretaciones causales del tipo que demanda el concepto positivista de explicación. Cuando esto ocurre, las acciones significativas se reducen a patrones de conducta que, como la dilatación de los metales, se suponen determinados por fuerzas externas y pueden reducirse a la explicación científica convencional. La acción queda desprovista de su sentido y halla su lugar en un cálculo de movimientos que sólo tienen el sentido ilicito que les dan los significados y valoraciones que el científico positivista trata en vano de extirpar de sus teorías. Si se quiere evitar esto, si los intentos de comprender los fenómenos humanos y sociales han de tomarse en serio, es preciso admitir que las ciencias sociales versan sobre una materia temática totalmente diferente de la de las ciencias naturales, y que los métodos y la forma de explicación que se utilizan en ambos tipos de ciencia han de ser completamente distintos.

Históricamente, el tipo de métodos y de explicaciones que se ocupan de ofrecer interpretaciones teóricas de los significados subjetivos de la acción social está dado por los métodos y las explicaciones del *Verstehen*.¹¹ En el intento de descubrir los significados de la acción, las explicaciones del *Verstehen* no contemplan las intenciones, los propósitos y los motivos como eventos mentales «internos» que causan de alguna manera el comportamiento físico aparente. Se admite que las «intenciones» y los «motivos» ayudan, no a un género de procesos mentales ocultos, sino a aquello que permite que las acciones observadas sean descritas como acciones de un tipo determinado. Las intenciones y los motivos no están «detrás» de las acciones funcionando como «causas» mental, invisible, de las mismas, sino que se relacionan intrínsecamente con las acciones como parte de su definición y significado. Por esta razón, las explicaciones del *Verstehen* no

dependen de una especie de empatía intuitiva misteriosa que permita al científico social, no se sabe cómo, colocarse en la mente de las personas a quienes observa, sino que son explicaciones que procuran dilucidar la inteligibilidad de las acciones humanas clarificando el pensamiento que las informa y situándolo en el contexto de las normas sociales y de las formas de vida dentro de las cuales aquéllas ocurren. Con esto, las explicaciones del *Verstehen* apuntan a explicar los esquemas conceptuales básicos que estructuran la manera en que se hacen inteligibles las acciones, las experiencias y los modos de vida de aquellos a quienes observa el científico social. Su objetivo no es ofrecer explicaciones causales de la vida humana, sino profundizar y generalizar nuestro conocimiento de por qué la vida social se percibe y experimenta tal como ocurre.

4. Lo teórico y lo práctico

Al igual que su particular visión de cómo la teoría orienta la práctica es una de las características definitorias de toda concepción positivista del conocimiento, también el modelo «interpretativo» incorpora postulados sobre la relación teoría-práctica en su enfoque de lo que constituye la interpretación teórica válida de la acción humana y de la vida social. El propósito de la ciencia social interpretativa es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de vivir de los individuos típicos en situaciones típicas;¹² ahora bien, cuando este tipo de interpretación teórica sea puesta a disposición de los actores individuales afectados, les revelará las reglas y los supuestos en función de los cuales actúan, y por tanto les «ilustrará» e «iluminará» sobre el significado de sus acciones. Al dar así transparencia a las acciones de los individuos en cuestión, la ciencia social interpretativa crea de dos formas la posibilidad de un cambio práctico. En primer lugar sirve para reducir los problemas de comunicación entre aquellos cuyas acciones se interpretan y aquellos que han tenido acceso a la exposición interpretativa, ya que, al demostrar lo que ocurre en una situación determinada, al revelar de qué modo los protagonistas de dicha situación extraen sentido de lo que hacen, la exposición interpretativa facilita el diálogo y la comunicación entre las partes interesadas.

En segundo lugar, la teoría social interpretativa logra influir en la práctica, al afectar a las maneras en que los practicantes individuales se entienden a sí mismos y a su situación, porque el enfoque interpretativo, en su intento de alcanzar el sentido de las vidas y actos de los individuos, quizás utilice conceptos y entendimientos diferentes de los que los individuos mismos emplearían, de tal modo que puede ser que proponga a dichos individuos otras maneras diferentes de interpretar sus propias ac-

ciones y definir su «realidad». Ahora bien, ofrecer nuevos conceptos a los individuos es algo más que brindarles una nueva manera de pensar; la oferta se extiende a la posibilidad de adquirir más conciencia de los patrones básicos de pensamiento en función de los cuales sus propios actos adquieren sentido para ellos. La teoría social interpretativa ofrece a los individuos la posibilidad de reconsiderar las creencias y actitudes inherentes a su manera de pensar actual, luego es capaz de ejercer una influencia práctica. La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla.

Ahora bien, este planteamiento de la relación entre lo teórico y lo práctico no viene mecánicamente ligado a la noción de teoría interpretativa. Pues, así como las concepciones positivistas de explicación y predicción implican que lo teórico se relaciona con lo práctico por medio de un proceso de control técnico, así el método interpretativo de convalidación del conocimiento implica que la teoría afecta a la práctica exponiendo a la autorreflexión el contexto teórico que define la práctica. Para ser válida, una explicación interpretativa debe ser ante todo coherente: debe comprender y coordinar las intuiciones y las pruebas en un marco de referencia consistente. Para muchos investigadores interpretativos, esta coherencia es suficiente; consideran que su tarea queda completa cuando su interpretación satisface los criterios de evaluación sentados por ellos mismos y los de la comunidad crítica de los colegas científicos. Pero en realidad puede exigirse una prueba más severa, bien sea concretamente o como principio general: para ser juzgada válida, la explicación interpretativa debe pasar también la prueba de la confirmación de los participantes. Los investigadores dispuestos a superar esa prueba más exigente advocen que una explicación interpretativa debe ser reconocida como una explicación probablemente verdadera de lo que pasa por aquellos mismos cuyas actividades describe. En otras palabras, sólo cuando los teóricos y aquellos cuyas acciones observan los primeros están de acuerdo en que una determinada interpretación teórica de dichas acciones es «correcta» cabrá admitir que la teoría posee alguna validez. Toda pretensión de éxito en cuanto a haber descubierto los fines y las intenciones de esos individuos, o las reglas sociales que fundamentan el sentido de la interacción entre ellos, o los supuestos tácitos inherentes a ciertas situaciones, requiere siempre que aquellos que actúan en dichas situaciones admitan que pueden reconocer la situación según está siendo descrita. Esos propósitos, intenciones, significados y supuestos *son de ellos*, y sólo ellos mismos pueden determinar si la interpretación teórica ha dado cuenta correctamente de tales propósitos, intenciones, significados y supuestos.

Puesto que ese tipo de «negociación» entre observador y observado es un requisito previo indispensable para juzgar verdadera la interpretación, se deduce que la validez de una teoría se define parcialmente por su capacidad de mantener una relación intrínseca y una compatibilidad con la manera en que el agente se aprehende a sí mismo. Esto no significa que

la explicación de lo que está pasando según el propio agente y la versión «interpretativa» hayan de ser idénticas, ni que la una sea superior a la otra en ningún sentido. Simplemente significa que es preciso que la explicación interpretativa pueda ser comunicada al agente y se corresponda con la versión de éste. Y esto implica que la teoría interpretativa no reinteprete las acciones y las experiencias de los individuos ateniéndose sólo a sus propias finalidades y en función de sus marcos conceptuales propios, sino que proporcione una comprensión y un conocimiento más profundos, extensos y sistematizados de las interpretaciones del propio agente en relación con lo que éste hace. La relación de los criterios de verificación de este tipo de conocimiento teórico con la explicación cotidiana del agente es lo que constituye la base del enfoque «interpretativo» de la relación entre la teoría y la práctica.

5. El planteamiento interpretativo y «lo práctico»

Vistas desde la perspectiva del investigador interpretativo, el sentido de las acciones depende del entendimiento, el propósito y la intención del agente y de cómo interpreta éste el significado del contexto de la acción. El enfoque interpretativo de las ciencias sociales intenta descubrir esos sentidos y significados. *Agente* podría obrar de manera más informada e ilustrada, con sabiduría y prudencia, las explicaciones interpretativas le ofrecen la oportunidad de mirar más hondo, más allá de la superficie de la vida social y de los asuntos humanos. Desde la perspectiva del agente social que quiere obrar más racional y auténticamente, los enfoques interpretativos proporcionan oportunidades para generalizar entendimientos y ampliar el alcance y la precisión del lenguaje utilizado en la descripción de la acción, lo que supone, al mismo tiempo, ampliar la capacidad de comunicar acerca de la acción: orientar la acción y coordinarla con las acciones correctas de otros.

Ha renacido el interés hacia ese tipo de pensamiento que informa la acción desde la perspectiva del agente: de esta especie es la obra de Schwab sobre «lo práctico» y «la deliberación práctica». La deliberación práctica es lo que se necesita cuando se consideran diferentes opciones de acción posibles en una situación determinada y cuando importa decidir cuál de las posibles líneas de acción expresa más plenamente los propósitos y los compromisos del agente, dadas las circunstancias actuales y sus limitaciones (entre las que podríamos contar las percepciones y la deliberación de otros agentes). La deliberación práctica encuentra sus raíces en la disposición, por parte del agente, a obrar con verdad, justicia, sabiduría y prudencia (es decir, la disposición llamada *phronesis* por Aristóteles, que se expresa a sí misma en la *praxis*). Al individuo educado, podemos añadir, le interesa este tipo de acción comprometida e informada, y sólo éste, ya que vive orientado a obrar bien.

Tal persona interpretará el mundo reflexivamente, y será consciente de la clase de valores con los que está comprometida, así como de los valores que comprometen a otros y de los propugnados por la cultura contemporánea. Esa persona escribirá o no explicaciones interpretativas de la vida social, pero eso importa poco en relación con lo que discutimos aquí. Lo importante es que dicha persona perfeccionará sus informaciones acudiendo a las explicaciones de la vida social que ofreciese una ciencia social interpretativa desarrollada.

La ciencia social interpretativa, históricamente, pretende servir a las lectoras. Quiere educar: profundizar las intuiciones y vitalizar el compromiso. Su misión es transformar las consciencias, diferenciar los modos de aprehensión e iluminar la acción. Espera una acogida crítica (esto es, no es en la pretensión simplista de que sus verdades se unifique en teorías excluyentes que ensancen la acción con arreglo a unas líneas predefinidas), y quiere contribuir a la vida social educando las consciencias de los agentes individuales. Desde este punto de vista, la ciencia interpretativa puede alimentar la deliberación práctica y de este modo, si se reconoce su significación, influir en la acción por vía indirecta, esto es, a través de la mediación de la reflexión crítica de los agentes individuales.

Este planteamiento de las relaciones entre lo teórico y lo práctico según la ciencia social interpretativa no se entiende como un camino de sentido único, de la idea a la acción, de los principios teóricos a la práctica, sino que el intercambio es bidireccional: la deliberación práctica está informada, no sólo por las ideas, sino también por las exigencias prácticas de cada situación; el juicio crítico y la mediación del criterio del agente son siempre indispensables. Para la ciencia social interpretativa, cada situación práctica ofrece una nueva experiencia que aporta al capital de sabiduría práctica del agente; al mismo tiempo, supone un nuevo reto a la expresión del compromiso para con el bien. Estos comentarios pueden servir para trazar el contraste entre el enfoque técnico de la relación teoría-práctica de la ciencia social positivista y el planteamiento práctico de la ciencia social interpretativa. Es claro que el uno y el otro contemplan de manera diferente el papel y las funciones de la ciencia social frente a la vida social y los agentes sociales. También es evidente que plantean supuestos distintos en cuanto a la naturaleza del mundo social del cual forman parte. El uno quiere situarse por encima del mundo social y asumir un papel de ingeniería social; el otro se ve a sí mismo en el interior de la vida social y sin incapaz de trascenderla como de dirigirla. La ciencia social interpretativa no tiene otra finalidad que la ilustración y, a través de esta, la racionalidad, entendida en un sentido crítico, moral y reflexivo.

TEMA: LOS PROYECTOS DE INNOVACION, ANALISIS E INTERPRETACION.

LECTURA: EL CONCEPTO. *

Uno de los lugares a los que tendremos que llegar como resultado de la reflexión, la confrontación y el análisis es a la conceptualización. Pudiera parecerse que esta tarea sólo pueden realizarla los grandes filósofos o científicos, pero no es así, ya que ésta se va a dar como parte de ese ejercicio de reflexión que estamos haciendo de nuestra práctica.

Es por lo anterior que consideramos que el texto de Antón de Schuter puede ser de gran utilidad. El considera la conceptualización como una construcción del pensamiento que resulta un elemento clave en el proceso de investigación. El fragmento seleccionado explica de manera concisa la conceptualización en los procesos de participación social, el paradigma y los rasgos más generales del concepto.

Heterografía

*SCHUTER, Antón de. Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. México, CREFAL. 1986.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Podemos referirnos al sistema teórico de cualquier ciencia denominándolo *sistema de conceptos* o *sistema conceptual*. "Ahora bien, empleamos estos términos para que nos representen los fenómenos o aspectos de los mismos, que estamos investigando. Por consiguiente, cuando formulamos una proposición, utilizamos los conceptos como *símbolos* de los fenómenos que estamos estudiando, y en realidad, son estos *fenómenos fundamentales* los que estamos relacionando entre sí. Sin embargo, debido a que estamos tratando directamente sólo con los conceptos, es evidente que a veces podemos confundir el concepto con el fenómeno del que se supone que es símbolo" (Goode y Hatt, 1969, p. 57; el cursivo es del autor).

El *concepto* es una abstracción simbólica (verbal) de un fenómeno concreto. Por ejemplo, el concepto "pino". Bien sabemos que no hay dos pinos iguales. Varían en su altura, grosor, color, dirección de las ramas; pueden tener frutos, pero igual, mucha gente reconoce inmediatamente si un árbol es o no un pino (justamente en estas conceptualizaciones pueden lograr los alfabetos niveles de conocimientos sistemáticos sumamente elevados, como demuestra con tanto rigor Claude Lévi-Strauss en: "El Pensamiento Salvaje, la ciencia de lo concreto"). Para que "pino" sea un concepto, éste también tiene que servir para distinguir todos los pinos de las demás plantas, árboles y otros fenómenos o hechos.

Más complicada aún es la conceptualización de procesos (como por experiencia sabemos) por ejemplo, la conceptualización de los procesos de participación o investigación social. Generalmente se empieza a través de un inventario (investigación descriptiva o diagnóstica) de los procesos que comúnmente se llaman participación o investigación social.

De ahí se van a apreciar diferencias también internas dentro de estos procesos.

En el ejemplo de *participación* se pueden distinguir las formas en las que los participantes: a) pueden

SCHUTER, Anton de. "El concepto" en:

Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México, CIEFAL. 1986 pp 74-76

4.1.5 El Concepto

El concepto en sí es un elemento clave en la investigación. La conceptualización de un fenómeno se logra a través de la determinación de sus propiedades inherentes, que se pueden describir a través de sus semejanzas, diferencias, asociaciones y/o reforzamientos.

opinar; b) tienen derecho de recibir toda la información; c) pueden tomar en su conjunto decisiones; d) pueden además implementar esas decisiones; e) pueden evaluar; y f) pueden dirigir procesos complejos y tener la plena responsabilidad para un determinado proceso (autogestión).

En el caso de la investigación podemos distinguir diferentes métodos, procedimientos, técnicas e instrumentos. De ahí viene la tendencia a poner adjetivos al concepto principal para distinguir sus diferentes formas, como por ejemplo, investigación *social*. O introducir un nuevo concepto para diferenciarlo de las demás formas, como en el caso de autogestión, que se distingue de las demás formas de participación. Mayor dificultad entraña la conceptualización de sistemas abstractos como son ideología, religión, etc.

Del concepto podemos dar un paso hacia la definición operacional. Este tipo de definición nos traslada de la abstracción (del concepto) a la instrumentalización de la observación de un fenómeno.

De vez en cuando se confunden los conceptos con las definiciones operacionales de los mismos, como es el caso del físico Bridgman (The Logic of Modern Physics, McMillan, 1927) y de algunos sociólogos pragmáticos.

Bridgman planteó: "En general, por conceptos entendemos sólo un conjunto de operaciones. La significación de una propuesta es su verificabilidad". La definición operacional se puede entender como aquellas operaciones "en las que el concepto se define mediante las operaciones que permiten medirlo" (Gratwitz, Tomo II, p. 321, lo menciona como definiciones operativas).

El concepto ligado con lo anteriormente mencionado es el paradigma. *Paradigma* es: "el conjunto de las estructuras conceptuales diferentes, pero que corresponden, en todos los casos, a categorías verbales unívocas y usuales" (Greco, 1972, p. 12).

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Paradigma entonces es la interpretación de lo que está y es:

- a) La mejor construcción teórica alcanzada, en tanto que supera a otras.
- b) Es la más comprensiva en tanto que explica el mayor conjunto de hechos o procesos observados o la mayor cantidad de aspectos de uno de ellos, expresado en símbolos. Siguiendo a Kuhn (1975), el paradigma es la mejor construcción teórica alcanzada que explica la mayor parte de los hechos o procesos observados. En tanto que puede ser superado, el paradigma tiene en sí una connotación dinámica.

Los rasgos más generales del concepto son:

- 1) Es un producto del conocimiento. El concepto es una de las formas que reflejan el mundo en el pensar.
- 2) Los conceptos no son estáticos; se desarrollan de acuerdo con la experiencia social.
- 3) Los conceptos científicos son el reflejo objetivo de las propiedades y relaciones de los fenómenos.
- 4) Son generalizaciones.
- 5) La formación de conceptos se establece a través de las sensaciones, análisis y síntesis, la abstracción, idealización, generalización y el silogismo.
- 6) Son puntos de apoyo del conocimiento y sirven de instrumento a la praxis (Tecla. 1976. pp. 25-26).

4.1.6 La metodología y el método

La metodología (meta = a través de, fin; óidos = camino, manera; lógos = teoría, razón, conocimiento):

FASE 3

LA PROPUESTA DE INNOVACION

En esta fase se pretende que usted estructure su propuesta de innovación, los textos que se p'resentan para apoyarlo, son casos que usted podrá consultar y comparar con la estructura que usted dará a su propuesta, de la misma forma que lo hará con los trabajos de sus compañeros.

No está por demás insistir en que estos documentos de ninguna manera son modelos a los que necesariamente se tenga que sujetar su propuesta, al contrario, son claro ejemplo de que dependiendo del problema que se aborde, de la persona que lo realice, del enfoque del trabajo, etc. será la estructura de la propuesta.

TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACION

LECTURA: PAPEL DE LOS PADRES DE ALUMNOS EN UN COLEGIO PUBLICO.

La experiencia de cómo los padres de familia se organizan en torno a un proyecto, puede ser un ejemplo del proceso seguido por ellos, de cómo diagnosticaron, cómo planificaron, cómo lo desarrollaron, cómo lo evaluaron; y sobre todo, cómo presentan la información, ya que a través de esto, usted podrá darse cuenta que no existe un patrón determinado en cuanto a las estructuras de los trabajos, más bien coincidencia en cuanto a elementos que lo integran.

PEREZ, Serrano, Gloria. Papel de los padres de alumnos en un colegio público. en: Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos. Madrid. Narcea . 1993.

5/PAPPEL DE LOS PADRES DE ALUMNOS EN UN COLEGIO PUBLICO*

*Perez, Serrano Gloria, Papel de los padres
de alumnos en un colegio público. en
Elaboración de proyectos sociales, bases
Prácticas.*

INTRODUCCION

La participación es incompatible con el aislamiento. Participar es una dinámica por la que nos comprometemos a relacionarnos con los demás, a reafirmar o modificar nuestros puntos de vista iniciales y a unir nuestros esfuerzos e intereses con los de los demás.

Participar en la escuela es contribuir a orientar el proceso educativo de nuestros hijos, de acuerdo con nuestras convicciones, entendiendo la escuela como un proyecto educativo común a todos: profesorado, padres, alumnos, sociedad.

La comunidad escolar participativa se construye con personas con aptitud y actitud para la comunicación y creando estructuras para lograr esa comunicación.

En este contexto nacen las *Asociaciones de Padres de Alumnos (APAs)*, que van llenándose de contenido al comenzar a poner en marcha sus primeras actividades.

Los padres se asocian, pagan una cuota y eligen unos representantes que serán los encargados de la gestión y realización de actividades específicas que permiten poner en

* Datos aportados por D.ª Francisca Chaves Sánchez y reelaborados por la profesora D.ª Sara de Miguel Badesa.

práctica el artículo 19 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación:

«En concordancia con los fines establecidos en la presente ley, el principio de participación de los miembros de la Comunidad Escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos.»

El cambio producido entre los miembros de la Junta Directiva y el vacío que ello supone, obliga a plantearse las siguientes interrogantes:

- ¿Las APAs son en la realidad instrumentos de participación?
- ¿Por qué muchos padres se muestran remisos a participar?
- ¿Son válidas las excusas que se oyen a muchos padres para no participar?
- ¿Cuáles son las auténticas causas de la escasa participación?

Pero la participación no se da espontáneamente, sino mediante un proceso escalonado que ha de ser planificado contando con la realidad en la que se pretende incidir, sus necesidades, sus problemas y las causas que la generaron.

Constituyen el marco en el que se plantea el presente trabajo:

- la necesidad de un proyecto articulado mediante las técnicas adecuadas para informar/formar a los padres;
- la unión de todos los esfuerzos y la organización de un equipo que promueva, potencie y coordine este proyecto, reafirmando o modificando actitudes, potenciando la comunicación y reforzando las estructuras para poder ejercer el derecho y el deber de todos los padres a participar.

DIAGNOSTICO

El proyecto se lleva a cabo en una ciudad del oeste de España. Es un lugar que comienza su desarrollo con la construcción de 540 viviendas de protección oficial, adjudicadas a familias con escasos recursos económicos y, en menor número, a parejas que acaban de contraer matrimonio. Esta primera fase se completa con la construcción de otras 720 viviendas, que son adjudicadas en su mayoría, a matrimonios jóvenes.

Entre 1980 y 1988, el equipamiento educativo de la zona está formado por un parvulario y dos colegios de Educación General Básica, todos ellos públicos que, ante el gran número de matrimonios jóvenes de la zona, se encuentran masificados hasta el extremo de tener que utilizar los laboratorios, bibliotecas e incluso el comedor para aulas de niños de preescolar.

La escasez de plazas escolares, la masificación de los colegios y la convivencia dentro de ellos con otros niños que presentan dificultades en las relaciones sociales, preocupa a muchos padres que matriculan a sus hijos en colegios privados del centro de la ciudad; a esto se unen quienes optan por una educación en un colegio religioso, con lo que al problema de la masificación de los colegios hay que añadir el bajo nivel de los niños escolarizados y en muchos casos el desinterés de los padres por la marcha de sus hijos.

En 1988 se construye un nuevo colegio público y una cooperativa docente consigue el permiso para edificar un colegio privado; ambos constan de Preescolar y Educación General Básica.

En la actualidad, la misma zona se ha convertido en zona residencial donde se han construido chalets, viviendas para funcionarios y urbanizaciones para familias con un poder adquisitivo medio-alto, que arrojan un censo de 12.000 habitantes, en una ciudad de 50.000.

El *equipamiento cultural* se reduce a un Centro Sociocultural del Ayuntamiento, donde se realizan algunos cursos de la Universidad Popular, pero sin ninguna continuidad. Se encuentran aprobadas en pleno municipal una Casa de Cultura, una Biblioteca Nacional y un Auditorio, aunque aún no hay indicios del comienzo de las obras.

En cuanto a *equipamiento deportivo* destaca un polideportivo y una piscina municipal de verano.

Dentro del plano *educativo*, también hay que destacar la existencia de un Instituto.

Situación real en la que se enmarca la acción

En octubre de 1990 se convoca a los socios de la Asociación de Padres de Alumnos (APA) a la Asamblea General, donde se reúnen 15 personas. De entre todos los asistentes se elige a 7 personas para constituir la nueva Junta Directiva. Cuando las personas elegidas comenzaron a trabajar, se plantearon tres interrogantes fundamentales:

1. ¿Cuál es la situación real de la APA?
2. ¿Cuáles son las causas que la generan?
3. ¿Cómo se puede actuar para modificarlas?

La primera cuestión se responde por sí misma a medida que se intenta organizar.

- No existe fichero de socios. Hay algunas fichas esparcidas sin orden ni fechas.
- No aparecen los Estatutos, y las cartas y documentos están en una carpeta sin ordenar ni clasificar.
- No hay nada que oriente en el trabajo.
- Los socios no aparecen cuando se les convoca.

- La relación con los profesores es de respeto mutuo y delimitación total de las parcelas donde se actúa, sin que exista colaboración recíproca.
- Los integrantes de la Junta Directiva no conocen el funcionamiento de una APA ni tienen referencias válidas para actuar.

Para encontrar las causas que han dado lugar a la citada situación se utilizaron tres *causes de información*:

- Reuniones informales con los padres de los alumnos que han tenido relación con la APA.
- Establecer contacto con los profesores.
- Consultar el libro de actas de la Asociación.

Contrastando las opiniones de los padres, profesores y la información recogida en el libro de actas se extraen las siguientes *conclusiones*:

- El trabajo de las Juntas Directivas anteriores se ha centrado en la realización de actividades extracolegares complementarias para los niños (mecanografía, inglés...).
- Los miembros directivos han permanecido en sus cargos hasta siete años, lo que supone un agotamiento anímico que hace que cuando abandonan las Juntas Directivas no aparezcan por la escuela ni siquiera en las Asambleas Generales.
- El desinterés de muchos padres por los estudios de sus hijos, que les lleva a despreocuparse del comportamiento y el rendimiento escolar.
- La timidez que sienten algunos padres al tener que hablar con los profesores o al acudir a las actividades.
- La politización de algunas Juntas Directivas, que basaban su actuación en reivindicaciones postulantales frente al diálogo y al consenso y la utilización de las asociaciones como plataformas para impulsarse en la vida política, fue haciendo que los socios vieran en la APA una asociación partidista y sin relación con sus problemas.

- El enfrentamiento sistemático de anteriores Juntas Directivas con los profesores al creer que era su misión vigilar el trabajo del claustro.

Establecer prioridades

La primera cuestión que era preciso clarificar, era que la Asociación de Padres existía con asociados y no era sólo un mero trámite legal con una Junta Directiva inoperante.

Se hizo llegar a todas las familias, a través de sus hijos, una hoja de inscripción, en la que, además, se les ofrecieron los cursos de inglés y mecanografía para niños.

Una vez superada la apatía del primer momento, el resultado obtenido fue de 160 asociados de un total de 275 familias; es decir, un 58 %, aproximadamente.

Establecida la existencia de la Asociación y de sus asociados, se plantearon las siguientes *carencias*, a partir de las cuales se propusieron prioridades:

- Desconocimiento real por parte de muchos padres de lo que es una APA.
- Necesidad de definir los objetivos de la Asociación de Padres.
- Trabajo descoordinado e independiente de padres, profesores y alumnos.
- Escasa participación de los padres en temas educativos.
- Aislamiento de cada APA con su problemática, sin una coordinación zonal.

Fundamentar el proyecto

Para conocer los derechos de los padres según la legislación vigente, se tomó la Constitución española de 1978, que en su artículo 27.7 dice:

«Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.»

Además de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* que también recoge, en su artículo 5, todos los aspectos relacionados con las Asociaciones de Padres y los Estatutos de la Asociación.

Delimitar el problema

Tres fueron los problemas fundamentales sobre los que giraron las actuaciones de esta APA:

- Conocimiento extensivo a todos los socios de los fines y actividades de la APA.
- La Asociación debe ser pluralista y apartista.
- Debe promover la participación de los padres en la educación de los hijos.

Ubicar el proyecto

La Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Público se encuentra en un Centro mixto de Educación General Básica con 16 unidades escolares y ubicado en una barriada que se ha convertido en zona de expansión de la ciudad.

El área de influencia de esta Asociación se encuentra recogida en sus propios Estatutos.

Revisar la bibliografía

Cuando la actual Junta Directiva se hizo cargo de la APA, no se encontraron documentos ni bibliografía que permitiera adquirir conocimientos y contrastar experiencias.

No obstante, se obtuvieron posteriormente revistas con

temas de asesoramiento de diversas asociaciones, así como unos Cuadernos de Formación, donde se recogen diversas actividades que se pueden realizar.

Prever la población

La población a quien iba dirigido el proyecto fueron los padres de los alumnos del citado Centro, que según el censo realizado asciende a 275.

La edad de los padres oscila entre los 30 y 50 años.

El nivel económico de los asociados es medio, aunque aún existen algunas familias de nivel medio-bajo.

El nivel educativo es bajo, personas con oficios o profesiones, amas de casa y escasas titulaciones medias.

La relación profesor-padres se establece de la siguiente forma: una reunión al principio del curso, a la que acuden mayormente las madres. Se establece un día a la semana para la visita de los padres a los tutores de curso, a estas visitas sólo ayudan las madres de los niños con problemas y en la mayoría de los casos sólo cuando las citan los tutores.

Prever los recursos

Recursos humanos

En la actualidad, la Junta Directiva está constituida por 5 personas que habitualmente realizan la labor de programación, relación, puesta en marcha y seguimiento del trabajo. A este grupo se une ocasionalmente alguna otra que colabora en las actividades (ver desarrollo del proyecto).

Recursos materiales

- *Financieros:* Cuota de socio y autofinanciación de algunos talleres.
- *Equipamiento:* Sala destinada a la APA donde, además, se realiza el taller de mecanografía; instalaciones del colegio en horario extraescolar; diez máquinas de escribir.

Recursos técnicos

- Colaboración desinteresada de expertos.
- Asesoramiento del equipo de Orientación Psicopedagógica.
- Colaboración de algunos profesores en las actividades.

PLANIFICACION

Concluida la primera fase de diagnóstico y una vez se tomó conciencia de él, la Junta Directiva pasó a la planificación del proceso; a establecer los requisitos para llegar a una acción efectiva y con resultados evaluables de la realidad.

Objetivos

Objetivos generales

El objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos; el desarrollo de sus derechos como cogestores y coeducadores.

- Selección de temas de formación.
- Aportación de otros temas y actividades para la APA.

2. Actividades basadas en la propia experiencia

Tipos	Especificación	Participantes	Temperalización	Técnicas	Recursos
Talleres	Mecanografía Carnaval	Niños/as Colegio Madres- alumnas	Curso escolar Febrero	Instrumental Competición Jornadas	Expertos Expertos
Consej. Foliere	Foliere regional	Niños/as colegio	Enero-mayo	Instrumental Práctica	Expertos Grupos formados
Charlas Colegio	Juegos	P/madres alumnos	Noviembre	Mesa Redonda	Psicólogo Juguetero
	-LOGSE-		Abril	Conferencia coloquio	Profesor Director P/ madres
Límites formativos	Semana escuela Granje- escuela	Niños Padres Alumnos Socios APA	Mayo Junio	Jornada Cooperativa	Colaboraciones Monitores

Organización

El equipo de 5 personas que componen el núcleo de trabajo de esta Junta Directiva se organizó de la siguiente forma:

- una Presidenta, cuya labor fue la gestión de medios y recursos y la relación con las instituciones;
- una Secretaria, encargada del libro de actas, la correspon-

Objetivos específicos

- Comprobar el conocimiento que los padres tienen de la APA.
- Identificar los fines que las familias creen que debe cumplir la APA.
- Interesar a los padres en el tiempo libre de sus hijos.
- Informar y formar a los padres de los instrumentos necesarios para una participación eficaz.
- Identificar la comunidad escolar como una integración de profesores, padres y alumnos.

Metodología

La metodología no es independiente de los objetivos a alcanzar, por eso, a la hora de aplicar una metodología adecuada para conseguir dichos objetivos, se acordó que debería ser activa y participativa.

Actividades

En relación con los objetivos a conseguir, los contenidos a transmitir y la metodología a utilizar, fueron dos los tipos de actividades realizadas:

1. Cuestionario de sensibilización: Con este cuestionario se pretendieron los siguientes fines:
 - Obtener datos generales de los padres (edad, profesión...).
 - Expectativas de los padres.
 - Nivel de participación.
 - Identificación de los padres con la APA.

decencia y archivo, y la convocatoria de reuniones y asambleas;

— una Tesorera, encargada del libro de cuentas, el fichero y cobro de cuotas de socios, y la relación de gastos de las actividades;

— y dos Vocales, para apoyo del trabajo de las anteriores.

Esta organización operativa se recoge en los Estatutos, pero para poder llevar a cabo el proyecto formativo se estructuró según conocimientos y disponibilidad.

La única persona con conocimientos en Animación Sociocultural era la Presidenta, que realizó la labor de coordinación y seguimiento del proyecto.

Una de las Vocales era diplomada en mecanografía y se encargó de este taller, su seguimiento y evaluación.

Otro de los miembros era profesora de corte y confección y dirigió el taller de carnaval.

Para el resto de las actividades se distribuyó el trabajo antes de llevarlas a cabo, teniendo en cuenta el conocimiento y participación en su programación y ejecución.

Las reuniones de trabajo fueron semanales a lo largo de todo el curso y, cuando las actividades lo exigieron, diarias.

Para facilitar las vistas al colegio y no complicarlas con otros días diferentes, se hicieron coincidir con el día que los tutores tienen establecido para recibir a los padres.

APLICACION-EJECUCION

Desarrollo del proyecto

Para comenzar a realizar las actividades proyectadas, la dirección comunicó la necesidad de solicitar por escrito al

Director Provincial de Educación una autorización para utilizar el colegio en horario extracurricular, adjuntando el programa de actividades.

Pasados varios días se recibió una notificación escrita de la Inspección de Educación, en la que se autorizó su utilización, bajo la responsabilidad de la Asociación, de los posibles deterioros y desgastes.

Fase de iniciación

El proyecto comenzó con la Asamblea General de socios, dando a conocer en ella el estado actual de la APA, las actividades proyectadas y la subida de la cuota anual.

La Junta Directiva pidió la participación de los padres para llevar a cabo el proyecto y ampliar el número de miembros de la Junta. Se presentaron 3 voluntarios que fueron admitidos para colaborar en algunas ocasiones y cooperar con la Directiva.

Una reunión de trabajo posterior, en la que estuvo presente todo el equipo, permitió finalmente la planificación y organización del proyecto.

Taller de mecanografía

El calendario de actividades, la disponibilidad de las máquinas de escribir, el ser una actividad continuación del curso anterior que tuvo gran demanda, y posibilidad de acercar la APA al mayor número de padres a través de los niños, permitieron comenzar el taller de mecanografía desde principio de curso. Se entregó una circular a cada niño comunicando el inicio del taller y el periodo de matriculación. El primer mes se comenzó con dos turnos a la semana en días alternos, alcanzando posteriormente un número estable de 60 participantes, que obligaron a formalizar turnos de reserva, que se cubrieron en función de las bajas producidas.

Datos a resaltar

- *Negativos:* Las circulares no llegaron en muchas ocasiones a casa e incluso no se leyeron. Se arrastraron las consecuencias de cursos anteriores, en los que el aprendizaje era deficiente. Fueron los propios niños quienes acudieron a la convocatoria, no los padres.

- *Positivos:* El que la monitora del taller formara parte de la Junta Directiva, posibilitó la comunicación de los padres con la Asociación y las actividades. El carácter dinámico y motivador de la monitora estimuló la participación de los niños. La autoevaluación constante por parte de la monitora y de los alumnos aumentó su satisfacción y autoestima.

Charlas-coloquio

Como un acercamiento a los objetivos programados en el proyecto y para propiciar la participación de los padres en la educación de sus hijos, se organizaron las charlas-coloquio con técnicas diferentes para poder evaluar su desarrollo y sus resultados.

«Los juegos, los juguetes»

La charla-coloquio se programó antes de las fiestas de Navidad por considerarse un tema interesante. Se invitó a expertos, citando a los padres mediante una circular, se pasó una nota en prensa y radio y se colocó un cartel en puntos de reunión frecuentes.

- Datos a resaltar:

La participación de las madres fue creciendo a medida que se avanzaba. Se respetaron los diferentes puntos de vista

en una concepción plural del juguete. Se aprendieron o recordaron muchas cosas sobre los hijos y su actitud con el juguete.

«La LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo)»

La charla-coloquio se retrasó hasta mayo, debido a indisposición del experto. El tema se seleccionó por los siguientes motivos: es una preocupación de la mayoría de los padres al iniciarse su puesta en práctica en el curso 92/93 en el nivel de Primaria. Se intentó conseguir por medio de este tema un mayor acercamiento entre padres y profesores.

- Datos a resaltar:

- *Negativos:* Exposición poco participativa. La Directora derivó al final del coloquio al tema de las vacaciones y el reciclaje de los profesores, comparándolos con los albañiles e hiriendo con ello susceptibilidades.

- *Positivos:* El tema era de actualidad y afectaba al colegio y a los padres. Se inició una colaboración de los profesores con la APA en la información-formación que se consideraba necesaria. La respuesta de los padres fue amplia e interesada.

Taller de Carnaval

Se programó y ofertó en primer lugar a las madres para conseguir un grupo que, además de realizar los disfraces, se fuera acostumbrando a acudir al colegio. Posteriormente se ofreció a los alumnos de la etapa superior, con la intención de que formasen grupos de comparsas y actuasen el día que el colegio dedicó a la fiesta de carnaval. La respuesta por parte de las madres fue escasa, debido a que ya tenían disfraces

ces de años anteriores y había perdido interés el disfrace en la ciudad.

Conocimiento del folclore

Mediante estas actividades se pretendió cubrir un vacío existente en el conocimiento y la concienciación regionalista. Se ofertó a los niños un taller de baile y folclore. El número de inscripciones fue tan bajo que no se pudo realizar el taller. Investigando las causas, se averiguó que las Sevillanas desplazaban a los otros bailes regionales.

Visita a la Granja-Escuela

Se realizó los primeros días de junio por considerar el tiempo veraniego más apropiado para este tipo de actividades.

Los objetivos que se pretendió conseguir fueron:

- convivencia entre niños del mismo colegio pero de diferentes edades;
- conocer una granja y el medio rural, además de establecer contacto con la naturaleza.

Las actividades fueron variadas (sembrar tomates, dar de comer a animales, trabajar con arcilla...).

Datos a resaltar

- **Negativos:** Excesivo gasto para los padres. Tiempo de duración corto.
- **Positivos:** Participación ilusionada de todos los alumnos en las actividades diversas. Aprendieron a organizarse, a respetar la naturaleza y a establecer contacto con ella.

Questionario

Se pasó en abril a todos los padres del colegio, con dos finalidades principales: sensibilizarlos con la APA y la participación en el proceso educativo y recoger datos.

De entre los datos recogidos cabe resaltar:

- El escaso conocimiento de la Asociación de Padres.
- La creencia de que participar en el proceso educativo se refiere únicamente a encargarse de que los niños hagan los deberes y hablar con el tutor en caso de problemas.
- Respondieron a la encuesta todos los padres de los cursos de 1.º y, en orden decreciente, hasta 7.º.
- Es generalizada la creencia de que la APA debe organizar sólo actividades para los niños, como lo demostró el hecho de que se propusieran temas destinados a sus hijos.

EVALUACION

Evaluación del diagnóstico

En la recogida de los datos se pretendió que prevaleciera el contacto directo con la situación y con los destinatarios; no hay que olvidar que este equipo formó parte de la realidad sobre la que pretendió actuar y tuvo en ocasiones los mismos problemas y dificultades del grupo destinatario.

De la fase de diagnóstico se deduce que los problemas que se plantearon en esta APA son los siguientes:

- Falta de participación de los padres.
- Necesidad de un proyecto que propicie la participación.
- Un equipo organizado y formado para llevarlo a cabo.

Las causas que generaron estos problemas están recogidas en esta fase y fueron convenientemente discutidas y contrastadas:

- La desmotivación de los padres por la politización de la Junta Directiva en los últimos tiempos.
- El escaso número de personas que trabajan en la Directiva.
- Falta de organización, formación e información sobre el funcionamiento de una APA y no tener claros sus objetivos.
- Agotamiento de los miembros de la Junta Directiva, producido por la excesiva dedicación y la falta de planificación.

En la fase de diagnóstico, se realiza un estudio del perfil de los padres y el entorno, pero es necesario tener en cuenta que la comunidad escolar está formada por profesores, padres y alumnos y que sólo funcionará con la colaboración de todos.

Evaluación del proceso

Con frecuencia se observa que en la programación de las actividades de las APAs se contemplan las actividades de los talleres y poco más, improvisando el resto. A través de este trabajo se pudo apreciar la importancia de la planificación de la acción teniendo presentes en todo momento los objetivos, temporalización, metodología y recursos a utilizar.

El seguimiento continuo del proyecto permitió rectificar lo preciso y reforzar lo positivo cuando fue necesario.

Con respecto a la *formación del equipo*, resultó positivo y la distribución de tareas funcionó como estaba previsto mediante un reparto equitativo de funciones y responsabilidades. El diálogo y la colaboración quedó reforzados para el buen funcionamiento de una APA.

En cuanto al *programa*, la planificación de actividades fue correcta. La metodología participativa puso de manifiesto en el cuestionario el resultado de su aplicación y la necesidad de su utilización.

Lo más difícil de conseguir fue la participación y motivación de los padres, aunque con los resultados obtenidos en el cuestionario, se prevé que la participación en el próximo curso será amplia.

Los recursos fueron los adecuados y su previsión fue correcta.

Por parte de los *destinatarios*, se pudo constatar que son más participativos los padres que tienen hijos más pequeños, por las respuestas del cuestionario, participación y oferta de colaboración en las actividades.

Se pudo comprobar que a los miembros de la Junta Directiva se les conoce cada vez más; las madres se acercan en la calle a consultar algún tema o comentar algún problema.

A nivel local y con relación a un cuestionario que la Delegación de Educación ha pasado a todas las APAs, se pudo apreciar que sólo algunas realizan actividades como excursiones o talleres para niños y que mantienen cierta periodicidad en sus reuniones. Al parecer sólo este Centro tiene un proyecto de trabajo.

Evaluación final

Cuando se inició el proceso de planificación y se fijaron los objetivos a conseguir, se seleccionaron dos caminos para poder alcanzarlos: uno mediante la acción directa según propia experiencia y otro a través de los datos que los padres proporcionarían mediante un cuestionario.

El seguimiento del proceso y la contrastación de ambas acciones llevó a las siguientes *conclusiones*:

- Los dos primeros objetivos eran de conocimiento real de la situación en la que se encontraba la APA y la identificación de los padres con ella; se pudo comprobar que si bien están medianamente claros los fines de la Asociación, la mayoría de los padres no la utiliza como instrumento de participación.

El número de padres que opinó que debe participar en el proceso educativo de sus hijos es muy alto, sin embargo cuando se les ofreció la posibilidad de hacerlo a través de la APA, el número descendió; aunque se observó hacia el final del curso una sensibilización y una mayor participación en los temas relacionados con la educación de los hijos.

- El tercer objetivo fue el más fácil de conseguir porque los padres se mostraron especialmente sensibles a la ocupación del tiempo libre de sus hijos. La oferta del Taller de Mecanografía era para los niños una actividad lúdica que los padres consideraron muy positiva. Las relaciones de convivencia entre ellos y con el medio ambiente en la Granja-Escuela se consideró muy importante, y fueron los mismos padres quienes proporcionaron un amplio abanico de posibilidades para el próximo curso.

- El cuarto objetivo se consiguió en la medida en que se aceptó este trabajo como serio y comprometido. Si bien en principio la actitud de los padres fue expectante, poco a poco se fueron acercando posiciones entre ambos. Quedó abierta la posibilidad de un trabajo de formación de los padres mediante selección de temas por ellos mismos para el próximo curso.

- El quinto objetivo consistió en dotar de contenido a la APA, que fuera algo más que un requisito contemplado en la ley. Se pidió opinión por parte de los profesores en temas de gestión y colaboración educativa, lo que supone un inicio de integración y diálogo.

Del análisis y valoración de estos objetivos se desprende que se sentaron las bases para que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos sea una realidad. Promover esa participación era el objetivo pretendido y parece ser que se ha conseguido; articularla y potenciarla será un proceso a continuar en los próximos cursos.

INFORME FINAL

Si el objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proyecto educativo, alcanzar ese objetivo es un proceso continuo.

En todo proceso son tres las fases a contemplar: Motivación, Formación y Organización. Estas tres fases no se dan aisladas ni por sí solas, sino que cada una de ellas participa de las otras.

El trabajo que aquí se presenta recoge la acción para la motivación. En una primera fase del proceso se pretendió «crear el interés, «concienciar», «sensibilizar», hacer que se identifique la APA con el instrumento con el que los padres se integran en la comunidad escolar. En esta acción para la motivación se tuvieron presentes tres elementos: destinatarios, equipo y proyecto.

Toda la acción fue dirigida hacia un sector de personas que se diferencian de los demás por sus propias características y las de su entorno.

Para llevar a cabo una actuación, es necesario conocer todos los datos relativos a los destinatarios del proyecto y a la situación que les rodea. En la fase de diagnóstico se partió del marco global del barrio y las características específicas de la zona, para centrar el estudio después en el análisis de la realidad. Una primera aproximación a la realidad del grupo

INDICE DE NOMBRES

destinatario se tuvo mediante las entrevistas con los padres, con los profesores y mediante el libro de actas de la APA.

Pero esta información fue contrastada con los resultados que se obtuvieron a lo largo de la aplicación del proyecto.

A través de todo el proceso, se pudo constatar que el trabajo sirvió de estímulo y dinamización.

Se afirmó la confianza en la actuación del grupo y se abrieron expectativas de participación en la educación de los hijos.

Se consiguió que el grupo de trabajo se convirtiera en un equipo, con compromiso de participación, comunicación y diálogo, además de seguir adelante con los objetivos marcados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDER-EGG, E. (1984): *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. Humanitas, Buenos Aires.
- FEAPA, CEAPA (1992): *Jornadas de dinamización de la Escuela de Padres*. Mérida, 18-19 de enero de 1992.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, B. (1990): *Seguimiento y evaluación de los procesos didácticos*. FEUP, Madrid.
- MARCHIONI, M. (1990): «Metodología para el Trabajo Social». *Rev. Estudios Sociales*, núm. 150, Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid.

- ALKIN, M. C.: 146
 ANDER-EGG, E.: 21, 22, 24, 32, 35, 40, 51, 64, 73, 109, 113
- BARTOLOME, M.: 161
 BERTIAN: 147
 BORICH, G. D.: 147
 BOVEDA, A.: 154
 BRANDAO, C.: 70
- CABRERA, F.: 148
 CEMBRANOS, F.: 65, 121, 128, 163
 CHAVES SANCHEZ, F.: 247
 CHILDEBS, A.: 147
 COLLADO, M.: 113
 COOK, T. D.: 73
 CRONBACH, L. J.: 139
- DE KETELE, J. M.: 115, 125
 DOMENECH, J.: 171
- ESPIÑOZA, M.: 31, 39, 40, 63, 66, 68, 72, 100, 103, 114, 117, 118, 121, 128
- FAURE, E.: 19
 FORNI, E.: 24, 42
 FROMM, E.: 16
- GANTT, A.: 35, 99
 GARANTO, J.: 117, 126
 GARCIA RAMOS, J. M.: 128
 GONZALEZ A.: 113
 GONZALEZ CARVAJAL, L.: 15
 GURA, E. G.: 152
 GUTIERREZ, L.: 193
- HAMILTON, D.: 152, 153
 HERRANDO SANZ, M.: A.: 209
 HAMMOND, D.: 144
- JONAS, H.: 23
- KAUFMAN, R. A.: 45, 51
- LAFOURCADE, P. D.: 57
 LAITON, D.: 141
 LEWIN, K.: 161, 163
 LINCOLN, A.: 152
 LOPEZ-BARAJAS, E.: 66
- MARANON, S.: 17
 MARCHIONI, M.: 52
 MASLOW, A.: 21-22
 MELTON, A.: 69
 MIGUEL BADESA, S. A.: 175, 193, 247
- NEVO, A.: 177
 NUÑEZ, C.: 164
- PARLETT, M.: 152, 153
 PEREZ GOMEZ, A.: 140
 PEREZ JUSTE, R.: 43, 46, 69, 119
 PETERSSEN, W. H.: 55
 PROYUS: 147
- QUINTANA, J. M.: 11-13; 172
- REICHARDT, Ch. S.: 73
 RENAU, J.: 9
 RICOEUR, P.: 23
 RIVIERE, A.: 112, 115, 123

TEMA: ALGUNAS EXPERIENCIAS DE INNOVACION.

LECTURA: LA PRACTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD.

La práctica docente en la comunidad es una experiencia de Elia Delgadillo Santos en el estado de Hidalgo, que ante el problema de desinterés de los padres de familia, decidió estructurar una propuesta de trabajo, la cual tuvo como punto de partida un diagnóstico, sus actividades las realizó en torno a la hortaliza, teniendo presente la intención de involucrar a toda la comunidad.

De una manera sencilla es narrada esta experiencia, la cual invita a realizar actividades de este tipo.

* DELGADILLO, Santos Elia. La práctica docente en la Comunidad. en: Arias Marcos y otros. Metodología de la Investigación V. Antología. (LEPEPMI 90) UPN. SEP. 1992.

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 13A

LA PRACTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD

FRANCISCA ELIA DELGADILLO SANTOS

PACHUCA DE SOTO, HGO., NOVIEMBRE DE 1992

LA PRACTICA DOCENTE EN LA COMUNIDAD

Francisca Elia Delgadillo Santos*

EL LUGAR Y SUS HABITANTES

La escuela Primaria "Profr. Clemente Vergara" se encuentra ubicada en la comunidad rural de Tlamimilolpa, Mpio. de Acaxochitlán, Hgo., por la carretera que une a la ciudad de Tulancingo con Poza Rica, Ver.; es ahí donde tuvo lugar la experiencia que a continuación se narrará, pero antes creemos conveniente mencionar que sus cultivos principales son el maíz, frijol y frutas como la manzana, pera y durazno con las que se elabora vino y refresco.

Los habitantes son en su mayoría de origen náhuatl sólo que actualmente esta etnia se ha mezclado con otras y desafortunadamente está a punto de desaparecer junto con sus costumbres como la de "Los fieles difuntos" y el paseo que cada año se hace a el "Agua Linda" entre otras. Son demasiado apegados a las actividades religiosas, al grado de que se pasan días por no decir meses, paseando una imagen de la Virgen de -

* Miembro del Colectivo Escolar de profesores que hacen investigación en su escuela primaria. Unidad 13A, UPN; Pachuca, Hgo.

Guadalupe hasta el día 12 de diciembre, fecha en que se celebra una misa en Acaxochitlán (a la cual asisten vistiendo la mejor ropa), y termina con estas festividades para las que la gente está dispuesta a participar e incluso los días que reciben en su casa a la imagen, preparan alimentos para los acompañantes, sin faltar por supuesto las bebidas alcohólicas y sus consecuencias. Podemos decir que así transcurre el tiempo en Ixmiquilpan, sin más diversión que alguna fiesta de cumpleaños a la cual se puede ir aún sin ser invitado, y en los días lluviosos el juego de cartas en las tiendas al calor de unos tragos quita lo aburrido.

DIAGNOSTICO Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Podemos citar que el interés que la gente mostraba para participar en las actividades mencionadas no era extensivo a la escuela, ya que los niños casi todos los días llegaban tarde o en el peor de los casos ni asistían porque se iban a acompañar a la imagen y cuando comentábamos esto con algunos papás los argumentos eran varios. Decimos que encontramos desinterés en los padres de familia por la escuela y sus actividades docentes porque si se les citaba, eran pocos los que asistían y rara vez llegaban puntuales, además sus hijos casi nunca llevaban el material aunque se les solicitaba con anticipación.

Ante esta situación tuvimos que investigar los problemas por los que estaba pasando la escuela y nuestra práctica docente obteniendo como diagnóstico que existía desinterés de los padres de familia y tutores ya que en la mayoría de los casos ni siquiera se molestaban por ir a inscribirlos, nada más los enviaban y ni el acta de nacimiento nos hacían llegar, también a los festivales a los que se les invitaba eran pocas las que iban.

Sin embargo, a nosotros parecía no interesarnos esta situación ya que no hacíamos nada por tratar de hacer visitas domiciliarias para conocer de cerca las causas de tales sucesos; incluso, había niños a los que no les conocíamos al papá o a la mamá y mucho menos en donde vivían, habíamos descuidado las relaciones con la comunidad y tratando de entender a William H. Kilpatrick diremos, que la misión de la escuela es ayudar a actuar y pensar inteligentemente para mejorar los modos de acción, no enceserrarse en un mundo aparte e indiferente a los acontecimientos que la rodean es por eso que después de obtener el diagnóstico y analizar lo que al respecto han escrito algunos investigadores nos planteamos el problema así:

¿Qué debía hacer el grupo de segundo grado de la escuela primaria "Profr. Clemente Vergara" para interesar en las actividades académicas a sus padres de familia y maestros durante los cuatro primeros meses del curso escolar?

NUESTRA PROPUESTA

Ante el planteamiento anterior y tratando de apegarnos a la investigación acción-participativa, elaboramos la propuesta pedagógica "La práctica docente en la comunidad" cuyas actividades giraban en torno a "La hortaliza", una unidad de trabajo integrada con los objetivos programáticos de las cuatro primeras unidades y que trataríamos de alcanzar en el primer semestre del curso escolar 1988-1989, con los alumnos de segundo grado.

Dicho trabajo consistió en relacionar los temas del programa, con las actividades que de la hortaliza familiar se desprendían como por ejemplo: el uso del metro, teníamos que medir el terreno que nos indicaban los papás para sembrar la semilla, nosotros cuestionábamos a los alumnos al respecto, que ellos sintieran la necesidad de tener su propio metro, el cual elaboramos en el salón de clase con cartoncillo y en algunos casos con mecates; con ellos medimos el perímetro de las hortalizas, pero cuando sembramos lechuga nos vimos en la necesidad de medir (con algo más pequeño que el metro) los espacios en los que iría cada planta, lo que aprovechamos para ver la división del metro en decímetros y la utilidad que podíamos darle; así trabajamos las sugerencias del programa y medíamos cosas reales y de utilidad para la familia del alumno, mismo que en algunos casos era auxiliado por los padres de familia que sí participaron

con nosotros de esta experiencia.

Otro objetivo era distinguir el sujeto y el predicado en enunciados, para lo cual comentábamos en el salón de clase sobre lo que acabábamos de hacer, por ejemplo: si decíamos que Blas tiró la semilla, hacíamos énfasis al respecto preguntando ¿quién y qué? para centrarnos en uno de los muchos enunciados que surgían; posteriormente uno de los alumnos lo anotaba en el pizarrón, corregíamos ortografía y separación de palabras, alguien lo leía en voz alta y se preguntaba nuevamente ¿quién y qué?, subrayando con un color diferente la respuesta a cada pregunta. Cuando los alumnos supieron hacer la diferenciación llamamos a cada una de las partes sujeto y predicado, respectivamente.

Un ejemplo más lo son las ciencias naturales las cuales fuimos abordando conforme iban evolucionando las hortalizas pasando desde los elementos necesarios para la germinación, el desarrollo de las plantas y partes de la misma.

PUESTA EN PRACTICA

Iniciamos el trabajo platicando con los padres de familia que conocíamos, alumnos y compañeros maestros acerca de nuestras inquietudes y del giro que pretendíamos dar a la práctica docente, los alumnos aceptaron desde el principio, no así los papás

que de no muy buena manera dieron su aprobación, porque decían que "eso" solamente sería perder el tiempo, ellos querían que sus hijos "leyeran e hicieran cuentas en el salón", pero si las hortalizas no iban a atrasar más a los alumnos, entonces hiciéramos las hortalizas. Los educandos estaban entusiasmados y dijeron que llegarían temprano y no faltarían para trabajar juntos porque las hortalizas las haríamos en sus casas para involucrar al padre de familia.

La buena disposición del director nos permitió contar con dinero de la tienda escolar para comprar semilla de acelga, espinaca, rábano y lechuga; con la ayuda de los alumnos de quinto y sexto grado, armamos cajones con tablas viejas que encontramos en la bodega, mismos que emplearíamos para los almácigos y así mientras preparábamos el terreno para las hortalizas, la semilla germinaría y trasplantaríamos las plantitas -- cuando éstas estuvieran listas, pero un día dejamos fuera del salón los almácigos para que recibieran la humedad del medio y una helada acabó con ellos; entonces optamos por la siembra directa en las hortalizas y las cubrimos con ramas para protegerlas.

Preparábamos el terreno entre todos (maestra, alumnos y algunos padres de familia), nos prestaban la herramienta la cual consistía en palas, balachos, estacas, cubetas, mecates, etc. Es bueno mencionar que la participación de los padres no se dio en todos, hubo quien se asomaba a ver qué estábamos haciendo y luego se retiraban de

donos trabajar solos. En total se hicieron 17 hortalizas pues de los 23 alumnos que formaban el grupo de segundo grado, había hermanos y sólo dos alumnas se quedaron sin ella, el motivo fue que cuantas veces intentamos ir a sus casas no asistieron a la escuela para llevarnos y comentaron que su papá no les había dado permiso ni terreno para hacer la hortaliza.

Visitábamos dos casas diariamente y de las actividades de la hortaliza se desprendían las que nos llevaban al logro de los contenidos programáticos, debemos aclarar que la mayoría de las acciones se realizaban fuera del salón de clase porque pasábamos de las 9:00 a las 11:00 horas fuera de él, pero también en el aula "leíamos y hacíamos cuentas", sólo que estas actividades tenían como base lo realizado en el campo, por eso decimos que se trabajó de forma globalizada y las actividades que nos servían para matemáticas eran aprovechadas en español o ciencias naturales, etc.

Algunos alumnos junto con sus papás fueron muy cuidadosos y tuvieron abundante verdura en su hortaliza, lo que los animó a ampliarla. Cuando en alguna casa la semilla no germinaba les proporcionábamos más y solos la sembraban.

Como iniciábamos a las 9:00 horas los alumnos se apresuraban a llegar porque no sabían a donde iríamos ni el objetivo que se trataría, por lo que la impuntualidad

y la inasistencia disminuyó notablemente, pues se mostraban interesados por saber lo que pasaba en las diferentes hortalizas. No hubo problemas de conducta u otros contratiempos, sólo una vez que nos quedamos a recoger la fruta caída de un manzano, los perros nos dieron tremenda persecución que no paramos hasta llegar a la escuela, pero no pasó de ahí.

RESULTADOS Y METODOLOGIA

Realmente era emocionante ver a los papás e hijos que en un ambiente de armonía desempeñaban la misma labor, en beneficio de su hogar y en el mejor de los casos nos auxiliaban en nuestros escasos conocimientos sobre hortalizas, pero también observaban la conducta, habilidades y amistades de sus hijos quienes se divertían y aprendían haciendo. Nosotros con este pretexto nos introducíamos en sus hogares sin parecer inoportunos porque íbamos por cuestiones de trabajo.

Conocimos a los papás que nos visitaban en la escuela y formamos con la mayoría de ellos un bonito grupo de trabajo y convivencia, sólo que no pudimos hacer participar a todos, sin embargo hubo niños y papás de otros grados que nos pidieron participar; nosotros les dimos la semilla y comentábamos con ellos sobre los avances de su labor.

Cabe mencionar que tratamos en todo momento de tener presente a la metodología de la investigación acción-participativa, realmente nos ha costado mucho trabajo, porque somos muy personalistas pero hemos seguido preparándonos al respecto y el hecho de haber realizado este pequeño trabajo no quiere decir que sea un caso cerrado, porque una investigación no puede darse por terminada, siempre surgen cosas dignas de ser realizadas, sobre todo tratándose de la educación, pues nosotros pudimos llevar a la práctica ideas que en la lectura de algunos textos nos afirmaban que la escuela debe ir a la comunidad e interesarse en los problemas de ésta, favorecer que la gente forme con la escuela un verdadero equipo de participación, porque su meta es lograr modos de acción mejores, proporcionando una educación para la vida que haga a los individuos reflexivos, críticos, capaces de transformar positivamente su realidad y no esperar con los brazos cruzados y a puertas cerradas, a que los padres de familia se acerquen a preguntar sobre las necesidades de ésta, pues es la escuela la que debe responder a los intereses de ellos.

Nosotros éramos de la idea contraria, sin embargo nos aventuramos a hacer un pequeño cambio y los resultados nos parecieron magníficos porque no sólo probamos cuán equivocados estábamos, sino que dimos con una de las causas del desapego de la gente con la escuela por lo menos en Tlaminilolpa. Se veían como dos mundos aparte pero si

la escuela trata de llegar a los habitantes interesándolos, haciéndolos participantes de su educación; las relaciones entre ambas partes mejoran, como en nuestro caso sucedió con los padres.

También en el grupo de alumnos se notó el cambio en cuanto a la asitencia, - puntualidad e interés en los contenidos a trabajar, hacían de forma real lo que en la escuela resultaba ficticio y hasta molesto, además nos ahorrábamos la elaboración de - las aburridas láminas para tratar de hacer "llamativa" la clase y el tradicional germi- nador hecho en un frasco con algodón y semillas, el trabajo en el campo con elementos reales nos hacía mucho más agradable la práctica docente. El aburrimiento que muchas veces notábamos en nuestros alumnos había quedado atrás, se les veía felices y dispues- tos a participar, sin que esto pareciera para ellos como un castigo; nosotros lamentá- bamos no haber propiciado esto antes.

Cuando por ciertos motivos demorábamos una semana en visitar alguna casa, los padres nos mandaban traer para que fuéramos y comentaban sus problemas e inquietudes; nosotros hacíamos lo mismo, logrando con esto que hubiera no sólo actividad docente, - sino también la vinculación con la investigación, aunque de manera muy modesta por ser la primera vez que lo hacíamos y nuestras limitaciones eran bastantes.

Sin embargo, nos resultó una experiencia agradable el haber tratado tan cerca a los padres, conocer un poco cómo piensan, cómo viven, algunos de sus temores, en fin, parte de su forma de vida. Cuando terminamos de poner en práctica la propuesta, ellos se acercaron a decirnos que les había gustado la experiencia y que deseaban volver a iniciarla para tener más cuidado e incluso en el siguiente curso escolar los profesores y los papás solicitaron trabajarla.

Podemos decir que los padres no participaban porque estaban defraudados por los tratos que los profesores recibían o de los engaños de que habían sido objeto y al notar un cambio en nuestra actitud ellos quisieron corresponder.

Cabe mencionar que ahora que revisamos lo que fue nuestro trabajo encontramos varios errores, como por ejemplo: el de las niñas que no tuvieron hortaliza por no asistir el día que les tocaba visita domiciliaria, las dejamos fuera del trabajo, nosotros ocupamos por analizar por qué no iban, nos faltó también información o voluntad para hacer participar a la gente que sólo nos veía de lejos y se alejaba; pero ahora hemos tratado de mejorar la propuesta, que nos ha quedado como testimonio de que cuando se desea hacer cambios en la práctica docente a favor de los alumnos y de la sociedad misma, se puede lograr con un poco de voluntad y con la participación de la comunidad escolar.

Nuestro deseo es que los profesores que trabajan actualmente en esa escuela, -
tengan a bien ponerla en práctica y enriquecerla con sus aportaciones, sin descartar -
por supuesto a los compañeros maestros que nos hagan favor de leer este trabajo y con-
sideren de utilidad esta humilde experiencia que ponemos a su disposición.

B I B L I O G R A F I A

- ARIAS OCHOA, Marcos Daniel. et al: Seminario. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP, 1986, p.218.
- CABALLERO.PLANCA, Francisco y Ma. Rosario Moreno Cózar. "Puertas abiertas, otra forma de intentar la escuela", en: Cuadernos de Pedagogía. No. 156, Barcelona, - marzo, 1988, p.47-49.
- GARCIA VERA, Antonio Bautista. "Las unidades de trabajo", en: Cuadernos de Pedagogía. No. 158, Barcelona, julio, 1988, p.48-50.
- HERNANDEZ, Fernando. "La globalización mediante proyectos de trabajo", en: Cuadernos de Pedagogía. No. 155, Barcelona, enero, 1988, p.54-59
- KILPATRICK, William, H. La función social, cultural y docente de la escuela. Buenos Aires, Losada, 1968, p.93.
- LUCAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. México, Gedisa, 1986, p.135.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Colección Cómo hacer mejor. Números 107 y 114. México, SEP-CONAFE.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ANDER-EGG, Ezequiel. Reflexiones en torno a los métodos de trabajo social. México, El Ateneo, 1992.

ARIAS, Ochoa Marcos D. y otros. Metodología de la investigación V. Antología (LEPEPKI 90). UPN-SEP.1992.

CARR, Wilfred y Stephen Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca, 1988

PEREZ, Serrano Gloria. Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos. Madrid, Narcea, 1993.

SCHUTTER, Anton de. Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos. México, CREFAL, 1986.

TAYLOR, S. J. y R. Bogdan. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Buenos Aires. Paidós, 1986

PARTICIPARON EN LA ELABORACION DE LA ANTOLOGIA COMPLEMENTARIA
LA INNOVACION

LETICIA GUTIERREZ BRAVO
RESPONSABLE DEL CURSO
UNIDAD 098

ANA HELIA ACOSTA CASTRO
COLABORADORA
UNIDAD 098

SYLVIA SCHMELKES
ASESORIA

COORDINACION DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PLAN 1994

XOCHITL LETICIA MORENO FERNANDEZ