

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes
Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Conocer la Realidad para Transformar el Futuro: La Investigación como Herramienta para Mejorar la Calidad de la Labor Docente



Pedro Us Soc

VOLUMEN 40

370.7

U84c Us Soc, Pedro

Conocer la realidad para transformar el futuro : la investigación como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente / Pedro Us Soc. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

148 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 40)

ISBN 978-9968-818-89-6

1. Educación – Investigaciones. 2. Educación - Métodos de aprendizaje. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Pedro Us Soc
Autor del Texto

Gilberto Alfaro Varela
Revisión y Asesoría en el Contenido

Vera Ivette Bracamonte Orantes
Diagramación del Texto

Pedro Us Soc
Revisión y Adecuación del estilo pedagógico

Arnobio Maya Betancout
Coordinador y Asesor de la 1ª
Edición Final y de la Reimpresión

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éste y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

DE CONFORMIDAD CON LA LEY DE DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS ES PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN, GRABACIÓN, FILMACIÓN TOTAL Y PARCIAL DEL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE CUALQUIER SISTEMA DE REPRODUCCIÓN, INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO. LA VIOLACIÓN A ESTA LEY POR PARTE DE CUALQUIER PERSONA FÍSICA O JURÍDICA, SERÁ SANCIONADA PENALMENTE.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido aproximadamente diez años desde cuando la **Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA)** empezó a desarrollar el **Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”**, continuado después con el **“Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”**, ambos auspiciados por una generosa contribución de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Ha pasado una década desde cuando dicha cooperación ha acompañado a la CECC/SICA con logros muy significativos en los cinco componentes del segundo Proyecto como son:

- 1.- Fortalecimiento del currículo de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica.
- 2.- Mejoramiento de materiales didácticos a las escuelas formadoras de docentes de la educación primaria o básica.
- 3.- Fortalecimiento de la capacidad tecnológica de las instituciones formadoras de docentes.
- 4.- Mejoramiento de la formación académica y profesional de los profesores formadores de docentes de la educación primaria o básica.
- 5.- Desarrollo de un programa centroamericano de investigación sobre los diversos elementos curriculares de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica

Todos los mencionados programas se han llevado a cabalidad, con logros relevantes que indudablemente están haciendo aportes significativos a la calidad de la educación primaria o básica de los países centroamericanos y de República Dominicana.

Relacionado con el programa tercero del proyecto original: **Producción de Recursos Educativos para el Mejoramiento del Desarrollo del Currículo de Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica** y con la participación de autores y autoras de los Países Centroamericanos la CECC/SICA planificó, desarrolló, publicó y distribuyó una **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica**, conformada por 36 volúmenes en que tuvieron representación los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que se determinaron como significativos y necesarios para apoyar con contenidos y prácticas pertinentes, el proceso de formación inicial de docentes.

Como resultado del análisis de los estudios curriculares que la CECC/SICA ha realizado para la educación primaria o básica de Centroamérica y República Dominicana y la información proporcionada por los demás programas del Proyecto, especialmente el relacionado con el Perfil del docente, así mismo, de la acogida que en los países tuvo la Colección, la Organización consideró importante complementarla con 14 nuevos títulos, como parte del segundo componente del Proyecto actual, que son los que ahora estamos presentando.

Para complementar la Colección se identificaron temas de clara actualización y pertinencia pedagógica como la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria; el docente como investigador de su realidad; la enseñanza de la lectoescritura; la educación inclusiva; las adecuaciones curriculares; el arte y la estética; la didáctica de la geometría; la literatura infantil; la enseñanza en las escuelas unidocentes o unitarias; el fomento de la lectura desde la edad temprana y la neurociencia y el aprendizaje.

Otro hecho que cabe destacar es que para desarrollar estos nuevos temas complementarios, se siguieron los mismos lineamientos dados para los textos iniciales como son: que ellos fueran elaborados por autores y autoras de reconocida solvencia profesional y experiencial de los países miembros de la institución, que para lograr su mejor calidad cada obra contara con jurados especializados, que el tratamiento de los temas tuviera visión centroamericana y de la República Dominicana, que los temas seleccionados fueran significativos, pertinentes y necesarios para la orientación de la educación primaria o básica de la Región y que, sin que las obras perdieran la unidad en los rasgos característicos de la colección, cada autor o autora tuviera libertad metodológica para hacer de su obra una propuesta didáctica, innovadora y creativa.

Consideramos que los anteriores planteamientos para producir estos materiales educativos han tenido una acertada aplicación por todos los autores y autoras y por las demás personas que han contribuido a los mismos, por tal razón presentamos dichas obras complementarias con mucho beneplácito y con la seguridad de que serán acertadas en la contribución que harán a la calidad de la formación inicial de los y las docentes centroamericanos y de la República Dominicana y, finalmente, a la calidad misma de la educación primaria o básica de la Región, como corresponde al compromiso organizacional y estatutario de la CECC/SICA.

No podemos dejar de ser reiterativos en nuestro agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con estas nuevas obras de la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica** y, especialmente, al Gobierno Real de los Países Bajos por su siempre bien valorada Cooperación con que hizo posible este nuevo aporte educativo.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

*“Educar es conocer, es leer el mundo
para poder transformarlo”*

Moacir Gadotti

blanca

TABLA DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN INTRODUCCIÓN

UNIDAD 1

REALIDAD DOCENTE Y LABOR DOCENTE

1.1. Importancia de la realidad en la labor docente.....	3
1.2. Investigación y formación docente: el panorama en Centro América.....	7
1.2.1. En la estructura institucional.....	9
1.2.2. Los objetivos de la formación.....	9
1.2.3. El tipo de docente deseado: perfil de egreso.....	10
1.2.4. El Enfoque Curricular y su relación con el entorno.....	11
1.2.5. En las acciones de culminación de estudios.....	12
1.2.6. En el enfoque de formación docente Inicial.....	12
1.2.7. En las áreas curriculares o ámbitos de los planes de estudio.....	12
1.2.8. En el núcleo pedagógico común.....	13

UNIDAD 2

LA REALIDAD DOCENTE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

2.1. La realidad del docente.....	15
2.1.1. A qué se le llama realidad.....	17
2.1.2. Características de la realidad.....	17
2.2. Investigación y conocimiento de la realidad.....	23
2.3. Dimensiones de la realidad docente.....	25
2.3.1. Subjetividad y función docente.....	26
2.3.2. Acontecer Humano y Cosmos: la dimensión natural de la realidad docente.....	31
2.3.3. Entre el individualismo y el espíritu comunitario: la dimensión social.....	34
2.3.4. Historia y memoria: la historia personal y colectiva como dimensiones de la realidad docente.....	39
2.3.5. Cultura e identidades como dimensiones de la realidad docente.....	40

UNIDAD 3

POSIBILIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DOCENTE

3.1. Cambio de un viejo paradigma: hacia el maestro investigador.....	49
3.2. Investigación y Ciencia.....	51
3.2.1. El necesario cambio de paradigmas.....	54
3.2.2. ¿Qué es y cuál es la función de un paradigma?.....	56
3.2.3. El Paradigma Científico-Positivista.....	58
3.2.4. Surgimiento de un nuevo paradigma.....	58
3.2.5. Postulados Básicos del Nuevo Paradigma.....	59
3.3. Metodologías de investigación.....	67
3.3.1. La investigación en la construcción de conocimientos sobre la realidad desde el ámbito educativo.....	67
3.3.2. El concepto de investigación.....	68
3.3.3. Objetivos de la investigación.....	69
3.3.4. Principios para la coherencia de la investigación con la realidad.....	69

UNIDAD 4**MODELOS DE INVESTIGACIÓN APLICABLES****AL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DOCENTE**

4.1. Investigación cuantitativa o investigación cualitativa.....	73
4.1.1. Investigación cualitativa, Definición.....	75
4.1.2. Estructura de una investigación cualitativa.....	78
4.1.3. Registro de la información en la investigación cualitativa.....	81
4.1.4. Sistematización de la información.....	82
4.1.5. Interpretación de la información.....	85
4.1.6. Interpretación y aplicación pedagógica.....	87
4.2. Investigación-acción.....	89
4.2.1. Teoría y práctica en la educación.....	90
4.2.2. Acción, Conocimiento y docencia.....	91
4.2.3. La relación "acción-conocimiento" o "conocimiento-acción".....	93
4.2.4. Aplicación de la Investigación-Acción en el aula.....	94
4.2.4.1. Qué es la Investigación Acción.....	95
4.2.4.2. Características de la Investigación-Acción.....	95
4.2.4.3. Pasos para la aplicación de la investigación-acción desde el aula.....	96
4.3. Técnicas aplicadas en investigación cualitativa.....	97
4.3.1. Métodos de investigación en Ciencias Sociales.....	98
4.3.2. Técnicas de aplicación poco compleja para la recopilación de datos.....	99
4.3.2.1. Investigación documental.....	100
4.3.2.2. La observación participante.....	101
4.3.2.3. La Entrevista.....	104
	106

UNIDAD 5**TÉCNICAS APLICABLES A LA INVESTIGACIÓN DE LA REALIDAD DOCENTE**

5.1. Análisis autobiográfico y subjetividad.....	109
5.2. Microetnografía y visión cualitativa de la educación.....	111
5.2.1. Qué es la microetnografía.....	118
5.2.2. Qué es la etnografía.....	119
5.2.3. El objeto de la etnografía.....	121
5.2.4. Tipos de investigación etnográfica.....	122
5.2.5. Características de la investigación etnográfica.....	123
5.2.6. El proceso metodológico.....	125
5.3. La microhistoria: investigación histórica local.....	126
5.3.1. Tipos de Microhistoria, temas de estudio.....	130
5.3.2. Microhistoria e historia global.....	132
5.3.3. Cómo se hace microhistoria.....	135
5.3.4. Un ejemplo de planificación de un estudio microhistórico.....	136
	138

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

142

INTRODUCCIÓN

CONSTRUYENDO FUTUROS DESDE LA DOCENCIA-INVESTIGACIÓN

Hasta hace relativamente pocos años, en nuestros países la labor docente parecía la repetición permanente de unas cuantas escenas que se sucedían una tras otra, en las que la figura principal era el docente. Mientras que en el fondo se podía apreciar a un grupo de “alumnos” que también repetían incesantemente unas dos o tres acciones: tomar el dictado, copiar lecciones de sus libros de texto, copiar alguna lección que el docente les escribía en la pizarra o... morirse de tedio, escuchando del profesor una explicación que nadie entendía ni a nadie interesaba...

Una educación así, que todavía algunas abuelitas o abuelitos recuerdan con nostalgia y con muchos elogios (“esa sí era una clase disciplinada”) dejó de ser un modelo útil y atractivo para las nuevas generaciones, a quienes ha tocado vivir tiempos diferentes. Nuevas realidades que mostraron cómo ese tipo de educación ha dejado de tener relevancia alguna para la vida.

Por eso, a muchos ha parecido que las reformas educativas que desde la década de los 70s vienen transformando los sistemas educativos de nuestros países, son la oportunidad para acceder a una educación pertinente y relevante para la vida de los pueblos. Una oportunidad para contar con mejores herramientas teóricas y metodológicas para interactuar en un mundo cuya característica sobresaliente, esto se percibe cada vez con mayor claridad, es la transformación constante.

A estas transformaciones han contribuido sin lugar a dudas las grandes transformaciones que en materia educativa han tenido lugar a nivel mundial. Cumbres y foros mundiales sobre educación, declaraciones regionales y nacionales, planes de acción, los Objetivos Educativos del Milenio... En fin, toda una gama de acciones que pugnan por construir modelos educativos más apropiados a las generaciones que han cruzado el umbral del cambio de siglo, producto precisamente de la conciencia que se abre paso a todo nivel para visualizar la educación como el motor del desarrollo de los países.

En esta complejidad de cosas, el docente comienza a emerger como una figura importante. Si el protagonista principal, único, en la educación tradicional fue el docente, en los nuevos modelos educativos que surgen con las reformas de los sistemas educativos, de nuevo el docente sobresale como figura muy importante. Pero con unas características diferentes, con un protagonismo no ya en solitario.

Por el contrario, bajo la influencia de las nuevas percepciones que promulgan las nuevas tendencias pedagógicas, como el constructivismo, el socioconstructivismo y otras, los educandos también se van perfilando con una imagen diferente. No son ya la tabula rasa, la página en blanco en la que el docente se esfuerza por “escribir” todo cuanto sabe. No ya el “alumno” ($a=sin$, $lumen=luz$), el sujeto “sin luz” que viene en busca de la iluminación que el docente puede prodigarle.

El educando en las nuevas visiones, es también protagonista, es el sujeto que construye sus propios conocimientos, bajo la facilitación de un docente, cuya función ahora es el ser mediador entre las fuentes de información y el educando. Este, con base en sus conocimientos y sus experiencias previos, construye nuevos conocimientos.

Para ejercer esta función, no le es suficiente al docente contar con una guía curricular racionalmente construida y unos buenos libros de texto, además de la mano firme que impone la disciplina en el aula. Ahora entendemos que necesita más herramientas. Necesita saber cómo no depender sólo de los libros de texto, ni del currículo.

Pero aún más. También entendemos que los libros de texto generalmente se refieren a realidades distantes, a mundos diferentes, a cosmovisiones ajenas. Que los conocimientos que los educandos adquieren sobre esa base, no les permite participar activamente a mejorar la calidad de vida de su familia, ni la de su comunidad, porque la realidad que deben mejorar no les es conocida.

Por eso, se ha vuelto una necesidad de atención urgente, el que el docente contribuya a que los educandos conozcan su propia realidad. Para ello, requieren de herramientas de investigación que les permita asomarse a su medio natural, a su mundo social y a su universo cultural para, a partir de ahí, conocerse a sí mismo, sus potencialidades, a conocer su realidad para poder interactuar efectivamente con ella y a ser agentes de la transformación de la misma y construirse un mejor destino...

Del dictado, el docente debe transitar, pues, a la conducción de procesos investigativos de la realidad. No puede ya más ser sólo docente; deberá ser, si ha de desarrollar acciones de impacto en la vida de sus educandos, un docente-investigador. Esta es su nueva misión.

La función del docente investigador, eso sí, irá más allá de la mera tendencia de encontrar problemas y resolverlos, al estilo de un bombero apagafuegos. Su misma función le coloca en una posición privilegiada como para anticiparse al conocimiento de las diversas necesidades que ejercen o pueden llegar a ejercer algún tipo de incidencia en la formación futura de los educandos y en el desarrollo educativo de la comunidad. La aplicación de la investigación desde el aula le puede dar esa visión prospectiva de la realidad educativa de su ámbito de acción.

Este libro se ha escrito teniendo a la vista estas reflexiones. Pensando en cómo aportar a los docentes en formación en los países centroamericanos algunas ideas, alguna información y algunas sugerencias metodológicas para asumir ese compromiso. Pero más allá, se ha escrito pensando en los niños y las niñas de la educación primaria o básica, cuya formación será responsabilidad de los docentes actualmente en formación.

Su propuesta es sencilla: pensar en primer término en la influencia recíproca que existe entre la labor del docente y la realidad. Este es el tema de la primera unidad, junto con una breve panorámica de cómo se aborda la relación docencia - investigación en la formación docente en Centroamérica.

Para acercarse a la realidad, a su realidad, el docente debe tener un esbozo de en qué consiste la realidad y cuáles son las dimensiones de la realidad en la cual se desenvuelve y reflexionar acerca de las posibilidades que tiene de conocerla. Eso se hace en las unidades segunda y tercera.

Las unidades cuarta y quinta, se ocupan más específicamente de las metodologías de investigación que el docente puede utilizar para conocer su realidad. La opción asumida en este libro, es por la aplicación de metodologías cualitativas de investigación, por las razones que se explican oportunamente.

La propuesta Didáctica

Para la aplicación de este libro en la formación inicial docente, se proponen actividades didácticas, individuales y grupales. Las actividades didácticas tienen el propósito de facilitar la adquisición de los conocimientos nuevos por parte del estudiante, o reforzar aquéllos que ya posee sobre la temática de este libro. Las posibilidades metodológicas para ello serán tantas como posibilidades creativas tenga el docente o situaciones particulares haya en el medio que requieren de respuestas particulares.

Las sugerencias que se hacen aquí, por tanto, son sólo eso: sugerencias. Están pensadas especialmente para cuando se utiliza el libro como recurso de autoaprendizaje por parte de los docentes en formación o en círculos de discusión para docentes en servicio. Por el contrario, cuando el profesor utiliza el libro como recurso en el aula, podrá aplicar la metodología que prefiere para su mejor aprovechamiento.

■ Texto Paralelo

El texto paralelo, aunque es una herramienta no aprovechada suficientemente en la formación docente en nuestros países, puede convertirse en un recurso muy útil para llevar a la práctica uno de los postulados del constructivismo: que las y los educandos participan en la construcción de sus conocimientos. El texto paralelo sería el instrumento para construir “la memoria del proceso de aprendizaje, como reflejo de la producción original de cada uno de los estudiantes” (Camarasa y Guillamondegui, 2001).

El texto paralelo, no es otra cosa que un documento conformado por los distintos materiales utilizados en los distintos momentos del proceso de aprendizaje. Entre otros, se incluirán: los textos leídos, los resultados de las actividades individuales, las memorias de las prácticas, los registros de los diálogos grupales, las notas de clase, las experiencias y reflexiones personales y grupales, entre otros. En fin, se trata de elaborar un libro propio del educando a partir de sus producciones a lo largo del curso.

El docente, puede también elaborar el propio. Con ello, se enriquece y se amplía el material contenido en este libro que, finalmente, no es, nunca podría serlo, un documento completo. No hay manera de abordar con exhaustividad una temática tan rica como la de docencia e investigación.

El texto paralelo, al igual que los demás procesos que se realizan en el aula y en todo ambiente de aprendizaje, puede lograr los objetivos propuestos, si desde el principio existen entre los distintos sujetos algunos acuerdos mínimos. El contrato didáctico puede ayudar a ello.

Efectivamente, es importante que al inicio del curso, todos los sujetos involucrados en los procesos de aprendizaje, particularmente el docente y los educandos, se pongan de acuerdo con respecto a los criterios y los elementos mínimos que conducirán las relaciones de aprendizaje. En tal sentido, acuerdan cuáles son los objetivos, la metodología y las formas de evaluación que se aplicarán.

La sugerencia es, pues, que desde el inicio se establezca como actividad regular de los estudiantes, la elaboración de su texto paralelo. En él podrán consignar toda información derivada de las actividades sugeridas y otras que a su juicio enriquecen sus datos y sus conocimientos. Un aprendizaje que podrán posteriormente aplicar con sus educandos cuando sean docentes en una escuela primaria o básica.

■ Las actividades individuales

El trabajo individual cumple una función muy importante en los procesos de aprendizaje. Propicia la oportunidad para que las o los estudiantes se vean a sí mismos "frente a frente" con el conocimiento que tienen ante sí, sea nuevo o ya conocido.

Bien conducidas, las actividades individuales representan un desafío a cada estudiante. Es la oportunidad de medirse consigo mismo, antes de aplicar sus conocimientos y sus capacidades propias junto a las de otras y otros para resolver un problema o construir nuevos conocimientos.

En cuanto a las actividades individuales que se proponen en este libro, tienen esa finalidad. Pero son también un primer paso, previo a las actividades grupales. Los resultados de estas, serán el aporte que cada estudiante hará al grupo del cual formará parte. De hecho, la calidad de los resultados del trabajo de grupo, dependerá de la calidad de los aportes individuales. Por eso es muy importante que la realización de las mismas, se haga con mucha seriedad y responsabilidad.

■ Las actividades grupales

"Todo grupo cumple con una función educadora en la medida en que influye en cada una de las personas que la componen", afirma Cázares (2002:11). Y agrega: "un 'buen' grupo puede estimular la autenticidad, la participación no superficial, la liberación de rutinas, la apertura, el rechazo de patrones preestablecidos... pero para lograrlo los miembros deben pensar y trabajar como unidad, regidos por un propósito definido".

Aunque todos los educadores sabemos esto, puede resultar útil revisar lo que sabemos sobre el funcionamiento de los grupos de trabajo. Para tener “buenos” grupos de trabajo, debe atenderse a orientaciones como las siguientes (Cf. Cázares 2002: 15):

- El grupo es una estructura que adquiere forma, sentido y efectividad si se da una verdadera interacción entre los individuos que lo conforman. Esto determina la orientación y las formas de trabajo del grupo, el cual a la vez induce cambios en los individuos.

No se trata, pues, sólo de poner a trabajar juntas a dos o más personas. Lo fundamental es propiciar una verdadera interacción entre ellas, en función de objetivos bien definidos y una metodología de trabajo fácil de entender y aplicar.

- El éxito en el trabajo grupal, depende en buena medida de la atracción, repulsión, tensión, compatibilidad o incompatibilidad que pueda darse entre sus miembros.

Al conformar grupos de trabajo, por tanto, debe propiciarse condiciones que permitan algún grado de compatibilidad. En tal sentido, el conocimiento que tengamos de nuestros estudiantes, de sus gustos y preferencias, de sus intereses, del trasfondo de su formación, de los rasgos más relevantes de su personalidad, etc., deben ser objeto también de investigación por parte del docente.

- Los grupos de trabajo deben reunir algunas condiciones básicas para ser efectivos.

Entre ellas, podemos mencionar: sentido de compromiso de cada uno de sus miembros; voluntad de participación en función de fines compartidos; claridad respecto de los objetivos esperados y de los procesos necesarios para alcanzarlos; capacidad para la toma de decisiones, y gestión participativa.

- La conformación de grupos de estudiantes para trabajos de investigación debe tomar en cuenta sus diversas características y condiciones.

En efecto, nuestra experiencia como estudiantes y como docentes, nos habrá permitido darnos cuenta de lo difícil que es conformar grupos de trabajo cien por ciento efectivos en contextos como los nuestros. Disponibilidad económica, distancias, actitudes favorables o desfavorables a la interacción grupal, conocimientos y capacidades previos, tanto sobre metodologías de investigación como sobre los temas a investigar son, entre otras, las condiciones que el docente debe conocer, para facilitar la mayor y mejor participación posible de sus estudiantes.

¹ Para una visión más completa sobre la naturaleza y el funcionamiento de los grupos, véase: Cázares González, Yolanda María, *Manejo efectivo de un grupo, el desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad*, Trillas, México, 2002.

- En los diferentes grupos, se dan por lo menos tres patrones de comunicación (Cázares, 2002:19ss.) que todo docente debe conocer para facilitar el éxito de las actividades grupales que asigne. Dos de ellos pueden ser útiles.
 - El patrón centralizado. Es útil para tareas simples, con fechas límite, que requieren de acciones rápidas y eficaces. Consiste en que una sola persona, nombrada por el grupo o por el profesor, recibe la información y la transmite. Generalmente basta al líder dar órdenes y hacer pequeños ajustes a los productos de cada uno de sus miembros. Sus desventajas, entre otras: puede sobrecargar al líder y el grupo volverse ineficiente; la comunicación se da entre el líder y el grupo, pero no de los miembros entre sí.
 - El patrón circular. En éste, la comunicación se da de manera horizontal entre todos los miembros o la mayoría de ellos, entre los cuales puede surgir algún líder de manera natural o que designen por consenso. Todos participan y aportan por igual. Es indicado para resolver problemas complejos o investigaciones con un número significativo de variables, en tareas que no requieran tiempos muy cortos.

Como recomienda Cázares (2002:21), el docente debe tener claridad de los propósitos y de las características de las tareas que asigne, como condición necesaria para decidir el tipo de organización grupal que necesita. A ello, hemos de agregar que en toda decisión a este respecto, debe prevalecer el criterio de la eficiencia y la efectividad, pero también la necesidad de que todas y todos los miembros de los grupos se sientan parte de y satisfechos de los resultados de las tareas realizadas.

Ponemos, pues, este aporte en sus manos. Es una manera de devolver a la comunidad lo que hemos recibido durante los años que hemos ejercido nuestra función educadora. Nuestra esperanza: que construyendo juntos una mejor educación, contribuyamos a la construcción de una Centroamérica sin pobreza, sin conflictos sociales ni políticos. Una Centroamérica unida en la diversidad.

UNIDAD 1

REALIDAD DOCENTE Y LABOR DOCENTE



Fuente: www.mogavay.com

El ejercicio de la profesión docente es un hecho que no debe desligarse de la realidad. Entre otras razones, porque, así como los resultados de la labor docente influyen a mediano y largo plazo en el contexto en el cual se desempeña, del mismo modo los distintos aspectos de la realidad condicionan la manera en que se desarrolla la labor del docente.

Por eso, ningún docente puede desconocer el papel que juega el contexto en su labor cotidiana. Es un marco de referencia obligado para que la misma sea pertinente y significativa en la vida de las y los educandos y para la comunidad en general. A la larga, sus efectos se harán sentir incluso en la realización personal y profesional del propio docente.

Por eso, conocer la realidad en la que la profesión docente se desarrolla, es indispensable. Porque también es necesario comprender cómo ambas, realidad y labor docente, se determinan mutuamente.

Por medio de su formación, el docente aprende cómo hacer su labor, pero junto con ello, deberá también reflexionar y prepararse para conocer y entender las distintas dimensiones de la realidad en la cual tendrá que desenvolverse. Sólo así, podrá realmente responder a ella.

De estos temas se ocupa este primer momento de nuestro recorrido por el interesante camino de la investigación vinculada con el trabajo docente. Pero hay un contexto mayor que es preciso conocer de entrada, para ubicar adecuadamente en tiempo y espacio nuestras reflexiones y nuestra práctica de la investigación como medio para mejorar nuestra formación como maestras y maestros: la formación inicial docente en los países de nuestra patria grande, Centro América.

Objetivos de la Unidad

Nuestro estudio de esta unidad, nos permitirá contar con la información necesaria para:

1. Analizar críticamente el tratamiento que se le da a la investigación como fuente de información para mejorar la calidad de la labor docente, en los planes de formación inicial docente en los países centroamericanos.
2. Explicar cómo las diferentes situaciones que se dan en la realidad influyen en el desarrollo de las actividades humanas, particularmente en la labor del docente en el aula y en la escuela.
3. Caracterizar las posibilidades que el docente tiene para asumir la realidad en que desarrolla su labor y atender desde el aula a los desafíos que esta le representa.

1.1 Importancia de la realidad en la labor docente

No existe fenómeno educativo alguno que no esté vinculado a las contingencias económicas, sociales y políticas de la sociedad.
(Ancizar y Quintero, Investigación pedagógica y formación del profesorado)

En las últimas décadas, existe en todos los países centroamericanos, lo mismo que en otras regiones del mundo, un reconocimiento cada vez mayor del papel de la educación en el desarrollo de los países y en la construcción de una vida cualitativamente superior a la que elevados porcentajes de la humanidad viven actualmente. Responder a los desafíos que, en ese sentido, representan fenómenos mundiales como la globalización, el postmodernismo y la diversidad, se ha vuelto una tarea que se le asigna a la educación.

Basta con leer las declaraciones, los programas de acción, las recomendaciones y los compromisos asumidos en las principales cumbres mundiales y regionales de educación para percatarse de ese cambio en los enfoques educativos en la mayor parte de países del mundo. Las reformas educativas que, como un oleaje fuerte, han venido promoviéndose en muchos países, los han tomado como referencia, lo cual ha derivado en mejoras sustantivas en educación, incluyendo reformas en los planes de formación inicial y continua de docentes.

Fue a partir de la década de los noventa que procesos de conocimiento y educación volvieron a ser temáticas centrales a nivel mundial –“avances en la conciencia mundial”, lo llama el informe Enseñar el futuro- y en América Latina. En efecto, se convirtieron en temas de debate en el contexto de la reformulación de las estrategias de desarrollo social, político y económico del continente. Se tomó conciencia de que “existe un sorprendente consenso en el mundo: la creencia de que la calidad del sistema educativo de un país es un determinante importante –tal vez el decisivo- para garantizar su existencia en el próximo siglo y en los siguientes” (García-Ruiz, 2000).

En la base de los procesos de reforma educativa, está la conciencia de que promover una educación de calidad requiere de la oferta de mejores oportunidades de aprendizaje, considerando la diversidad y heterogeneidad de las poblaciones a las cuales va dirigida. Y algo más, que la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, están directamente articuladas al docente. Incluso, algunos han llegado a afirmar que “no habrá calidad educativa, sin profesionales de la educación capaces de crear respuestas diferentes en contextos distintos, para llegar a resultados finales semejantes” (Campos, 2003).

Vista desde la óptica del aprendizaje de los educandos, varios autores coinciden en que la calidad de los procesos de enseñanza en el aula, incide significativamente en la motivación y la actitud que aquellos se forman hacia la

educación misma. Su incidencia en lo que los educandos aprenden y cómo lo aprenden, es muy significativa.

La influencia clave de la calidad de la enseñanza, especialmente por parte del docente, en el aprendizaje, se ha hecho evidente por medio de distintos estudios realizados en diferentes países sobre las determinantes del aprendizaje en las escuelas de los países en vías de desarrollo. A partir de estos estudios, se ha descubierto, de manera sistemática, que los docentes desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje de los educandos (CIEDHUMANO, 2005).



Fuente: www.cientec.or.cr/

Calidad educativa y realidad docente

Los seres humanos desarrollamos nuestra vida siempre respondiendo a las condiciones de nuestro entorno, a todas las condiciones. Esta es una característica de la vida humana y, de hecho, de la vida de todos los seres que forman parte de la naturaleza. El entorno es, por tanto, un factor determinante en la forma en que nos desarrollamos. La cultura misma es precisamente el conjunto de respuestas a las condiciones del entorno, mediato e inmediato, en que vivimos.

Desde ese punto de mira, hemos de reconocer que nuestras actividades como docentes, no quedan al margen de esta característica natural de la vida. El problema de la educación en nuestros países es que no hace suficiente énfasis en ello, y por eso generalmente limitamos nuestra labor únicamente al aula. Hemos dejado de lado una relación sistemática y permanente con el entorno natural, social y cultural de la escuela y hemos perdido con ello una amplia gama de posibilidades para fortalecer, enriquecer, ampliar y profundizar el impacto de nuestra labor en la vida de nuestros educandos. Por el contrario, ellos encuentran que la escuela y su familia se mueven en mundos distintos. La escuela se vuelve un ente incrustado en la comunidad, pero es ajeno a la cotidianidad de la familia y de la comunidad. Aún más, los nuevos conocimientos que el docente pretende formar en sus estudiantes, no enlazan, por esto mismo, con sus conocimientos previos, los derivados del contexto, de los cuales habla el socioconstructivismo. No es extraño entonces que la escuela, y la educación misma, carezcan de relevancia para los estudiantes y para sus familias.

¿Hace falta abundar más en las características de este distanciamiento, para convencernos de lo necesario que es para el docente conocer mejor su realidad? ¿De que a su acción de enseñar, debe agregar el oficio de investigar? ¿Que como docente, le es indispensable investigar sobre los contenidos que debe abordar en el aula, pero también investigar la realidad de su contexto? Siempre habrá más razones, por supuesto, según las distintas perspectivas desde las cuales se considere la labor docente. Entre ellas podemos identificar algunas, como las siguientes:

- Conocer las particularidades de la realidad dentro de la cual viven y se desarrollan sus estudiantes, permite al docente entenderlos y comprender mejor hacia dónde y cómo encauzar las actividades de aprendizaje que realiza día con día.
- La ciencia se construye mediante la observación y la experiencia directa con la realidad. Las y los formadores de los nuevos docentes, y todo docente, están en una situación privilegiada en este sentido, y pueden convertirse en hacedores de teoría educativa desde el aula: ¡el aula, vinculada con la comunidad, es su laboratorio! Desde él, junto con sus estudiantes pueden indagar acerca de los distintos elementos que entran en juego en el aprendizaje efectivo. No podemos desestimar, por supuesto, el aporte de los teóricos de la educación, cuyos libros ostentamos en nuestras bibliotecas, pero las realidades desde las que escriben son, de hecho, diferentes a las nuestras y, por lo mismo, la información que nos ofrecen, no son necesariamente aplicables a nuestra realidad. Aunque sus planteamientos teóricos, nos ofrecen pistas para construir nuevos conocimientos sobre la educación, teniendo en cuenta elementos propios de nuestra realidad.
- Relacionar las orientaciones curriculares nacionales con su propio contexto y el mundo social y cultural de sus educandos. Con ello, podrá superar la tendencia de trasladar mecánicamente los contenidos de aprendizaje establecidos en el currículum o los contenidos de los libros de texto a los cuadernos de trabajo de las y los estudiantes, mediante la copia o el dictado. De hecho, el primer elemento cuya pertinencia el docente debe conocer y comprobar es el currículum, para lo cual deberá encontrar sus vínculos con la realidad y así promover aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para las y los estudiantes.
- Determinar las ventajas de las metodologías que se le proponen. Nunca será suficiente insistir en que la forma y los medios que las y los docentes utilizan para orientar los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, determinan la calidad de estos.
- Superar la aplicación mecánica de modelos construidos. Al conocer bien a las personas y los distintos ámbitos de la comunidad, de la colonia, del barrio o del sector social a cual pertenecen sus estudiantes, le es más fácil a las y los docentes organizar sus actividades de enseñanza y aprendizaje desde el mundo de ellas y ellos. Lo cual, obviamente, permitirá que realmente aprendan y, aún más, que sus nuevos conocimientos les sean útiles para contribuir a mejorar la calidad de vida de su familia, de su comunidad, de su región.



Fuente: <http://latinoamerica.leisa.info/>



ACTIVIDAD EN GRUPO

Los siguientes pensamientos han sido expresados por especialistas en educación (García-Ruiz, 2000). Se reproducen aquí, con la intención de motivar la reflexión y plantear los desafíos que la educación tiene frente a sí, derivados de las cambiantes situaciones que plantea el mundo contemporáneo. Pero más aún, con el propósito de que como futuros docentes o como docentes en ejercicio, pensemos en cómo responder a ellos, mediante una permanente búsqueda de comprensión de la realidad en sus distintas dimensiones.

En realidad, más que hacer un inventario de los nuevos desafíos, la intención es hacer referencia a una serie de formulaciones planteadas por especialistas y que abordan dichas exigencias en una perspectiva más cualitativa que cuantitativa.

Actividades:

- a. Leemos en voz alta, por turnos, cada una de los siguientes pensamientos.

“A todas luces, el tiempo apremia en este terreno: los sistemas y las formas clásicas de educación ya no se adecuan a las nuevas realidades económicas y sociales”. ¿Cuáles, en estos nuevos contextos, son los roles de la escuela?

Federico Mayor

“La economía, el sistema de gobierno, la sociedad civil, la familia y el sistema educativo mismo requieren que la escuela forme personas inteligentes, capaces de tolerar y examinar otras opciones, de crear alternativas y de comunicarse por escrito”.

Ernesto Schiefelbein, en “Estrategias para elevar el nivel de la educación”

“Hay consensos en que hoy se requiere un tipo de capacidades que no se puede homologar a la noción clásica de “saber hacer” sino a un conjunto de características personales e intelectuales que expresen flexibilidad, adaptabilidad y capacidad sociocomunicativa”.

Ministerio de Educación y Cultura de Argentina

“En la era del conocimiento, donde una ilimitada cantidad de hechos y datos pueden ser generados, almacenados y comunicados instantáneamente a cualquiera, en cualquier tiempo y lugar, el saber cómo es sin duda más importante que el saber qué”.

Lewis J. Perelman

“La concepción de que las funciones principales de la escuela, la socialización y la construcción y distribución equitativa de los bienes culturales, debe desarrollarse en el marco de un modelo de institución único, no se adapta a los actuales requerimientos (...) es necesario dotar a la escuela de crecientes niveles de autonomía para que su conducción genere los modelos institucionales que permitan dar respuestas adecuadas a la diversidad de demandas que recibe”.

Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina

- b. Durante unos minutos de reflexión individual, ponemos por escrito la interpretación que hacemos de cada texto.
- c. Junto con la reflexión, proponemos una solución a cada problemática planteada, desde nuestra condición de docentes o futuros docentes.
- d. Compartimos con el resto del grupo dichas reflexiones y respuestas.

1.2 Investigación y formación docente: el panorama en Centro América

El interés por revisar los programas de formación de los nuevos maestros y maestras, así como de los docentes en servicio, bajo cuya responsabilidad se encuentra la educación de las nuevas generaciones, ha cobrado auge a partir de la década de los años 90s. Las reformas que han venido transformando la educación en los países de América Latina, han mostrado sin lugar a dudas que los nuevos desafíos derivados de las transformaciones sociales, económicas, culturales, científicas y técnicas ocurridas en el mundo entero, sólo pueden afrontarse exitosamente mediante una educación de calidad.

La promoción de una educación de calidad, y esta es una afirmación ampliamente aceptada, exige algunas condiciones, sin las cuales no puede lograrse. Por ejemplo, y citando a Robalino Campos (2003), un estudio realizado por el Centro de Investigación Educativa y Desarrollo Humano, de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana, hace referencia a algunas de estas condiciones:

- La oferta de mejores oportunidades de aprendizaje considerando la diversidad y heterogeneidad de las poblaciones a las cuales va dirigida, y
- la formación de profesionales de la educación, capaces de crear respuestas diferentes en contextos distintos, para llegar a resultados finales semejantes.

Estos profesionales de la educación, son las y los docentes, cuya preparación sigue siendo uno de los principales desafíos de los sistemas educativos de nuestros países. Y aún cuando hay esfuerzos

enormes por promover una cada vez mejor formación de docentes, hace falta avanzar aún más, especialmente en aspectos que son vitales para el ejercicio pedagógico autónomo en el aula. Es decir, que el docente pueda disponer de capacidades para la generación de conocimiento y metodologías adecuadas a aprendizajes de calidad, pertinentes y relevantes para los educandos, enraizados en su realidad y abiertos a la globalidad.

Entre otras capacidades necesarias al docente, para un desempeño de este tipo en el aula, no pueden faltar las herramientas para investigar y conocer su realidad personal y la realidad del medio en el cual desarrolla su labor. Esta es una condición indispensable para facilitar que las y los educandos de los establecimientos educativos de los distintos niveles, adquieran aprendizajes útiles para su vida.

No obstante su carácter fundamental, el tema de la investigación ligada a la labor docente, parece no haber tenido el nivel de atención deseado en los sistemas educativos de la región. Aun cuando se incluyen asignaturas de investigación educativa en la malla curricular de la mayoría de países, éstas siguen teniendo una orientación más académica que práctica. De modo que la tendencia más generalizada, es la desvinculación entre la formación docente, tanto inicial como continua, y la investigación.



Fuente: www.cientec.or.cr/

Eso es lo que se echa de ver en conclusiones de distintos estudios realizados sobre este tema en Centroamérica y en América Latina. En este apartado, y con el propósito de dar un vistazo a la situación de la investigación como recurso del docente, se hace referencia a información reportada por algunos de tales estudios.

En 2004, se realiza en El Salvador el Primer Encuentro Centroamericano para el diseño del MODELO DE FORMACIÓN INICIAL. En esa oportunidad, solamente Costa Rica manifestó que su perfil del egresado incluye expresamente la capacidad para realizar investigaciones.

En el análisis de los planes de estudio nacionales de la formación inicial docente vigentes en Centroamérica al 2007, realizado por Mejía Arias (2008), junto con otras y otros especialistas de la región, se percibe un alto nivel de ambigüedad en el tratamiento de la investigación como parte de la formación de docentes. Ciertamente, se le asume como uno de los dos ejes fundamentales, para el arranque de una alianza sostenible entre universidades y ministerios de educación en Centro América. Una decisión muy valiosa que se toma en el I Seminario Taller, realizado en Honduras, en el 2006, por la Red de Formación Docente de Latinoamérica y el Caribe. Lo significativo de la decisión,



Fuente: www.cientec.or.cr/

radica en que este Seminario contó con la participación de Viceministros Técnicos, Decanos y representantes de 11 universidades públicas centroamericanas, así como representantes de organismos de cooperación internacional (Mejía, 2008).

Sin embargo, al interior de los sistemas educativos, el panorama no es realmente halagüeño. En los siguientes párrafos, se muestra cómo a nivel de países se aborda en la actualidad la investigación como elemento de la formación docente en Centroamérica. Junto con Mejía (2008), también se encuentra información valiosa en un documento preparado por el Observatorio de la Educación Iberoamericana, en el año 2003, el cual hace un balance de la formación docente en países de América Latina.

En este apartado, se hace referencia al tratamiento del tema de investigación en la formación inicial docente en los países centroamericanos. Se incluyen sólo de algunos, por no contar con información de todos los países por igual.

1.2.1 En la estructura institucional

En todos los países del área existen instituciones, generalmente ministeriales, que se dedican a la investigación educativa. Pero, en general, se dedican a la investigación cuantitativa, cuyo interés es registrar los resultados en materia de cobertura y de promoción anual del estudiantado. Raras veces se ocupan de la investigación de los factores de fondo, que determinan tales resultados. Y menos, dedicarse a promover el desarrollo de la investigación como recurso en el aula.

Solamente Costa Rica cuenta con una institución que vincula la investigación y la docencia. Se trata del Centro de Investigación y Docencia (CIDE), cuya finalidad es formar y capacitar a los servidores docentes de los diferentes niveles. En 1982 el Consejo universitario ratifica al CIDE y se crea "el núcleo común pedagógico válido para todos los docentes que estudian primaria y secundaria" (Mejía, 2008). También hay que recordar que las normativas para formar docentes las definen el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y el Consejo Nacional de Educación Superior Privada (CONESUP).

En El Salvador, se cuenta con una Ley de Carrera Docente (1996). En ella, se establece como objetivo de la formación docente inicial, formar de manera adecuada, científica y ética a los docentes para los distintos niveles y especialidades educativas, promoviendo y fomentando la investigación para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2 Los objetivos de la formación

Los objetivos que orientan la formación docente en cada país, son un buen indicador de su calidad y lo que se puede esperar de ella. Ilustran muy bien, sobre el valor que se le otorga a la investigación como componente básico de la formación. Véanse los ejemplos siguientes:

Costa Rica, busca generar en la formación inicial un compromiso entre docentes, con el fin de incorporar una práctica pedagógica que permita *dinamizar la adquisición de destrezas mentales, la imaginación y la creatividad*. Mientras que, en la formación en servicio, pretende actualizar a los docentes en la teoría y la práctica pedagógica modernas. No puede concebirse una formación de este tipo, sin facilitar al nuevo docente las herramientas adecuadas, incluyendo las de la investigación educativa.

En El Salvador, la formación de docentes en servicio tiene, entre otros objetivos, propiciar conocimientos sobre *las posibilidades pedagógicas que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información*, TIC, y su significado como recursos para enriquecer y mejorar las actividades docentes. Así, el nuevo plan de formación docente debe mejorar la calidad de la educación y acomodar la formación de los maestros a los avances científicos y tecnológicos.

Honduras, por su parte, a los docentes en servicio los capacita para *mejorar la calidad de los aprendizajes* que los educandos adquieren en el aula. Estos aprendizajes habrán de traducirse en *estudios significativos, social y culturalmente relevantes y pertinentes*, lo cual, obviamente, requiere de un conocimiento adecuado del entorno cultural y social en el cual el docente se desempeña.

Nicaragua, busca dotar al docente de habilidades y destrezas que le permitan interpretar y resolver los problemas sociales, culturales y económicos en los que vive, a través de la elaboración, ejecución y evaluación de los Planes de Desarrollo Educativo de su Centro. Para ello, el Ministerio de Educación planifica, orienta y ejecuta todo programa de capacitación y formación continua, cuando éste va dirigido a los maestros de educación primaria y secundaria.

La formación inicial en Panamá se acerca bastante, al menos a nivel de objetivos, a la formación de un docente con características de investigador. Entre otros objetivos, busca *desarrollar una actitud investigadora de su propia práctica* sustentada en la autoevaluación y en la superación permanente; así como *investigar con constancia su propia práctica pedagógica*, y, demostrar *habilidades en la aplicación de técnicas de investigación* para realizar diagnósticos acerca de la comunidad. Otro tanto se propone alcanzar en la formación de los docentes en servicio. De ellos espera que investiguen, planifiquen y actúen sobre la necesidad inmediata.

1.2.3 El tipo de docente deseado: perfil de egreso

Otro ámbito dentro de la estructura de los planes de formación docente, que reflejan el rol de la investigación en la misma, es el perfil del docente que se desea formar. Los siguientes, son algunos de los rasgos más próximos a un docente investigador que se puede encontrar.

Un docente interdisciplinario y conocedor del contexto sociocultural y natural del estudiantado, es el que la Universidad de Costa Rica pretende formar. Su plan de formación docente, por ejemplo, tiene como meta la formación de "un profesional investigador, integrador de teoría y práctica, solvente en el dominio de los contenidos programáticos, conocedor de la problemática cultural y social de su comunidad, de la madurez y desarrollo de la población que atiende, claro en sus valores, sensible ante la naturaleza y los temas sobre derechos humanos, y ecológicos y étnicos" (Murillo, 2007).

Similares características busca Nicaragua en sus docentes. Que sean generadores de cambios en el contexto social, para lo cual deben ser dinamizadores en el proceso de construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades y destrezas básicas del educando.

En la misma línea está la visión que se percibe en el tipo de docente que se desea formar en El Salvador. Así, al final de su formación, ha de ser un docente que reflexiona sobre su práctica docente en el aula. Al mismo tiempo que identifica con objetividad potencialidades, capacidades, intereses y dificultades de sus estudiantes, para adecuar la enseñanza a las peculiaridades de cada grupo,



y estimular en ellos la apertura mental, la creatividad y el aprecio por la verdad en la construcción del conocimiento, y en la comprensión de personas, fenómenos y situaciones. Finalmente, ha de ser abierto al mundo circundante, del cual extrae elementos que le permitan incorporar a la escuela expresiones de la cultura cotidiana, mediante estrategias para analizar el entorno de su escuela.

Fuente: PROMETAM, Honduras

En Panamá, finalmente, la formación docente busca fortalecer la vocación y la actitud crítica, creativa y científica en el ejercicio de la profesión. Una base importante para que el docente promueva en el aula las mismas características en sus educandos.

En Guatemala, el Currículo Nacional para la nueva formación inicial docente, se desagrega en tres especialidades: primaria intercultural, formación docente bilingüe intercultural idiomas indígenas y formación docente bilingüe intercultural idioma extranjero. En las tres especialidades se espera que el docente desarrolle habilidades investigativas, para contribuir a recuperar conocimientos y saberes locales. El y la docente, investigador/a para ello, debe mantener vivo y creciente el espíritu de indagación.

Estas cualidades, deseables en todo docente en cualquier país del mundo, son particularmente deseables en los docentes centroamericanos. Los alarmantes indicadores sociales de los países de la región, son razón suficiente para ver hacia la educación como el medio para salir de ellas, lo cual exige de los docentes estar preparados con las herramientas teóricas y metodológicas adecuadas.

1.2.4 El Enfoque Curricular y su relación con el entorno

Según Mejía (2008), hay intentos de articular la formación pedagógica, la investigación y la capacitación, basado en competencias, para superar el enfoque academicista que impera en los planes de estudio que ya no responde a los contextos actuales con las nuevas políticas educativas y otros contextos políticos, sociales, económicos e ideológicos. El proyecto cultural nacional de formación en todos los países, tiene la intencionalidad que la formación responda a las aspiraciones y necesidades de la sociedad nacional y centroamericana, ya que los indicadores de pobreza, de educación, desempleo y economía son similares con excepción de Costa Rica.

El Salvador, en esta línea, propone el constructivismo humanista y el compromiso social de la educación. Considera centrales las concepciones de ser humano, sociedad cultura y concepción filosófica. Reconoce a la educación como un factor clave. Se basa en el lenguaje de la ciencia y en este marco se identifica a la pedagogía. Una labor docente facilitadora y administradora del aprendizaje, que se fundamenta en la planificación y la investigación como expresiones que fortalecen el ámbito pedagógico.

En Guatemala, el Currículo Nacional Base (DICADE, 2006) establece en las tres especialidades de formación docente, la asignatura de Investigación Educativa con carácter obligatorio. Mientras que el curso de Seminario Investigación Acción, es opcional, excepto en la especialidad bilingüe intercultural, en el cual su aplicación es obligatoria.

1.2.5 En las acciones de culminación de estudios

Los estudios de magisterio culminan de diversas maneras: proyectos, exámenes orales, investigación acción, memorias profesionales, seminarios. No hay referencia a relación alguna de estos trabajos con el aprendizaje de los niños, con la promoción de cambios en las comunidades o en determinado sector social, ni cambios originados en resultados de la investigación.

Recalca Mejía (2008), que el campo de la investigación en la vida magisterial es poco explorado, igual que hay poca producción pedagógica, didáctica o de innovaciones que sea producto de la investigación. Por el contrario, hay un total divorcio entre los planteamientos teóricos de los planes de estudio y el aprendizaje efectivo de los educandos.

En general, las prácticas docentes no incluyen investigación previa en la comunidad. Dichas prácticas inician con la orientación que los practicantes reciben del docente titular de grado desde su experiencia didáctica y/o administrativa, pero no existe vínculo alguno con la comunidad. Menos, se les encamina al conocimiento de la misma por medio de la investigación.

1.2.6 En el enfoque de formación docente Inicial

Según Mejía (2008), la formación inicial docente en Centroamérica tiene un enfoque mayormente academicista. Incluye algunas formas de tratamiento de la investigación, que probablemente el docente pueda utilizar para encontrar vías de solución a situaciones problemáticas que encuentre en el desarrollo de su profesión.

El enfoque del Profesorado de Educación Básica en Honduras, por ejemplo, es el de formar un docente que sea facilitador, mediador y productor de conocimiento, profesional crítico y autocrítico. Articula la formación pedagógica, la investigación y la capacitación, basado en competencias.

Mientras que en los demás países no hay en este aspecto un criterio definido cuando se define la orientación de la formación de los educadores.

1.2.7 En las áreas curriculares o ámbitos de los planes de estudio

La ubicación de la investigación en los planes de estudio en Centro América se enuncia de varias y diferentes maneras, aunque en la mayoría de los casos, va más en la línea de la investigación educativa en general y poco hacia la relación investigación – práctica docente.

Así, en Costa Rica, la investigación y la práctica docente se halla en el marco de las ciencias aplicadas a los procesos de enseñanza –aprendizaje, junto con la didáctica, el currículo, el planeamiento y la

evaluación de los aprendizajes. Estas son disciplinas que permiten la construcción del conocimiento para innovar, crear, adecuar y aplicar en los procesos educativos.

En Nicaragua, la disciplina es la de Técnicas de Investigación Educativa, al igual que la práctica profesional y los temas de valores. Se incluye la asignatura de *Investigación Educativa I y II para el Desarrollo Educativo*.

En el caso de Guatemala, la Investigación es una de las áreas curriculares que integran el Currículo Nacional Base de la formación inicial docente. Dicha área, se desagrega en dos subáreas: Investigación Educativa y Elaboración de proyectos en el aula y la comunidad. Y como contenido de aprendizaje, la investigación se aplica en distintas áreas curriculares a diversos temas.

Finalmente, en el caso de Panamá, encontramos el tema de la investigación en dos modalidades. En el Profesorado en Preescolar y el Profesorado en Primaria, la asignatura es *Técnicas de Investigación Pedagógica*. Mientras que en la Licenciatura en Educación y Profesorado en Educación y la Licenciatura en Orientación Educativa y Profesional, la disciplina es la de Metodología de Investigación Pedagógica, o simplemente Metodología de la Investigación.

1.2.8 En el núcleo pedagógico común

De todos los planes centroamericanos, solamente Costa Rica plantea una pedagogía para la innovación, con la transversalidad de la investigación. En el Plan de la carrera de Enseñanza del Español, por ejemplo, la práctica docente está estrechamente relacionada con la investigación en el aula.

En algunos países, en los planes se separa la práctica docente para lo urbano y para lo rural y otros todavía la consideran como una asignatura más y desvinculada de la investigación en el aula.

* * *

Algunas conclusiones

En Centroamérica, la Práctica docente y la investigación están presentes en los planes aunque su relación es muy débil, la práctica docente no toma como base la investigación. Por el contrario, en general, la investigación está ausente de las actividades cotidianas de los docentes, quienes planifican las mismas con base en los contenidos de los programas de estudio.

Se menciona que la investigación se ofrece como asignatura y a la vez es instrumental de todas las disciplinas, pero en la realidad es tímidamente utilizada en la construcción del conocimiento pues al finalizar la carrera su mayor dominio está en las escuelas de grado (Mejía, 2008).

En muchos países se han realizado importantes esfuerzos para elevar la calidad de la formación inicial, llevándose a cabo transformaciones no sólo en cuanto a los contenidos y la estructura de los planes de estudio, sino también en la organización institucional. Pero, a pesar de los cambios realizados en el currículo y la organización de las instituciones formadoras, persiste una práctica tradicional que no recupera los saberes de los participantes, ni promueve la reflexión acerca de su

historia escolar previa, ni potencia la investigación y relación con la práctica. Experiencias como estas no son frecuentes; lo más generalizado es la falta de articulación entre la formación inicial y en servicio, y la desvinculación de ambas con la investigación (CIEDHUMANO, 2005).

En la mayoría de países del área: Centroamérica, el Caribe y México (Rodríguez Fuenzalida, 1995),

- o En los currículos está ausente la formación en investigación.
- o La formación en didáctica está poco relacionada con las teorías y las técnicas de enseñanza en la especialidad, y escasamente asociada con la investigación. Esta escasa formación en investigación, además, está alejada de las necesidades del docente.

Por otra parte, en los países de Centroamérica, el Caribe y México, pocas universidades exigen trabajos de investigación para la titulación.

En la formación continua, en la mayoría de los países del área, entre otros problemas, se encuentran dificultades para la conformación de grupos de innovación e investigación. ¿La razón? No han recibido formación para la investigación en su formación inicial. Por tanto, no saben cómo hacerlo.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Análisis del Plan de Estudios de la Formación Inicial Docente en nuestro país.

Objetivo:

Establecer el nivel de importancia que los centros de formación docente en Centro América dan a la investigación como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente en el aula.

Actividades:

- a. Obtenemos ejemplares de los planes de estudio de la formación inicial docente en nuestro país. En lo posible, obtenemos (vía Internet, puede ser) copia de planes de estudio de la formación inicial docente de otros países centroamericanos.
- b. Identificamos las asignaturas que abordan directa o indirectamente el tema de investigación.
- c. Revisamos los contenidos de tales asignaturas y respondemos a las preguntas: Las herramientas que proporcionan, ¿se relacionan directamente con el trabajo del docente en el aula? Y, de acuerdo con nuestro conocimiento de las distintas regiones de nuestro país, ¿son aplicables en los distintos contextos en los que nos desempeñaremos como docentes?
- d. Después de nuestro análisis, elaboramos una propuesta de ajustes que podríamos hacer a las asignaturas de investigación, para que las herramientas que obtengamos en nuestra formación sean realmente útiles para mejorar la calidad de la labor docente en el aula.
- e. Elaboramos un plan de aplicación de nuestra propuesta que ejecutamos junto con nuestros profesores. Podría ser un proyecto de investigación sobre el tratamiento de este tema en la formación docente en nuestros respectivos países. Esta planificación habrá de ser coordinada con los otros grupos de la clase, para abordar cada cual diferentes aspectos del tema.
- f. Concluida la ejecución del proyecto, programamos una acción de socialización de nuestros hallazgos con los otros grupos.

UNIDAD 2

LA REALIDAD DOCENTE COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO



Fuente: DIGEBI, Guatemala 2006.

Toda realidad humana y social es susceptible de ser conocida. De hecho, no hay parte de realidad que no pueda ser abordada desde la capacidad de búsqueda del ser humano. Desde los fenómenos más inmediatos, parte de la realidad que percibimos con nuestros sentidos, hasta esas otras partes de la realidad que se presentan sólo a nuestro espíritu, las que sólo intuimos, las que nuestros sentidos no perciben ni directa ni indirectamente, pero que sabemos que están ahí.

A lo largo de los siglos, encontramos mujeres y hombres inquietos, promotores del conocimiento de las diferentes dimensiones de la realidad, lo cual ha sido la base para la construcción de la cultura, o de las culturas y de las civilizaciones. Aunque en la historia encontramos múltiples ejemplos de cómo la aplicación práctica de la ciencia ha sido orientada a su destrucción, el conocimiento de la realidad debe tener siempre la finalidad de mejorar la civilización humana.

La realidad docente, como parte de la realidad total en la que viven y se desarrollan los distintos sujetos de la educación, así como las dimensiones natural, social y cultural en la que se desenvuelve, también es posible conocer. Es más, para los docentes es un recurso indispensable, bajo pena de que su labor no alcance a tener algún impacto significativo en el futuro de sus educandos.

Para ello, es preciso tener claridad con respecto a los elementos mínimos de la realidad que necesita conocer. Así como tener una aproximación de cuáles son las bases de dicho conocimiento, sus finalidades y los factores que lo determinan.

Objetivos de la Unidad

Nuestro estudio de esta unidad, nos permitirá contar con la información necesaria para:

1. Caracterizar las dimensiones de la realidad de su mundo circundante que debe conocer el docente para contextualizar adecuadamente sus acciones en el aula, la escuela y la comunidad.
2. Explicar las razones por las cuales el conocimiento de la realidad del medio en el cual desarrolla su labor es determinante para el mejoramiento de la calidad de la misma.

2.1. La realidad del docente

2.1.1. A qué se le llama realidad

Hay muchas maneras de explicar eso que llamamos *realidad*. Por ejemplo, el Glosario Filosófico (<http://www.filosofia.net/>), define la realidad como todo “cuanto posee ser, es decir, es *res* (o cosa)”. Lo que existe de hecho, frente a lo meramente teórico, exclusivamente imaginario o meramente posible.

Dicho en otras palabras, el mundo que nos rodea, con todo lo que contiene, es eso que se llama realidad. Hablar del *mundo*, no se refiere únicamente al planeta, a la tierra, con su atmósfera. Aunque el mismo se incluye, el concepto abarca todo lo tangible o intangible, es decir, lo que los seres humanos perciben por medio de los sentidos o sólo por medio de la intuición. Esto incluye todos los seres que les rodea, incluye al ser humano mismo, todo lo que le es dado en la naturaleza y todo lo que a lo largo de la historia ha creado.

2.1.2. Características de la realidad

La manera en que los seres humanos, tanto individual como colectivamente han percibido la realidad, varía de un lugar a otro y de un tiempo a otro. No obstante, hay algunas características que generalmente se le reconocen, aunque ha habido también ideas diferentes o abiertamente contrarias.

Así, se acepta comúnmente que la realidad es **dinámica**. Es decir, está en permanente movimiento y en un proceso de transformación continua. Las culturas antiguas, en todas las partes del mundo ya habían llegado a esta conclusión. Lo sabían algunos sabios del mundo helénico, igual lo sabían las civilizaciones que en diferentes momentos y con formas diferentes de desarrollo vivieron en Abya Yala (América).

Los medios para llegar a ese conocimiento han sido variados, dependiendo de los recursos tecnológicos que cada cultura ha producido. Pero la conclusión es la misma: el movimiento y el cambio son características esenciales de la realidad. Por un lado, se ha determinado que los elementos más pequeños que forman la materia, no son cosas frías ni estáticas: al interior de los átomos existe un movimiento permanente. Agregado a ello, también se acepta en la actualidad que al interior de todo lo existente, se perciba o no por los sentidos corporales, fluye energía. Es más, aunque de manera elemental, en la escuela primaria o básica ya se enseña que la materia es energía. Finalmente, la energía es el elemento básico de la vida. En las páginas siguientes se retoma esta característica de la realidad.

Por otra parte, **es holística**. Es decir, integral e integrada, y su marca más relevante es la unidad. Sus propiedades no pueden explicarse únicamente por la suma de sus componentes. Haberlo intentado de esta manera, ha llevado a una comprensión fragmentada de la realidad.

El término holismo, fue acuñado por Jan Smuts en 1922, para definir "La tendencia en la naturaleza para formar conjuntos que son mayores que la suma de las partes a través de la evolución creativa". El holismo es considerado como el contrario del reduccionismo y también puede ser contrastada con el atomismo (Wernicke, 1991).

Desde el punto de vista holístico, en el marco de la integralidad y la unidad de la realidad, cada elemento que en ella existe tiene una razón de ser, una función y una finalidad. Las acciones humanas pueden incidir en la conservación de esa integralidad, modificarla o romperla.

Fuente: Dr. Sekiya, Honduras.



Por eso, desde el punto de vista holístico, la educación es espacio de construcción de puntos de vista alternativos y dinámicos acerca de la realidad y de las múltiples formas de conocer. Junto con los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano, tiene que ver también con los aspectos físico, social, moral, ético, estético, creativo, espiritual, etc. Así como con el profundo misterio de la vida y del universo, además de la profunda realidad de la experiencia (Wernicke, 1991).

Finalmente, y para no abundar en otras características de la realidad, es común la aceptación de que la misma es **sistémica**. Y como tal, se reconoce que todos los elementos que conforman la realidad están indisolublemente ligados entre sí. Son como las piezas de un aparato unidas y movidas por un mismo mecanismo, de modo que el movimiento o el cambio en alguna de ellas, afecta inexorablemente a todas las demás, a las que están lejos tanto como a las que están cerca.

Por supuesto que en la práctica esto no se evidencia muy claramente. De hecho, el sistema de vida basado en el individualismo, el utilitarismo, el hedonismo y el pragmatismo a ultranza, han llevado a una percepción fragmentada de la realidad y a la vida misma vivida muy superficial y artificialmente. Por eso es muy importante recuperar la visión de UNIDAD que puede llevar a la humanidad a su reincorporación al cosmos y restablecer el equilibrio dentro del sistema mundo. En una unidad posterior se retomará este tema, con énfasis en sus implicaciones en la educación que el mundo de hoy necesita.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Nos organizamos en grupos y realizamos las siguientes actividades:

- a. Leemos el siguiente texto.

EDUCACIÓN 2000: Una Perspectiva Holística

Declaración de Chicago sobre la Educación, adoptada por 80 educadores holísticos internacionales Chicago, Illinois, en junio de 1990.

www.fractus.mat.uson.mx/

Principio IV. Educación Holística

Integridad del proceso educativo y de la transformación de las instituciones y políticas educativas. Integridad significa que cada una de las disciplinas académicas proporciona nada más que una perspectiva del rico, complejo, integrado fenómeno de la vida. La educación holística celebra y hace uso constructivo de puntos de vista alternativos y en evolución de la realidad y de las formas múltiples de conocer. No son solamente los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan orientación y cultivo, sino también los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y, en un sentido no sectario, espiritual. La educación holística toma en cuenta el profundo misterio de la vida y del universo además de la realidad de la experiencia.

El holismo es un paradigma en resurgimiento, basado en la rica tradición de muchas disciplinas. El holismo afirma la interdependencia inherente de la teoría, la investigación y la práctica en constante evolución. El holismo tiene sus raíces en la proposición que el universo es una totalidad integrada en el cual todo está conectado. Esta proposición de integridad y unidad está en el mundo contemporáneo. El holismo corrige la falta de equilibrio de los métodos reduccionistas, poniendo énfasis en un concepto expandido de la ciencia y el potencial humano. El holismo contiene implicaciones de gran significado para la ecología y la evolución humanas y planetarias. Estas implicaciones se discuten a través de todo este documento.

Principio V. Nuevo papel para los educadores

Hacemos un llamado a favor de una nueva comprensión del papel del maestro. Sostenemos que la enseñanza es esencialmente una vocación que requiere una mezcla de sensibilidad artística y de una práctica científicamente basada. Muchos de los educadores de hoy se han dejado atrapar por la competición del profesionalismo: credenciales

y certificación controladas en forma rígida, jerga y técnicas especiales y una separación a nivel profesional de los temas espirituales, morales y emocionales que están inevitablemente conectados al desarrollo humano. Nosotros sostenemos, por el contrario, que los educadores deben facilitar el aprendizaje, que es un proceso orgánico, natural, y no un producto que se pueda crear según la demanda. Los maestros necesitan autonomía para diseñar y establecer ambientes educativos apropiados a las necesidades de sus alumnos en particular.

Hacemos un llamado para establecer modelos en la preparación de maestros, que incluyan el cultivo del propio crecimiento interior y del despertar creativo del maestro. Cuando los educadores se abren a su propio ser interior, invitan un proceso de co-aprendizaje y co-creación con el discípulo. En este proceso, el maestro es discípulo y el discípulo es maestro. La enseñanza requiere una sensibilidad exquisita a los retos del desarrollo humano, no un paquete predeterminado de métodos y materiales. Hacemos un llamado para formar educadores que tengan al educando como centro, que muestren reverencia y respeto por el individuo. Los educadores deben estar atentos y conscientes de las necesidades de cada educando, de sus diferencias y aptitudes y tener la capacidad de responder a esas necesidades a todo nivel. Los educadores deben en todo momento considerar a cada individuo en el contexto de la familia, la escuela, la sociedad, la comunidad global y el cosmos.

Hacemos un llamado para liberar de la burocracia a los sistemas escolares, para que las escuelas (así como los hogares, los parques, el mundo natural, el lugar de trabajo, y todos los lugares de la enseñanza) puedan llegar a ser lugares de verdadero encuentro humano. La literatura de reestructuración actual pone énfasis en “la obligación de dar cuenta”, poniendo al maestro al servicio de los administradores y de los que dictan los planes. Nosotros sostenemos, en cambio, que el educador debe dar cuenta, por sobre todo, a la juventud que trata de comprender el significado del mundo que heredará algún día.

- b. Elaboramos un listado de las ideas más relevantes contenidas en el texto.
- c. Elaboramos una tabla de dos columnas, para contrastar las ideas relevantes de este texto con las orientaciones básicas del modelo educativo que desarrollamos en la actualidad.
- d. Elaboramos, finalmente, una estrategia pedagógica para incorporar a nuestra formación como docentes las ideas básicas de la educación holística.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, hablar de la “realidad del docente”, se refiere al conjunto de situaciones y hechos en medio de los cuales el docente desarrolla su labor. En principio, los del medio inmediato: la comunidad (colonia, barrio, parroquia, zona) en la que se ubica la escuela. Pero, como ningún espacio geográfico, por pequeño que sea, está desligado de espacios geográficos mayores, ni ninguna comunidad está cerrada sobre sí misma, lo que ocurre en



Fuente: MINSA, Nicaragua

contextos lejanos a la escuela, a nivel de departamento o provincia, a nivel de país e, incluso, a nivel mundial, es también un referente que el docente ha de tomar en cuenta.

Por otra parte, se dice situaciones, porque el docente, como todos los demás seres humanos, es un ser que está situado, es decir: ubicado en un tiempo y en un espacio determinados. Y es también actor importante, junto con los demás sujetos del medio, de los hechos con los cuales la comunidad va tejiendo su historia.

Efectivamente, el ser humano está situado en un tiempo del calendario, pero también en un tiempo de la historia, en un tiempo en su vida personal, en la vida de su familia, en la vida de sus estudiantes, en la vida de las familias de sus estudiantes y en la vida de la comunidad. De igual manera, está situado en un espacio geográfico. Un espacio que se puede localizar en un mapa, que se puede describir mediante características como: su altitud con respecto al nivel del mar, su clima, sus elevaciones, sus depresiones, cuántos ríos tiene, cuál es su extensión, y muchos otros detalles que permiten identificarlo. Un espacio que es también natural: está constituido por una naturaleza cuyas características pueden ser similares o diferentes de las características naturales de otros espacios.

Pero ese espacio geográfico y natural es también un espacio político. En él hay una forma de organización de la comunidad para el ejercicio del poder, de acuerdo con la visión y los intereses de la comunidad, o de algunos grupos de la comunidad o de algunas personas de la comunidad, siempre con vínculo con personas, organizaciones e instituciones de otras comunidades o del país en general o de otros países. Este ejercicio del poder, da lugar siempre a una forma en que las personas tienen acceso a los bienes naturales, sociales, económicos y culturales que la comunidad y el país produce.

En este sentido, por ejemplo, Enrique Dussel (2002) describe la situación de América Latina como una *realidad* de miseria, de clases y de pueblos explotados por el capitalismo, de la mujer oprimida por el machismo, de la juventud y la cultura popular dominadas, etc. Para Dussel, esta realidad es el punto de partida y el criterio para elegir o constituir (si no las hubiera a disposición) el método y aquellas categorías pertinentes para una reflexión filosófica sobre tal "realidad".

La forma en que la educación misma llega a la escuela donde el docente labora, depende de cómo se ejercita el poder en la comunidad, en el municipio, en la provincia o departamento, en el país y, claro está, de cómo se juega el poder en el mundo. Lo mismo ocurre con todos los demás bienes sociales, como la salud, la vivienda, la seguridad alimentaria, etc. Esto último es así, porque los países de la América Central, llamados "en desarrollo" o "de la periferia" dependen de los países desarrollados o "del centro".

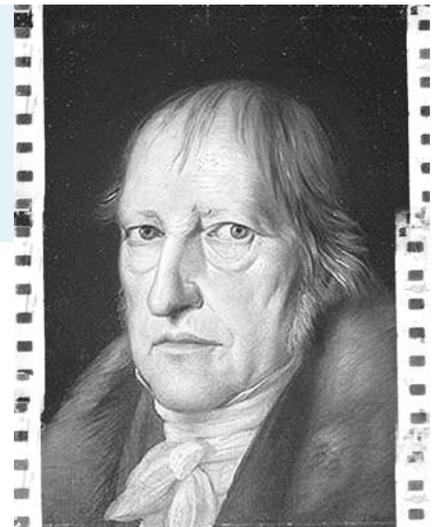


En los rostros de la mayoría de los habitantes de nuestros países, se refleja la angustia producida por la pobreza. Esta es una de sus situaciones mas características.

Fuente: DIGEBI, Guatemala 2006.

Con ello se está diciendo que la *realidad* docente no se reduce a lo que comúnmente se denomina *comunidad educativa*, un concepto que incluye sólo a estudiantes, docentes y madres y padres de familia. La realidad docente, está enlazada en un todo integrado, y de manera integral, con las otras dimensiones de la realidad y con toda la realidad.

Para Hegel toda la realidad es dinámica, está en continua transformación, tal y como lo habían expresado anteriormente el presocrático Heráclito de Éfeso y el ínclito Aristóteles.



Fuente: <http://blog.educastur.es/>.

Quienes mejor ayudan a entender esta característica del mundo inmediato, son los filósofos. Pelayo García Sierra (1999), por ejemplo, en su Diccionario de Filosofía, recuerda que en la realidad existe una «multilateralidad de relaciones» implicadas en cualquier proceso real (...), lo cual es objeto de estudio de la dialéctica. Es más, agrega, «El término dialéctica significa que todo está interconectado y que hay un proceso continuo de cambio en esta interrelación.»

Y aquí nos encontramos con otra característica de la realidad: el cambio permanente. Heráclito, nos recuerda Abarca Fernández (1996), impresionado por los datos de la experiencia, vio en el cambio y en el devenir la única realidad: "todo cambia y todo se mueve".

Pero ese movimiento y ese cambio, es posible porque la realidad es dual: lo real (*Reale*), afirma Pelayo (1999), posee en sí los dos modos: posibilidad real e imposibilidad real. Es decir, es y puede no ser. De esta dualidad básica, característica de toda realidad, depende el carácter dual de todas las cosas. Todos los días vemos la coexistencia de esa dualidad: coexisten la noche y el día, la luz y la oscuridad, el frío y el calor, el verano y el invierno, el otoño y la primavera

(estaciones identificadas en algunos países), la altura y la profundidad... en un equilibrio que acciones humanas han trastocado y convertido en un desequilibrio que afecta a todos.

La historia natural está hecha de esta sucesión de contrarios, en un flujo y según un ciclo perpetuos. Es la esencia primordial de la realidad. En muchas culturas, esta naturaleza dual de la realidad y el desarrollo de la misma mediante esta sucesión, es conocida desde tiempos inmemoriales. Y los pueblos han organizado su vida de acuerdo con este conocimiento. Hasta las hormigas de la fábula de *Las hormigas y la cigarra*, se preparan en la época de verano con la alimentación necesaria para cuando llegue el invierno.

Esta es una concepción básica en las cosmovisiones de los pueblos originarios de Abya Yala (América), tan importante, que ha servido de fundamento para construir valores como la complementariedad, la armonía y el equilibrio. No es extraño, asimismo, que un sabio pensador hebreo de la antigüedad enseñaba que había tiempo para todo, tiempo para reír y tiempo para llorar, tiempo para sembrar y tiempo para cosechar...

Shakespeare, finalmente, en su célebre obra, *Hamlet*, había dado en este mismo punto, al encontrar que todo el dilema de la existencia podía resolverse en la cuestión "ser o no ser". Al final de cuentas, esta es la disyuntiva fundamental entre la que se desenvuelve toda vida humana, y la realidad misma.

2.2. Investigación y conocimiento de la realidad

El conjunto de conocimientos que se tiene acerca de la realidad, es producto de la labor investigadora de muchos hombres y mujeres a lo largo de los siglos. La investigación cobra importancia cada vez mayor con el fenómeno cultural que se conoce como el Renacimiento, cuando el ser humano comprende que ningún conocimiento le es dado sin mediación de la indagación y entonces comienzan a florecer las ciencias. Aquí nace la época conocida como la "Revolución científica".

En investigación educativa, la literatura más reciente (Flores, 2005; Ballesteros, 2003; Wiesenfeld, 2000; Páramo y Otálvaro, 2006; Ancizar y Quintero, 2000) coincide en señalar la existencia de tres paradigmas fundamentales en este campo: *positivista*, *interpretativo* y *crítico-reflexivo*. Cada uno de estos paradigmas, sirve de marco para diversos tipos de diseño y formas de interpretación de la realidad mediata e inmediata. Esto ha provocado lo que podría ser la emergencia de uno nuevo al que algunos autores denominan 'paradigma del cambio'. Se caracteriza por asumir los tres anteriores y trascenderlos.

Este paradigma, que se denomina generalmente *emergente*, ha tenido sus orígenes en la física, particularmente con la física cuántica. En la actualidad, las distintas corrientes que confluyen en este paradigma, abarcan distintas disciplinas del conocimiento humano, tal como puede verse por la siguiente lista (Caro, 2002):

- a) en las matemáticas, la teoría del caos y las matemáticas de la complejidad, así como la geometría fractal, (Benoît Mandelbrot);
- b) en física subatómica, (Geoffrey Chew);
- c) en química, las estructuras disipativas de Ilya Prigogine,
- d) en biología, la autopoiesis de Maturana y Varela, referida al principio de auto-organización que caracteriza a los seres vivos.
- e) en cibernética, (Heinz von Foerster y Gordon Pask);
- f) en ciencias humanas, las diferentes corrientes que ponen énfasis en la auto-organización y en la involucración mente-cuerpo, en: sociología (Niklas Luhman), psicología (Escuela de Palo Alto), lingüística (Langacker, Lakoff, Johnson) o las ciencias cognitivas en general.



La visión cíclica del tiempo, en la cosmovisión de los pueblos indígenas del continente americano, se refleja en la forma circular de algunos de sus calendarios.



<http://videncias.blog.com>

Una implicación importante del paradigma emergente en investigación, es que brinda la posibilidad del encuentro entre métodos cuantitativos y cualitativos. Dichos modelos pueden ser considerados no como opuestos sino complementarios, en consonancia precisamente con el principio de dualidad. En este sentido, debe tenerse a la vista la necesidad de no limitarse a explicar y comprender el fenómeno educativo, sino que además deben introducirse cambios encaminados a mejorar los sistemas educativos. El objetivo final, es la aplicación de los conocimientos para transformar la realidad.

Más adelante se retomará este tema, sobre todo, en su aplicación a la investigación que el docente puede y debe hacer de su realidad. Como queda dicho, esta es una tarea indispensable, si se quiere que la función docente cumpla a cabalidad sus objetivos de proporcionar una educación de calidad y con relevancia a las nuevas generaciones de centroamericanos.

Antes de volver a ello, es necesario hacer referencia a que esa tarea investigativa del docente, debe ser aplicable a todas las dimensiones de la realidad que tienen que ver con su función. Obviamente, su labor no se reduce al aula ni a la escuela. Tiene que ver también con su propia vida, la vida de sus educandos y la vida de la comunidad. En conjunto, la labor de las y los docentes, pueden constituirse en un recurso poderoso de los países para alcanzar formas de desarrollo que beneficien a toda su población.

La indagación es una acción natural en los seres humanos que se manifiesta de los primeros años y que los docentes harán bien en motivar.

2.3. Dimensiones de la realidad docente

La labor de todo educador que forma docentes tiene, a diferencia de otras actividades, una especial particularidad: formar formadores de seres humanos. Por eso José Martí comparaba esta maravillosa tarea con el acto creador: “y me hice maestro, que es hacerme creador”. Pero junto con el privilegio que esta tarea implica, debe también enfatizarse la enorme responsabilidad que entraña. De la labor de los educadores, dependerán las posibilidades de desarrollo que las y los estudiantes, futuros ciudadanos, logren alcanzar en todas las dimensiones de su vida.

Esta es la principal razón por la cual es fundamental asumir un modelo educativo que nos permita tener una visión global, integral y holística del ser humano, para facilitarles a los estudiantes posibilidades de desarrollo integral. Por esto es que el docente debe tener un mínimo de conocimiento de los distintos aspectos de la realidad a la cual debe responder en los distintos procesos educativos de los cuales es responsable. Ese conocimiento debe buscarlo mediante la indagación desde la acción, la investigación desde la práctica.

La realidad docente, la realidad en la cual el docente labora, o para la cual el docente labora, puede analizarse desde diferentes puntos de vista. Asumiendo el carácter central del educando en todo proceso educativo, en nuestras consideraciones acerca de la realidad docente, podemos partir también de esa centralidad. Así, las dimensiones de la realidad docente, tienen que ver con aquellas relacionadas directamente con el principal sujeto de la educación: el educando.

Para que podamos considerar al educando como el punto de referencia que nos permita determinar cuáles son las dimensiones de la realidad docente, es preciso que nos detengamos un momento a pensar cómo lo caracterizamos. Para efectos de este trabajo, podemos considerar al educando como un ser humano, un sujeto personal que está situado (Cf., entre otros, Montenegro y Pujol, 2003, Escobar y Mantilla, 2007, y Herrera, 1992) en un contexto natural, social, histórico y cultural determinado. Este contexto es su mundo, el mundo que le rodea, que le hace ser lo que es, ser como es (“Desde diferentes posiciones del sujeto se viven diferentes realidades”, dicen Montenegro y Pujol, 2003:303). A la vez es el mundo para el cual debe formarse, el mundo al cual debe contribuir a mejorar y hacer más humano. La educación es el medio que la sociedad ha establecido para ello, y el docente, su principal agente.

“El yo situado en la cultura: el sujeto debe ser considerado como miembro de una cultura, es decir, como alguien que forma parte de un microcosmos donde el pasado, el presente y el futuro próximos se captan a través del conocimiento significativo de su contexto” (Escobar y Mantilla, 2007:42, cursivas suyas).

Desde este punto de vista, pueden considerarse como dimensiones de la realidad docente:

- los **sujetos**, él mismo como sujeto, con quienes interactúa en procesos de aprendizaje;
- el **mundo natural** del cual los sujetos forman parte, cuyo elemento fundamental es la vida;

- la **vida social** desde la familia hasta la sociedad humana en general, pasando por la comunidad y la sociedad nacional;
- la **historia personal y colectiva**, de sus educandos, sus respectivas familias, de la comunidad, del país y del mundo, y
- la **cultura**, esa realidad totalizadora que engloba, finalmente, todos los otros aspectos de la vida humana, individual y colectiva.

2.3.1. Subjetividad y función docente

¿Qué es el *sujeto*? ¿A qué se le llama *subjetividad*? ¿Por qué es importante para el docente abordar este tema? Estas y otras cuestiones serán abordadas en este apartado.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

a) Leemos atentamente el siguiente texto.

Salomé

(De: Oscar Wilde, Fragmento)

«La escena es una gran terraza del palacio de Herodes, sobre el salón de fiestas. La luna, con su pálida luz, brilla en el cielo.

EL JOVEN SIRIO. –¡Qué hermosa luce esta noche la princesa Salomé!

EL PAJE DE HERODÍAS. –¡Mira la Luna! ¡Qué extraña se ve! Es como una mujer que sale de la tumba. Es como una mujer muerta.

EL JOVEN SIRIO. –Está muy bella esta noche la princesa Salomé.

EL PAJE DE HERODÍAS. –Tú estás siempre mirándola... demasiado. Es peligroso mirar a la gente de esa manera. Puede ocurrir algo terrible

LA VOZ DE JUAN. –Después de mí vendrá otro más poderoso que yo...

SEGUNDO SOLDADO. –Háganlo callar. Siempre está diciendo cosas ridículas.

PRIMER SOLDADO. –No, no. Es un hombre santo. Cuando le doy de comer, me lo agradece.

Entra Salomé...

SALOMÉ. –No quiero quedarme. ¿Por qué el tetrarca me mira...? Es extraño que me mire así. No sé qué significa eso. En verdad, sí lo sé.

EL JOVEN SIRIO. –¿Queréis sentaros, princesa?

LA VOZ DE JUAN. –No te regocijes, tierra de Palestina, porque se ha quebrado la vara de aquel que te golpeó...

SALOMÉ. –¿Quién es ese que grita así? ¡Qué extraña voz! Me gustaría hablar con él.

PRIMER SOLDADO. –Me temo que sea imposible, princesa. El tetrarca no desea que nadie hable con él.

SALOMÉ. –Hablaré con él.

EL PRIMER SOLDADO. –No nos atrevemos, princesa.

SALOMÉ (*mirando al Joven Sirio*). –Haréis eso por mí, ¿verdad, Narraboth? Haréis eso por mí. Siempre he sido buena con vos. Lo haréis por mí. Sólo deseo mirar a ese extraño profeta... Creo que el tetrarca le teme. ¿Es que vos, también vos, le teméis, Narraboth?

EL JOVEN SIRIO. –No le temo, princesa; no temo a ningún hombre. Pero el tetrarca ha prohibido que hombre alguno levante la cubierta de ese pozo.

SALOMÉ. –Haréis eso por mí, Narraboth, y mañana cuando pase en mi litera bajo el portal de los vendedores de ídolos, dejaré caer una pequeña flor para vos, una pequeña flor verde.

EL JOVEN SIRIO (*haciéndole una señal al Tercer Soldado*). –Deja que el profeta salga... La princesa Salomé desea verlo.

El profeta sale de la cisterna. Salomé lo mira, retrocede lentamente.

SALOMÉ. –Debo mirarlo más de cerca.

EL JOVEN SIRIO. –¡Princesa! ¡Princesa!

JUAN. –¿Quién es esta mujer que me está mirando? No quiero que me mire... Que se marche.

SALOMÉ. –Juan, ¡estoy enamorada de tu cuerpo! Tu cuerpo es blanco como los lirios de un campo que el segador nunca ha segado...

JUAN. –¡Atrás! ¡Hija de Babilonia!...

SALOMÉ. –Tu cuerpo es horrible... Es de tu pelo que estoy enamorada, Juan...

JUAN. –¡Atrás, hija de Sodoma! No me toques.

SALOMÉ. –Tu pelo es horrible... Es tu boca lo que deseo, Juan...

JUAN. –¡Nunca, hija de Babilonia! ¡Hija de Sodoma! Nunca.

SALOMÉ. –Besaré tu boca, Juan. Besaré tu boca.

EL JOVEN SIRIO. –¡Princesa, princesa, tú eres como un jardín de mirra... no mires a este hombre, no lo mires! No le digas esas palabras. No puedo soportarlas. ¡Princesa, princesa, no digas esas cosas! –¡Ahhhhhh!– Se mata y cae entre Salomé y Juan.

EL PAJE DE HERODÍAS. –¡El joven sirio se ha matado! ¡El joven capitán se ha matado! ¡Se ha matado aquel que era mi amigo!»

La conciencia de la propia subjetividad, depende de la conciencia de nuestra presencia manifestada por el otro.

Fuente: <http://epicureo.files.wordpress.com/>



b) Este fragmento ha sido tomado de la tragedia Salomé, de Oscar Wilde. Analicemos juntos el fragmento, el ambiente en el cual se desarrolla la historia y las ideas que contiene (si obtenemos una copia completa de la obra, sería mucho mejor). A partir de ahí, lo que significa ser un sujeto, en interacción con otros sujetos. Acaso también nos permita formarnos algunas ideas sobre lo que eso implica en la relación docentes-estudiantes. Utilicemos como guía las siguientes preguntas:

- 1) ¿Por qué Salomé huye de la "mirada" del Tetrarca Herodes?
- 2) ¿Qué significa el hecho de que Salomé, una mujer sujeta a los valores patriarcales, exprese públicamente su interés afectivo hacia Juan el Bautista? ¿Cuál es el rol de la mujer y cuáles sus posibilidades de libertad en una sociedad patriarcal? ¿Cómo afecta eso su condición de sujeto social?
- 3) ¿Cómo podemos interpretar el hecho de que Juan el Bautista rechazara con vehemencia la mirada y otras expresiones eróticas de Salomé?
- 4) ¿Por qué Narraboth, el joven sirio, se quitó la vida cuando Salomé quitó su mirada de él y reorientó sus expresiones eróticas hacia Juan el Bautista?
- 5) ¿Por qué es tan importante para los seres humanos que los otros nos "miren", que nos presten atención, que nos tomen en cuenta, que nos den nuestro lugar? ¿Tiene qué ver esto con sentirnos sujetos u objetos? ¿Por qué?
- 6) ¿De qué factores depende realmente el que nosotros y los otros reconozcan nuestra condición de sujetos?
- 7) ¿Cómo hacemos nosotros sentir a los que están a nuestro alrededor: como sujetos o como objetos?
- 8) ¿Qué implicaciones tienen estas ideas en la relación de los docentes con sus estudiantes?
- 9) Según nuestro conocimiento de la educación en nuestro país, en la educación tradicional, ¿Cómo enseñan los docentes a sus alumnos? ¿Considerándolos como sujetos o como objetos?
- 10) Enumeremos las características más relevantes que deberían tener las metodologías aplicadas en el aula, basadas en una relación de sujeto a sujeto entre docentes y estudiantes.
- 11) Hagamos una lista de cinco ideas para aplicar estas reflexiones al mejoramiento de las relaciones entre los distintos sujetos que participan en los procesos educativos en nuestros países: autoridades educativas, planificadores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, líderes comunitarios.

Contrastemos nuestras reflexiones con estas otras, basadas en un artículo de Ortega Galiano (2007) sobre *la definición de la subjetividad individual*. Aunque se refiere a la subjetividad individual, sus conclusiones son aplicables también a la subjetividad social, tomando en cuenta el carácter orgánico que podemos atribuirle a toda colectividad, cuando ésta tiene existencia como comunidad. Vale también señalar que hay en Salomé, la obra completa, una gran riqueza de imágenes que recogen distintas facetas del sujeto.

El contexto de la obra

Las mujeres de la época de la que escribe Wilde, como en nuestro tiempo todavía en buena medida, se encuentran sujetas a la mirada de una sociedad machista y patriarcal que define el rol que les corresponde a ellas, en razón de su sexo y su género. Pero por otro lado, expresan la necesidad de ser ellas mismas, como sujetos, únicas creadoras de su subjetividad. En Salomé se ve esto último en el hecho de que “huye” de la “mirada” patriarcal y decide expresar públicamente su pasión por un hombre. Aunque eso finalmente significara su muerte: asume la responsabilidad de ser dueña de sus propias decisiones y de sus propios actos, y responde por las consecuencias.

Subjetividad y sujeto, una aproximación a los significados

El concepto de *subjetividad*, así como el de *sujeto*, han sido abordados desde distintas disciplinas. Filósofos, sociólogos, psicólogos, investigadores, tienen en estos conceptos motivos de estudio muy importantes. ¿Por qué? Porque de su comprensión depende la comprensión de la naturaleza del ser humano, de las formas más adecuadas para acercarnos al conocimiento de la realidad, de la razón de ser de toda relación social y de las posibilidades mismas de la existencia humana sobre el planeta.

A partir del drama de *Salomé*, podemos perfilar algunas de las características del sujeto. Por supuesto que podríamos haber recurrido a algún otro texto literario, a alguna producción cinematográfica, a alguna composición musical... Quienes cultivan con seriedad algún arte, tienen esa particular cualidad de descubrir ocultos mecanismos del alma humana.

Habiendo adquirido **conciencia de sí misma**, Salomé está en condiciones de **tomar sus propias decisiones**. Contra la voluntad de su madre, acepta bailar para su padrastro, Herodes. Contra la voluntad de Herodes, abandona el sitio “seguro” de la presencia paterna. Contra la voluntad de los soldados, y del propio interpelado, hace salir a Juan el Bautista. Contra toda consideración, manipula a Narraboth para conseguir sus fines. Hasta la muerte, es decir, **de manera radical**.

Al percatarse de la presencia de Narraboth, y mirarlo, Salomé le “**otorga existencia**”, dice Ortega Galiano (2007). Al ser reconocido en la mirada de la princesa, el príncipe sirio ve cumplido su deseo de ser observado por ella, sabe que existe para ella. **Existir-para-otro**, ha sido considerado por algunos filósofos como una condición básica para que la propia existencia tenga sentido. Aunque hacer depender absolutamente la propia subjetividad de la “mirada” del otro, implica el riesgo de ser cosificado, ser considerado un objeto, utilizado para fines no

propios y, finalmente, no existir o, no ser. Cuando Salomé “cambia su objeto de observación al cuerpo de Juan el Bautista, el joven sirio pierde la autoridad visual que ésta le había otorgado, al volver a ser ‘invisible’ a los ojos de Salomé, decide quitarse la vida” (Ortega, 2007).

Por otra parte, y desde el punto de vista de Juan el Bautista, “no mirar a Salomé significa no otorgarle existencia”. Pero también, quitarle a ella el poder “de otorgarle existencia a él a través de su mirada”. Juan el Bautista, en esta Tragedia, es la imagen del sujeto que **tiene la base de su subjetividad en una realidad más allá de sí mismo**. Muestra otra posibilidad, más allá de la voluntad, del poder, de la capacidad de convencimiento, del sentimiento. La subjetividad equilibrada toma en cuenta los elementos inmediatos, los asume y los trasciende, porque encuentra su **base en la dimensión espiritual**.

De nuestra lectura y estas reflexiones, podemos afirmar que el ser sujeto se caracteriza por:

- Tener conciencia de sí mismo
- Tener conciencia de su entorno, mejor dicho, de su mundo
- Tener una identidad
- Tener capacidad para afirmarse a sí mismo
- Poder ubicarse frente a otro, como sujeto
- Tener capacidad de entablar relaciones interpersonales
- Tener capacidad para tomar decisiones propias
- Tener responsabilidad: es decir, capacidad de responder por los actos propios
- Ser capaz de ejercer sus derechos y cumplir responsabilidades
- Otorgar existencia a otros, es decir, reconocer a otros como sujetos
- Existir-para-otro, voluntariamente, sin perder su propia autonomía personal, base de toda solidaridad humana
- Tener la base de su ser sujeto en su carácter de ser trascendente
- Ubicarse en un tiempo y un espacio determinados
- Poseer memoria, base para tener una historia personal
- Tener aspiraciones
- Capacidad de planificar su vida

¿Por qué es tan importante hablar de subjetividad como parte de la realidad que el docente debe conocer a profundidad? ¿Qué tiene que ver ese conocimiento para tener un buen desempeño en el aula?

Resumámoslo en unas pocas palabras. Su reconocimiento de sí mismo como sujeto, y el reconocimiento de los demás como sujetos, será la base para la interacción equilibrada, justa, respetuosa, entre el docente y sus estudiantes.

3.2.2. Acontecer Humano y Cosmos: la dimensión natural de la realidad docente

Así como nuestra historia como personas y como colectividades se desarrolla en un contexto social más amplio, todo el acontecer humano se da en un ámbito muchísimo mayor que el que concebimos "normalmente" e inmediatamente. Hacemos cultura, hacemos ciencia, hacemos política y hacemos educación en el ámbito cósmico. La vida de todos los seres humanos, así como todas nuestras acciones, están conectadas de manera integral al cosmos.

Por eso los sabios de muchos pueblos, particularmente de los pueblos originarios de este Continente, le dieron tanta importancia al conocimiento de la realidad, para darle sentido y forma a todos sus aconteceres culturales (Cf., entre otros, Fericgla, 2003; Gonzales e Illescas, 2006). Pero la realidad a la cual estaban referidos, no es sólo la inmediata, la que geográficamente abarcaban sus ciudades y sus actividades sociales. La realidad a la cual estaban referidos es el universo entero, el cosmos. Por eso algunos se refieren al conocimiento de esa realidad como cosmocimiento: conocimiento no centrado en el congocere como capacidad humana, sino en el cosmos, en cuyo centro, el corazón del cielo-corazón de la tierra, radica la posibilidad de todo saber.

Nuestra visión, por tanto, trasciende las fronteras geográficas de nuestros respectivos países, las fronteras sociales y las fronteras ideológicas. Nuestro quehacer educativo, en consecuencia, se orienta a la formación de docentes con las capacidades y el compromiso de participar activamente en la construcción de naciones, de países y de un mundo en el cual los seres humanos nos sintamos ligados entre nosotros mismos, individualmente y como pueblos.

Por supuesto, para que esto sea factible, hemos de asumir responsablemente nuestros vínculos humanos, planetarios y cósmicos. Nos podrá ayudar aquí dar un vistazo a dos grandes modelos culturales, con fuertes bases filosóficas, en boga en nuestro tiempo. Dos modelos que orientan también el quehacer educativo en el mundo y, obviamente, en nuestros países: el modelo de la *No Unidad* y el modelo de la *Unidad*.

La indagación es una acción natural en los seres humanos que se manifiesta desde los primeros años y que los docentes harán bien en motivar.



De la No Unidad a la Unidad

«Sólo el sabio mantiene el todo en la mente, jamás olvida el mundo,
piensa y actúa con relación al cosmos.»

Groethuysen

El modelo de la No Unidad, es un “modelo” de sociedad, de cultura, de civilización, de existencia y de la condición humana en el cual lo humano está, individual y colectivamente, separado a) de la propia condición humana, y b) de su entorno social y natural, inmediato y mediato, cercano y lejano. Para poder describir este “modelo” de sociedad, de cultura, de civilización y de existencia construido desde una visión de NO UNIDAD, en relación con distintos aspectos de la realidad, basta con alzar la vista y ver cómo vive la humanidad hoy. (Gonzales e Illescas, 2006).

Entre otras, no es difícil ver características como las siguientes:

- Seres humanos con facultades en desequilibrio: pensamiento–sentimiento–voluntad como facultades de la personalidad apuntando hacia direcciones divergentes.
- Individualismos basados en antivalores que sustentan prácticas personales y sociales destructivas.
- Quiebre total de la unidad de la existencia humana con el entorno natural, planetario y cósmico. Destrucción ecológica.
- División de poderes entre lo material y lo espiritual.
- Familia patriarcal monogámica y poligámica, en la cual la división del trabajo es instrumento para la dominación de la mujer.
- Propiedad privada de los medios de producción y de comunicación, que ha propiciado la diferenciación entre un sector de la humanidad que vive en la opulencia, mientras que otro sector muere de hambre todos los días.
- Estado como medio de dominación y opresión.
- Luchas de clases, guerras entre pueblos, entre naciones y entre imperios.
- Etnocentrismos que derivan en conflictos entre pueblos y naciones.
- Educación centrada en las disciplinas del conocimiento, productora y reproductora de personas *exocentradas* (Fericgla, 2003),, preocupadas sólo por los aspectos externos de la vida; superficiales, individualistas y utilitaristas.

A diferencia del modelo de vida construido desde la *NO UNIDAD*, el modelo de la Unidad, es un “modelo” de existencia en el cual la condición humana se concibe como unida indisolublemente, en total equilibrio: a) a sí misma, y b) *a toda la totalidad* de la realidad, temporal y espacial, en lo inmediato y mediato. Es un modelo que, de acuerdo con los mitos de los pueblos, sirvió de base para la vida de la humanidad en algunas épocas históricas antiguas. (Gonzales e Illescas, 2006).



La visión de unidad, concibe la realidad como un todo armónicamente integrado.

Fuente: <http://bp1.blogger.com/>.

Las siguientes son algunas de las características del “modelo” de sociedad, de cultura, de civilización y de existencia construida desde una visión de *UNIDAD*.

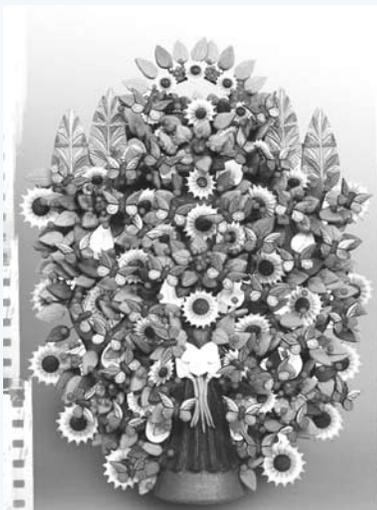
- En relación con el sujeto humano, unidad consigo mismo: el pensamiento, el sentimiento y la voluntad, todas las facultades de la personalidad en armonía.
- Unidad entre la pareja, de modo que uno es el otro y viceversa porque cada uno es la esencia del otro, constituyendo ambos una sola esencia.
- Unidad de la familia nuclear, donde a la vez todos, sea cual fuese la cantidad de los componentes, se sienten y coexisten realmente en equilibrio y armonía.
- Unidad entre los distintos componentes sociales.
- Equilibrio y armonía con el Cosmos.
- Estado como medio de equilibrio social y la construcción del bien común.
- Convivencia armónica entre pueblos y culturas.
- Educación holística, integral, cósmica, centrada en la formación integral de los seres humanos; productora y reproductora de personas *endocentradas*, preocupadas por los aspectos fundamentales de la vida (Fericgla, 2003), profundas, con visión de integralidad de la vida, seres humanos vinculados integralmente con el cosmos.

Este tipo de conocimiento sobre la realidad, nos llega especialmente de las ciencias que las culturas indígenas de nuestro Continente (hoy llamado América) desarrollaron a lo largo de siglos. Igual que lo hicieron las grandes culturas del oriente antiguo (China, India), incluso algunas culturas que sirvieron de base a la cultura occidental. Ciencias cuya validez es cada vez menos cuestionada, al coincidir con ellas muchos de los descubrimientos de la ciencia moderna.

Este conocimiento, como vemos, nos muestra que no hay separación entre las dimensiones material, social y espiritual de la vida, y que estos tres ámbitos están interrelacionados entre sí. Por tanto, esta es la forma en que hay que organizar la vida.

El énfasis que aquí se hace en las concepciones de la realidad, del ser humano y de la vida, en las cosmovisiones de los pueblos indígenas del continente americano, responde al hecho de que las mismas son poco o nada conocidas en el ámbito académico en nuestros países. Son conocimientos que recién salen a luz, con la obra de intelectuales indígenas y el valioso aporte de especialistas en ciencias sociales que se interesan cada vez más en tales conocimientos.

Podrá resultar muy útil para la promoción de la convivencia intercultural en nuestros países, desde la escuela y desde la formación docente, ampliar los espacios de diálogo entre las ciencias de las culturas occidental e indígenas. Para ello, deberán tenerse a la vista las cosmovisiones indígenas junto con las enraizadas en la cultura occidental, las que, por su vastedad y profundidad, sería materialmente imposible describir adecuadamente en este espacio. Tal vez alguna historia de la filosofía podría facilitarnos un panorama al respecto. Véanse, por ejemplo, los documentos ubicados en: <http://www.monografias.com/trabajos/filosofia/filosofia.shtml>, ó: <http://www.torredabel.com/Historia-de-la-filosofia/Historia-de-la-Filosofia.htm>.



El concepto de mito ha sido devaluado en el último siglo, especialmente desde el punto de vista del positivismo y el neopositivismo. Se le ha asignado un sentido totalmente peyorativo, como colección de cuentos sin ningún sustento en la realidad. Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, ha recobrado su sentido positivo. Junto con el símbolo y el rito, el mito, expresa un complejo sistema de afirmaciones coherentes sobre la realidad última de las cosas, sistema que se establece con la transformación de la historia o de un acontecimiento en mito para constituirse en la base de una civilización. (Elíade, 2001)

Árbol de la Vida. Una representación estilizada de la unidad del cosmos, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas.
Fuente: <http://iifaem.files.wordpress.com>

2.3.3. Entre el individualismo y el espíritu comunitario: la dimensión social

Los seres humanos, los sujetos humanos, estamos en constante búsqueda de comunicación. Este es, según Chacón (2002), el principio fundamental de la existencia misma. La intención básica es encontrar "una mirada que se apiade de nosotros, que sepa leer nuestras necesidades, nuestros miedos, nuestras inseguridades". Es decir, otro ser humano que pueda interpretarnos y respondernos en el mismo nivel, y con ello constituir nuestra humanidad. Es decir, sólo somos seres humanos en la medida en que entablamos comunicación con otro ser humano. Sólo somos seres humanos en comunidad.

Este es el principio básico de la vida en familia, en comunidad y en sociedad. Así lo considera, por ejemplo, el filósofo Edmund Husserl, para quien la experiencia de los otros es la base sobre la que se construye tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad, es decir, la relación entre los sujetos que conforman una comunidad (Ferrater, 2005).

Otro tanto hace Martín Buber (1878-1965), filósofo hebreo que considera el encuentro o el diálogo, como la base de la convivencia entre las personas y las comunidades de seres humanos. Para Buber, hay dos formas posibles de relacionarse entre sí (Ferrater, 2005).

- a) Por un lado, *relaciones directas o mutuas* ("la relación Yo-tú"), en las que cada persona confirma a la otra como valor único.

- b) Por otra, las *relaciones indirectas o utilitarias*, (“la relación yo-él”), en las que cada persona conoce y utiliza a los demás pero no los ve ni los valora en realidad por sí mismos.

Los pueblos originarios de Abya yala, (“Tierra madura” en idioma del pueblo Kuna de Panamá, para referirse al continente que hoy llamamos América), han tenido este espíritu comunitario como elemento fundamental de su cultura. Ha sido la base de su civilización. En los idiomas indígenas encontramos expresiones que revelan esta concepción: en idioma K’iche’, uno de los idiomas mayas de Guatemala, por ejemplo, nos referimos a nuestros semejantes como “Wajil nu tz’aqat”, que significa: mi valor complementario.

Podemos elaborar toda una filosofía de la comunidad a partir de este pensamiento. Pero, a diferencia de las corrientes filosóficas más relevantes de Occidente, es una filosofía eminentemente práctica, una filosofía de vida que se aplica en todos los ámbitos: en la relación de pareja, en la familia, en la amistad, en la organización social, en las acciones de la comunidad... con uno mismo.

Por la forma de vida vigente en esta época de la historia que nos ha tocado vivir, es sumamente urgente retomar este sistema de pensamiento. Efectivamente, a partir de la segunda mitad del siglo XX se ha desarrollado un sistema de vida, basada en “la relación yo-él” (que señala Búber), que valora el placer (filosofía hedonista) y la utilidad (filosofía utilitarista) que las personas representan para nosotros.



Fuente: EBI, Quetzaltenango, Guatemala.

Se ha olvidado casi por completo el valor y el respeto que nos debemos a nosotros mismos y que les debemos a los demás, por lo que somos, o por lo que son, y no por lo útil que nos resulten. Los efectos en las distintas dimensiones de la vida social al interior de nuestros países, y entre los países mismos, han sido realmente destructivos. En relación a esto último, y para no abundar tanto, basta recordar los conflictos políticos y militares que alrededor del mundo han tenido lugar en los últimos tiempos, desde la Primera Guerra Mundial, utilizando como pretexto valores muy preciados para la humanidad: la libertad, la justicia, el derecho a la vida...

Esta desvalorización de la vida y de las personas, ha tenido y tiene para nosotros y para nuestro mundo, múltiples implicaciones negativas. Implicaciones que se reflejan en el quehacer educativo de los sistemas de educación de nuestros países y de las acciones educativas en nuestras aulas, desde las de primera infancia hasta las aulas universitarias. Veamos algunos ejemplos.

Jean Paul Sartre, en su obra *Crítica de la razón dialéctica* (1960), señala cómo esta desvalorización de las personas ha llevado a la *serialización*, una práctica que constituye una **pérdida de identidad** y una **enajenación**. La *serialización* es una práctica que concibe a los seres humanos como los muñecos de plástico producidos en serie en grandes cantidades, exactamente con las mismas características, sin diferencias, sin ninguna particularidad. Es la sociedad de los *hombres masa*, de las *mujeres masa*.

La ausencia de rostros es una de las consecuencias de la desidentificación de las personas producidas por la masificación de los seres humanos.

Esta tendencia predomina en la vida actual. Y es una práctica que las y los docentes debemos evitar: las personas no son solo estadística, un número más de una serie cualquiera. No es la estudiante "Clave 20", sino "Marta Hernández". Ciertamente es que el número de estudiantes que tenemos en el aula, exige con frecuencia "abreviar" tiempo, esfuerzo, tinta, papel... en fin, tanto que se puede "ahorrar" utilizando cifras para referirnos a las personas. Pero si no somos cuidadosos, terminamos reforzando la idea de que las personas carecen de identidad propia, que son simples objetos, valiosos tal vez, pero objetos al fin. No hace falta insistir en que esta tendencia constituye en realidad una falta de respeto a las personas y una violación a la dignidad humana.



Fuente: <http://www.losartesanos.com/>.

En la práctica pedagógica en el aula y en la escuela, encontramos otras múltiples implicaciones. Por ejemplo, damos mucha importancia a la nota numérica, y no a la calidad de los aprendizajes. La nota numérica más alta, es la meta de todo estudiante. Es bueno, puede ser un buen indicador de logro, pero es igual o más importante el contenido y la utilidad de los aprendizajes construidos para el desarrollo integral de las personas que formamos.

En la vida familiar, y producto de la formación exocentrada que propicia la educación orientada desde esta visión, la paternidad responsable se reduce a acciones externas. Los padres se sienten satisfechos con sólo comprar para sus hijos objetos caros: zapatos de marcas extranjeras, con precios elevados, juguetes caros... Queda de lado la necesidad de cultivar relaciones profundas de calidad, que permitan establecer las bases para la formación humana integral de las hijas y los hijos. Ni qué decir hay sobre todas las consecuencias negativas que derivan de esta forma de vida en el desarrollo de las niñas y los niños, los adolescentes y la juventud. O los múltiples desajustes sociales que en la vida moderna, especialmente en la vida urbana, se sufre en la actualidad: violencia, criminalidad, irrespeto a la vida...

Pero, por el contrario, también vale decir que en las últimas décadas han surgido o resurgido concepciones filosóficas, psicológicas y sociológicas que aportan valiosas ideas para revertir la tendencia. Provenientes de diversas culturas, también de las ciencias de los pueblos originarios

de América Central, así como de algunas vertientes científicas y filosóficas del mundo occidental y de las ciencias alternativas que tienen su fuente en las culturas del oriente (China, India).

En ese ámbito, se han venido desarrollando visiones alternativas de la educación, con base en un cambio de paradigmas. Educación endógena, educación holística, son algunos de los modelos nuevos que pugnan por recuperar visiones más integrales de la educación y de la plenitud del ser humano en formación.

Estos modelos educativos propician una formación endocentrada de las personas, es decir: personas centradas en sí mismas. El resultado buscado es la de hombres y mujeres cuyo punto de referencia y de equilibrio está en sí mismos y en su relación equilibrada con la naturaleza. No tienen que buscar fuera de sí el valor de su existencia, ni la razón de su responsabilidad con sus semejantes, con la sociedad y con el cosmos mismo. Todas sus acciones están fundadas en el valor que tienen como personas y que también reconocen en las y los demás. Personas que consideran que valen por lo que son, no por lo que tienen.

Estas últimas reflexiones, nos llevan a otra característica del pensamiento y la vida en el mundo moderno, igual o más nociva que la masificación: el individualismo. Una doctrina filosófica, que se traduce en una práctica social cotidiana, consistente en la tendencia a otorgar primacía al individuo (o a lo individual), en el comportamiento humano, en la vida de la sociedad o en el funcionamiento político del Estado.

Un verdadero desafío para nosotros, como educadores del siglo XXI, es mantener el equilibrio entre la masificación de las personas y el individualismo. Mientras que una nos hace considerarlas parte de una masa sin forma y sin identidades, el otro nos lleva al extremo opuesto: ver a las personas como átomos aislados, autosuficientes y sin ningún nexo con sus semejantes, sin lazos afectivos y sin compromisos con las demás personas ni con la sociedad. Aquí pierde sentido toda moral que pretenda exigir a las personas un comportamiento social apropiado y queda sin base toda forma de solidaridad humana.

Individualismo, una ceguera colectiva.

Fuente: <http://www.magnusmagazine.co.uk/>.



INDIVIDUALISMO

(Fragmento)

De: José Ferrater Mora, Diccionario de Filosofía

El término ‘individualismo’ designa una doctrina según la cual el individuo —en cuanto “individuo humano”— constituye el fundamento de toda ley. El individualismo puede ser ético, político, económico, religioso, etc., según sea la actividad o serie de actividades del individuo consideradas. Ahora bien, el sentido de ‘individualismo’ difiere no solamente de acuerdo con la actividad humana que se tome como punto de referencia, sino también de acuerdo con el significado de ‘individuo’. Especialmente importante al respecto es la distinción entre la noción puramente numérica del individuo y la noción del individuo como ente singular determinado “omnímodamente”. Aplicada esta distinción al individuo humano, resultan dos concepciones del mismo: una, según la cual el individuo en cuestión es una especie de “átomo social”, y otra según la cual es una realidad singular no intercambiable con ninguna de la misma especie.

La primera concepción es predominantemente negativa: según ella, el individuo humano se constituye por oposición a diversas realidades (la sociedad, el Estado, los demás individuos, etc.). La segunda concepción es predominantemente positiva: según ella, cada individuo humano se constituye en virtud de sus propias cualidades irreductibles. Esta segunda concepción es muy similar a la de la persona, por lo que puede hablarse de dos doctrinas: la del individuo como mero individuo, y la del individuo como persona.

La primera de dichas concepciones ha sido muy común en la época moderna y ha dado origen a muy diversas formas de individualismo. La idea de contrato social y el liberalismo económico, por ejemplo, son dos de estas formas. Se ha dicho por ello que tal individualismo es, en el fondo, un “atomismo” o, más exactamente, un “atomismo humano”. Una vez admitido este individualismo se plantea la cuestión de cómo es posible la relación entre diversos individuos en una comunidad. Las doctrinas forjadas al respecto son múltiples. Unos afirman que lo característico del individuo es su constante oposición a la sociedad, al Estado y aun a los demás individuos.

Ejemplo de esta doctrina es el pensamiento de Stirner y muy diversas formas de anarquismo. Otros sostienen que la oposición en cuestión, aunque innegable, no convierte por ello al individuo en una entidad antisocial; por el contrario, hace posible la sociedad en cuanto agrupación de individuos con un cierto fin: el de satisfacer al máximo los intereses de cada individuo. Muchas doctrinas jusnaturalistas, contractualistas y utilitaristas siguen esta tendencia. Otros manifiestan que hay, o puede haber, o tiene que haber, una armonía entre diversos individuos siempre que se deje a cada uno de ellos manifestarse tal como es. Muchas doctrinas —que pueden agruparse bajo el nombre de “liberalismo optimista”— se adhieren a esta concepción. En todos los casos, el individualismo en este sentido se opone a toda forma de colectivismo, el cual es considerado como destructor de la libertad individual.

La segunda de las mencionadas concepciones ha dado origen a otras ciertas formas de individualismo. Como la idea subyacente en tal concepción es la de persona, puede decirse que la doctrina resultante de la afirmación del primado del individuo en este sentido es el personalismo.

O, si se quiere seguir usando el nombre ‘individualismo’, puede calificarse más adecuadamente de “individualismo personalista”. Este tipo de individualismo-personalismo no niega, antes destaca la importancia del llamado “bien común”, pero este último no debe confundirse con ninguna forma de “totalitarismo”. En efecto, de modo semejante a como el individualismo en sentido estricto se opone al colectivismo, el individualismo personalista se opone al llamado “transpersonalismo”. El individualismo personalista no aspira a negar la libertad individual en único beneficio de la sociedad o la comunidad, sino más bien tiende a integrar los intereses individuales con los sociales o comunitarios.

Una característica muy destacada del individualismo personalista es que tiene un fuerte componente “histórico”, en tanto que el individualismo en sentido estricto es con frecuencia “ahistórico” y aun “antihistórico”.

2.3.4. Historia y memoria: la historia personal y colectiva como dimensiones de la realidad docente

La última afirmación del texto de Ferrater Mora, refiere a una teoría que concibe al ser humano desligado de la realidad, especialmente de la realidad histórica. El individualismo deja de lado una característica fundamental del ser humano: las acciones humanas se desarrollan en un contexto social, en un espacio geográfico y en una temporalidad determinados. Aquí radica el carácter histórico de la vida humana. No sólo porque transcurre a lo largo del tiempo, sino porque se va tejiendo en un conjunto de acciones que son las que finalmente constituyen la historia personal.

La **historia**, dice Austin (2000), “proporciona el marco temporal de la vida cotidiana, ligando los hechos pasados y sus significados, a las cosas y fenómenos del presente, dándole un nuevo sentido cargado de significados y valores, o proyectándonos al futuro imaginario”. Muchísimas cosas, agrega Austin, de nuestro quehacer cotidiano “tienen un significado histórico”. Más bien, diríamos, todas las cosas que los seres humanos hacemos, el idioma que hablamos, los nombres de la gente, las toponimias, etc., cobran importancia (es decir, “adquieren más significado”) cuando encontramos el nexo con su pasado histórico.

La memoria, entendida como registro vital, cargado de significado, de la experiencia social y cultural, tiene particular importancia en nuestro ser histórico. Y hablamos tanto de la memoria individual, como de la memoria colectiva. Su importancia tiene que ver también con la identidad y con la planificación del futuro: el saber de dónde venimos (*memoria*), nos ayuda a comprender quiénes somos (*identidad*) y a visualizar adónde vamos (*proyecto de futuro, utopía*).

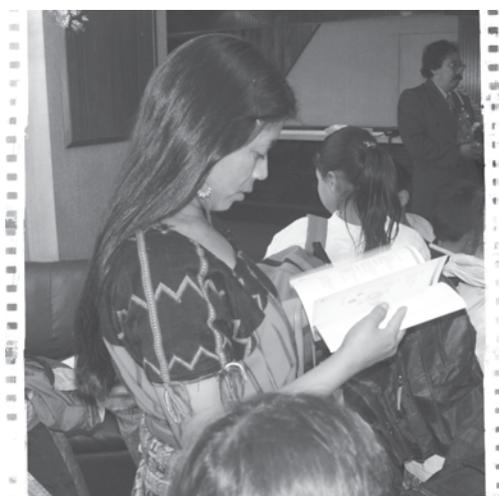
Por eso, trabajar historia en la clase con nuestros estudiantes, no es, no debe ser, sólo leer relatos del pasado de los países, con su colección de héroes, únicos hacedores de historia. La verdadera razón de ser de las áreas curriculares o asignaturas relacionadas con la historia, es la creación de conciencia en los educandos de que desde la cotidianidad van marcando su propia vida y

la vida de su comunidad con hechos que en conjunto constituirán su historia personal y también la memoria colectiva de su comunidad y de su pueblo. Ellos también son protagonistas de la historia.

Esta memoria cobra sentido si se vincula con la historia pasada de su familia, su comunidad, su país. Una historia que también es susceptible de ser conocida, o más bien, debe ser conocida, y servir de base a la acción personal y comunitaria y a los proyectos de futuro. Para ello, el docente junto con sus estudiantes, deben ponerla por escrito. Investigarla, sistematizarla, narrarla y escribir sus propios libros de su propia historia. De hecho, el docente sólo podrá conocer realmente a sus educandos, y orientar los procesos educativos de manera relevante, si conoce bien esta dimensión de su realidad. Debe investigarla. La microhistoria puede ser una herramienta útil para este propósito.

2.3.5. Cultura e identidades como dimensiones de la realidad docente

El concepto de *cultura* ha sido objeto de muchas y variadas interpretaciones. Hay quienes la han utilizado como sinónimo de escolaridad: "esa persona tiene cultura", o "es muy culta". Esta expresión se utiliza también frecuentemente para indicar que la persona es cortés o que tiene prácticas de urbanidad.



■ La cultura, un concepto polisémico



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Realizamos una tarea de investigación en forma individual: buscamos el significado del concepto de cultura. Para ello:

- Preguntamos a los profesores del centro de formación docente en el cual estudiamos con qué significado utilizan ellos este concepto.
- Buscamos en diccionarios en nuestra biblioteca o en diccionarios electrónicos que podemos conseguir en la Internet.
- Preguntamos a líderes sociales, antropólogos u otros profesionales que conozcamos en nuestro medio.

- d. Analizamos las diversas respuestas que obtengamos.
- e. Elaboramos una definición del concepto de cultura, mediante una síntesis de los elementos básicos de las distintas respuestas.
- f. Compartimos con nuestros compañeros y compañeras nuestra definición.
- g. Juntos, elaboramos unas cinco definiciones, con las ideas más relevantes de las distintas definiciones presentadas por cada uno de los miembros de nuestra clase.
- h. Contrastamos nuestras definiciones con las ideas que encontramos en los siguientes párrafos.

En las últimas décadas, el concepto de cultura ha sido objeto de muchas discusiones. De hecho, existen decenas, hasta cientos de definiciones, dependiendo del punto de vista desde el cual la cultura es considerada. El texto que tomamos de Austin (2000), puede facilitar la comprensión del concepto.

ETIMOLOGÍA DEL CONCEPTO DE “CULTURA”

FRAGMENTO

Tomado de: Tomás Austin Millán, “Para comprender el concepto de cultura”.

La palabra **cultura** proviene de la palabra **cultūra**, Latín, cuya última palabra trazable es **colere**. Colere tenía un amplio rango de significados: habitar, cultivar, proteger, honrar con adoración. Eventualmente, algunos de estos significados se separaron, aunque sobreponiéndose ocasionalmente en los sustantivos derivados. Así, ‘habitar’ se convirtió en **colonus**. ‘Honrar con adoración’ se desarrolló en cultus. Cultura tomó el significado principal de cultivo o tendencia a (cultivarse), aunque con el significado subsidiario medieval de honor y adoración. Por ejemplo, en inglés cultura como ‘adoración’ (Caxton, 1483). La forma francesa de cultura fue *couture* -francés antiguo- la que se ha desarrollado en su propio significado especializado y más tarde *culture*, la que para el siglo XV temprano pasó al inglés. Por lo tanto, el significado primario fue labranza: *la tendencia al crecimiento natural*.

En castellano la palabra cultura estuvo largamente asociada a las labores de la labranza de la tierra, significando **cultivo** (1515); por extensión, cuando se reconocía que una persona sabía mucho se decía que era “cultivada”. Según una fuente (Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana), es solo en el siglo XX que el idioma castellano comenzó a usar la palabra **cultura** con el sentido que a nosotros nos preocupa y habría sido tomada del alemán **kulturrell**. Si bien es posible pensar que nuestra preocupación por conocer el concepto “cultura” desde las ciencias sociales proviene más bien de la fuerte influencia que el saber norteamericano ha tenido sobre nuestra propia cultura hacia las décadas de los 50 y 60.

En resumen:

- “Honrar con adoración” se convirtió en **culto** (hacer crecer la fe interior, lo que brota del alma).
- Habitar un lugar” se convirtió en **colono** (el surgir de la gente en un lugar no habitado antes).
- “cultivar la tierra” se convirtió en **cultivar** (hacer brotar al reino vegetal, como en “agricultura”, agrícola, etc.).
- mientras que, “lo que brota del ser humano” se convirtió en **cultura**.

El concepto antropológico de cultura.

Para la Antropología, la cultura es el sustantivo común **“que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano”**... Está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, formas o implementos materiales, la organización social, etc. Se podría decir que este concepto aprecia el presente mirando hacia el pasado que le dio forma, porque cualquiera de los elementos de la cultura nombrados, provienen de las tradiciones del pasado, con sus mitos y leyendas y sus costumbres de tiempos lejanos.

De manera que el concepto antropológico de cultura nos permite apreciar variedades de culturas particulares: como la cultura de una región particular... o las culturas de los pueblos, etc.

■ Elementos básicos de la cultura

El idioma

El idioma es más que el simple conjunto de códigos para la comunicación entre personas que conocen y dominan dichos códigos. Es el medio por el cual todo grupo humano expresa su concepción del mundo y la reproduce de generación en generación. Por eso, afirma Jordi Pujol, “La lengua tiene una importancia primordial. Si la lengua se salva, se salvará todo” (Citado por Juan-Norbert Cubarsí, en Discurso pronunciado el 19 de enero de 2000 en la Universidad de Heidelberg, Alemania).

Razón tiene también Molina i Diez, al asegurar que: “Cuando una cultura o una lengua pasa al olvido, la humanidad se queda sin uno de sus tesoros” (www.polseguera.com). Una lengua, agrega, “es la forma en que un pueblo ve el mundo y percibe la realidad. Lo que hace un idioma es reflejar esa realidad y adaptarse a las necesidades de sus hablantes” (www.polseguera.com).

La cosmovisión

Es la manera de interpretar y comprender el mundo, la vida y el lugar del ser humano en el universo y su relación con todas las cosas. Cada pueblo, en el marco de su cultura, desarrolla una cosmovisión, la cual sirve a la vez como base para su desarrollo y fundamenta su estilo de vida.

Territorialidad y memoria

El desarrollo de una cultura, no se produce de la noche a la mañana. Requiere, por el contrario, de procesos de maduración que duran siglos. Por eso, la ubicación en un territorio determinado y la permanencia en el mismo por un tiempo significativo, es fundamental para el desarrollo y la reproducción de la cultura.

Esto explica por qué, en las guerras entre pueblos y civilizaciones, los vencedores expulsan de su territorio y eliminan la reserva histórica a los vencidos. La expulsión o la enajenación de su territorio, y la eliminación de su memoria, es mecanismo seguro para la muerte de las culturas y la eliminación de sus portadores.

Identidad

La identidad es la cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se reconocen a sí mismos y se diferencian de los demás. Y es el elemento básico para verse íntimamente conectados. Desde el punto de vista étnico y cultural, se reconocen algunas formas de identidad: la identidad étnica y cultural y la identidad nacional.

La identidad étnica y cultural, es el sentido de pertenencia a un grupo étnico o a un Pueblo y a las formas de pensar, percibir, sentir y conducirse como consecuencia de ser miembro del mismo. Y la identidad nacional es ese sentimiento de alta estima y valoración hacia la nación, que conduce a luchar por el país, y defender valores como símbolos patrios, tradiciones, la soberanía nacional, etc.

La búsqueda de la convivencia humana, desde la diversidad étnica y cultural, es uno de los esfuerzos que el docente investigador puede apoyar desde su conocimiento de la realidad cultural.



Fuente: <http://www.colegiosvirtuales.com/>.

■ La cultura: producto de la actividad de los seres humanos

La afirmación de Austin, (2000), de que la cultura es "*Lo que brota del ser humano*", es una afirmación muy importante. Coincide con lo que algunos filósofos han afirmado de la cultura. Por ejemplo, Jean Paul Sartre, filósofo francés, ha define como cultura *todo lo que existe en la realidad y es producto de la actividad humana*, producido en sus distintas relaciones: con la naturaleza, con otros grupos humanos reunidos en comunidad y con la trascendencia, y abarca todas las cosas tangibles e intangibles.

Así, por ejemplo, en sus relaciones con la naturaleza, los seres humanos han producido cosas tangibles: el vestuario para protegerse de los elementos naturales, distintas formas de vivienda, distintos tipos de herramientas (desde las más rudimentarias hasta las más sofisticadas) para obtener de la naturaleza todos los elementos para vivir. Pero también han producido cosas intangibles: los valores ecológicos, la visión acerca de la naturaleza, teorías filosóficas acerca de la naturaleza y el universo. La lista sería muy larga.

Como producto de la interacción social, mencionemos igualmente cosas intangibles: formas de organización social, relaciones económicas, teorías políticas, filosofías sociales, las ideologías... y un larguísimo etcétera. Por supuesto, las instituciones, la economía, se concretan en elementos visibles y tangibles, el dinero, las leyes, documentos, en fin, otro largo etcétera.

Mencionemos también algunos ejemplos de las cosas producidas a partir de la relación de los seres humanos con la trascendencia. La idea acerca de lo que es la trascendencia es ya en sí misma un producto de la creatividad humana. Algunos le han denominado "Dios", otros, divinidad, ser supremo, "oscuro mar de la conciencia" (como dicen los Yuki del norte de México), "corazón del cielo – corazón de la tierra" (como le llaman los Mayas), nirvana.

Todas las prácticas de espiritualidad, o rituales, o religiones, de las distintas culturas del mundo, las antiguas y las actuales, así como las teorías que les dan sustento, las filosofías, etc., son ejemplo de este tipo de elementos que son también parte de la cultura.

Todas estas cosas, producto de la actividad humana, mantienen una interrelación muy estrecha entre sí. Por eso, aunque en los párrafos anteriores hemos hecho una distinción entre ellas, finalmente no es posible deslindarlas realmente. Así, por ejemplo, las prácticas espirituales se relacionan con concepciones sociales o con formas de interpretación de la naturaleza. Las doctrinas sociales, tienen que ver también con la forma en que se interpreta la vida.

Por eso, podemos decir que la cultura es el sistema conformado por los productos y resultados tangibles e intangibles de la creatividad de todos los grupos humanos, de todos los tiempos, en todas las dimensiones de la vida, a partir de sus distintas formas de relación con la naturaleza, con otros grupos humanos en sociedad y con la trascendencia. Y como tal, es el marco que ordena, orienta y da sentido a la existencia de las personas y de los pueblos. Por eso, se puede afirmar que la cultura es una realidad totalizadora que engloba todos los otros aspectos de la vida humana, individual y colectiva.

■ La vida de los seres humanos es determinada por su cultura

En línea con lo dicho en el párrafo último, puede afirmarse que, así como las personas y los grupos sociales crean, recrean, reproducen y transforman la cultura; del mismo modo, la cultura determina la vida de las personas y los pueblos. Es decir, las personas viven, organizan su vida, conciben su vida en sociedad, orientan su desarrollo, organizan su educación, y hasta entienden su muerte, de acuerdo con su cultura.

Por eso es que la cultura es tan importante. Finalmente, personas y pueblos encuentran el sentido de su existencia en el marco de su cultura. Por eso, también, todas las acciones ejecutadas consciente o inconscientemente, intencionalmente o no, con el propósito de obligar a las personas a abandonar su cultura, en su totalidad o en parte, es un acto que se ha calificado como etnocidio: dar muerte a la cultura de un pueblo. Tan importante es la cultura, que el Sistema de Naciones Unidas, ha consagrado en instrumentos jurídicos, muchos de ellos ratificados por los Estados centroamericanos, los derechos culturales y los derechos lingüísticos de los pueblos.

Este reconocimiento tiene como base un reconocimiento previo: la diversidad cultural que caracteriza a los pueblos del planeta. Un reconocimiento que el docente centroamericano debe hacer suyo.

4.5. Diversidad Cultural

En los últimos años, la proximidad que han permitido los medios masivos de comunicación, se ha hecho evidente una característica de la humanidad que siempre ha estado ahí: la diversidad étnica y cultural. Tan importante es, que se coloca este concepto junto al de la globalización, como factores determinantes de la vida en el siglo XXI.

Los países centroamericanos, algunos más, otros menos, tienen entre sus características más evidentes la diversidad étnica, cultural y lingüística.

¿PORQUÉ ES IMPORTANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL?

De: Agustí Nicolau Coll, *Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización*,
Barcelona, julio 2001

En el tema de la diversidad cultural, se da por supuesto por parte de numerosas personas y grupos preocupados por el devenir de la humanidad, que es preciso preservarla. Ahora bien, no es habitual que al mismo tiempo se argumente el porque de esta necesidad de preservación.

Consideramos que la importancia de la diversidad cultural no radica en ella misma, ni se autojustifica en tanto que finalidad per se, sino como medio e instrumento para algo que se encuentra más allá de ella misma. La diversidad cultural en si misma no es importante, sino tan solo en relación a las personas y comunidades que son su expresión y encarnación. Hablar de diversidad cultural conlleva, pues, hablar de personas y comunidades humanas que por razones y motivos muy distintos, han desarrollado modos particulares de vivir, los cuales son creadores de sentido; no tan solo material, sino también espiritual; no tan solo individual, sino también colectivo.

Dicho de otro modo, la diversidad cultural es expresión real de la creatividad humana más profunda que intenta construirse y ubicarse en un momento dado del tiempo y del espacio, y sin la cual ser persona carece de sentido. La diversidad cultural es la expresión de la voluntad de ser, la configuración de la realización de una vida plena y en comunión con toda la realidad.

Las lenguas y sus complejas incidencias sobre la identidad, la comunicación, la integración social, la educación y el desarrollo, revisten una importancia estratégica para las personas y el planeta. Fuente: <http://portal.unesco.org/>.

En este sentido defender la diversidad cultural no se limita tan solo a la defensa de unos derechos, sino que implica defender la creatividad humana que busca su plenitud, que en último término no es tan solo antropológica. La diversidad cultural se inserta, en el ámbito individual-colectivo y en el personal-comunitario. En este sentido defender la diversidad cultural implica un profundo respeto por lo que las personas y comunidades son. Se trata de un respeto de la complejidad humana que no admite visiones uniformes, ni imposiciones reductoras, en las que la vida nunca se deja encorsetar. Aceptar la diversidad cultural no es un acto de tolerancia hacia el otro distinto de mí o de mi comunidad, sino el reconocimiento de este otro (personal y comunitario) en tanto que realidad plena, contradictoria, portador de saberes, conocimientos y prácticas a través de los cuales es e intenta ser en plenitud.

Ahora bien, para ser coherentes con lo que hemos indicado anteriormente en torno a la noción de cultura, hablar de diversidad cultural conlleva, no tan solo aceptar una diversidad de tradiciones, lenguas, costumbres o “producciones culturales”, sino también una diversidad de culturas económicas, de culturas políticas, de culturas sociales, de culturas científicas, de culturas educativas, de culturas espaciales, etc.



■ Derechos culturales: idiomas, identidades

Los derechos culturales, son una forma de Derechos Humanos, reconocidos en diferentes instrumentos internacionales, comenzando con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y son producto del reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural de la humanidad.

Los derechos culturales tienen una dimensión individual y una dimensión colectiva. No se inscriben en la lógica del estado, sino fuera de ella y en ocasiones contra ella, cuando ésta es la que impide o dificulta su ejercicio. (Nicolau Coll, 2002).

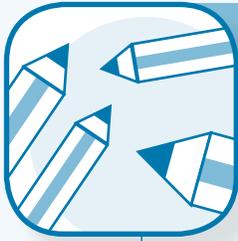
LAS NOCIONES DE DERECHOS CULTURALES Y DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS

De: Samantha Chareille. *De los derechos culturales y lingüísticos*,
Université Paris III – la Sorbonne Nouvelle, Monografias.com

La reagrupación de pueblos y culturas diversos dio luz a un mundo multicultural sometido a las tensiones resultantes de los ajustes derivados del pluralismo. Así, se puede constatar una verdadera vuelta a los valores tradicionales, a las culturas y al deseo de preservar su identidad nacional. Este clima de cambios dio lugar a nuevos desafíos en el campo de los derechos universales del hombre. Las raíces culturales constituyen el fundamento de la identidad porque están ligadas a la definición personal y a la noción de pertenencia a un grupo. Cuando las culturas se entrelazan y se mezclan, las identidades se modifican. La situación que justo evocamos modela un dilema constante: ¿Cómo pueden existir los derechos universales del hombre dentro de un mundo plural cuando la comunidad internacional se vuelve cada vez más integrada?, ¿Cómo puede ser respetada la diversidad cultural?, ¿Es inevitable el camino que conduce a una cultura global?, ¿Está el mundo preparado para esta transformación?, ¿Cómo lograr la creación de una cultura global fundada en y guiada por la aceptación y la dignidad humana?

Del mismo modo, ya que se supone que algunas situaciones o comportamientos lingüísticos pueden ser orientados por el derecho, se puede hablar de derechos lingüísticos. Según el territorio político considerado, hablaremos de derechos lingüísticos internos (constituciones, leyes lingüísticas, decretos, etc.) o de derechos lingüísticos internacionales.

En cuanto a las políticas lingüísticas, se debe recordar que son sostenidas por dos grandes principios: el principio de territorialidad (o «principio territorial de las lenguas») y el principio de personalidad (o «principio de libre elección de la lengua» o «principio de la libertad lingüística»). El primero reconoce los derechos lingüísticos territoriales y el segundo, los derechos lingüísticos individuales.



ACTIVIDAD EN GRUPO

- a) Buscamos en la Internet los siguientes documentos (por medio de cualquier buscador es factible encontrarlos):
 - Janusz Symonides, *Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos*.
 - *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*.
- b) Identificamos en ellos, cuáles son los derechos culturales de las personas y de los pueblos.
- c) Elaboramos una bibliografía mínima, unos diez documentos, que se refieren a la diversidad cultural y a los derechos culturales en el marco del Sistema de las Naciones Unidas.
- d) Respondemos a las siguientes preguntas:
 - ¿Qué acciones pueden promoverse en los distintos espacios públicos en nuestros países para que sea respetada la diversidad cultural?
 - ¿Por qué el conocimiento de los temas de diversidad cultural y de los derechos culturales es importante para un conocimiento más aproximado de la realidad del docente?
 - ¿Cómo pueden ser aplicables estos temas en la formación inicial docente en Centro América?
- e) Elaboramos y ejecutamos un Plan de Investigación sobre la diversidad cultural y la aplicación efectiva de los derechos culturales en el área de influencia de nuestro centro de formación.
- f) Proponemos y ejecutamos un Plan de Acción para la promoción del conocimiento, el respeto y el desarrollo de las culturas y los idiomas desde la formación docente.

UNIDAD 3

POSIBILIDADES DE CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DOCENTE



Este capítulo parte de la idea enfatizada en el capítulo anterior: que la realidad docente puede y debe ser conocida, como condición para que el ejercicio de la profesión sea pertinente, relevante y efectiva. Asimismo, que dicha realidad se expresa en varias dimensiones, desde la de los sujetos que interactúan en todos los procesos educativos, hasta las instituciones nacionales y el contexto mundial mismo que, directa o indirectamente tienen incidencia en el desarrollo educativo en los distintos contextos.

Considera la investigación como el mecanismo para dicho conocimiento, lo cual requiere revisar la visión tradicional acerca de la función docente, las posibilidades de incorporar las prácticas de investigación como parte de ella y las posibilidades de búsqueda que nos brinda la propia labor del maestro en distintas situaciones.

Se propone, finalmente, una reorientación de la investigación, en el sentido de visualizarla no como un privilegio de especialistas. Una revisión de su significado en relación con la labor docente, es necesaria para ello, así como el aprovechamiento que nos brinda el paradigma emergente, que justifica que desde el aula y la comunidad también se puede hacer ciencia.

Objetivos de la Unidad

Nuestro estudio de esta unidad, nos permitirá contar con la información necesaria para:

1. Visualizar las posibilidades que representa la investigación para el mejoramiento de la calidad de la labor docente.
2. Contar con elementos teóricos mínimos para la aplicación de distintas formas de investigación desde el aula y la escuela, vinculadas con su labor como docente.

3.1. Cambio de un viejo paradigma: hacia el maestro investigador

Educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo”
Moacir Gadotti

La concepción de la labor docente, y del docente mismo, ha variado mucho en los últimos años. Hace sólo unas pocas décadas, en nuestros países el maestro ha sido considerado el portador de la cultura en la comunidad. El dueño del conocimiento. Especialmente en el área rural, cuyos habitantes generalmente recurrían a los maestros no sólo para aprender a leer y escribir, sino también para recibir el consejo necesario que orientara a la solución de cualquier situación que escapara al conocimiento prevaleciente en el medio.

Ello obligaba al docente a conocer de cerca a las personas y los aspectos básicos de la vida de la comunidad. Pero también respondía a una idea del ser maestro.

Hacerse maestro, hacerse creador

Esta expresión, atribuida a José Martí, atribuye una profunda significación a la labor del docente. Frente a la visión mecanicista y cosificadora del ser humano, vigente en diferentes aspectos de la vida moderna, los educadores siguen perfilándose como los agentes que pueden revertir esta tendencia. Pueden constituirse en promotores de la revalorización de las personas y de la vida.

Su formación, y este es un desafío para los formadores de formadores, debe facilitarles las herramientas para su propia re-creación permanente y para la re-creación del ser de sus educandos. Facilitarles a sus educandos las orientaciones necesarias para ello, es la tarea de todos los días.

Esta responsabilidad descansa sobre el hecho, por un lado, de que la educación es, ciertamente, una situación gnoseológica, como afirma Mercedes Rodríguez (2002), y como tal, más que la simple “transmisión y extensión, sistemática, de un saber” es, por el contrario, comunicación y diálogo, “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan significados”, (pag 35).

De esta manera, agrega Rodríguez, el conocimiento se construye desde las relaciones ser humano-ser humano y ser humano-mundo, con miras a la transformación y el perfeccionamiento. En ese sentido, la producción de conocimiento tiene una serie de requisitos:

- Exige una presencia expectante del sujeto frente al mundo;
- Requiere acción transformadora, de doble vía, entre el sujeto y la realidad;
- Demanda una búsqueda constante;
- Implica invención y reinención, y
- Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer.

En el encuentro entre los sujetos “aprendientes” en los procesos de aprendizaje, la función mediadora del docente sigue vigente. Aun cuando el papel tradicional del docente esté siendo cuestionada, sigue siendo privilegiado, al darle la preparación específica para que cumpla su papel mediador.

Estas reflexiones nos obligan a hacer algunas consideraciones acerca de la función docente. No se olvide que este es un estudio sobre el docente como investigador de su realidad. Nuestra fórmula está, pues, formada por dos elementos clave: docente - investigador. Dicho de otro modo, estudiamos la función de la investigación en la función docente.

Una de las tareas necesarias a este respecto, es reflexionar sobre las cualidades que el mundo actual, con los niveles de desarrollo alcanzados por la ciencia, exige del docente. La siguiente lectura, de un artículo de Sánchez Tello, puede servir para ello, en la línea de comparación entre el docente tradicional y el docente que requiere la educación en la actualidad.

LECTURA SELECCIONADA EL MAESTRO EN LA ESCUELA TRADICIONAL Y EN LA ESCUELA NUEVA

De: Rodolfo Sánchez Tello, *La Formación del Maestro en una Sociedad Cambiante*,
IMCED, México

Se pueden establecer con cierta claridad dos épocas por las que, a través del tiempo, ha pasado la escuela: una es la escuela tradicional y la otra la escuela nueva. La primera de ellas se establece a mediados del siglo pasado; la segunda, a finales del siglo XIX y principios del XX. En ambas se hace referencia a la importancia del maestro. Sus funciones cambian, pero su importancia no. Se le puede llamar maestro, educador, facilitador, coordinador, asesor, participante y de otras formas, pero su importancia en el proceso educativo es innegable.



Fuente: <http://bp0.blogger.com/>.

¿Cuál ha sido el papel del educador tanto en una como en otra escuela? Veamos: Palacios define perfectamente cuál es la función del maestro en la escuela tradicional “... él es quien organiza la vida y las actividades, quien vela por el cumplimiento de las reglas y formas, quien resuelve los problemas que se plantean: el maestro reina de manera exclusiva en este universo puramente pedagógico”.

Por otro lado, Snyders afirma que el maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar

perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar el cometido central.

Juntar las manos para construir juntos el conocimiento, es una práctica que puede hacer de la escuela el lugar de los sueños por hacer realidad.

El maestro es la figura central en el proceso educativo; de ahí que siempre haya existido una gran preocupación por las formas de enseñanza. ¿Cuál es el papel del maestro dentro de la perspectiva de la escuela nueva? En ella el enfoque varía; importa más el aprendizaje, y con ello la figura principal será el educando, el que aprende. Pero la escuela nueva (que se desarrolla en Europa y Estados Unidos principalmente) como un conjunto de ideas y principios acerca de la educación del niño, no tendrá una repercusión real y concreta en la educación en México, salvo excepciones.

Por el otro lado, Paulo Freire ha desarrollado ampliamente un nuevo enfoque educativo, en el cual tanto el educador como el educando dialogan, interactúan, constituyéndose a la vez en educador y educando. Cambia la función del docente. Su papel ya no es el mismo que en la escuela tradicional; aquí no importa tanto lo que el maestro es capaz de enseñar, sino lo que el educando es capaz de aprender.

Desde una nueva visión de la escuela, se tiene también una nueva visión del docente. Éste recurre a disciplinas vinculadas con un conocimiento más integral del ser humano, como la psicología, la antropología, la sociología y la historia, sin dejar de lado la filosofía. Con este bagaje, promueve aprendizajes que despiertan el interés de los educandos, porque se relacionan con la vida, dan importancia también a otras capacidades además de la intelectual y busca desarrollar la creatividad de los niños y las niñas.

Para lograr estos grandes propósitos, el docente debe estar siempre a la búsqueda de métodos y técnicas novedosas y acordes a las necesidades e intereses de los educandos y de los suyos propios. Entre estos, la investigación ocupa un lugar privilegiado.

La idea no es que el docente deje de ser docente y se vuelva investigador. Por el contrario, la idea es que siga siendo docente, que siga siendo un facilitador de aprendizajes para el grupo de niños, niñas, señoritas y jóvenes con quienes trabaja, pero con conocimiento integral y total de los sujetos con quienes labora, formándolos, formando su personalidad y su futuro. Que los conozca y los comprenda, conociendo su entorno natural, su mundo sociopolítico y su universo cultural. Para esto, a su función docente, debe agregar el oficio de investigador. Es decir, que sea, integralmente, un docente-investigador-docente.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Con base en el estudio del primer apartado de esta unidad, y la lectura seleccionada de Sánchez Tello, realizamos en grupo el siguiente ejercicio:

- a. Formamos dos grupos de trabajo.
- b. El Grupo A, asume el rol de docente tradicional.
- c. El Grupo B, el rol del docente innovador.
- d. Cada grupo investiga las características de cada tipo de docente.
- e. Con base en ello, elabora los argumentos que justifican la vigencia de cada tipo de docente en la educación actual. Elaboran la lista de las ventajas y desventajas que reporta cada tipo a los aprendizajes de los educandos.
- f. En un debate, plantean sus argumentos.
- g. Con base en ello elaboran conclusiones que incorporan a su proceso de formación.

3.2. Investigación y Ciencia

El medio para la construcción de conocimientos acerca de la realidad, la ciencia o las ciencias, es la investigación. El conocimiento no nos llega de otra manera. Mientras más riguroso el método utilizado, más posibilidades de aproximación del conocimiento adquirido a la realidad.

¿Cuánto la educación en la escuela primaria o básica en Centroamérica, contribuye realmente a preparar a los educandos para ser no sólo consumidores de conocimientos, sino productores de conocimiento? ¿Cuánta capacidad se ha formado en los docentes para que logren esto en sus educandos? ¿Tiene la formación docente en Centroamérica la orientación necesaria para formar docentes investigadores?

Aprender contenidos de las ciencias o aprender a hacer ciencia

La ciencia es “creación”, es “acto de descubrimiento”.
(Bachelard, en Schutter, 1984)

En el marco del Forum Universal de las Culturas, celebrado en diciembre de 2007 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, con apoyo de la UNESCO, tuvo lugar la *IV Conferencia Internacional “Ciencia y Bienestar: del asombro a la ciudadanía”*. El Objetivo General de la Conferencia, fue: Conocer las perspectivas y potencialidades que la formación científica de la población brinda al desarrollo de las personas, las culturas, la democracia y al desarrollo económico de las naciones. Y cómo, mediante una metodología vivencial, pueda promoverse una *educación en ciencias en la escuela primaria con efectividad y con significado para los educandos*. En este Seminario, estuvieron presentes viceministros de educación y otros representantes de los Ministerios de Educación de los países centroamericanos.

El Seminario prestó especial atención al estado actual del aprendizaje de la ciencia en la escuela, que se realiza de manera mecánica y poco significativa. Las metodologías tradicionales han hecho que *los educandos terminen sabiendo acerca de algunos contenidos de las ciencias, pero sin ninguna habilidad para hacer ciencia*, ni siquiera para aplicar los contenidos aprendidos.

Esta situación plantea a los educadores un gran desafío: impulsar una transformación en el enfoque y la metodología utilizada en el abordaje de las ciencias en los procesos educativos. Para ello, es necesario incorporar en las escuelas metodologías vivenciales de estudio de las ciencias, que privilegien la investigación. El propósito, finalmente, es que los educandos de la escuela primaria o básica, y los educadores en formación, no desarrollen aprendizajes sobre contenidos de la ciencia o las ciencias, sino que adquieran las herramientas necesarias para hacer ciencia, es decir, herramientas que les permita construir conocimientos acerca de la realidad, desde su realidad, con carácter científico y con criterios de pertinencia natural, social y cultural.

CIENCIA Y CIVILIZACIÓN

Palabras del Dr. Mario Molina en la cena de bienvenida de la Cuarta Conferencia Internacional “Ciencia y Bienestar: del Asombro a la Ciudadanía”, Monterrey, Nuevo León, México, diciembre de 2007

Lo que estoy sugiriendo no es solamente que la ciencia se aprenda por su valor intrínseco, sino además por ser parte de la cultura universal, y por constituir un instrumento muy poderoso para unificar a la sociedad y para que funcione en última instancia para el beneficio de todos los habitantes del planeta. Los avances de la ciencia están basados en la acumulación de conocimientos que heredamos de generaciones anteriores, y por ende muchos de nosotros sentimos la responsabilidad de que nuestros descubrimientos contribuyan al bienestar de generaciones futuras.

Muchos de nosotros estamos convencidos de que una buena formación científica desde la infancia puede contribuir enormemente a la formación de seres humanos responsables, esto es, a la formación de ciudadanos del mundo comprometidos con el ambiente social y natural que nos rodea.

Ahora bien, estos últimos temas que acabo de mencionar van más allá de la ciencia. Son temas que incorporan valores, que incorporan consideraciones éticas. Y es a esta unión de ciencia y valores a la que me refero como “ciencia y civilización”, o “ciencia y cultura universal”. Es ésta la perspectiva cuyo aprendizaje tenemos que promover vigorosamente en nuestra sociedad. Es esto lo que contribuye al progreso de la humanidad, y es esto lo que contribuye significativamente a que nuestro mundo sea cada vez más civilizado.

Ahora bien, hay un aspecto muy interesante en este asunto de “ciencia y civilización”, y es el relacionado con su aprendizaje. Por simplicidad, de ahora en adelante me voy a referir a esto que llamo “ciencia y civilización” simplemente como “ciencia”. La enseñanza convencional de la ciencia en la primaria está basada fundamentalmente en la memorización, aunque en realidad éste es muy frecuentemente el caso a cualquier nivel educativo. No solamente es esto muy aburrido para los niños y para los jóvenes, sino que además así no aprenden el método científico. Y aquí hablo en parte por experiencia: yo fui alumno muchos años, y profesor muchos años más. Y es por esto que siempre me ha interesado mucho el tema de la enseñanza de la ciencia.

Por supuesto es necesario que los niños memoricen toda una serie de conocimientos, como las tablas de multiplicar. Pero yo creo que los niños memorizan muchos datos y hechos relacionados con la ciencia mucho más eficientemente si al mismo tiempo se divierten. Estamos, pues, convencidos de la importancia de implementar aquí en México –y en todo el mundo– estos Sistemas de Enseñanza Vivencial e Indagatoria de la Ciencia, que parten de la curiosidad natural de los niños. Estos nuevos sistemas pedagógicos básicamente consisten en crear ambientes en el salón de clases en donde los niños aprenden haciendo ciencia, es decir, planteando preguntas, realizando observaciones, haciendo investigaciones, usando herramientas y materiales para generar e interpretar información, proponiendo respuestas y explicaciones, haciendo predicciones, comunicando los resultados, e identificando hipótesis, usando para todo esto un pensamiento crítico y lógico.

Un aspecto sumamente importante de estos sistemas es que los niños disfrutan el aprendizaje, al mismo tiempo que desarrollan su curiosidad y su interés por la ciencia. Los niños tienen una curiosidad innata por entender a la naturaleza, y se preguntan, por ejemplo, ¿por qué hay distintos tipos de nubes, y por qué flotan? ¿Por qué existe el día, la noche? ¿Cómo se produce el sonido? Además, con estos nuevos sistemas se va creando en los niños una serie de valores que se ven reflejados en su cultura cívica, que los ayuda a ser mejores ciudadanos, comprometidos con el medio ambiente y con el entorno que los rodea.

A este respecto, vale recordar que la ciencia puede ser entendida como contenido y también como proceso (Ávila, 2006). En tanto que contenido, puede definirse como el conjunto de conocimientos que se tiene acerca de la realidad o de una parte de ella. Como proceso, es una actividad dirigida a la obtención de conocimientos acerca de algún aspecto de la realidad que nos interesa.

3.2.1. El necesario cambio de paradigmas

“Muchas cosas que hoy son verdad no lo serán mañana. Quizás, la lógica formal quede degradada a un método escolar para que los niños entiendan cómo era la antigua y abolida costumbre de equivocarse”.

GARCÍA MÁRQUEZ: Prefacio para un Nuevo Milenio, 1990

El concepto de ciencia ha sido objeto de muchos debates, especialmente en las últimas décadas. Este no es un espacio apropiado para hacer un recuento de tales debates, por lo que es necesario hacer alguna referencia a la obra de los teóricos de la ciencia. Entre otros, méncionese, por ejemplo, a uno muy conocido en ese ámbito. Se trata de Imre Lakatos, quien en su obra *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales* (1987), recoge, además de los suyos, artículos de otros científicos de igual talla, entre los que sobresale Thomas Kuhn, una de las figuras sobresalientes en la línea del paradigma emergente.



El conocimiento se construye desde el mundo cotidiano de los niños y las niñas.

Fuente: <http://noticiasmunicipalesguatemala.blogspot.com/>



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Motivemos un poco nuestra curiosidad sobre lo dicho recién en el último párrafo. Realicemos individualmente el siguiente ejercicio.

- a) Ingrese a algunos buscadores de Internet, y busquemos con las siguientes frases: "paradigmas científicos", "debates científicos", "historia de la ciencia", u otra que a juicio de cada uno pueda llevarle a conocer diferentes momentos de la evolución del conocimiento humano, de la ciencia.
- b) Prestemos especial atención a los sitios que incluyen en el nombre las sílabas edu. Normalmente, éstas identifican instituciones educativas, lo cual garantiza la seriedad de las publicaciones (aunque hay algunos sitios cuyos nombres parecen poco serios, como "rincondelvago.com", por ejemplo, que reproduce documentos útiles).
- c) Descarguemos alguno de los documentos que nos parezcan más interesantes.
- d) Analicemos el contenido del documento descargado. Prestemos atención a:
 1. los nombres de los científicos,
 2. las corrientes que representan
 3. las ideas más relevantes de cada una de las corrientes, y
 4. sus implicaciones para el quehacer educativo de los docentes.
- e) Compartamos con nuestros compañeros los hallazgos: tanto los documentos que hemos encontrado, así como los productos de nuestro análisis.
- f) Elaboremos una lista de implicaciones de estos hallazgos en nuestro proceso de formación y en la acción del docente en un aula de la escuela primaria o básica.

Volvamos a nuestro tema. Dados los propósitos de este libro, vale hacer alguna referencia a una de las líneas de pensamiento que desde mediados del siglo XX viene presentando al mundo una visión diferente de la ciencia, con base en una concepción nueva del mundo, de la vida y de los seres humanos. Se trata de un nuevo modelo que se ha dado en llamar el *paradigma emergente*. Una alternativa a la manera tradicional de hacer ciencia, que tiene implicaciones en todos los ámbitos del quehacer científico y en la manera que los seres humanos se relacionan con la realidad por medio de la ciencia. Y una alternativa a las metodologías de investigación tradicionales, las que desde el paradigma emergente, se abren a maneras distintas de ver la relación entre el *sujeto* que investiga y el objeto estudiado, o las finalidades de la investigación y de la ciencia misma.

En los siguientes párrafos, se hace una reseña de los elementos básicos del paradigma emergente.

3.2.2. ¿Qué es y cuál es la función de un paradigma?

Un *paradigma científico*, según Edgar Morín (Martínez-Migueles, 1997), puede definirse como un cuerpo normativo de distinciones-relaciones-oposiciones fundamentales entre algunos conceptos básicos, que generan formas de pensamiento y las controlan. Los paradigmas enmarcan la conformación de teorías y orientan el discurso de los miembros de una comunidad científica determinada.

El paradigma es, pues, un principio rector del conocimiento. La fuerza de su significado para las personas es tal, que determina la vida y hasta la muerte humana. Por eso es que los paradigmas no son traducibles a otros, ni hay comunicación entre los paradigmas diferentes. De ahí las dificultades de comprensión entre dos personas enmarcadas en paradigmas diferentes (Martínez-Migueles, 1997).

3.2.3. El Paradigma Científico-Positivista

Este paradigma se fundamenta, entre otras cosas, en una cosmovisión mecanicista. En tal sentido, se caracteriza por considerar:

- que la realidad debe interpretarse de una única manera, siempre,
- el universo como un sistema mecánico,
- el cuerpo humano como una máquina,
- la vida social como si fuera ineludiblemente una lucha competitiva por la existencia,
- que el progreso material ilimitado debe ser la creencia de todo ser humano sensato, que se alcanza mediante el crecimiento económico y tecnológico,
- que el sometimiento de la mujer al hombre es consecuencia de una ley básica de la naturaleza.

3.2.4. Surgimiento de un nuevo paradigma

A principios del siglo XX en el terreno de la Física ocurre una revolución en sus conceptos fundamentales. La principal implicación de esta revolución, es que los postulados del paradigma positivista, no son sostenibles ni siquiera en la física, considerada una de las ciencias más objetivas y exactas.

La conquista del pensamiento humano durante la modernidad manifestada en la construcción de una sólida física basada en las leyes de la mecánica de Galileo y Newton empieza a destronarse a comienzos del siglo XX; sobre ésta se erige una nueva física, ciencia aún no acabada y con muchos interrogantes por resolver. Esta nueva visión emergente que irrumpe tanto en el panorama de la epistemología como en la ciencia va acompañada de importantes descubrimientos, como los rayos x, la radiactividad, la fusión nuclear, la estructura de los cristales, la teoría cuántica de Planck, Schrödinger y Heisemberg, entre otros, incluyendo por supuesto la teoría de la relatividad de Einstein.

Por otro lado, algunos de los principios dados por ciertos físicos en el siglo XIX, como el mecanicismo, el continuismo, la indivisibilidad del átomo, la irreductibilidad de la materia y la energía, la existencia del éter como medio de transmisor de la energía radiante, van a ser demolidos en el siglo XX tanto por la reflexión teórica como por la comprobación experimental

El surgimiento de esta nueva visión llevó a la configuración de una nueva dimensión y al descubrimiento de la complejidad de la estructura física de la naturaleza, mostrando la dificultad en el intento de elaborar concepciones del mundo, certeras, absolutas, demostradas racionalmente y de forma objetiva.

Ana Cecilia Vallejo Clavijo, Problemas epistemológicos en torno a la física cuántica, Universidad Santo Tomás.

En el terreno de las ciencias sociales, incluso en las ciencias naturales, este nuevo paradigma ha tenido importantes consecuencias. Las ciencias sociales, especialmente, "llevan en sus entrañas la necesidad de una continua autorreferencia", el ser humano es a la vez *sujeto y objeto* de su propia investigación. El observador no sólo no está aislado del fenómeno que estudia, sino que *forma parte de él*. El fenómeno lo afecta, y él, a su vez, ejerce influencia sobre el fenómeno.

Hay que darle la razón aquí a Protágoras, filósofo griego de la antigüedad, para quien el ser humano es *la medida de todas las cosas* (Martínez-Miguel, 1997). Y entre esas "cosas" están todas las demás que existen junto a él en el universo, incluyendo los productos de su creatividad.

3. 2.5. Postulados Básicos del Nuevo Paradigma

Según Martínez-Miguel (1997), el paradigma emergente se basa en cinco principios o "postulados" fundamentales, los cuales lo hacen entendible y aplicable. Dichos principios son:

■ Tendencia al orden en los sistemas abiertos

Mientras que el paradigma positivista, o neopositivista, tiene una concepción mecánica del Universo, el paradigma emergente sostiene que el mismo es un sistema abierto, no determinado: es un organismo viviente, lo

mismo que todos los seres que hay en él. “En un nivel profundo de la naturaleza, nada está fijo, todo está en movimiento continuo; aún una roca es una danza continua de partículas subatómicas” (Martínez-Miguel, 1997).

SOMOS IMAGEN Y SEMEJANZA DEL UNIVERSO

De: Somos vibración del Universo (*)

¿No somos acaso hermanos y hermanas del jaguar, de la serpiente, del quetzal, del roble, de las flores y de las estrellas? Siempre hemos sido y siempre seremos! Poseemos en nosotros toda la riqueza, toda la fuerza, toda la luz, toda la oscuridad y toda la evolución del cosmos. Somos microcosmos!

Bohm sostiene que en cada una de las partes del universo está contenida la información relativa a la totalidad del mismo. El comportamiento de todas esas formas de movimiento, constituyen el orden implicado en la naturaleza; Bohm afirma que *“el orden implicado acarrea un holomovimiento, que en sí misma constituye una totalidad indivisa.”*

Por su parte Pribram (www.webislam.com) ha llegado a una conclusión radical: *“El cerebro es esencialmente una placa fotográfica en el que está codificada la información contenida en el universo.”*

La cualidad central del universo es el componer una especie de unidad: el todo está contenido en cada parte. *Las partes, sin embargo, hablando con propiedad, no están particularizadas. Forman un conjunto y, según Bohm esa totalidad indivisa puede ser descrita en términos de mecánica cuántica.*

Somos, pues, la evolución del padre cosmos y somos la evolución de la madre tierra. Somos la evolución de ayer, de hoy y de mañana en un solo instante. Es cada instante de la vida, es cada instante interconectado que nos hace ser eternos. Somos la eternidad con el universo!

John Briggs F. David Peat en las Siete Leyes del Caos nos ilustran diciendo que “Las partículas subatómicas formadas en los primeros instantes del Big Bang, del nacimiento del cosmos, aún se encuentran dentro de nuestros cuerpos en formas ordenadas. Cuando morimos, retornamos al flujo del caos que siguen trabajando tanto aquí en la tierra como en esta explosión galáctica”.

El vínculo de los seres humanos con el planeta, es una idea que vuelve a hacerse muy clara en la conciencia de personas y pueblos. Fuente: <http://juaxix.blogia.com/>.

Es la explosión permanente, es el renacer permanente. Cada renacer es una vibración; cada renacer es un volver a ser lo que siempre es, convertido en estrella, en planeta, en galaxia, en crisantemo, en gorrión, en mujer, en hombre. ¡Por eso, somos vibración del universo y por eso somos todos hermanos y hermanas!

Esta es la belleza de la vida, esta es la belleza de la existencia. ¿Nos hemos dado cuenta de ello? ¿Cuánta de la belleza del universo contenida en nosotros y nosotras expresamos en cada instante de nuestras vidas? ¿Cómo realizamos la existencia del macro cosmos en nuestra vida microcómica?

Nuestras palabras, nuestras miradas, nuestras emociones, nuestro trabajo, contienen la belleza y la existencia del universo. Su reconocimiento y su vivencia cotidiana es nuestra salud, es nuestra felicidad, es nuestra realización. ¡Es nuestra exquisitud!

Nuestro aislamiento, nuestra fragmentación, nuestra separación, es nuestra enfermedad. ¡Es nuestra amargura!

(*) Este fragmento ha sido tomado del trabajo Somos vibración del Universo, presentado para el Curso 11 Educación, Salud y Vida, por miembros del Capítulo Guatemala del Doctorado en Educación, Universidad La Salle, Costa Rica.

El vínculo de los seres humanos con el planeta, es una idea que vuelve a hacerse muy clara en la conciencia de personas y pueblos.

Fuente: <http://juaxix.blogia.com/>.



■ Ontología Sistémica

Se llama ontología a la parte de la filosofía que estudia el ser de las cosas. Hablar de **ontología sistémica**, referida a la concepción científica de la realidad, significa reconocer que la realidad no está compuesta por una yuxtaposición de cosas, que puedan desligarse del conjunto, sin afectar a ese conjunto. Más bien, se concibe la realidad, el cosmos, como "una totalidad organizada con fuerte interacción entre sí. Es decir, es un sistema. Todo en el universo, el universo mismo (un árbol, un libro, una ciudad, una comunidad social, un ecosistema natural, un idioma), constituyen entidades complejas conformadas por partes en interacción mutua.

¿Las consecuencias de esta manera de ver el universo? Entre otras (Martínez-Miguel, 1997):

- Su estudio requiere captar esa estructura dinámica interna, en la que todas sus partes se encuentran indisolublemente ligadas entre sí.
- Su comprensión, requiere de una visión global e integral.
- En relación con las acciones humanas, estas han de valorarse según la *función* que desempeñan en la *estructura total* de la personalidad. Un acto humano se *define* por la red de relaciones que lo liga al todo, lo que lo hace humano es la intención que lo anima, el significado que tiene para un actor, el propósito que alberga, la meta que persigue.
- La metodología para investigar la realidad, o parte de ella, debe incluir, por tanto, los aportes de diferentes disciplinas, para alcanzar a comprender sus distintas facetas.

■ Conocimiento Personal

Con el cambio del modelo geocéntrico al heliocéntrico, concebido por Copérnico, la concepción de la relación del ser humano con la realidad, cambia drásticamente. En la antigüedad, y todavía hoy en el modelo positivista de la ciencia, el ser humano se asume como un sujeto que encuentra los objetos y los representa en su mente, ajustándose lo más posible a ellos, para ser *objetivo*.

El paradigma emergente, resalta la relación de mutua interdependencia entre el objeto y el sujeto. En todo acto de conocimiento, no puede el sujeto dejar de referirse a sí mismo y, refiriéndose a sí mismo, también a su subjetividad conformada por el bagaje histórico, social y cultural que ha acumulado durante su vida en sociedad. Se ha puesto en relieve, así, el papel decisivo que juegan la cultura, la ideología y los valores del sujeto en la conceptualización y la teorización de las realidades complejas.

Combina este pensamiento, con las concepciones científicas de las culturas indígenas de Abya Yala (América). La diversidad cultural que caracteriza los países centroamericanos representa, en este sentido, una profunda riqueza de perspectivas que los educadores no pueden ignorar.



El ser humano, sólo una especie más.

Hubo un tiempo en que pensábamos que los seres humanos éramos especiales en muchas formas. Pero ahora sabemos mejor. No somos la única especie que experimenta emociones, que siente empatía por otros o que se rige por un código moral. Tampoco somos los únicos con personalidades, culturas y con la habilidad de diseñar y usar herramientas. (Ballesteros Almazán, Emilio, A manera de exordio: El misterio de la existencia o la estética de la incertidumbre).

Uno de los principios sobre los que descansa este pensamiento en las culturas indígenas, es que el ser humano es parte del cosmos, no un sujeto que está frente a él. Las consecuencias que esta idea tiene en el conocimiento científico y la vida misma, se echa de ver en la ternura, casi *sacralidad*, con que los pueblos indígenas se relacionan con la naturaleza, la madre naturaleza.

■ La meta-comunicación

El desarrollo de la ciencia en las últimas décadas ha debido aceptar que no existe posibilidad de que el lenguaje refleje directamente la esencia de las cosas. Junto con el lenguaje verbal, o más bien “en el fondo” del lenguaje verbal, hay siempre un *sentido*, un significado que da riqueza y profundidad a los conceptos. Un significado siempre vinculado con el tiempo, el lugar y la cultura en el cual se encuentra *situado el sujeto* que habla acerca de la realidad. Ni siquiera conceptos tan comunes como “árbol”, por ejemplo, significan exáctamente lo mismo para todas las personas que lo pronuncian: la idea de árbol que mentalmente se forma al pronunciarse la palabra, varía de una persona a otra, según la experiencia dominante que haya tenido con el ser llamado “árbol”.

La meta-comunicación, pues, “altera, precisa, complementa y, sobre todo, ofrece el sentido o significado de fondo del mensaje” (Martínez-Miguelés, 1997). Y, depende de la situación del sujeto que comunica el mensaje y, además, del sujeto que recibe el mensaje. Esta es una afirmación que todo docente investigador precisa tomar en cuenta en el conocimiento de su realidad.

■ Principio de Complementariedad

A decir de Martínez-Miguelés (1997), este principio reconoce la “incapacidad de todo ser humano de agotar la realidad con una sola perspectiva, un solo punto de vista, un solo enfoque o una sola forma de abordarla”. Una descripción más rica, insiste, y más aproximada de la realidad o de cualquiera de sus partes, sea física o humana, sería posible si se integra en un todo coherente y lógico los aportes de diferentes personas, enfoques, filosofías, métodos y disciplinas.

Es interesante recordar a este respecto, por ejemplo, lo que un guía espiritual kuna dijera alguna vez sobre el conocimiento que acerca de Dios aseguran tener algunas religiones. Todo conocimiento, decía, que los pueblos tenemos de Dios es parcial; el día en que todos los pueblos de la tierra, nos sentemos juntos, en comunión, y unimos nuestros conocimientos acerca de Dios, entonces podremos decir que tenemos el conocimiento más aproximado posible de Él.

Todo proceso de construcción de conocimientos acerca de la realidad debe ser, por tanto, transdisciplinaria, interdisciplinaria, holística, sistémica, integral. Es decir, realizarse tomando en cuenta diferentes puntos de vista y diferentes disciplinas, con criterios de apertura a otras posibilidades de interpretación y de integralidad.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Conformados en grupos de trabajo, realizamos las siguientes actividades:

a) Leemos, un párrafo cada uno, la siguiente historia.

La historia de los ciegos y el elefante

Cuenta una antigua historia, que hace muchos años, seis ciegos que vivían en un pueblo de Kenya se enteraron que el rey pasaba por su pueblo montado en un elefante. Ninguno había visto un elefante. ¡Un elefante!, dijeron, ¿cómo será? Y fueron en su busca, cada uno por su lado, encontrándolo en diferentes momentos. Cada cual se formó una idea del elefante, de acuerdo con la parte de su cuerpo que había tocado.

—¡Qué fantástico es un elefante!—, dijeron todos a una voz.

—Es tan blando y bajo.

—No, es muy duro y alargado.

—Yo digo que más parece una hoja ancha y suave.

—Qué va, es como el tronco de un árbol.

—Ninguno de ustedes tiene razón. Es como un vestuario de rey de tela sedosa.

—¡Cállense ya! No saben de lo que están hablando. El elefante es como una cuerda...

Discutieron y discutieron y, como no pudieron ponerse de acuerdo, terminaron dándose de golpes. Un vecino que había visto con tristeza el problema de los ciegos, se acercó a ellos y, tras calmarlos, les dijo:

— Cálmense ya, todos tienen razón, todas esas son partes del cuerpo del elefante, pero ninguna de ellas es el elefante.

- b) Teniendo en mente lo aprendido hasta este momento sobre cómo se encuentra la ciencia en la actualidad, nos tomamos unos momentos para reflexionar sobre la misma, prestando mucha atención a cada uno de los hechos, las actitudes de los protagonistas y otros detalles que nos hubieren llamado la atención.
- c) Compartimos, uno o una por vez, ordenadamente, comentarios sobre las ideas que los distintos aspectos de la historia nos sugiere.

- d) Acto seguido, comparamos nuestras ideas con los postulados que siguen, tomados de Martínez-Migueles:

La epistemología actual ha ido logrando una serie de metas que pueden formar ya un conjunto de *postulados irrenunciables*, como los siguientes (Martínez-Migueles, 1997):

Toda observación es *relativa* al punto de vista del observador. (Einstein)

Toda observación se *hace desde* una teoría. (Hanson)

Toda observación *afecta* al fenómeno observado. (Heisenberg)

Estamos condenados al *significado*. (Merleau-Ponty)

Ningún lenguaje consistente puede contener los medios necesarios para *definir su propia semántica*. (Tarski)

Ninguna ciencia está capacitada para demostrar científicamente su propia base. (Descartes)

Ningún sistema matemático puede *probar los axiomas* en que se basa. (Gödel)

La pregunta *¿qué es la ciencia?* no tiene una respuesta científica. (Morin)

- e) La comparación la hacemos con base en las siguientes preguntas:
- o ¿Qué opinamos sobre ellas?
 - o ¿Cómo desde ellos se explican los diferentes momentos de la historia de los ciegos y el elefante?
 - o ¿Qué lecciones podemos derivar de la historia y de los postulados para nuestra formación como docentes?
 - o ¿Cómo podemos aplicar nuestras conclusiones respecto de esta experiencia a las investigaciones que hagamos ahora y cuando estemos desempeñándonos como docentes?
- f) Una o uno de nosotros toma nota, escribe en un pliego grande de papel, un resumen de los comentarios agrupados según los distintos aspectos comentados.
- g) Presentamos una exposición ante las y los demás compañeros de la clase.

En los nuevos modelos de investigación, todas y todos participan. La investigación ya no es privilegio sólo de especialistas.

Fuente: <http://bp3.blogger.com/>.



Lo más claro que emerge de todo el panorama que presentan actualmente las transformaciones en los paradigmas científicos, es que el término “ciencia” debe ser revisado. Si lo seguimos usando en su sentido tradicional restringido de “*comprobación empírica*”, tendremos que concluir que esa ciencia nos sirve muy poco en el estudio de un gran volumen de realidades que constituyen nuestro mundo. Pero si queremos abarcar ese amplio panorama de intereses, ese vasto radio de lo cognoscible, entonces tenemos que extender el concepto de ciencia, y también de su lógica, hasta comprender todo lo que nuestra mente logra a través de un *procedimiento riguroso, sistemático y crítico*, y que, a su vez, es consciente de los postulados que asume.

Por todo ello, cabe concluir enfatizando que la ciencia no alberga ningún absoluto ni ninguna verdad final. Tiene sus comienzos en compromisos con postulados y presupuestos, los cuales serán modificados en la medida en que nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos. La ciencia tendrá problemas eternos pero no podrá dar respuestas eternas.

UN NUEVO PARADIGMA Para la Ciencia del
Tercer Milenio
(Martínez-Miguel, 1997)

3.3. Metodologías de investigación

El único y auténtico viaje de descubrimiento no consiste tanto en buscar y visitar nuevos paisajes, sino en ver los paisajes conocidos con ojos nuevos, para descubrir lo que ahí estaba y no habíamos visto. Marcel Proust (Chacón, 2002).

Llegados a este punto en el recorrido por el estudio sobre el oficio del docente investigador, puede comenzar a considerarse cómo se aplica lo aprendido en la práctica real. Una primera consideración a hacer, es sobre el enfoque desde el cual podrá realizarse toda acción de investigación.

3.3.1 La investigación en la construcción de conocimientos sobre la realidad desde el ámbito educativo

Sea cual fuere la definición de ciencia o ciencias que se adopte, la investigación sigue siendo el camino para su construcción. Eso sí, cómo se considere la investigación, su enfoque, sus objetivos, sus características y la metodología a utilizar, difieren según el paradigma que le sirve de marco.

Hacer ciencia es un *procedimiento riguroso, sistemático y crítico*, y que se realiza teniendo conciencia de los postulados que para el efecto se asumen. Generalmente, se considera que hacer ciencia es una tarea solamente de quienes tienen la profesión de científicos. No obstante, para los efectos de los objetivos de este trabajo, se pone especial énfasis en las posibilidades de que las y los docentes contribuyan a la construcción de conocimientos acerca de su realidad, desde el contexto del aula y de la escuela, mediante el conocimiento y la aplicación de herramientas adecuadas para ello.

La actividad científica, es decir, la búsqueda de conocimientos acerca de la realidad, debe ser una actividad permanente. Porque la realidad está en permanente cambio. El filósofo griego, Heráclito de Efeso, ilustraba esta verdad con la afirmación de *que nadie se baña en el mismo río dos veces, porque todo cambia constantemente*. Si esto se puede decir de la dimensión natural de la realidad, que aparentemente es la misma siempre, con respecto a las otras dimensiones de la realidad que dependen más de los hechos humanos, puede afirmarse con mayor propiedad: la cultura, es decir, todas las cosas que son producto de la creatividad humana, cambian drásticamente en el transcurso de períodos cada vez más cortos. Y los conocimientos que tenemos hoy acerca de ella, mañana tal vez ya no sean totalmente válidos y haya necesidad de revisarlos, mediante nuevas investigaciones.

Este es un hecho que los educadores debemos tener siempre presente. Sobre todo, porque en nuestros países no formulamos los conocimientos de las disciplinas que trabajamos en el aula. Los tomamos generalmente de libros basados en teorías científicas elaboradas en otros países, con base en otras visiones del mundo, otras lógicas culturales y otras intenciones.

Esto es aplicable a todos los conocimientos. Por ejemplo, ¿Nos hemos preguntado sobre la fuente y las bases de los conocimientos que encontramos en los libros de pedagogía, psicología, filosofía, etc., que utilizamos en nuestra formación como educadores? ¿Sobre cuál es su razón de ser? ¿Cuál es su lógica? Y, lo que es más importante, ¿A qué visión del mundo y a qué concepción de ser humano responden? ¿Qué tipo de personas, de ciudadanos, de líderes estamos formando con base en tales conocimientos? ¿Son los líderes que nuestros países necesitan, de acuerdo con sus particulares idiosincrasias?

Entonces, ¿de qué clase de investigación estamos hablando? En principio, investigar es buscar información. Pero, según la clase de información que buscamos, la fuente dónde la buscamos y la intención, varía también la clase de investigación.

Desde el punto de vista holístico, por ejemplo, la educación es espacio de construcción de puntos de vista alternativos y dinámicos acerca de la realidad y de las múltiples formas de conocer. Junto con los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano, tiene que ver también con los aspectos físico, social, moral, ético, estético, creativo, espiritual, etc. Así como con el profundo misterio de la vida y del universo, además de la profunda realidad de la experiencia (Wernicke, 1991). "La enseñanza, dice Wernicke, es esencialmente una vocación que requiere una mezcla de sensibilidad artística y una practica de base científica".

3.3.2. El concepto de investigación

En la literatura especializada sobre este tema, se encuentra una gran cantidad de definiciones de investigación. Ávila (2006), por ejemplo, cita de algunos autores, definiciones como las siguientes:

- De Leedy, quien sugiere que la investigación es un proceso mediante el cual se intenta encontrar de manera sistemática y con hechos demostrables la respuesta a una pregunta de investigación o la solución de un problema.
- Y de Briones, quien considera que la investigación es un proceso de creación de conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento o el cambio de algún aspecto de la realidad.

En conjunto, estas ideas pueden orientarnos adecuadamente a los propósitos de este trabajo. Su finalidad, como parte de la formación docente, es que facilite la adquisición de herramientas para conocer la realidad e interactuar con ella, mediante el desarrollo de conocimientos pertinentes en los distintos ambientes de aprendizaje.

3.3.3. Objetivos de la investigación

La *investigación* tiene siempre una intención. Por eso, nunca es una actividad incidental o casual. Por el contrario, es una búsqueda intencionada de información esencial sobre un fenómeno, hecho o proceso. Tiene siempre *un marco de referencia*, constituido por experiencias anteriores, una conceptualización o una teoría y un método, más o menos sistematizado (Ávila, 2006).

Adames (2003), considera la investigación como un proceso sistemático, organizado, reflexivo y crítico cuyos objetivos son interpretar y comprender los hechos, fenómenos o relaciones estudiados. Asimismo, ofrecer alternativas para la solución, ya que la serie de elementos que conforman el proceso, investigativo producen cambios y transformaciones en el contexto estudiado.

Tal vez sea necesario agregar que la investigación vinculada con la labor docente, tiene un objetivo primordial: conocer la realidad del medio natural, social y cultural en el cual se ubica el centro educativo y facilitar el vínculo de las acciones educativas con las características y necesidades de la comunidad. No se trata, por tanto, de conocer por conocer; más bien, conocer para transformar la realidad en función del mejoramiento de la calidad de vida de los educandos. Al fin de cuentas, la ciencia adquiere validez por su función social.

3.3.4. Principios para la coherencia de la investigación con la realidad

Uno de los propósitos fundamentales de la vinculación de la investigación con la formación docente, es recuperar el valor de la curiosidad innata de todo ser humano y convertirla en capacidades orientadas al conocimiento de la realidad. Si esta es una necesidad que todo ser humano tiene, en el caso del docente la necesidad es aún mayor, por la función que tiene de mediador entre el conocimiento y los sujetos en proceso de formación.

Por eso es imprescindible cambiar la idea prevaleciente en amplios círculos, incluso académicos, de que la investigación es un privilegio sólo de especialistas. En realidad, ni es un privilegio de unos pocos ni la capacidad es propia de especialistas. Un buen investigador no nace, se hace.

Pero, para ello, es preciso desplazarnos de las ideas tradicionales sobre el tema, hacia ideas innovadoras, que permitan una apertura total y una visión acerca de la investigación como responsabilidad de todo ser humano. Particularmente de los docentes. Las siguientes (Ghiso, 2003), pueden servirnos como ideas orientadoras de nuestro quehacer como docentes investigadores:

- Es preciso trascender la idea de que la construcción del conocimiento de la realidad se puede hacer sólo sobre la base de las plataformas teóricas y que su fin es también sólo teorizar sobre la realidad. Debe valorarse igualmente el mundo de la vida, la experiencia personal y colectiva, la naturaleza, la sociedad, las culturas, como espacios en los que "se construyan conocimientos en una dinámica sistémica, relacional, interdependiente e interactiva".

Una nota importante a este respecto. No se ha dicho que las teorías no sean importantes. Pero sí que son insuficientes como base única para construir conocimientos sobre la realidad.

¿Las razones? Por un lado, porque la realidad que pretenden reflejar es cambiante, por lo que, como dice Ávila (2006), los científicos han debido aceptar que: Primero, el conocimiento científico es provisional. Segundo, el conocimiento científico ya no es tan definitivo; no se puede asegurar en un cien por ciento nada. Es por ello que actualmente se define la ciencia como un proceso. Por otro lado, porque la ciencia no es totalmente objetiva como se ha dicho. Por el contrario, no sólo ha estado sesgada desde las percepciones subjetivas propias de los científicos, sino también supeditada a las hegemonías políticas, sociales y culturales vigentes en el mundo.

- Es preciso trascender la ley, la norma, los manuales, el canon investigativo que, sin lugar a dudas, han sido útiles en la formulación de las teorías vigentes en el ámbito de la ciencia occidental. Pero la realidad es mucho más diversa y mucho más dinámica que la imagen que nos ha trasladado la ciencia moderna. Por eso, es preciso dar paso a otros referentes científicos que describen y expresan las lógicas con las que los sujetos construyen, recrean, apropian y socializan el conocimiento. Volveremos sobre esas otras posibilidades, más allá de las teorías positivistas o neopositivistas del conocimiento, vigentes desde la cultura occidental, europea o norteamericana.
- Es preciso, igualmente, ir más allá de postulados homogeneizantes y homologadores, que forman parte de la cosmovisión de los países del primer mundo. Estos postulados, por su origen y sus finalidades, impiden “miradas desde la diferencia”. Y no dejan lugar a otros principios basados en el reconocimiento de la diversidad, ni a otros procedimientos necesarios para que la investigación educativa se comprenda y experimente como un quehacer *creativo* y *estético*.
- Ir más allá de la *neutralidad* que supuestamente caracteriza a la ciencia y abandonar la centralidad del investigador especialista por encima de los objetos estudiados y los medios utilizados en la investigación. Es necesario para ello, avanzar en un movimiento que permita en la investigación educativa, que las personas dejen de ser anónimos y recuperen su voz. Es más, en educación, la investigación debe ser un proceso de diálogo con la realidad, marcado por la ternura.

La categoría más importante de los sistemas abiertos son los sistemas vivos. Existen diferencias entre los sistemas abiertos (como los sistemas biológicos y sociales, a saber, células, plantas, el hombre, la organización, la sociedad) y los sistemas cerrados (como los sistemas físicos, las máquinas, el reloj, el termóstato).

Fuente: <http://bp3.blogger.com/>.



A las ideas adoptadas de la obra de Ghiso (2003), agreguemos estas otras, derivadas de las ideas consignadas en las páginas anteriores.

- La realidad y todo en la realidad, es un sistema abierto, en permanente transformación. Lo que hoy es, mañana ya no es. El cambio permanente es la característica más real de la realidad, porque es dinámica.
- El estudio de la realidad debe ser integral, global, holístico y con enfoque sistémico.
- Para alcanzar a comprender las distintas facetas de la realidad, o parte de ella, la metodología para investigar requiere del concurso de distintas disciplinas (ser transdisciplinaria), además de ser cooperativa.
- El sujeto que conoce, no es ajeno a la realidad. Es parte de ella. Por tanto, su labor investigativa está condicionada por su cultura, sus valores, intereses e ideologías. Además de que se la va la vida en los conocimientos que produce.
- La cultura es referente permanente para el docente investigador en sus acciones de investigación educativa, tanto la suya propia como las de los otros sujetos con quienes interactúa.
- En países como los centroamericanos, caracterizados por la diversidad étnica, cultural y lingüística, todo proceso de construcción de conocimientos ha de dar cuenta de esa realidad. Entonces, para ser coherente con ella, ha de conocer e incorporar las concepciones científicas de los pueblos indígenas y afrodescendientes junto con las oficiales.
- En todo proceso de comunicación del conocimiento, el lenguaje utilizado está cargado de significados. Además, la subjetividad subyace al lenguaje utilizado: las palabras, el estilo, la forma discursiva, etc., reflejan siempre el sentido que el sujeto tiene de sí mismo. Por eso el docente investigador ha de echar mano de distintas disciplinas del conocimiento, como la antropología, la psicología, especialmente la psicología cultural o transcultural, la sociología, la teología, la estética y otras



El tiempo es una de esas dimensiones de la realidad, que determina la vida de los seres humanos. Cómo nos vinculamos con ella, en la vida social, es un tema que la investigación desde la escuela puede permitir comprender el tiempo social, es decir la historia de la comunidad, para entender el presente y mejorar el futuro.

Fuente: <http://samirsaba.files.wordpress.com/>.

ciencias que faciliten un conocimiento más amplio y profundo del ser humano y de los mecanismos subyacentes de todo comportamiento social.

- La transdisciplinariedad y la interdisciplinariedad son enfoques necesarios a las acciones de investigación para alcanzar conocimientos más aproximados de la realidad. Ninguna mente es capaz de abarcar y agotar la realidad, o una parte de ella. Por eso, es necesario reconocer que siempre habrá facetas de determinado hecho, situación o suceso que quedarán fuera de su comprensión.
- Los conocimientos resultantes de la investigación son siempre provisionales e incompletos. Esto vale para todo tipo de realidad que se pretende conocer, incluyendo la educativa. No es cierto que un docente, por mucho tiempo que lleve en la escuela, “se las sabe todas”.



Inmerso en la realidad, la reflexión y la investigación son medios que permiten a los seres humanos penetrarla, comprenderla y vivirla. Desde el aula, se puede promover estas prácticas en las y los educandos, con la orientación que el docente investigador puede facilitar.

Fuente: <http://www.indexarte.com.ar/>

UNIDAD 4

MODELOS DE INVESTIGACIÓN APLICABLES AL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD DOCENTE



Fuente: www.ecapguatemala.org

Para conocer la realidad docente, en sus distintas dimensiones, es preciso investigarla. La decisión crucial consiste en definir si para ello puede aplicarse una sola o diferentes metodologías y, sobre todo, qué tipo de metodología es más apropiado para las múltiples y complejas facetas de la realidad, como las que forman el mundo en el cual el docente investigador labora día con día.

Para ello deberá contar con los criterios apropiados y mucha claridad con respecto a la relación entre docencia e investigación. De modo que, hacia el final de la unidad los docentes en formación cuenten con una nueva visión de la función educadora e investigadora del docente.

Objetivos de la Unidad

Nuestro estudio de esta unidad, nos permitirá contar con la información necesaria para:

1. Visualizar con claridad la diferencia entre aprender contenidos de las ciencias y ser constructor de conocimientos científicos sobre la realidad.
2. Aportar información y actividades de aprendizaje para aplicar métodos de investigación cualitativa.
3. Facilitar a los docentes en formación, los elementos teóricos y metodológicos para desarrollar sus habilidades como docente investigador.

4.1. Investigación cuantitativa o investigación cualitativa

“Cualidad y cantidad se reclaman lógicamente si no quieren perder su sentido. El significado se diluye sin la medida; la medida carente de significado resulta mero guarismo.”
(Eduardo Bericat)

El texto que encabeza este apartado, se refiere al valor que a cada modelo de investigación corresponde en términos generales. En realidad, entre especialistas en el tema, hay la aceptación de que el método cualitativo y el cuantitativo no son incompatibles, que puede haber complementariedad entre ellos. Pero no se puede desconocer que existe entre ambos una diferencia muy marcada: cada uno de los dos métodos puede servir a objetivos muy diferentes, tratando el mismo tema.

Para profundizar en esta temática, se recomienda consultar, entre otras, la obra de Alicia Gurdían-Fernández (2007). Gurdían-Fernández hace una interesante revisión de los distintos momentos históricos y los distintos factores que explican el conflicto entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo en investigación, especialmente en investigación educativa. De dicha obra se toma el texto que sigue.

ANTECEDENTES DE LA PERSPECTIVA CUALITATIVA Y CUANTITATIVA EN EL CONTEXTO DE LA HISTORIA DE LAS CIENCIAS

De: Alicia Gurdían-Fernández, *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*.

Taylor y Bogdan (1992) señalan que lo que define la metodología es, simultáneamente, tanto la manera en que enfocamos los problemas, como la forma en que les buscamos las respuestas a los mismos. En un planteamiento relacionado, Guba (1990) logra una interesante síntesis, que permite diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, a partir de la respuesta a tres preguntas básicas:

1. ¿Cómo se concibe la naturaleza de lo cognoscible o de la realidad?
2. ¿Cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce -la investigadora o el investigador- y lo conocido o cognoscible?
3. ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento la investigadora o el investigador?

Según Guba, de acuerdo con la respuesta que se le da a cada una de estas interrogantes, los paradigmas de investigación se clasifican en cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, hay dos dimensiones que quedan fuera que son la dimensión de la ética y la dimensión política. A pesar de que se enfatice que la preocupación ética está presente, así como los aspectos políticos de la investigación socio-educativa. El vacío reside en que ni ética ni política son vistas como parte del paradigma. Las dimensiones ética y política, como parte de un paradigma, exigen un análisis más específico.

En toda concepción del quehacer científico hay -implícita o explícita- una concepción del Otro o de la Otra: de la Otredad. El aceptar una Otredad distinta o diferente –no construida necesariamente a partir del Uno o de la Una significa no sólo aceptar otros modos de conocer, sino que también significa, forzosamente, el diálogo y la relación con esa Otra o ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la diferencia y no en el de la similitud.

Todo paradigma tiene una dimensión política. El saber es un fenómeno con consecuencias políticas, democratizar o privatizar el conocimiento es un hecho político. El meollo de la dimensión se refiere al poder y a las líneas de acción, que de él emanan en una sociedad. Producir conocimiento tiene consecuencias políticas y, a la vez, puede ser producto de una política.

Extrapolando las preguntas propuestas por Guba y adicionando las dimensiones ética y política, las siguientes cinco preguntas nos facilitan diferenciar no sólo el paradigma cuantitativo del cualitativo, sino también a los diversos paradigmas que cobija cada uno de ellos:

- I. ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del conocimiento como el de la realidad?
- II. ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre la investigadora o el investigador y el conocimiento que generan?
- III. ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento la investigadora o el investigador?
- IV. ¿Quién es el otro o la otra? ¿Cuál es el lugar de la otra u otro en la producción de conocimiento?
¿Quién conoce?
- V. ¿Qué tipo de relaciones tenemos con la otra o el otro? ¿Para quién es el conocimiento que se produce o construye?

Para responder estas preguntas afirmamos que:

Las relaciones entre ambas perspectivas suelen ser abordadas, en las Ciencias Sociales y por ende en Educación, desde puntos de vista: técnico-instrumental y metodológico o paradigmático, pero estas aproximaciones son insuficientes, puesto que estas relaciones se deben enmarcar, mejor dicho, contextualizar en los procesos sociales e histórico-políticos de construcción de los sujetos/objeto sociales y en la propia historia de los lenguajes/ciencias/metodologías que se gestaron de forma paralela a dicha construcción.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Con el propósito de acercarnos un poco más al conocimiento de los dos grandes paradigmas de la investigación, el cuantitativo y el cualitativo, realizamos las siguientes actividades:

- a. Obtenemos una copia del libro de Gurdíán-Fernández, El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. (Copia electrónica en: www.sica.int/busqueda/busqueda_archivo.aspx?Archivo=libr_19236_1_13102007.pdf).
- b. Analizamos los dos capítulos siguientes del libro:
 - Antecedentes de las perspectivas Cualitativa y Cuantitativa en el Contexto de la Historia de la Ciencias.
 - Las filiaciones teóricas, epistemológicas y metodológicas del Paradigma Cualitativo.
- c. Entre otros elementos, prestamos especial atención a cuestiones como las siguientes:
 - Pensadores sobresalientes
 - Ideas relevantes
 - Bases teóricas del paradigma cualitativo en investigación
- d. Derivamos de nuestro análisis, por lo menos cinco ideas básicas de los temas abordados en los capítulos leídos, que puedan ser útiles para ampliar nuestra visión sobre lo que significa ser docentes investigadores.
- e. Proponemos un mecanismo para socializar los productos del trabajo de los distintos grupos en un plenario, y lo ejecutamos.

Dadas las intenciones de este libro, se propone la aplicación de la investigación cualitativa como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente. Entre otras, por las siguientes razones:

- La esencia de los fenómenos de la realidad, no se puede reducir a datos cuantitativos. Y, aunque es obvio que ciertos hechos pueden ser cuantificados, y tienen que ser considerados de tal manera, el conocimiento que interesa al docente tener sobre su realidad, para mejorar la calidad de su labor en el aula, en la escuela y en la comunidad, tiene que ver más con la cualidad de los fenómenos, hechos y situaciones que forman parte de su realidad.

- Los problemas educativos de fondo, tienen generalmente un carácter cualitativo. Las soluciones para tales problemas también deben tenerlo, sobre todo porque se trata de encontrar el camino para pasar de una situación no deseada que existe en la realidad, hacia una situación deseada.
- Eso puede decirse especialmente de las situaciones que forman parte de la realidad docente: el medio natural, el mundo social y el universo cultural en los cuales desarrolla su labor. Conocer lo mejor posible esta realidad, requiere del conocimiento del “ser” de la misma, lo cual, obviamente, trasciende los alcances de las mediciones cuantitativas.
- Finalmente, se acepta la idea de que la investigación cualitativa es más comprensiva. Por eso puede aplicarse a análisis globales de casos específicos, lo cual es condición básica para que, sobre el conocimiento global, el docente pueda planificar formas de intervención también globales e integrales.

4.1.1. Investigación Cualitativa, Definición

La investigación cualitativa, en general se orienta a la producción de información descriptiva, desde el propio ambiente en el cual se desarrollan los acontecimientos y con participación de las personas involucradas. Las situaciones son observadas, analizadas y comprendidas desde una perspectiva holística, integral y sistémica (García, 2000).

En educación, la investigación **cuantitativa**, consiste en realizar mediciones y predicciones exactas del comportamiento regular de grupos sociales. Su intención es confrontar teoría y práctica, detectar discrepancias, aplicar el análisis estadístico y establecer conexiones y generalizaciones.

La investigación **cualitativa**, mientras tanto, tiene el propósito de describir, interpretar y comprender la vida social y cultural de la comunidad. Su búsqueda principal es la comprensión, en un nivel personal, de los motivos y creencias que están detrás de las acciones” sociales (García, 2000).

El paradigma cualitativo de conocimiento de la realidad, que le sirve de base a la investigación cualitativa, hace énfasis en el significado, el contexto, la perspectiva holística, la concepción de los participantes, el escenario y las actividades como un todo cultural. Como indica Santana (s/f), esta tendencia se interesa en problemas ligados a comprender la forma como la sociedad determina, selecciona, clasifica, asigna, transmite y evalúa el conocimiento. Los siguientes, son algunos pensamientos de filósofos que, en cierto modo, en los dos últimos siglos reorientan la búsqueda de mayor profundidad en el conocimiento de la realidad.

- El hombre moderno es apariencia, lo que representa no es visible y se oculta tras la representación (F. Nietzsche).
- El ser humano es un ser interpretativo, pues la verdadera naturaleza humana es interpretativa (Heidegger).

- El método de aprehender epistemológicamente el conocimiento está en íntima relación con las características y estructura de dicho conocimiento (Husserl).
- La observación de la experiencia cotidiana del mundo social es fundamental para su conocimiento (Schutz).

Planteamientos como estos, permitieron al paradigma cualitativo fijarse como propósito la descripción y la interpretación de la vida del actor y su entorno de una manera sensible y subjetiva (Denis y Gutiérrez, 2001). Y, hablando de interpretación, algunas tendencias filosóficas han puesto en relieve cómo en los últimos siglos muchos de los problemas sociales y culturales, giran alrededor de lo que llaman “el problema hermenéutico”. Bajando el discurso filosófico al nivel de vida cotidiana, muchos de los problemas de convivencia interpersonal, social, nacional e internacional, se derivan de problemas de interpretación. Por eso es importante contar con elementos hermenéuticos, para comprender y explicar la realidad, lo cual hace, precisamente, la investigación cualitativa.

Investigar desde una racionalidad hermenéutica, mediante el análisis interpretativo, dice Cisterna (2005), es “una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación”. A diferencia de la total *objetividad*, que el paradigma positivista pretende, fundada en la separación entre investigador y objeto de investigación, “se asume la cuestión de la construcción del conocimiento como *un proceso subjetivo e intersubjetivo*”. Es así porque es el sujeto quien diseña la investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido. Todo el proceso se realiza desde el sujeto y entre sujetos, desde las estructuras conceptuales previas de los mismos y los resultados de la investigación, se socializa y se discute en la comunidad de estudio (Cisterna, 2005).



El objetivo de la nueva ciencia consiste en pasar de una investigación tradicional, orientada a “objetos”, a la de observar observadores que en su operar construyen los mundos en los cuales se desenvuelven. Para ello debemos penetrar en la retícula y formas donde se seleccionan observaciones con valor informativo.

Fuente: <http://www.moebio.uchile.cl/>.

La realidad estudiada por los métodos cualitativos

Julio Valdez, Hacia una posible definición de métodos cualitativos,
www.monografias.com

1. La vida diaria, con su complejidad e incertidumbre, ocurre en contextos que son naturales, es decir, tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (LeCompte, 1995). Ese ambiente natural, más que un escenario o telón de fondo, es un producto directo y cambiante de la interacción social (Dos Santos Filho, 1995).
2. Esa vida humana, como objeto de conocimiento, supone un componente objetivo (contexto natural) y otro subjetivo (significados atribuidos por los actores). Mas, lejos de tratarse de dos componentes diferentes, ambos se imbrican profundamente entre sí, al punto de no poderse separar ni siquiera para efectos metodológicos. El ser humano concreto viene a ser una síntesis de la sociedad (Ferrarotti, 1983). Esa sociedad (tradiciones, roles, valores, normas) es internalizada por el ser humano e integrada en estructuras de razonamiento, normas, valores, que todos asumen como algo connatural que se manifiesta en el comportamiento (Pérez Serrano, 1998).
3. La vida humana no es sólo lo que es ahora, sino lo que podría ser en el futuro, el proyecto, lo dado dándose (Zemelman, 1989; 1992). Los humanos, como seres hablantes, son constructores de mundos imaginarios y simbólicos, no sólo con lo actual, sino con lo virtual, lo posible (Ibáñez, cit. Por Valles, 1997). En este sentido, los sujetos pueden comprenderse como sujetos y autores (Dos Santos Filho, 1995).
4. La vida humana es lenguaje, en el sentido de que se articula a través del diálogo. Esto implica reconocimiento y aceptación del otro, una comunicación horizontal, en igualdad de condiciones. La realidad supone la interpretación que dan de los actores de los procesos sociales (Elliott, 1990), de modo que para desentrañar esa realidad hay que comprender en profundidad los grupos humanos desde sus actores (Goetz y LeCompte, 1988).
5. La vida humana es un proceso de transformación permanente, por medio de la acción negociada de los seres humanos. La realidad es socialmente construida por medio de definiciones individuales y colectivas de la situación (Taylor y Bogdan, 1990), articulándose bajo un sistema compartido de significados (Rusque, 1999).
6. La aceptación de la verdad como subjetiva y relativa, el reconocimiento de los cambios y la aceptación de la teoría del conflicto (Dos Santos Filho, 1995).



La investigación desde la escuela, puede contribuir a recuperar las tradiciones culturales de las comunidades.

4.1.2. Estructura de una investigación cualitativa

La siguiente tabla, tomada de Cisterna (2005), muestra cómo se estructura una investigación cualitativa. Es decir, cuáles son las partes que debe llevar un plan de investigación cualitativa y la explicación de en qué consiste cada una.

Sección	Elementos que debe contemplar	Funciones básicas
Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> ■ Campo temático al cual pertenece el tema que se investiga ■ Definición del objeto de estudio y planteamiento del problema ■ Antecedentes: formas de tratamiento que se le ha dado al tema anteriormente ■ Criterios sociales, culturales o filosóficos para contextualizar el problema ■ Preguntas que sirven de guía a la investigación ■ Objetivos ■ Definición de premisas, supuestos o ejes temáticos que orientan la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Explicar el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación.
Marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> ■ Revisión de la bibliografía que se relaciona con el tema investigado ■ Explicación de la o las teorías que sirven de base y marco de referencia a la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informar cuál es la base teórica que fundamenta y explica la orientación de la investigación y sus resultados. Consiste en una revisión reflexiva y crítica de la literatura especializada, actualizada y pertinente al ámbito temático de la investigación.
Diseño metodológico	<ul style="list-style-type: none"> ■ Explicación del tipo de investigación que se realiza ■ Explicación de la unidad de estudio y de los actores o sujetos vinculados con el estudio ■ Definición de los instrumentos que se utilizan para recoger la información y definición conceptual y operacional de las categorías y subcategorías establecidas inicialmente 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Indicar de forma precisa, sobre la metodología que sustenta la investigación y le otorga validez epistemológica.

Sección	Elementos que debe contemplar	Funciones básicas
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Indicación de los procedimientos principales que guían el análisis de la información 	
Presentación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ■ Presentación de resultados por cada instrumento en cada estamento ■ triangulación de la información. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Informar de modo organizado y coherente de los resultados de la investigación a partir del procedimiento de triangulación hermenéutica.
Discusión de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ■ Interpretación de la información y construcción de las tesis propiamente tales que surgen desde la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Construir conocimiento.
Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> ■ Síntesis de la investigación; enunciación de las nuevas aperturas problemáticas que han surgido a partir del proceso investigativo que se ha realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sintetizar el trabajo realizado y recapitular en torno a las interrogantes de la investigación.

4.1.3. Registro de la información en la investigación cualitativa

La información que se recolecta en todo proceso de investigación, especialmente en las formas que se utilizan en la investigación cualitativa, no es muy útil, si no se sigue un proceso adecuado de registro y de sistematización de la misma. De esa manera podrá facilitarse su interpretación, la construcción de un grupo sistemático de conocimientos y su socialización.

La información consignada en este apartado, se basa en el trabajo de Galeano (2001), quien en su artículo "Registro y sistematización de información cualitativa", proporciona algunas orientaciones y medios para el registro sistemático de la información obtenida en la investigación cualitativa. Galeano señala que, la selección de estrategias de registro de información, depende de criterios como: enfoque metodológico, objetivos de la investigación, características del contexto en el cual se realiza la investigación, la asignación de recursos (humanos, materiales, técnicos), entre otros.

Entre las orientaciones para el registro sistemático de información que Galeano (2001) sugiere, pueden mencionarse las siguientes:

- a. Elaborar guías de entrevista, observación directa, revisión de archivos, grupos de discusión, etc., con el propósito de que orienten y focalicen la recolección de información y posibiliten su registro sistemático.
- b. Utilizar un sistema unificado de descripción bibliográfica de materiales documentales y de información proveniente del trabajo de campo. Para la descripción bibliográfica existen diferentes modelos estandarizadas, de los cuales se puede seleccionar el que se considere útil al trabajo (Si se ingresa los términos “descripción bibliográfica” en algún buscador de Internet, puede encontrar abundante información al respecto).
- c. Registro de la información obtenida en el trabajo de campo (entrevistas, observación directa, historias de vida), siguiendo orientaciones como las siguientes:
 - Hacerlo en forma descriptiva, en lenguaje natural (como hablan las personas);
 - Diferenciar las citas directas de los que las personas han dicho de las anotaciones hechas por el investigador señalando vacíos, inconsistencias y contextualizando la información.
 - registrar inicialmente la mayor información posible aunque aparentemente no sea importante, dejando para los momentos de interpretación la jerarquización y selección de la información, porque se trata de reconstruir sentido que pudiera estar implícito en los datos y por tanto es necesario.
 - El registro se hace en forma simultánea o inmediatamente después de observar la acción o situación o de realizar la entrevista. Si se deja mucho tiempo de por medio, puede perderse información valiosa que la memoria del docente investigador puede no retener por mucho tiempo.
- d. No acudir a la memoria: lo que no se registra es un dato que no existe.
- e. Revisar continuamente los registros para agregar otros que permitan ir afinando la información y planteen nuevas necesidades de la misma.
- f. Incluir todo dato, recibido directa o indirectamente aquello que permita construir o reconstruir sentido.
- g. Evaluar si es conveniente o pertinente utilizar algún recurso audiovisual para el registro (“intrusitas” cámara fotográfica o de vídeo, grabadora) o confiar sólo en las notas. Galeano (2001), recuerda al respecto que algunas de las estrategias y técnicas de investigación requieren una forma específica de registro de información que puede no ser prudente, ni conveniente, ni pertinente o no posible en el contexto socioeconómico. Advertencia que vale tener siempre presente. Igual, el hecho de que algunas técnicas de registro como la fotografía, la grabación o videograbación, requieren de estrategias de análisis de información específicas al alcance sólo en muy pocas de las escuelas en nuestros países.

- h. Cuando se utilizan modalidades como la etnografía, la microetnografía o la microsociología, en las observaciones iniciales, no siempre es fácil registrar todo lo que se observa. De modo que conforme se avanza en la comprensión del proceso o situación que se está investigando, es necesario focalizar la observación con mayor precisión, para registrar sólo los datos relacionados con el tema estudiado.

La entrevista se aplica en el lugar de los hechos. Puede ser el aula, el campo, la familia, etc.

Fuente: <http://www.primeroaaprendo.org/>.



Notas o diarios de campo

Por las características, la capacidad y el tipo de recursos con que cuenta la mayoría de escuelas de educación primaria o básica en los países de Centro América, es casi seguro que no cuenten con una grabadora, una cámara fotográfica ni, menos, una cámara de video. Por eso, para las acciones de investigación que el docente investigador realice, sobre todo cuando aplique algún trabajo de campo, debe plantearse alguna forma práctica y poco costosa para el registro de la información.

Puede, por tanto, seleccionar una o combinar varias de las siguientes: notas y diarios de campo, memos analíticos, fichas de contenido, registros estructurados como plantillas, matrices, diagramas, dibujos, esquemas, cuadros, levantamiento de planos, mapas mentales. Sin descartar, por supuesto, la fotografía, la grabación o la videograbación, cuando esto fuera posible.

Las notas de campo son eso: anotaciones en las que el docente investigador describe los procesos o situaciones culturales o sociales investigados en el contexto mismo donde suceden. Pueden ser también anotaciones reflexivas sobre lo observado o los hallazgos.

Las notas de campo, tienen la finalidad de captar los procesos o las situaciones sociales o culturales en su integridad, vinculando sus características y propiedades con los objetivos planteados en el plan de investigación (Hammersley y Atkinson, 1994, citado por Galeano, 2001).

Las notas de campo permiten “captar, aprehender las características y peculiaridades de tales procesos, reconstruir la visión del investigador, sus relaciones con los actores y los escenarios y dar cuenta de la memoria metodológica del proceso investigativo” (Galeano, 2001). Por lo mismo,

deben tenerse un mínimo de rigurosidad y una adecuada fundamentación teórica y metodológica. Igualmente, mostrar correspondencia entre lo observado o escuchado y los datos registrados.

Finalmente, las notas de campo deben “permitir la recuperación ágil de la información, su codificación y clasificación por temas o palabras claves”. En tal sentido, es prudente tomar en cuenta las siguientes recomendaciones (Galeano, 2001):

- “hacer una descripción que contenga el tema o subtemas, la fecha, el lugar, la hora, el responsable;
- “dejar márgenes amplios para comentarios u observaciones;
- “utilizar el punto y aparte para diferencias ideas principales, acontecimientos, temas, informantes;
- “emplear comillas cuando se transcribe con palabras del informante;
- “utilizar seudónimos o códigos para lugares y personas con el fin de guardar el anonimato y la confidencialidad,
- “tener por lo menos dos copias (una se guarda como soporte y sobre la otra se trabaja),
- “escribir por un solo lado y con letra legible”.

4.1.4. Sistematización de la información

“No sistematizamos para informarnos de lo que sucede
y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar,
enriquecer y mejorar nuestras prácticas”.
Oscar Jara, Dilemas de la sistematización,
Costa Rica

Realizadas las distintas acciones establecidas en el plan de investigación, continúa otro momento importante del proceso de construcción de conocimiento sobre la realidad: darle sentido a la información recopilada. En el ámbito docente, esta es una tarea que el docente investigador puede realizar, en cooperación con los distintos sujetos involucrados. Y puede aplicar diferentes técnicas de trabajo grupal, que podrían ser talleres, que permiten la construcción a partir de la información obtenida por los diferentes medios utilizados en la investigación.

El objetivo de estas acciones, es sistematizar la información. El término sistematización, deriva del concepto de *sistema*, entendido como un conjunto interconectado de elementos tratados en forma integral, holística (Osses, 2006). Desde el punto de vista de la investigación cualitativa, y en referencia al análisis interpretativo, la sistematización busca “encontrar el significado, la

comprensión de la práctica social, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado” (Aguayo, 1992, citado por Osses, 2006).

La sistematización, desde la óptica del docente, quien utiliza la investigación para conocer su realidad, constituye un esfuerzo por mirar su propia práctica desde cierta distancia, para reflexionar y hacerse preguntas sobre ella. Esto requiere, entre otras cosas, que el docente no considere sus actividades cotidianas como esquemas inamovibles, que no requieren de cambio alguno. Se trata no sólo de examinar su práctica desde las teorías que ha aprendido en el centro de formación docente, o las que ha adquirido en las capacitaciones o actualizaciones brindadas por los Ministerios de Educación. Sino también de evaluar la coherencia, la relevancia y la efectividad de su labor desde el conocimiento sistemático que puede construir cooperativamente sobre su propio contexto.

No existe un modelo único para sistematizar la información producida en una acción de investigación. Es más, la sistematización en general se refiere más al ámbito de las experiencias tenidas en proyectos o alguna forma de intervención educativa, para derivar alguna lección y formas de replicarlas.

Para nuestro propósito, el plan de investigación, particularmente la tabla de contenidos mínimos del tema investigado, puede ser nuestra guía para ordenar la información que permita, posteriormente, su interpretación. Supongamos que se ha realizado una investigación *sobre los conocimientos sobre medicina natural propios de la comunidad*, que pudiéramos incorporar a los aprendizajes de las y los educandos. En nuestro plan de investigación pudimos, por ejemplo, haber anotado como elementos básicos a investigar:

- 1) Tipos de elementos naturales más utilizados en la comunidad como medicamentos.
- 2) Para qué tipo de enfermedades son aplicados.
- 3) Quiénes los aplican.
- 4) Cuáles son sus bases cognoscitivas.
- 5) Qué resultados obtienen generalmente de su aplicación.

Luego de haber recopilado la información, la vaciamos en una matriz de sistematización de la información, utilizando los elementos básicos investigados como los temas ejes, alrededor de los cuales se organiza la información, según los ámbitos de conocimiento o de aplicación. La matriz puede tener tanta filas como temas eje tengamos y tantas columnas como ámbitos de aplicación se desee. Y su utilización puede hacerse de manera individual, por parte solamente del docente investigador o en forma participativa: bajo la guía del docente investigador, desarrollar talleres o círculos de discusión con participación de grupos de educandos o quienes hayan intervenido en la investigación.

Temas eje	Ámbitos de conocimiento o de aplicación			
	Contenidos	Metodología	Materiales Educativos	Promoción de la interculturalidad
Tipos de elementos naturales más utilizados en la comunidad como medicamentos.				
Para qué tipo de enfermedades son aplicados.				
Quiénes los aplican.				
Cuáles son sus bases cognoscitivas.				
Qué resultados obtienen generalmente de su aplicación.				

4.1.5. Interpretación de la información

Tal vez el momento más significativo de la investigación cualitativa en educación, sea el de interpretación de la información recopilada, para elaborar el texto del informe, el cual contiene el conocimiento buscado. Este es lo que Cisterna (2005) considera el “momento hermenéutico” propiamente dicho, el momento desde el cual se construye el conocimiento nuevo. En la actualidad, se han diseñado muchos procedimientos para el análisis de la información, que permitan su interpretación adecuada y su correcta utilización (en el glosario se mencionan algunos).

Para realizar correctamente el proceso de interpretación, debe partirse de los elementos del marco teórico establecido en el plan de la investigación, para poder pensar orgánicamente, es decir, pensar en todos los elementos del conjunto de la investigación, desde las necesidades o intenciones que le dieron origen (objetivos), hasta las conclusiones. Así, se podrá ordenar la argumentación de manera sistematizada y secuencial Cisterna (2005).

Según el autor que venimos citando (Cisterna, 2005), este momento tiene lugar con un ejercicio en el cual la información recabada de la investigación es confrontada por medio de cinco pasos, los cuales en su conjunto conforman lo que él llama triangulación hermenéutica. Para ser triangulación, debe haber en el proceso de comparación de la información, por lo menos tres factores: información de dos o más estamentos y teoría de referencia.

La triangulación hermenéutica no es otra cosa que el acto de:

- Agrupar la información por ámbito, según los distintos ámbitos en los cuales se ha recopilado,
- Agrupar la información por estamento, es decir, por tipo de población investigada,
- Agrupar la información por tipo de instrumento utilizado,
- Cruzarla entre sí "dialécticamente", es decir:
 - o comparar los grupos de información entre sí, ordenar los puntos en que coinciden y ordenar los aspectos en que difieren,
 - o comparar la información obtenida de esa manera con el marco teórico,

En educación, las posibilidades de aplicar la investigación cualitativa, puede hacerse en la amplia gama de áreas en las que se realiza el hecho educativo. Hay, empero, dos grandes áreas que no pueden dejar de mencionarse (Cisterna, 2005):

- b) El de las ciencias propiamente educativas, las específicas para el estudio del hecho educativo. Entre los campos específicos de esta área, cabe mencionar: **el currículo**, desde donde se selecciona la cultura que se incluye en los procesos de aprendizaje, "el conocimiento educativo", le llama Cisterna (2005); **la didáctica**, que incluye la organización y la ejecución de la enseñanza y aprendizaje del conocimiento educativo, y el de **la evaluación**, cuya función es legitimar y validar los aprendizajes y las distintas acciones vinculadas con ellos, por parte de todos los sujetos participantes, desde los educandos, hasta los responsables del diseño de los programas educativos a nivel nacional.
- c) El de las ciencias o disciplinas complementarias (o auxiliares, como también se les llama) de la educación. A manera de ejemplo, menciónense: la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología, la administración, tanto en su carácter de disciplinas científicas con campos propios, como en sus versiones aplicadas a la educación y a la orientación educacional. La función de estas, como queda comprobado a lo largo de este libro, es ayudar a comprender y orientar mejor la acción educativa, al contribuir a un mejor conocimiento de los sujetos educativos y las distintas dimensiones de su realidad.

4.1.6. Interpretación y aplicación pedagógica

La creatividad del docente puede dar lugar a diferentes medios para interpretar la información obtenida en la investigación. En el siguiente cuadro (que adaptamos del artículo de Cisterna), se muestra una de tales posibilidades, que consiste en plantear las preguntas posibles desde cada uno de los diversos campos de conocimiento propios de o relacionados con la educación. Las preguntas, obviamente, se formulan en función de las intenciones de la investigación, los campos abarcados y el enfoque utilizado.

De las respuestas a las preguntas, se genera el proceso de interpretación (el análisis hermenéutico) que pueda llevar a la construcción del nuevo conocimiento. Las preguntas de este cuadro, son sólo un ejemplo de cómo se pueden plantear. En cada caso, las mismas corresponderán a lo que el docente investigador necesita conocer.

Disciplina	Preguntas para generar procesos de interpretación
Desde el ámbito del currículo	<p>¿De qué forma los resultados encontrados en la investigación cuestionan o confirman los aprendizajes establecidos en el currículo oficial?</p> <p>¿A qué ámbitos curriculares puede trasladarse la información obtenida?</p>
Desde el ámbito de la didáctica	<p>¿Es posible develar determinadas concepciones didácticas en el docente a partir de su labor en el aula?</p>
Desde el ámbito de la evaluación	<p>¿Qué rol implícitamente se atribuye al estudiante en la construcción de sus aprendizajes?</p> <p>¿Qué orientaciones metodológicas pueden derivarse de los resultados?</p>
Desde el campo de las disciplinas complementarias de la educación	<p>¿Qué peso real tienen los referentes teóricos en las prácticas reales de evaluación en el aula?</p> <p>¿Los criterios de evaluación planteados idealmente en el currículo se reflejan realmente en el aula?</p> <p>¿Responden coherentemente las formas de evaluación a las características del contexto?</p> <p>¿Qué tipo de sujeto propician las prácticas pedagógicas en el aula?</p> <p>¿Reflejan los resultados de la investigación cambios cualitativos en las concepciones de aprendizaje de los seres humanos?</p> <p>¿La evaluación practicada por los docentes incentiva la creatividad, el pensamiento autónomo?</p> <p>¿Cómo influyen los elementos del contexto en la capacidad de aprendizaje de los educandos?</p> <p>¿Qué nivel de coherencia existe entre el currículo oficial y las culturas de la comunidad?</p>

Fuente: Cisterna (2005)

4.2. Investigación-acción

Kemmis y Mactaggart (1988:9-10) presentan una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela mediante la utilización de métodos de investigación acción. *Las comunidades no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen.*

La investigación-acción, es una metodología que abre la oportunidad a la participación de madres y padres de familia y miembros de la comunidad.

Fuente: EBI, Quetzaltenango, Guatemala



La investigación-acción es “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. De esta manera, la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los mismos maestros en su cotidianidad a partir de la comprensión, la reflexión y la acción.

La acción participativa de los sujetos se considera como una praxis en la que teoría y práctica se unen en la acción para generar el cambio. La investigación-acción es una tradición que aplicada al aula y a la escuela puede ayudar a los maestros y demás actores a solucionar sus problemas. Tiene sustento metodológico porque busca explicaciones o causas de los hechos estudiados, para poder actuar sobre ellas. En esto ayudan las tradiciones cualitativas predominantemente hermenéuticas o interpretativas, tanto como las que tienen pretensiones explicativas más allá de la interpretación.

La fundamentación de la investigación acción educativa y la concepción de profesor investigador en los estudios curriculares se deben en gran parte a Stenhouse (1993) y a sus alumnos Elliott y Ebutt (1994). Ellos fundamentan la conveniencia de aplicar la investigación acción en educación y concretamente su proyección práctica en el aula como instrumento para el desarrollo profesional de los profesores. Una tendencia clara en la formación de docentes es procurar que ellos puedan reflexionar profundamente sobre la práctica de la educación a partir de la comprensión de los problemas que los rodean donde los alumnos también son participantes activos. La dinámica cambiante de la enseñanza actual, cruzada por innovaciones tecnológicas requiere el continuo desarrollo de teorías en la acción y para esto, la investigación-acción es un paradigma disponible.

Ancizar Munevar M., R.; Quintero Corzo, J.: Investigación pedagógica y formación del profesorado, Universidad de Caldas, OEI, REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

4.2.1. Teoría y práctica en la educación

La educación es un hecho eminentemente humano. Por tanto, tiene que ver con todas las dimensiones de la vida humana, y no puede sustraerse, ni estar desconectada de ninguna de ellas. Por eso, le es aplicable lo que Ignacio Ellacuría (teólogo jesuita español, nacionalizado en El Salvador, donde fue asesinado en 1989) ha dicho para la filosofía: es necesario superar el idealismo que se expresa en un discurso ahistórico e intemporal, *ajeno a la praxis* y que suele encerrar un fuerte componente ideológico (legitimador, encubridor).

Al igual que la filosofía, la educación no debe convertirse en un ejercicio puramente teórico, que se desarrolle desde una reflexión descontextualizada del tiempo y del espacio, en un aula y en una institución educativas "enquistadas" en la comunidad, sin llegar a ser parte de ella.. Es más, la filosofía, específicamente la filosofía de la educación, ha de facilitar las orientaciones para que entre la teoría y la práctica educativas, exista el necesario equilibrio, a fin de que los enfoques educativos tengan un balance adecuado entre teoría y práctica, lo cual permitirá también propiciar una formación también equilibrada en los educandos.

"La buena teoría, dice Santos (2008_2) no es teoría en las nubes, sino un saber entremezclado con la realidad y que cobra su sentido de ella". Para que ello sea posible, agrega, no debe perder "el contacto con el hacer práctico en las escuelas, o los ámbitos informales, etc., de la educación".

La interacción humana, al menos la que Jaspers denomina «existencial», nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una re-creación del yo en la comunicación mutua. Del otro parte la construcción de uno mismo. Esta importancia radical de la alteridad, de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre, aparece con mayor fuerza en los filósofos Martin Buber y Gabriel Marcel. Si nos detenemos en la obra *Ser y tener* de Marcel (Marcel, 2003), nos encontramos que en ella aparece varias veces resaltada esta necesidad para la persona de crearse con los demás. En los trabajos de este pensador existencialista la idea de «encarnación», de «existencia encarnada», nos remite a esta cualidad humana de ser afectados. Porque si somos seres encarnados, somos en un cuerpo que es afectado por el mundo, en situación. Esta situación envuelve cada faceta del yo. El propio cuerpo es un centro rodeado y abrazado por la realidad, permeable al mundo, presto a ser contagiado por este. Vivir, en este sentido, supone estar abierto a una realidad con la cual entro en una especie de comunicación. No existimos en el solipsismo sino en la comunicación, en la apertura al otro (Santos, 2008_1).

La función de la teoría, sin embargo, se ha reducido frecuentemente a comentar las tendencias existentes. Por eso, consciente o inconscientemente, colabora irreflexiva e ideológicamente con los juegos de poder y las fuerzas políticas.

La teoría educativa, por tanto, es saber crítico, "es terapia contra el fanatismo, liberación, transformación, superación. Es realista y, contra los prejuicios existentes, bien asentado en el suelo" (subrayado nuestro). A veces, agrega Santos (2008_2), "se puede estar volando entre las nubes atrapados en un ideológico discurso que afirma tratar con hechos empíricos, datos objetivos y revestido de supuesta neutralidad. Un discurso incapaz de salir de sí mismo y de ver las cosas como son en su devenir histórico, perdido en los prejuicios de una supuesta neutralidad y que en definitiva acaba haciendo lo que le dicen."

Para evitar estos riesgos, es preciso situar en el centro de la teoría y la práctica educativas, “el elemento de relación con los demás que supone todo crecimiento personal”. Es decir, no podemos partir de una idea de educación construida sobre bases individualistas. Por el contrario, preciso es asumir, tal como se asume en diferentes culturas, que el desarrollo personal integral, una de las principales finalidades de la educación, sólo puede darse en comunidad, la que a su vez también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros (Santos, 2008_1).

Vale recordar lo que ya se dijo en una Unidad anterior, que el conocimiento se construye en comunidad. Hay que insistir, al respecto, que el ser humano se hace ser humano en comunidad. La cultura misma, es producto de la socialización de las ideas, las percepciones, las vivencias y las prácticas, como parte de la vida de la comunidad.

La teoría y la práctica educativas deberán asumir, por tanto, el carácter comunitario del ser humano y de la cultura, entre cuyos signos se encuentra la capacidad de interacción y de construcción colectiva de la realidad. En investigación, como medio para la construcción del conocimiento, este es un principio básico.

LA UNIDAD DE TEORÍA Y DE LA PRAXIS

Por Andrés Angel Sáenz del Castillo, Teoría Crítica y Educación.

La relación de interdependencia entre la teoría y la práctica, se justifica ya que la propia realidad del objeto condiciona el conocimiento del sujeto, y a su vez el objeto es condicionado por el proceso del conocimiento. La teoría habermasiana de los intereses es una forma concreta de explicación de esta situación. Esta concepción parte de que los ámbitos científicos son una continuación de las objetivaciones experienciales, es decir, de nuestras vivencias pre-científicas.

A partir de estas experiencias se consigue la objetividad de forma discursiva fundadas en pretensiones de validez hipotéticas, generando ya un saber fundamentado. El profesor desempeña el papel de un práctico con potencial teórico. Por su parte el rol teórico lleva aparejadas las funciones de analizar, comprender, interpretar y aportar conclusiones extrapolables a otras situaciones de su práctica educativa. Estos conocimientos no son teoría, ya que en este momento están aisladas de la práctica.

El modelo más desarrollado en esta línea es el proceso de Investigación Acción. Este modelo de trabajo no puede quedarse en el mero proceso de resolución de problemas sino que, es preciso, no perder la visión crítico-ideológica que lo fundamenta. Es urgente, por ejemplo, revisar y reorientar la relación con el mundo de las prácticas de los alumnos, la introducción de los criterios de los profesores de prácticas, etc.

4.2.2. Acción, conocimiento y docencia

La pedagogía, y las ciencias de la educación en general, han sufrido en las dos últimas décadas cambios sustanciales, al igual que otras disciplinas científicas. Las transformaciones culturales, científicas y sociales, han obligado a los educadores a acelerar los cambios para avanzar al mismo ritmo. En el año 1996, por ejemplo, una comisión de especialistas de diversas partes del mundo, presidida por el francés Jacques Delors, entrega al mundo el Informe titulado *La Educación Encierra un Tesoro*, el cual pone en relieve los grandes desafíos que el siglo XXI presenta a la educación, y las orientaciones que esta debe tener para responder a ellos.



La ausencia de una combinación adecuada entre la teoría y la práctica en el aula, sólo puede producir estudiantes desinteresados en los procesos de aprendizaje.

Fuente: <http://profesorinteractivo.blogia.com/>.

En la presentación de dicho informe, Delors dice, entre otras cosas:

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Al concluir sus labores, la Comisión desea por tanto afirmar su convicción respecto a la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.

“Quizás no sea necesario recalcarlo, pero la Comisión ha pensado ante todo en los niños y los adolescentes, en aquellos que el día de mañana tomarán el relevo de las generaciones adultas, demasiado inclinadas a concentrarse en sus propios problemas. La educación es también un clamor de amor por la infancia, por la juventud que tenemos que integrar en nuestras sociedades en el lugar que les corresponde, en el sistema educativo indudablemente pero también en la familia, en la comunidad de base, en la nación... Paraphrasing the words of the poet, the child is the future of the man.

“Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos -por lo demás repartidos desigualmente-, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de

enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones”.

El texto citado es bastante extenso. Pero tiene el valor de traer a la vista las responsabilidades que la educación tiene hacia las nuevas generaciones, especialmente en países como los de Centroamérica, que pugnan por mejorar la calidad de vida de su población. Una de tales responsabilidades es consigo misma, tomando en cuenta que si la educación no se percibe vinculada con las nuevas realidades, difícilmente podrá responder a ellas.

Para comenzar, hay que reconocer que la educación tiene un carácter **pluridimensional**. Esto es así porque, como señala Delors, “La educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El «saber», el «saber hacer», el «saber ser» y el «saber convivir» en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados, de una misma realidad” (Delors, 1996).

Entre los cuatro aspectos de la misma realidad humana, *el saber hacer*, vincula el conocimiento con la acción, o la acción con el conocimiento (*aprender haciendo*, es otra fórmula que aparece en el lenguaje pedagógico). ¿Qué implicaciones tiene este vínculo conocimiento-acción, o a la inversa, acción-conocimiento en nuestra formación como docentes? ¿Cómo traducir tales implicaciones en aplicaciones concretas en nuestro proceso de formación?

4.2.3. La relación “acción-conocimiento” o “conocimiento-acción”

José Padrón (1992), llama la atención al hecho de que desde las épocas más remotas el ser humano ha desarrollado mapas mentales o re-presentaciones cognitivas de la realidad sobre la cual actúa en función del éxito de sus acciones. Los esquemas mentales desarrollados, le permitieron mejorar progresivamente la calidad de sus acciones. Pero, a la inversa, el mejoramiento de la calidad de sus acciones, produjo mejores representaciones cognitivas de la realidad, es decir, mejores conocimientos, más profundos, más extensos.

Existe, pues una relación de doble vía entre la acción y el conocimiento. Relación que, como señala Padrón, ha sido determinante en la evolución de la vida humana. Por eso, no es difícil aceptar los siguientes principios (Padrón, 1992):

- El éxito de las acciones humanas depende estrictamente de la confiabilidad de los conocimientos que las fundamentan.
- A través de la historia humana, la producción de conocimientos se va delimitando y definiendo cada vez más como un proceso especializado orientado a apoyar el éxito o la calidad de las acciones.

- El valor de la producción de conocimientos se mide, generalmente, en función de su capacidad para generar acciones exitosas. El crecimiento de la técnica y la tecnología se va asociando cada vez más, con el tiempo (y esto nos interesa particularmente), a la confiabilidad de la investigación, entendida como producción de conocimientos.

4.2.4. Aplicación de la Investigación-Acción en el aula

4.2.4.1. Qué es la Investigación Acción

Elliot (1981, citado en McKernan, 2001), define la investigación-acción como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. Entre otros aspectos a mejorar, se encuentran la comprensión de los acontecimientos, las distintas situaciones y los problemas, con el propósito de mejorar su práctica que permita superarlos. McKernan cita otras definiciones de otros autores, pero todas apuntan al conocimiento del medio para su transformación.

Vale mencionar que los participantes que experimentan una problemática dada, son quienes mejor la conocen y mayor compromiso tienen en la búsqueda de soluciones. Por eso, tiene sentido la definición de Carr y Kemmis (1986, citado en McKernan, 2001), quienes consideran que la investigación-acción como “una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo”.

En el ámbito educativo, la investigación-acción tiene la finalidad de contribuir al mejoramiento de la comprensión del hecho educativo y de la práctica de los distintos sujetos involucrados en él. Al ocuparse de situaciones en el mismo lugar en el que se producen, con la participación de los distintos actores, se perfila como una opción mejor posicionada para contribuir efectivamente al mejoramiento de la calidad educativa en general, y de la labor del docente investigador en particular.

Cabe, por tanto, la recomendación de que tanto docentes en formación, como en servicio, se interesen más por profundizar en el conocimiento de en qué consiste la investigación-acción y, sobre todo, de las técnicas de aplicación. Lo consignado en este trabajo, debe ser sólo el punto de partida para una exploración de sus posibilidades que el formador de formadores y los docentes en formación deben realizar.

4.2.4.2. Características de la Investigación-Acción

En todo proceso de aplicación de la Investigación-Acción, las siguientes son características que deben darse:

- El docente investigador y el alumno poseen la misma categoría y capacidad de decisión. Uno de sus objetivos primordiales, es precisamente buscar una aproximación entre los roles de los distintos sujetos involucrados en los procesos educativos, vistos tradicionalmente como realidades separadas.
- Los recursos utilizados son los procesos de la acción comunicativa. La acción comunicativa, se refiere a la teoría de Habermas, para quien la interacción social del ser humano deja de estar basada en ritos y lo sagrado, para dar lugar a los signos del lenguaje creados por los grupos humanos para facilitar la comunicación. En la investigación acción, pues, se utilizan las diferentes formas del lenguaje y sus componentes. Sin dejar de lado su valor, una crítica que podría hacerse a la investigación acción, desde este punto de vista, es que en la culturas indígenas, el rito y el mito son fuente también de conocimiento y, por tanto, la adquisición de conocimientos sobre las culturas, es también factible mediante acciones de este tipo, practicadas en conjunto con sus portadores.
- Cada proceso de Investigación-Acción es diferente. Está en función de las intenciones de su aplicación.

A estas características, pueden agregarse otras. Para efectos de ampliación de esta información, se refiere a los lectores al siguiente texto, un fragmento de:

EL “SEMBLANTE” DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: PRINCIPIOS Y CONCEPTO CLAVE

De: J. McKernan, Investigación-acción y currículum, 2001, Pp. 51-53

Este retrato, de 16 conceptos clave, se deriva de mis ideas respecto a la investigación-acción como un todo, plenamente consciente de que estos rasgos tienen prioridad en otros tipos y tradiciones de investigación-acción... El elemento común unificador lo constituye el que toda investigación-acción es una forma de indagación reflexiva regida por rigurosos principios... Este retrato sólo es aproximado, sin embargo aspira a describir el estilo de la actividad.

- 1) *Aumento de la comprensión humana.* La investigación-acción, como forma de indagación hermenéutica o crítica, se centra en comprender la comprensión de uno mismo, y la de los otros, sobre los problemas del currículum. El pensamiento reflexivo y el poder de reflexión son las nociones clave aquí.
- 2) *Preocupación por mejorar la calidad de la acción y la práctica humanas.* La investigación-acción, de un modo hábil y reflexivo, trata de hacer más inteligente y efectiva la ejecución humana.
- 3) ...

- 4) *En colaboración.* Todos los que tienen interés en el problema tienen derecho a ser incluidos en la búsqueda de una solución. Esto implica también una “comunidad de discurso” compartida entre los que están dentro y de los que están fuera...
- 5) *Realizada in situ.* La investigación se emprende en el entorno donde se encuentra el problema.
- 6) *Naturaleza participativa.* Los afectados participan en la investigación y la puesta en práctica de las soluciones preferidas. Existe una exigencia de que los participantes compartan su comprensión de los acontecimientos y las acciones de manera que aprecien la construcción social de su práctica.
- 7) *Enfoque en el caso o la unidad individual.* La investigación-acción examina un caso individual u no una muestra de la población. Se estudian poblaciones enteras: el aula o la escuela... una forma preferida de investigación es la metodología del estudio de casos.
- 8) ...
- 9) *El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar a medida que la investigación avanza.* La investigación-acción no considera que los problemas sean “fijos”. A medida que la investigación avanza, el problema se puede ver bajo una nueva luz y puede ser necesaria una nueva definición de la situación.
- 10) ...
- 11) ...
- 12) ...
- 13) *Vitalidad y posibilidad de compartir.* De interés fundamental es la aplicación de los resultados; se debería compartir su utilidad entre los participantes.
- 14) *Naturaleza basada en el diálogo/discurso.* La comprensión se puede lograr sólo por medio del diálogo sin restricciones con los participantes del proyecto.
- 15) ...
- 16) *Emancipadora.* La investigación acción trata de liberar a los que sufren prácticas represivas e injustas... una meta central es dar poder al grupo de investigación por medio de su asunción de responsabilidad para la toma de decisiones.

4.2.4.3. Pasos para la aplicación de la investigación-acción desde el aula

Las técnicas para la aplicación de la investigación-acción desde el aula, son innumerables. Según McKernan (2001), la observación, en sus diferentes modalidades, el registro anecdótico, informes de casos, memorandos analíticos, el estudio de casos, son algunas de las principales técnicas que pueden aplicarse en un plan de investigación-acción. Otros autores, citan otras, como las reuniones exploratorias, las reuniones para la toma de decisiones, etc. En el siguiente apartado, se hará referencia a algunas de estas técnicas.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Nos organizamos en grupos y realizamos las siguientes actividades:

- Investigamos, en bibliotecas o por medio de la Internet, en qué consisten las técnicas de investigación citadas en el párrafo anterior: observación, registro anecdótico, informes de casos, memorandos analíticos, estudio de casos, reuniones exploratorias, reuniones para la toma de decisiones y otras que encontremos.
- Agregamos los conceptos, con sus respectivas definiciones a nuestro texto paralelo.
- Elaboramos una propuesta de cuáles y cómo podemos utilizar estas técnicas en nuestro conocimiento de la realidad de la formación docente en nuestro país (o, mejor, en nuestro propio centro de formación).
- Socializamos nuestra propuesta en alguna actividad que se programa en conjunto con los demás grupos de la clase.

4.3. Técnicas aplicadas en investigación cualitativa

La **metodología** es el conjunto de **métodos** de investigación apropiados al quehacer de una ciencia. En las **ciencias sociales** (sociología, antropología, economía política, historia, psicología, trabajo social, ecología y ciencia política), la metodología busca en la realidad social la explicación veraz de los hechos sociales usando la observación y experimentación común a todas las ciencias, encuestas y documentación (trabajo en biblioteca u otro centro de documentación).



El enfoque cualitativo en investigación, se basa en un esquema inductivo, es expansivo y por lo común no busca generar preguntas de investigación de antemano ni probar hipótesis preconcebidas, sino que estas surgen durante el desarrollo del estudio.

4.3.1. Métodos de investigación en Ciencias Sociales

En el ámbito de las ciencias sociales, existe un sinnúmero de métodos y tipologías de métodos, según los diferentes criterios de diversos autores. La referencia aquí de los métodos de investigación utilizados en las ciencias sociales, se debe a que tanto las ciencias específicas de la educación, como sus, así llamadas, ciencias auxiliares, se clasifican como ciencias sociales o social-humanísticas.



La investigación realizada desde el aula, puede dirigirse a cualquier situación que tenga que ver con la vida de la comunidad.

Fuente: <http://elperiodico.com/>.

Como no existe un acuerdo universal en este tema, pueden considerarse los siguientes, definidos de acuerdo con su propósito o su campo de aplicación.

Método	Descripción/Aplicación
<i>Histórico</i>	Utilizado para estudiar los eventos, procesos e instituciones, con el propósito de encontrar información que permita comprender la naturaleza y el funcionamiento de la vida social contemporánea. Idea base: el pasado explica el presente.
<i>Comparativo</i>	Se utiliza para analizar y sintetizar diferencias y similitudes Involucra entre diferentes tipos de instituciones o grupos sociales. Idea base: las divergencias y similitudes permiten conocimientos precisos de ciertos fenómenos, instituciones, estructuras y culturas.
<i>Estadístico cuantitativo</i>	Utilizado para medir matemáticamente los fenómenos sociales, para analizar sus relaciones y llegar a generalizaciones sobre su naturaleza y significado. Idea base: los datos cualitativos pueden ser convertidos en términos cuantitativos (el ejemplo más conocido es la sociometría).
<i>Estudio de casos</i>	Método descriptivo utilizado para el estudio de una situación, comunidad, grupo, institución o individuo, para lograr una descripción precisa de sus diversos fenómenos, estructuras y procesos según los aspectos que interesa conocer. Idea base: comprender un caso particular permite comprender muchos otros casos similares.

Método	Descripción/Aplicación
<i>Funcionalista</i>	Se utiliza para estudiar fenómenos sociales desde el punto de vista de las funciones que cumplen las instituciones o estructuras sociales en una sociedad. Idea base: el sistema total de una sociedad se compone de partes interrelacionadas e interdependientes, cada cual cumple una función necesaria en la vida de un grupo.
<i>Estructural</i>	Este método consiste en el análisis de la sociedad según las relaciones formales que existen entre los diferentes elementos de su estructura. Se le menciona, aun cuando algunos investigadores no lo consideran realmente un método de investigación, sino un enfoque. No obstante, como enfoque es fundamental, puesto que los métodos de investigación estudian, con mayor o menor énfasis, las estructuras sociales.
<i>Estructural-funcionalista</i>	Basado en los supuestos del método estructural, consiste en procedimientos y técnicas para investigar la función de los fenómenos sociales en la estructura de la sociedad. Su fundamentación filosófica: el positivismo.
<i>Dialéctico</i>	Se utiliza para buscar una aproximación al conocimiento objetivo de la realidad, como totalidad, desde sus distintas dimensiones: la realidad física, biológica, social y cultural. Sobre esa base, intenta explicar las contradicciones y conflictos en la sociedad.

Fuente: Construcción propia, a partir de información obtenida en CREFAL.

4.3.2. Técnicas de aplicación poco compleja para la recopilación de datos

Para la recopilación de información, la investigación cualitativa cuenta con varias técnicas. De las muchas técnicas aplicadas en diferentes modalidades de investigación, haremos referencia a algunas, pensando específicamente en las necesidades del docente investigador, y también en sus posibilidades, especialmente en el marco de las condiciones y las características de los contextos en que laboran los docentes centroamericanos.

Las técnicas de investigación, son parte del método. La diferencia entre método y técnica, estriba en que la técnica representa las etapas operacionales limitadas, unidas a unos elementos prácticos, concretos, adaptados a un fin definido; mientras que el método es una concepción intelectual que coordina un conjunto de operaciones y, en general, diversas técnicas (Scribano, 2000).

En tal sentido, las técnicas de investigación “son procedimientos operativos rigurosos, bien definidos, transmisibles, susceptibles de ser aplicados de nuevo en las mismas condiciones y adaptados al género de problema y de fenómeno en cuestión”.

Como todos los demás elementos del método de investigación, la técnica es también importante para obtener buenos resultados. De hecho, existe una íntima relación entre diseño, técnicas, análisis y construcción teórica. Si alguno de estos elementos no funciona como se desea, toda la estructura se ve afectada.

Scribano (2000), citando a varios autores, hace referencia a por lo menos doce enfoques diversos para realizar investigación cualitativa, según el criterio metodológico y teórico que oriente la investigación. Entre estos, vale mencionar los siguientes, de los cuales se retoman algunos en las propuestas que se hacen en este libro para ser aplicados en la formación inicial docente en nuestros países.

- **Estudios de documentos, historias de vida e historia oral.** Estos son útiles para examinar y analizar la experiencia subjetiva de personas y sus construcciones en diversos aspectos de la vida cultural y social.
- **Etnografía.** Es el estudio descriptivo de la cultura o de la vida de la comunidad. Incluye descripción de las creencias y prácticas del grupo estudiado y mostrar cómo las diversas partes contribuyen a la cultura como un todo.
- **Microetnografía.** Es la aplicación de la etnografía, pero focalizada en grupos más pequeños, a un sector reducido de la cultura o a procesos pequeños, para entender su relación con procesos más grandes.
- **Microhistoria.** Es la aplicación de la investigación histórica a espacios pequeños.
- **Etnometodología.** Estudio de cómo los miembros de la sociedad, en interacciones sociales, producen o construyen sentidos particulares, pero en relación con el contexto. "Cómo la gente en sociedad organiza sus actividades de un modo tal que ellos producen un sentido mutuo, cómo la gente hace cosas de maneras tales que los otros puedan reconocerlos por cómo ellas son".

4.3.2.1. Investigación documental

La investigación documental, consiste en la presentación de información seleccionada de lo que expertos ya han dicho o escrito sobre un tema que interesa al docente investigador. En la presentación, puede presentarse la posible conexión que hay entre las ideas de varios autores y las ideas del docente investigador. Una condición básica de este tipo de investigación, es que los datos y las ideas se presenten en forma imparcial, honesta y clara. Y una de sus ventajas: su utilización no es muy compleja, pues basta con tener los documentos necesarios con la información necesaria.

Cualquier registro de algún suceso, puede constituirse en un documento de estudio.
Tumba de William Walker en Honduras.

Fuente: <http://www.manfut.org>.



La base de la información en la investigación documental es, como su nombre indica, es el *documento*. Se entiende por tal, cualquier tipo de soporte material (papel, piedra, madera, plástico, etc.) en los cuales a través de distintos mecanismos tecnológicos se ha impreso, registrado o almacenado información sobre algún fenómeno, hecho o situación. Dicho de esta manera, los documentos que sirven de base a este tipo de investigación, pueden ser fotografías, pinturas, videos, grafitis, enciclopedias o libros digitales o impresos, revistas, periódicos, páginas web, folletos... Es decir, cualquier material del cual podamos obtener información de interés para la investigación, puede considerarse un documento.

Generalmente, se distinguen dos tipos de investigación documental:

- *Argumentativa (exploratoria)*. Elaborado para probar que algo es correcto o incorrecto, deseable o indeseable y que requiere solución. Discute causas, consecuencias y soluciones, y llega a una conclusión. El docente investigador, aporta mediante la crítica, después de evaluar los datos investigados.
- *Informativa (expositiva)*. Este escrito es básicamente una presentación o exposición del tema objeto de investigación. Utiliza diversas fuentes confiables sobre el tema, sin tratar de aprobar o desaprobar idea o postura alguna.

Pasos de la investigación documental

Desarrollar una investigación documental, que resulte útil para el mejoramiento del abordaje de las temáticas curriculares en el aula, requiere como mínimo de los siguientes pasos (Martínez, 2002):

- 1) Selección del tema. Para lo cual es requisito previo que se cuente con suficientes documentos con la información que se necesita.

- 2) Reconocimiento, identificación y acopio de fuentes documentales, para aproximarse al tema, dimensionarlo adecuadamente y construir el esquema inicial.
- 3) Elaboración de plan de investigación. Este plan, como cualquier otro plan de investigación social, incluye un marco teórico y conceptual, un índice de contenido, actividades, medios y recursos para desarrollarlo, entre otros elementos.
- 4) Recuperación o recopilación de información. Esto se hace de acuerdo con la estructura de contenido. Asimismo, de la identificación previa de fuentes documentales (bibliotecas, centros de documentación, centros de referencia, bases de datos, etc.)
- 5) Evaluación y selección de fuentes. Contar con técnicas para realizar la crítica externa e interna de la fuente, a registrar ordenadamente los datos de la fuente, así como el contenido más pertinente a los fines de la tarea.
- 6) Construcción de medios para el análisis de la información, como: palabras clave o descriptores.
- 7) Organización e interpretación de la información compilada, para la cual se puede aplicar la *técnica de indización del contenido y de las fuentes*, atendiendo a criterios temáticos y alfabéticos.
- 8) Aplicación de la *técnica de la clasificación de información* donde se reconoce que el proceso implica una serie de clasificaciones parciales hasta llegar a perfilar el esquema de redacción. Este procedimiento permite aprender a interpretar los conceptos de las disciplinas científicas y a formular los suyos.
- 9) Estructuración y redacción del informe de investigación. Puede ser un artículo científico, un ensayo, una monografía, etc. El lenguaje, el tipo de material utilizado y la extensión del mismo, debe tomar en cuenta la población destinataria.
- 10) Difusión y comunicación de los resultados mediante la presentación de la información en diferentes formatos impresos y digitales (sitios de Internet, foros virtuales, blogs, etc.).

FORMACIÓN EN INVESTIGACION SOCIAL, ENFOQUE FORMATIVO REFLEXIVO

En: Alfredo Ghiso, Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social, Papeles de Nombre Falso, Anuario 2006 / 2007

“La cultura de investigación es... la sana costumbre de la pregunta y como aspiramos a una sociedad democrática, diría que la mejor pregunta es la que resulta de debatir con los otros, para que conjuntamente pensemos, cuáles pueden ser las respuestas, los caminos a las incertidumbres, para asumimos como hacedores de mundo.”

La reflexión sistemática sobre la experiencia docente permite dar cuenta de la configuración del proceso pedagógico que restituye a la investigación social el carácter de práctica social situada; en la que el grupo de aula moviliza sus energías experimentando social e intelectualmente, individual y colectivamente, dentro del campo profesional y fuera de el, el desafío de construir conocimiento.

Esta experiencia lleva a que el grupo desaprenda y aprenda a desplazarse del paradigma de la objetividad, la certeza y la simplicidad al de la reflexividad, la incertidumbre y la complejidad, en donde sujeto y objeto de estudio en vez de mantener posiciones de distanciamiento epistemológico, se reconocen como partes coimplicadas en el mismo proceso. Por esto, en el proceso formativo, las tensiones del desaprender y aprender son siempre reconocidas como los componentes del proceso que alteran inercias, remueven comodidades y genera disconformidades. Los efectos formadores y desformadores son complejos, recursivos, inciertos y muchas veces paradójicos. Sin duda, formar en investigación social es emprender un viaje que se convierte en un andar y trabajar sobre la persona, la colectividad y la cultura; lo cual es una labor eminentemente reflexiva de recuperación, desestructuración y reconstrucción del conocimiento que se tiene sobre si mismos y sobre la realidad social.

4.3.2.2. La observación participante

Resulta extraño que nadie quiera ver en la observación el valor de servir de fuerza – ya sea positiva o negativa – sobre las opiniones, si acaso han de tener algún valor.
(Charles Darwin)

La observación es la técnica más antigua y la más empleada en investigación. Pero sólo tiene valor, si sirve a un objetivo formulado intencionalmente para ser investigado, si es planificada y aplicada en forma sistemática, si está sujeta a comprobaciones y controles de validez y confiabilidad (Puente, 2004).

La observación consiste en la obtención de información sobre un hecho, fenómeno o situación, mediante la aplicación de la atención, el esfuerzo de percepción y la reflexión sobre los mismos. Como técnica de investigación, permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento o situación tal y como estos se producen. Como en todo proceso investigativo, en la observación intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.

Entre los diferentes tipos de observación, se propone al docente investigador la *observación participante*. Esta es una técnica en la cual el investigador comparte con los otros involucrados, su contexto, experiencia y vida cotidiana. De esa manera puede conocer por vía directa los hechos o situaciones, en el lugar mismo donde ocurren y con los sujetos que los producen. Su característica principal es que de consciente y sistemáticamente, el docente investigador comparte con las personas o con un grupo, todas las vivencias, las actividades de la vida, e incluso intereses y afectos.

Durante la observación, el docente investigador puede recolectar por medio de técnicas como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo o cuaderno de notas en el cual se escribe las impresiones de lo vivido y observado, para organizarlas posteriormente. Y en esto radica su valor, pues el docente investigador, se convierte en el principal agente de recolección de datos, y la fuente principal y directa de los datos son las situaciones naturales. En realidad, no es muy difícil aceptar que ningún fenómeno puede ser comprendido fuera de sus referencias espaciales y temporales y de su contexto.

El principal desafío que representa para el docente investigador, es que le exige la habilidad de desempeñar el doble rol de observador y participante. Pero es esfuerzo vale la pena, por la calidad de la información que se obtiene con este procedimiento. Además, cuando el hecho observado se encuentra en el ámbito escolar, el docente investigador no tiene que crear artificialmente el ambiente de observación.

Pasos para la aplicación de la observación participante

- a. Determinar el objeto de estudio: situación, caso, etc. a observar.
- b. Determinar los objetivos de la observación (para qué se va a observar)
- c. Determinar la forma con que se van a registrar los datos
- d. Observar cuidadosa y críticamente, en interacción con los demás sujetos involucrados en la situación, hecho o caso observado.
- e. Registrar los datos observados
- f. Analizar e interpretar los datos
- g. Elaborar conclusiones
- h. Elaborar el informe de observación

4.3.2.3. La Entrevista

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa. Esta técnica consiste en la solicitud de parte del investigador (entrevistador) de información a otra y otras (entrevistados) sobre un problema determinado. Son aspectos básicos de la técnica de la entrevista: la relación entrevistador-entrevistado, la formulación de las preguntas, la recopilación de datos y el registro de las respuestas (Baez, y otras, 2007).

Preparación de la entrevista

Para que la entrevista se lleven con éxito, es bueno seguir ciertos procedimientos para lograr los objetivos al máximo. Estos procedimientos son:

- Establecer el método
En tal sentido, establecer el método:
 - Si se trabajará una *Entrevista con informante clave*. Esta está dirigida a una persona que se considera único por su posición o experiencia (Ejemplo, los dirigentes comunitarios, responsables de dirigir la organización social de la comunidad).
 - *Entrevista normativa*. Esta se utiliza para recolectar información de grandes grupos de personas, que generalmente comparten características similares.
- Determinar preguntas generales y específicas para la investigación
- Establecer las preguntas para la entrevista
- Hacer prueba preliminar del protocolo
- Establecer un programa para las entrevistas (no se discute más abajo)
- Estar preparado para registrar las respuestas
- Llevar a cabo las entrevistas
- Analizar los datos de la entrevista

Elaboración de las preguntas para la entrevista

Las siguientes son algunas orientaciones generales que pueden tomarse en cuenta a la hora de elaborar las preguntas que conformarán la guía de la entrevista.

- Definir el tipo de preguntas, si serán de tipo abierto, (es decir, si solicitan información general, o que no limitan la respuesta, por ejemplo: ¿Qué piensa Ud. de...?“), o de tipo cerrado (es decir, si solicitan información específica o limitan al entrevistado a dar respuestas objetivas, de tipo sí o no, o de escogencia múltiple).
- Organizar las preguntas por secciones, a partir de categorías de información, o temas ejes, etc.

En la siguiente tabla, adaptación hecha de una similar presentada por Báez y otras (2007), se muestran ejemplos de preguntas que pueden resultar poco útiles o contraproducentes en una entrevista.

Tipo	Ejemplo	Observaciones
Preguntas dobles	¿Le parece a usted buena la formación docente que se da en nuestro país? ¿Qué mejoras propone usted?	Es preciso evitar preguntas con palabras sugestivas o cargadas de emoción. Evitar las preguntas dobles, es mejor hacerlas una a la vez. No es útil combinar preguntas y esperar una respuesta única.
Dos en una	¿Cuáles cree que son las ventajas y las desventajas de la formación en investigación-acción?	No combinar en una misma pregunta ideas contrapuestas. Es mejor plantear las dos ideas en preguntas diferentes.
Preguntas restrictivas	¿Cree usted que un docente que no recibe formación en investigación es un buen docente?	La forma de esta pregunta deja fuera totalmente la posibilidad de que un docente que no haya recibido formación en investigación también pueda ser un buen docente. La pregunta deja fuera otra posible opción.
Preguntas capciosas	En la actual formación docente en Centroamérica se da prioridad a la investigación porque es una herramienta que hace mejores docentes. ¿Qué piensa usted de los centros de formación docente que no hacen esto?	La forma de la pregunta, al iniciar con una proposición que fija una postura, obliga al entrevistado a responder a la pregunta según el deseo del investigador. Prácticamente lo que esta forma de preguntar propicia, es que el entrevistado confirme una postura prefijada.
Preguntas cargadas	¿Está usted de acuerdo con que los nuevos docentes desarrollen también habilidades de investigador al aceptar que la investigación es una manera de conocer.	Evitar preguntas muy cargadas o redundantes, además de que busca del entrevistado emitir juicios de valor.

Desarrollo de la entrevista

La entrevista, normalmente, se estructura en tres partes y se desarrolla de la misma manera. Así:

- Fase inicial. Además de las fórmulas de cortesía, se recomienda generalmente comenzar con las preguntas más generales y abiertas y evitar las preguntas que puedan contestarse con un sí o no.
- Fase intermedia. Avanzar a las preguntas que buscan información más concreta, dirigida a lo más personal, más interpretativa.
- Fase final. Dejar para esta parte las preguntas muy concretas y alguna pregunta para asegurar la veracidad de la información obtenida.

Registro de la entrevista

La información obtenida por medio de la entrevista, puede ser registrada de múltiples maneras. Puede ser por medio de anotaciones manuscritas, pero también grabada o filmada. En cualquier caso, de lo que se trata es que el entrevistador no confíe sólo en su memoria. Al registrar la información, se tendrán los testimonios originales de las personas que intervengan.

También es de utilidad que el entrevistador realice un **diario de campo**, en el cual registre todo los datos que puede ser útiles para la investigación. Tales datos pueden ser: comentarios, anécdotas, expresiones no verbales, etc. De ninguna manera debe obviar el tener una hoja de control, en la cual se registren los datos fundamentales del entrevistado.

UNIDAD 5

TÉCNICAS APLICABLES A LA INVESTIGACIÓN DE LA REALIDAD DOCENTE



Fuente: <http://www.atravel.com.gt/>

En la unidad anterior se aportan elementos teóricos y prácticos para que el docente pueda tomar decisiones con respecto a la metodología que utilizará para investigar su realidad. En esta última unidad, se sugieren tres opciones: el análisis autobiográfico, la microetnografía y la microhistoria.

Estas tres opciones se corresponden con algunas de las dimensiones de la realidad docente, abordadas extensamente en la segunda unidad. El propósito es facilitar al docente en formación, algunos conocimientos sobre estas modalidades de aplicación de algunos métodos, especialmente el método histórico y el método etnográfico, aplicados en el ámbito local, a nivel "micro". Junto con las explicaciones, se sugieren algunas ideas para su aplicación práctica.

No es posible, y esto es obvio, agotar en una sola unidad una temática muy extensa. Pero, quedan establecidas algunas líneas de pensamiento que cada docente, por su cuenta, puede desarrollar, ampliar y mejorar. Para fortuna de todos, el acceso a la información es cada vez más viable. Si no por medio de las bibliotecas físicas que existen en nuestros centros de formación, sí por medio de las bibliotecas y los espacios de aprendizaje virtuales que la Internet ha puesto a nuestro alcance.

Objetivos de la Unidad

Nuestro estudio de esta unidad, nos permitirá contar con la información necesaria para:

1. Facilitar a los docentes en formación una aproximación a algunas posibilidades metodológicas que puede aplicarse al conocimiento de su realidad.
2. propiciar la oportunidad de conocer algunos factores que inciden en su formación mediante la aplicación de algunas opciones metodológicas que pertenecen al ámbito de la investigación cualitativa.

5.1. Análisis autobiográfico y subjetividad

HOMO NOCETE IPSUM:

“Hombre, concóctete a ti mismo y conocerás
al universo y a los Dioses”

Leyenda en el dintel del Templo de Delfos
en la Grecia antigua

El primer conocimiento necesario que el docente debe tener para ser un buen docente, es el conocimiento de sí mismo, como ser humano y como docente investigador. Junto con ello, el conocimiento también de las personas con quienes labora: sus educandos, las madres y los padres de familia, los distintos sujetos sociales de su medio. Mientras más profundo ese conocimiento, más posibilidades tendrá de interactuar efectivamente en su medio y cumplir una de sus misiones más nobles: formar para el futuro.

Una herramienta utilizada para este efecto en las ciencias sociales, es la autobiografía. Si la biografía es la historia de vida de una persona, la autobiografía es la historia de vida escrita por uno mismo. Una biografía o una autobiografía en sentido estricto, es más que la simple narración de los hechos más evidentes de una persona. Consiste en realidad en la indagación de las motivaciones, la comprensión de los mecanismos ocultos en lo más profundo de la personalidad, que explican tales hechos.

Es la vía, como dice Alfredo Ghiso (2003),

Para hablar en público desde lo más íntimo,
desde los miedos, las incertidumbres;
desde este aquí y ahora desplazado;
desde el grito vital que desgarrar mi garganta.

Por eso, el análisis autobiográfico le permite al docente investigador profundizar en su conocimiento personal y también profesional. Para efectos de este trabajo, el análisis autobiográfico lo aplicamos al docente, en su condición de docente. Así, “mediante la indagación crítica y la retrospectión de los acontecimientos ocurridos en el aula y en los centros educativos”, dice Laura García (2000), y en los distintos ambientes de aprendizaje, agregamos nosotros, “se realiza un estudio organizado y riguroso para encontrar un modelo de autoformación del profesorado”, basado en el autoconocimiento.

Este es un ejercicio poco común. Cuando se ha perdido de vista la vocación y la función social de la labor docente, y se ha convertido únicamente en una fuente de empleo y de ingresos económicos, se deja de lado también la necesidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre el sentido de la profesión. De ahí que en muchos casos, la labor docente carece de dinamismo y de toda búsqueda de oportunidades para mejorar. La “mística” que en otro tiempo caracterizó al maestro o a la maestra, ha dejado su lugar a una especie de pragmatismo que ha devaluado su labor.

En este sentido, la autobiografía permite al docente, entre otras cosas (García, 2000):

- Consolidar el concepto que tiene de sí mismo, desde una visión positiva.
- Profundizar en y valorar las razones por las que decidió ser docente.
- Contar con los elementos de juicio para conocer las bases de su práctica educativa.
- Aprovechar su experiencia como base para mejorar su práctica y elevar la calidad de su formación.
- Contrastar su línea de desarrollo profesional con la de otros colegas.
- Poner en tela de juicio su desempeño profesional, para mejorarlo.

El análisis autobiográfico, como método de investigación de sí mismo y de la propia práctica pedagógica, tiene algunos aspectos relevantes que deben ser considerados (García, 2000):

- La reflexión sobre la propia práctica profesional, debe ir acompañada del análisis de las razones y las bases teóricas que la explican, y de la contextualización de la misma, teniendo como referencia a otros docentes, a la institución educativa, a la comunidad con sus características y sus necesidades y el país en general. Esto es necesario, porque no puede haber conocimiento completo de sí mismo, sin referencia a la sociedad, ni a la inversa: el conocimiento de la realidad siempre será incompleto, sin el autoconocimiento del sujeto humano.
- El análisis autobiográfico, es mucho más profundo, más rico y más útil, si se vincula con el *estudio interbiográfico*. Es decir, cuando se contrasta con las biografías de otros docentes, para encontrar puntos de coincidencia o de divergencia e identificar de manera compartida las claves para su explicación. El contraste enriquece el desarrollo profesional, pero debe orientarse adecuadamente, de modo que no se convierta en medio para fomentar sentimientos de superioridad o de inferioridad de un docente con respecto a otro.
- La finalidad del análisis autobiográfico, como medio para conocer la subjetividad del docente, es entender el sentido de su práctica profesional. Y sobre esa base, diseñar modelos de autoformación permanente, que le permita avanzar al ritmo de las transformaciones de su realidad.
- Aplicado convenientemente a los educandos, puede ser una herramienta útil para fortalecer su autoconocimiento y el descubrimiento de sus debilidades, fortalezas y potencialidades. Tal vez pueda ser la ayuda que el docente necesita para aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en su aula, porque por medio del conocimiento de sí mismo, los educandos puedan estar concientes de sus propias maneras para aprender más fácilmente, sus inclinaciones, sus gustos y sus preferencias.

La autobiografía, da al docente la oportunidad de tomar conciencia de la realidad cotidiana, y comprender lo complejo de su actuación, enmarcada dentro de su modelo didáctico, que se apoya en sus creencias; concepciones epistemológicas e ideológicas, concepciones sobre educación y enseñanza, que guía toda su práctica educativa. Así como también, le facilita al docente visualizar su evolución personal y profesional, es un esfuerzo continuo de profundización de lo realizado, un estudio para identificar y resolver problemas pedagógicos, al establecer un seguimiento para entenderlos en toda su complejidad. Por último, propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analíticos, explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión de su actuación docente, pues la reflexión sistemática, bien estructurada, y bajo una perspectiva de continuo, cada paso apoyada en el anterior, permite consolidar un saber práctico de gran proyección y trascendencia profesional.

Guía de aplicación del análisis autobiográfico

Siempre de acuerdo con las explicaciones de Laura García (2000), la metodología utilizada para desarrollar **el análisis autobiográfico** corresponde a lo que Medina (1996) denomina la *Clínica Introspectiva*. La misma consiste en la formulación de una serie de preguntas que guían el autoanálisis de las experiencias más significativas vividas durante la formación y en la práctica profesional. Las preguntas sirven de guía para explorar o indagación de la propia acción educativa. Para que cumplan esa finalidad, deben preguntar no sólo por las acciones, sino también por sus motivaciones, sus intenciones, su significado tanto para sí mismo como para los demás, sus finalidades. Se trata de ir a la raíz del sentido de las acciones educativas.

La reflexión autobiográfica, debe considerarse una herramienta para mejorar la calidad de la labor docente. Y se puede decir que se utiliza correcta y efectivamente, si tiene como producto que el docente diferencie sus experiencias laborales según su mayor o menor efectividad en el aprendizaje de sus estudiantes, valore si sus decisiones pedagógicas han sido adecuadas, y encuentra cómo mejorar en calidad y profundidad la interacción entre estudiantes y docentes, entre escuela y comunidad educativa (Cf. Medina 1996).

El análisis autobiográfico funciona como el reflejo de uno mismo, para autoconocerse.

Fuente: <http://bp0.blogspot.com/>.



Las preguntas formuladas para la realización de una autobiografía, profesional en este caso, dependen del propósito y de los aspectos de la práctica docente que se busca indagar. Pueden ser como las del cuadro siguiente (García, 2000), cuyo propósito se explica, para mostrar cómo cada pregunta a plantear tiene una intención. No se trata de preguntar sólo por preguntar. Por eso, mientras más precisas son las preguntas, más posibilidades hay de llegar al fondo de la cuestión que nos interesa conocer de nuestra propia práctica.

No.	Pregunta	Propósito
1.	¿Cuáles experiencias (actividades) han sido significativas? ¿Por qué?	Esta pregunta conduce a la identificación de personas, asignaturas, trabajo en centros educativos, que de una forma u otra han marcado el ejercicio profesional, también es oportuno la descripción de características muy peculiares de las situaciones planteadas.
2.	¿Cuándo y qué duración han tenido las experiencias?	Permite esta pregunta ubicar las actividades más significativas en forma cronológica, e incluso resaltar particularidades del mismo hecho.
3.	¿Cuáles y de qué tipo son las características del contexto que ha rodeado la experiencia?	Las experiencias de gran significado formativo, han tenido lugar en un marco concreto, que ha limitado o favorecido el desarrollo profesional.
4.	¿Para qué ha servido esta experiencia en la formación personal y profesional?	La introspección que se pueda realizar con respecto a una experiencia significativa, implica describir el impacto que ha tenido en la propia vida profesional, buscar la trascendencia de las mismas.
5.	¿Qué dificultades ha encontrado?	La identificación de los factores menos favorables al proceso de autoformación profesional, son consideraciones necesarias, cuando se quiere establecer un modelo de autodesarrollo profesional, propiciando un contexto que facilite su aplicación y consolidación.

Estas preguntas se refieren a la experiencia docente en general. Pero también pueden formularse sobre aspectos más específicos de la labor docente. Hay tantas posibilidades, como aspectos pueden identificarse de la experiencia docente en el aula con sus estudiantes: aplicación de metodologías innovadoras, utilización efectiva de los materiales educativos, vinculación de la práctica pedagógica con las culturas de sus estudiantes, vínculo de la escuela con la comunidad, participación de madres y padres de familia en los procesos de aprendizaje, dominio de las distintas áreas curriculares o disciplinas de aprendizaje, en fin, cualquier área de trabajo que el docente quiera conocer a profundidad y mejorar.

Un cuestionario autobiográfico puede aplicarse también a los estudiantes, o a cualquiera de los sujetos que forman la comunidad educativa. Ya sea para contribuir a su autoconocimiento,

y ayudar a descubrir sus fortalezas y sus potencialidades, o para indagar sobre aspectos que a los docentes interesa conocer para mejorar la didáctica aplicada en sus aprendizajes. O para fortalecer su liderazgo, potenciando el liderazgo de otras figuras relevantes de la comunidad.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Hagamos un ejercicio. Pensemos cómo podemos aplicar el análisis autobiográfico e interbiográfico, para conocer la relevancia y la pertinencia cultural de los aprendizajes de las niñas y los niños en el aula. El objetivo es disponer de información, desde la experiencia de los docentes o de los estudiantes, para mejorar el vínculo de la educación con la cultura, de la escuela con las familias y de los docentes con las madres y los padres de familia, en los procesos de aprendizaje en el aula.

- a. Respondemos las siguientes preguntas.
 1. ¿Cuáles considero yo los elementos más relevantes de la cultura o de las culturas de nuestra comunidad y de nuestro país? ¿Qué valor les dan a estos elementos en nuestras familias?
 2. ¿Cómo valoramos nosotros, docentes o estudiantes, estos elementos relevantes de la cultura de la comunidad, en nuestra vida como personas y en nuestra vida social?
 3. ¿Qué tiene que ver, según nosotros, la cultura con la formación y el desarrollo de la identidad de una persona?

4. ¿Cómo podríamos calificar nuestra experiencia en el aula sobre el abordaje de la cultura o las culturas del entorno en los aprendizajes?
¿Por qué?

 5. ¿Cuáles de los recursos didácticos que hay en el aula facilitan aprendizajes sobre tales elementos?

 6. ¿Qué opinión podemos emitir sobre la relación o la falta de relación que encontramos entre los aprendizajes que adquirimos en el aula y la cultura de la comunidad?

 7. ¿Qué compromisos podemos emprender como docentes o como estudiantes para que la educación en los centros educativos permitan conocer, valorar positivamente y contribuir al desarrollo de la cultura de nuestra comunidad y de nuestro país?
- b. Acto seguido, compartimos nuestras respuestas en grupos pequeños para un análisis conjunto de las mismas.
 - c. Luego, formulamos conclusiones y elaboramos un plan de atención de los aspectos a mejorar y de aquéllos que podemos potenciar.
 - d. Seleccionamos otro aspecto de la labor docente y formulamos cinco preguntas para su análisis utilizando la autobiografía.

- 5) Alegrías vividas en cada etapa
- 6) Miedos sentidos
- 7) Poderes personales y colectivos perdidos
- 8) Pérdida vividas o sentidas

5.2. Microetnografía y visión cualitativa de la educación

El conjunto de esta región, compuesta por dos grupos de países –los de América Latina y los del Caribe– ha logrado avances importantes en la universalización de la enseñanza primaria en el último decenio, pero la calidad de la educación sigue planteando un problema importante... Existe una enorme disparidad entre el número global de alumnos que finalizan los estudios de primaria y la proporción de éstos que domina un conjunto mínimo de competencias cognitivas. (Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2005)

En las últimas décadas, hay en el mundo una cada vez mayor preocupación por la calidad de la educación. Sobre todo, porque se le reconoce un rol fundamental en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y de los pueblos, así como su posibilidad de constituirse en “motor del desarrollo” de los países. Para ello, el concepto de calidad incluye los conceptos de equidad y pertinencia, para cuya realización es indispensable contar con una comprensión más completa

del entorno. Por eso, las reformas educativas han incorporado enfoques y metodologías siguiendo tendencias alternativas del pensamiento. Términos como cualitativo, etnografía, microetnografía, interpretativo, fenomenología y holística, se encuentran cada vez con mayor frecuencia en el lenguaje educativo.

El cultivo de la tierra, también es determinado desde la cultura. Por eso puede ser objeto de un estudio etnográfico.

Fuente: <http://www.idrc.ca/>.



En este apartado, se propone la incorporación de la etnografía, a nivel micro, al instrumental teórico y metodológico con el cual el docente pueda contar para indagar, conocer e interactuar efectivamente con su realidad. Se hará una breve referencia a la base teórica de la etnografía, así como algunas recomendaciones para su aplicación por parte del docente.

5.2.1. Qué es la microetnografía

La Microetnografía es una modalidad de aplicación de la etnografía, como método de investigación, en un espacio reducido, aunque sin perder de vista el conjunto del cual forma parte el hecho investigado, ni sus múltiples conexiones con el contexto. Ese espacio, puede ser en una institución social o en una situación de interés para la escuela o la comunidad. Un ejemplo de estudio microetnográfico, puede ser describir lo que ocurre en un salón de clases en cuanto a la asignación de actividades por el docente para comprender, mediante una explicación ecológica, lo que sucede entre los diferentes sujetos. Una explicación ecológica, es una explicación del hecho investigado poniendo a la vista las diferentes conexiones que existen al interior del mismo entre sus componentes, y las relaciones que tiene con el contexto.

La Microetnografía comienza a utilizarse en el ámbito educativo, como forma de la aplicación de los estudios de campo propios de los enfoques etnográficos, los cuales recurren al uso de la observación participante o los estudios de caso. Con ello, se supera la hegemonía metodológica ejercida por la Psicología Experimental, al incorporarse teorías, métodos y procedimientos propios de otras disciplinas del ámbito de las ciencias sociales, tales como la Antropología y la Sociología. Otras tendencias de la propia Psicología también contribuyen a esta ampliación de la perspectiva, tal como la Psicología Cultural.

Según Denis y Gutiérrez (2001), en sus inicios, la investigación cualitativa en educación estuvo orientada básicamente por los métodos experimentales propios de la Psicología del Aprendizaje. Desde esta perspectiva, se consideraba “legítima” y “científica” sólo las investigaciones que se llevaban a cabo conformes con estos parámetros. La incorporación de la etnografía en la investigación educativa, constituye, así, un avance significativo.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Con lo tratado en estos párrafos y la lectura del texto de Rico Gallegos, realizamos las siguientes actividades:

- a. Leemos, cada cual por su lado, el siguiente texto. Subrayamos los términos que nos son poco conocidos, así como las ideas básicas del mismo.

MICROETNOGRAFÍA

De: Rico Gallegos, Pablo, “La Etnografía”.

En: *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa*, Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, 2005.

El tipo de etnografía que probablemente con más consistencia ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos dentro de las sociedades escolarizadas, tiene sus raíces teóricas en la sociolingüística norteamericana (Laboy, Hymes y Cazden). Tiende a denominarse “microetnografía” por centrarse en el análisis detallado del registro de la interacción que se da en “eventos educativos” de cualquier tipo, en espacios pequeños. En gran parte de estos estudios, se intenta mediante el análisis reconstruir el “código” o la “competencia comunicativa” que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores. Estos códigos o competencias varían de contexto a contexto, de cultura a cultura, según diferentes pautas de socialización. El fracaso escolar se explica desde esta perspectiva teórica como consecuencia del “conflicto cultural” que resulta de la diferencia entre las competencias de los alumnos y el código escolar.

Esta corriente ha contribuido dando un contenido concreto a la noción del “currículum oculto”, al describir una serie de reglas implícitas de la interacción escolar. También ha detectado estrategias de sobrevivencia y de resistencia de los alumnos.

El aporte principal, sin embargo, tal vez radique en la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica (Flanders, etc.), tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente

y la experiencia escolar de los niños. Sobre todo en sus versiones inglesas, esta perspectiva ha conducido a nuevos análisis de los procesos curriculares en el salón de clase.

La microetnografía ha permitido la recuperación de los estudios antropológicos clásicos de escuela y comunidad. En algunos casos, la escuela misma es considerada como un pequeño “sistema social” al cual se le pueden aplicar todas las categorías de un estudio de comunidad (economía, tecnología, ideología, rituales, etc.).

- b. Elaboramos un comentario que incluya: un resumen de las ideas básicas; un juicio sobre lo que el contenido del texto leído implica para mejorar nuestro desempeño como docentes investigadores, más allá de las metodologías tradicionales de hacer educación, y algunas ideas de aplicación a nuestra situación actual como docentes en formación.
- c. Seleccionamos a dos compañeras y dos compañeros (para formar un panel de cuatro personas) para que compartan su trabajo a toda el aula en un foro-taller, al final del cual tendremos una visión panorámica de la utilidad que podrá tener la microetnografía en nuestra formación como docentes.
- d. Elaboramos una hoja informativa (boletín, gaceta, folleto) para divulgar nuestros hallazgos a los otros grados o secciones de nuestro nivel.

5.2.2. Qué es la etnografía

El término etnografía significa descripción de la vida de un grupo humano o Pueblo. Por las raíces etimológicas del término, el grupo humano al que se refiere la etnografía, es un grupo que posee vínculos de comunidad, historia, idioma y cultura. Hacer etnografía es, por tanto, llegar a comprender al detalle lo que hacen, dicen y piensan personas con lazos culturales, sociales o cualquier otra índole de vínculo, que intercambian visiones, valores y patrones, bien de tipo social, cultural, económico, religioso, o educativo, como en nuestro caso.

La *etnografía* es una de las vías metodológicas de la investigación cualitativa, una opción de reciente uso en algunos países. El interés que ha despertado, y su inclusión en la práctica pedagógica, se debe a que existen problemas que, posiblemente, sólo pueden ser abordados con la aplicación de las técnicas y procedimientos etnográficos. Aunque, su potencial como medio para facilitar el conocimiento de los grupos humanos involucrados en los procesos educativos, aún no es reconocido ni aprovechado convenientemente en nuestros países.

En el ámbito de la investigación antropológica, la etnografía ha sido definida como la *ciencia que estudia, describe y clasifica culturas o pueblos*. En educación, la etnografía brinda la posibilidad de descubrir detalles de la vida cotidiana dentro de las instituciones escolares, o de la comunidad. El ámbito de la aplicación, sea la institución educativa o algún espacio de la comunidad circundante, depende de la necesidad de información que tengamos: puede ser alguna situación interna del centro educativo, o alguna situación de la comunidad que interese conocer para explicar situaciones que se dan al interior de la institución.

Esto es factible, porque la etnografía facilita el estudio de los fenómenos en el mismo lugar donde ocurren. Permite interpretar el entorno a través del análisis de lo que dicen, hacen o piensan sus protagonistas. Asimismo, emplea procesos de análisis de texto sobre las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores.

La vida de las familias, de mucho interés para el docente investigador, puede ser estudiada por medio de la microetnografía. Familia de Jinotega, Nicaragua. Fuente: <http://www.manfut.org/>.



5.2.3. El objeto de la etnografía

Las siguientes, pueden considerarse como razones muy importantes para justificar la aplicación de la etnografía en la construcción de conocimientos sobre el ámbito de acción del docente investigador.

- La etnografía busca comprender la *forma de vida* de un grupo humano, desde el punto de vista de sus miembros, para construir una teoría de la cultura que es particular a este grupo. Su meta es *captar su visión, su perspectiva acerca del mundo, así como el significado que ellos mismos otorgan a sus acciones y situaciones sociales*.
- Aproximarse a la situación real y a las necesidades educativas y culturales en general propias de los grupos y a sus formas de organización.
- Aportar soluciones constructivas a las distintas situaciones socioeducativas.
- Interpretar situaciones naturales en el contexto de la práctica educativa.

Como ocurre con cualquier método de investigación, los alcances de la etnografía dependen de las intenciones y las necesidades que el docente investigador considere como su objeto de estudio y los objetivos que desea alcanzar. No obstante, y en general, los estudios etnográficos coinciden en características como las siguientes Denis y Gutiérrez (2001):

- Se estudia un hecho o una situación, con la intención de comprender e interpretar sus interioridades, además de explicar sus relaciones con un contexto más amplio.
- La finalidad del estudio etnográfico, es obtener conocimientos u explicaciones sobre el hecho o la situación estudiada. En este sentido, aporta información que sirva de base para resolver problemas.
- Los resultados se obtienen del análisis e interpretación de la información proveniente de trabajo de campo.
- Los datos (información verbal y no verbal) que utiliza el estudio etnográfico, consisten en: experiencias propias de los protagonistas del hecho o situación, explicadas por ellos mismos, o información obtenida de la observación realizada por parte del investigador, en el ambiente natural para comprender lo que hacen, dicen y piensan sus actores, además de cómo interpretan su mundo y lo que en él acontece.

5.2.4. Tipos de investigación etnográfica

Los especialistas (Denis y Gutiérrez, 2001), distinguen cinco tendencias tradicionales dentro de las alternativas naturalistas de la investigación. Estas son:

- La **psicológico-ecologista** estudia la conducta humana de manera natural entre ésta y su medio ambiente. La meta de la investigación en esta tendencia es producir detalles, descripciones objetivas de cómo se produce naturalmente la conducta. La base de este estudio, es la idea de que la conducta de los sujetos es un todo integrado por aspectos objetivos y subjetivos, vinculado con el entorno de su medio ambiente. Inspirados en este enfoque han sido desarrollados estudios que ven a las personas y su medio como interdependientes.
- La **antropología cognitiva**, también llamada etnociencia y *nueva etnografía*. Su propósito es comprender las categorías culturales de los sujetos sociales e identificar los principios organizadores que están implícitos en esas categorías. Asume que la *cultura es el centro para comprender el comportamiento humano*, y que cada grupo de personas tiene un único sistema, propio y diferente que el de otros grupos sociales, de percibir y organizar el mundo que les rodea.

La aplicación de la antropología cognitiva en la investigación educativa, es particularmente importante, porque describe la organización de las culturas usando las categorías de los propios portadores de las mismas. Una urgencia que la escuela no puede pasar por alto

- El **interaccionismo simbólico**. Esta tendencia considera que las experiencias de *las personas son influenciadas por la forma en que cada cual interpreta esas mismas experiencias*. A esta tendencia de la etnografía le interesa cómo esas interpretaciones se desarrollan y cómo las personas las utilizan en situaciones específicas de interacción social. Asimismo, asume que la interpretación de las experiencias, se expresa en estructuras simbólicas: los seres humanos viven en un *ambiente-símbolo* y en un *ambiente-físico*, y su manera de vivir responde a ambas situaciones.

Este es un dato muy importante para el docente investigador: detrás de los aspectos visibles de la persona que llega a las aulas, hay todo un mundo de significados que le dan sentido a su vida; si el docente desconoce ese mundo de significados, que se expresa especialmente en el lenguaje (por eso es que el idioma materno es un factor decisivo en los aprendizajes), corre el riesgo de, para decir lo menos, hablar de cosas sin relevancia para la vida de los educandos. En el peor de los casos, contribuir a la desestructuración de las identidades de los mismos.

- El **enfoque etnográfico holista** analiza la cultura o la vida de la comunidad, descubriendo las creencias y prácticas del grupo estudiado, mostrando cómo estas partes integran la cultura como un todo sistémico, de modo que la modificación en algunas de estas partes provoca también cambios en otras.

Esta tendencia, se enfoca al estudio de culturas de grupos como: pueblos (en el sentido de unidades étnico-políticas, tal como se entiende en el Convenio 169 de la OIT), instituciones y grupos social y culturalmente diferenciados. También focalizan partes de la sociedad como religión, economía y educación. Su interés es básicamente analizar y describir la cultura, siempre desde el punto de vista de sus portadores.

- La **etnografía de la comunicación**, es otra forma de hacer etnografía, dirigida especialmente a describir los *patrones de interacción social* entre los miembros pertenecientes a una misma cultura o a culturas diferentes. La idea es mostrar cómo se fundamenta la organización social, a nivel macro, a partir del conocimiento y la comprensión de micro-procesos de "interacción *cara-a-cara*".

La cultura es el centro para comprender el comportamiento humano, porque, como se ha dicho en una unidad anterior, la cultura determina dicho comportamiento. Comprendida la afirmación anterior, no es difícil percatarse de que el contexto influye en los patrones y roles de la interacción interpersonal. Por eso, las diferentes formas de investigación etnográfica, se refieren a diferentes aspectos de la cultura para, a partir de ahí, aprender acerca de la cultura de los grupos a donde se focalizan los estudios.

5.2.5. Características de la investigación etnográfica

Se basa en la contextualización. La etnografía centra su atención particularmente en el contexto del cual forman parte los temas de su interés, aunque su estudio los realice concretamente sobre alguno de estos temas. En toda investigación etnográfica, los resultados son analizados e interpretados en sus conexiones con los contextos sociales más amplios. Esto es así, porque la investigación etnográfica, trata siempre de descubrir lo significativo, lo que más relevante de cada cuestión, sin perder de vista el conjunto.



Museo Histórico Religioso de Nuestra Señora de Ujarrás, Costa Rica.

Fuente: <http://www.museoscentroamericanos.net/>.

Es naturalista. Es decir, la información de un estudio etnográfico incluye la observación del hecho, situación o fenómeno en el ambiente donde tiene lugar. La interrelación espontánea y natural de objeto de estudio con su contexto no se analizan en forma separada sino que son estudiadas en conjunto. El sitio donde ocurre el fenómeno es el centro de actuación del investigador etnográfico, (Denis y Gutiérrez, 2001).

Estudia la cultura como unidad particular. Es decir, su interés es describir una cultura o una parte de ella, para comprender la cosmovisión y la forma de vida de sus portadores. Para ello, generalmente aborda tres aspectos: *qué hacen* las personas, *qué saben* las personas y *qué cosas* producen y utilizan. Tales aspectos conforman la conducta cultural, el conocimiento cultural y los objetos culturales.

Es intersubjetiva. En la investigación etnográfica entra en juego la subjetividad del investigador y la de los sujetos participantes. Quien investiga participa e interactúa directamente con los individuos involucrados en la situación que estudia.

Es flexible. La realidad no es abordada desde esquemas teóricos rígidos. Por el contrario prefiere que la teoría surja de los datos de manera natural. En tal sentido, no parte de hipótesis preestablecidos, sino que conforman a partir de la observación de la situación estudiada. En este contexto, la hipótesis se considera como una aproximación a la realidad que es sometida a una constante redefinición.

Es cíclica. Las actividades o pasos se repiten una y otra vez de acuerdo a la información que van arrojando las observaciones. Es válido que el etnógrafo avance al próximo paso del ciclo sin tener resuelto el anterior, ya que luego tendrá oportunidad de reajustar, modificar o completar si así lo considera conveniente o lo exige el proceso mismo.

Es holista. La etnografía aprueba la realidad cultural como un todo en el cual cada una de las conductas o eventos tiene un significado en relación con el contexto global.

5.2.6. El proceso metodológico

El modelo metodológico de la etnografía es cíclico. La información recolectada y las teorías en proceso de elaboración orientan o reorientan la recolección de la nueva información. Asimismo, el trabajo de campo es su característica distintiva.



ACTIVIDAD EN GRUPO

Este ejercicio consiste en la construcción de un plan de investigación sobre algún tema que interese al grupo conocer, que permita un ensayo de aplicación de la microetnografía en nuestro centro educativo. La base para este ejercicio es este apartado, “El proceso metodológico”, que nos sirve de guía conforme avanzamos en su estudio. De preferencia, el plan debe elaborarse en varias sesiones de trabajo del grupo, conforme se analice y se comprenda cada uno de los momentos para la elaboración del mismo, explicado en este apartado. Así, realizamos las siguientes actividades:

- a) Estudiamos paso a paso las orientaciones del proceso metodológico, realizando cada una de las acciones que forman parte de dicho proceso.
- b) Conforme avanzamos en el estudio del proceso, vamos elaborando cada parte del plan, hasta completarlo.
- c) Finalmente, ejecutamos la investigación que hemos planificado.
- d) Realizada la investigación, elaboramos el informe y programamos, en acuerdo con el profesor, una presentación pública con asistencia de profesores y estudiantes de la clase.

Los pasos que se siguen para realizar un estudio etnográfico son los siguientes:

Determinar el fenómeno, hecho o situación a estudiar

Para determinar el objeto de algún estudio que se desee realizar en el ámbito educativo de la comunidad, el punto de partida es el estado en que se encuentran los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Todas aquellas situaciones que requieren de algún conocimiento en particular, que no se encuentra en los libros de texto ni en los libros de consulta con que cuente la escuela, o que no es accesible de ninguna otra manera, son susceptibles de ser un tema para la investigación etnográfica. Claro está, tiene que estar en el ámbito de aplicación de la etnografía, al nivel del aula, escuela o comunidad, y no tiene que ser necesariamente un “problema” por resolver.

La primera pregunta es, pues, ¿Qué aspectos de la vida de las familias, de la escuela o de la comunidad necesitamos conocer a profundidad para mejorar la calidad educativa desde el aula?

Una vez identificado el ámbito temático por medio de la pregunta anterior, se puede formular la siguiente pregunta, cuya respuesta nos proporcione la idea central del fenómeno a ser abordado. En el supuesto de que uno de los aspectos identificados en las respuestas a la pregunta anterior, sea la relación de la familia con la vida escolar, la pregunta para focalizar la cuestión central a investigar, podría ser:

¿Cuál de los distintos aspectos implicados en la relación de las familias con la escuela urge conocer para mejorar la efectividad de la labor docente en el aula?

Las respuestas a esta pregunta podrán ser varias. El docente investigador deberá jerarquizar las respuestas en orden de prioridad, según su experiencia en la formación de sus educandos en el aula. El tema, finalmente, podría ser:

¿Cuál es el rol de la familia en el rendimiento escolar de los educandos?

Al identificar el fenómeno a estudiar, el docente investigador elabora su plan de investigación, especificando: temas y subtemas que abarcará la investigación, quiénes participan como investigadores junto con el docente, los informantes clave y los informantes secundarios, las técnicas y los instrumentos a utilizar.



La rica gastronomía de las comunidades centroamericanas, es uno de tantos temas que pueden abordarse desde la microetnografía.

ELEMENTOS BÁSICOS DE UN PLAN DE INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

De: Denis Santana, Lourdes y Gutiérrez Borobia, Lidia, (2001),
La etnografía en la visión cualitativa de la educación,
www.monografias.com

Identificación de los informantes y participantes

En una situación educativa los informantes de interés generalmente pueden ser los estudiantes. Pero es imposible observar detenidamente a cada uno de ellos. Es por ello que hay que puntualizar en qué condiciones serán sometidos a observación. Por ejemplo, ¿se trabajará con los individuos de un solo salón de clase, o de varios? Si son varias aulas, ¿se observarán simultáneamente? ¿Durante todo el día o sólo una parte de la clase?, ¿se observarán sólo mientras trabajan en el aula, o también mientras realizan otro tipo de actividad fuera del aula? Preguntas como éstas podrán orientar la recolección de información. Además de los estudiantes, el investigador etnográfico puede observar a otros integrantes...

Interrogantes etnográficas

En la investigación etnográfica, las preguntas pueden ser reformuladas y modificadas a lo largo del proceso de recolección de la información, cuando el investigador lo considere conveniente en función de la información que va recolectando. Un estudio puede comenzar sin preguntas, o con preguntas provisionales que se reajustan de acuerdo con la información que se va recabando. Para la formulación de las preguntas del estudio, se pueden plantear diferentes tipos de preguntas, según el tipo de observación en el trabajo de campo:

- *Preguntas descriptivas o iniciales* que orientan la posibilidad de conocimiento inicial del tema de estudio. Por ejemplo, ¿Quiénes están involucrados en las distintas relaciones entre las familias y la comunidad? ¿En que forma se relacionan? ¿Qué hace cada cual en ese tipo de relación?
- *Preguntas estructurales* que conducen a precisar características y significados de fondo de la situación analizada. Para seguir con nuestro ejemplo: ¿Cómo comprende cada cual su rol en la relación familias-escuela? ¿Cómo asume cada cual su papel en esa relación? ¿Cómo afecta el rol de cada cual en el rendimiento escolar de los educandos?
- *Preguntas de contraste* que permiten comparar información recolectada en diferentes momentos de la observación. Sigamos con nuestro ejemplo: ¿Se observan diferencias en el rendimiento escolar entre niños cuyas familias interactúan convenientemente con la escuela?

Recolección de la información

El estudio etnográfico supone la ejecución de un trabajo de campo que permite recabar los datos en el contexto natural donde ocurre el fenómeno. La información que se busca es aquella que tenga más relación con el objeto de estudio y ayude a descubrir las estructuras significativas que explican la conducta de los participantes en el estudio. Puede ser muy relevante obtener los siguientes tipos de información:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos.
- El contenido y la forma de la interacción con el investigador en diferentes situaciones y ocasiones.
- La conducta no verbal: gestos, posturas, mímicas.
- Los registros de archivos, documentos, artefactos u otro tipo de evidencia.

Para recabar la información, el etnógrafo recurre a procedimientos tales como la observación participante, la entrevista u otras vías que se constituyan en fuentes de información. Otras fuentes de información que pueda emplear el investigador son cuestionarios, archivos, fotografías, diapositivas, documentos y demás fuentes que sean consideradas válidas para el estudio.

Interpretación de la información

Después de cada sesión de trabajo en el campo, necesita revisar y analizar sus anotaciones para saber qué va a buscar en su próxima sesión de observación participativa. Este constante proceso de análisis conduce a nuevas preguntas, a partir de las cuales se recopila nueva información, más anotaciones y nuevas interpretaciones. La fase de interpretación parte de lo estrictamente descriptivo hasta llegar a la explicación más de fondo de la situación abordada. De esta manera puede ir descubriendo y construyendo el conocimiento sobre el tema investigado.

Siguiendo la exposición de Denis y Gutiérrez (2001), es importante mencionar que realizada la interpretación de la información, se puede proceder a la formulación de las conclusiones. En la investigación etnográfica, o microetnográfica, las conclusiones se van elaborando a lo largo del proceso, evitando hacer afirmaciones prematuras. Al final, con base en las conclusiones preliminares, el responsable del estudio puede generalizar los resultados.

La organización del informe final, es el paso fundamental para aprovechar los resultados de la investigación. Aunque de acuerdo con las conclusiones preliminares, el informe también puede irse escribiendo mientras se hace el estudio. En general, el informe debe consistir en una exposición fundamentada en la información recabada, prestando especial atención a los conocimientos derivados del estudio aplicables a las necesidades que dieron origen al mismo (Denis y Gutiérrez, 2001).

5.3. La microhistoria: investigación histórica local

La historia, según Grajales (2002), tuvo en sus orígenes un propósito formativo: preservar la experiencia del pasado para entender el presente y enfrentar sus desafíos. Los grandes historiadores del pasado, como Heródoto, considerado el padre de la Historia, buscaron recrear los hechos ya acaecidos, para aleccionar a las nuevas generaciones.

En la actualidad se le atribuye la misma función, aun cuando en muchos casos se le ha dado únicamente una función informativa, como parte de conocimientos que los estudiantes deben tener, aunque no sepan qué hacer con ellos. En los países de la Región Centroamericana, la historia es una de las áreas básicas del conocimiento y, por lo mismo, forma parte de las asignaturas o áreas del currículum o currículo, de los distintos niveles de la educación. Existe incluso en universidades la especialidad en historia, a nivel de pregrado, grado y de postgrados. En la formación docente, se incluye entre las didácticas, para que los futuros maestros y maestras, adquieran las herramientas adecuadas para su abordaje en el aula.



Recuperación de la Memoria Histórica (REMHI). GUATEMALA: NUNCA MÁS. Aplicación de la investigación histórica para la recuperación de la memoria a nivel personal y local.

Fuente: <http://chiapas.indymedia.org/>.

Y es así, porque la ciencia de la historia es fundamental para el desarrollo de la vida del ser humano; no sólo para quienes quieren especializarse en el tema. De manera especial, lo es para el docente, no sólo porque es parte de los aprendizajes que debe desarrollar en el aula, sino también porque tiene la responsabilidad de propiciar la formación integral de sus estudiantes: una formación mínima en historia es fundamental en esa formación integral. Su importancia radica, en el caso de las personas, porque fundamenta su sentido de identidad, al conocer su vínculo con su grupo a través del tiempo. Para la colectividad, sirve de base a la memoria colectiva.

Si bien, no necesita ser especialista como historiador, el docente tiene la responsabilidad de ir más allá de simplemente repetir los datos tal como vienen escritos en los libros de texto de historia. Puede también cultivar el oficio de historiador, aplicando algún método de investigación histórica en su entorno laboral: la escuela y la comunidad (barrio, colonia). Facilitarle una herramienta para ello, es la intención de este apartado, al abordar aquí la microhistoria como método de investigación histórica.

A partir del siglo XVII, basado en el paradigma científico, la historia pretende recrear el pasado de manera objetiva. Lo cual finalmente no puede hacer, tomando en cuenta que el testimonio de los testigos de los hechos, es siempre subjetiva. Es decir, depende en gran medida de los puntos de vista, intereses y propósitos particulares del sujeto. Asimismo, en la interpretación de los documentos, influye grandemente la propia cosmovisión del historiador, sus limitaciones y sus intereses o propósitos. Por eso es que sobre un mismo evento existe más de una versión histórica, incluso contradictorias. Al respecto, por ejemplo, pregunta Grajales (2002): ¿Cuál sería la versión de la historia que contarían los indígenas de América si hubiesen tenido la oportunidad de registrar su versión del descubrimiento del continente?

Con los cambios de cosmovisión ocurridos en el siglo XX, especialmente con el surgimiento de las teorías emergentes, la historia, al igual que las ciencias en general, han tenido que revisar sus métodos de interpretación, orientándose hacia *el sentido* y *el significado* de los hechos pasados y presentes. Han dejado de ser relatos de los hechos con pretensiones de objetividad, pretendidamente libres de los juicios de valor propios del historiador.

Estos cambios representaron una verdadera crisis al interior de la ciencia histórica, y ha implicado un *"agotamiento de los grandes modelos"* (Serna y Pons, 2004). De ahí, muchos historiadores se vieron obligados a buscar nuevas formas de hacer historia. La influencia de la antropología y el postmodernismo, ha contribuido a reorientar la investigación histórica al estudio de fenómenos socio antropológicos en una menor escala de observación. De ahí surge la microhistoria.

La microhistoria es, para Guinzburg, "un conjunto de procedimientos que brindan al historiador la capacidad de moverse en un terreno muy específico, enfocando la atención en un tema particular pero sin perder de vista en el detalle los problemas más grandes" (Zurlo, et al 2004). De esta manera, la microhistoria permite un mayor acercamiento a las experiencias individuales, a partir de las cuales avanza gradualmente a la experiencia social, con lo cual logra la construcción de una historia social que involucre al individuo. Mediante la microhistoria, se puede detectar en espacios sociales reducidos lo que desde la visión de la macrohistoria no se puede ver. Y pueden ser estudiados con una visión más amplia, porque recurre a otras de las ciencias sociales, como la antropología, la sociología, la psicología.

Algunos autores, han denominado este método de investigación histórica de diferentes maneras, las que permiten tener una idea clara de lo que es. Ginzburg la denominó microhistoria, Geertz la llama historia etnografiada y Darnton, retratos históricos, en el sentido de una fotografía instantánea que capta los movimientos de un individuo o un grupo de individuos dentro del marco conformado por el contexto cercano (Serna y Pons, 2004).

La microhistoria explora las racionalidades y las estrategias que ponen en marcha las comunidades, las parentelas, las familias, los individuos, dado que estima que la observación microscópica es capaz de revelar dimensiones no perceptibles desde generalizaciones inductivas. Para explicar este principio a través de un ejemplo, los que cultivan la microhistoria reconocerían que los habitantes de una comunidad del mediooeste norteamericano y de un arrabal de París forman parte del mundo capitalista. Pero también dirían que ese hecho dice poco sobre ambos casos que son, evidentemente, muy diferentes. Por ello, la única manera de conocer efectivamente ambos casos es la atención particular y específica (<http://portal.educ.ar/>).

5.3.1. Tipos de Microhistoria, temas de estudio

La Microhistoria, como método de investigación histórica, ha florecido en las últimas décadas. Cada vez se publican más estudios sobre este género en diversos idiomas. Aunque en países de Centro América, no ubicamos trabajos de este tipo que se identifican específicamente como investigaciones microhistóricas, si ha sido frecuente la elaboración de monografías de pueblos, de personajes, de hechos y de situaciones que incluyen aspectos históricos o que están enfocados desde la perspectiva histórica. Estos, por estar enfocados en momentos específicos y en localidades reducidas geográficamente, pueden incluirse en esta categoría.

En las obras sobre este tema, se encuentran tres tipos de microhistoria. Las que toman como objeto de análisis comunidades o pueblos; en nuestros países, éstas se presentan generalmente como monografías, y no son exclusivamente históricas. Las que se ocupan de individuos relevantes. Y las investigaciones centradas principalmente en familias. En nuestros países existen estudios de esta naturaleza, aunque muy pocas identificadas específicamente como estudios



Fuente: <http://www.helid.desastres.net/>

de microhistoria.

Este es un indicio de la utilidad que la microhistoria puede tener para el docente. Le puede ser útil para conocer y ayudar a conocer a profundidad la comunidad de la cual es parte, sus necesidades, sus problemas, sus aspiraciones. Puede también conocer y ayudar a conocer a los líderes sociales que han sido parte del desarrollo de la comunidad, la clase de liderazgo que ejercieron, en qué contribuyeron al bienestar de la comunidad o en qué afectaron negativamente dicho bienestar. Finalmente, contribuir al fortalecimiento de la identidad de la comunidad, al estudiar el desarrollo histórico de las familias que la conforman.

Así pues, cualquier objeto o cualquier fuente histórica son susceptibles de un análisis complejo y significativo, desde la función docente y para apoyar las tareas de aprendizaje en el aula. La condición es que identifique adecuadamente los asuntos realmente relevantes y pertinentes para la vida de la comunidad y de la escuela.

Para hacer microhistoria con utilidad para el conocimiento del medio y de las personas que forman el mundo del docente, debe hacerse la diferencia entre *información*, *conocimiento* y *saber*. Mientras que la *información* es el dato “en bruto” que se obtiene de la experiencia, es decir, el

En el seminario que impartiera en 1923 sobre la *Ética* a Nicómaco, Heidegger identifica la *phrónesis*, la virtud de Aristóteles, con la conciencia moral que nos obliga a volver a nosotros mismos. No es la antigua *prudentia* que, como virtud, la Iglesia ha incorporado cristianizándolo, sino la decisión de aquel cuyo ser siempre se pone en juego, la *razón práctica* que ilumina parcialmente a un ser que se halla en la oscuridad. A ese saber es precisamente al que nos referimos para distinguirlo de la información y del conocimiento técnico.

(Serna y Pons, 2004)

conjunto de noticias sobre cualquier cosa ocurrida, por ejemplo, en el pasado, el conocimiento, es producto del análisis al cual se someten los datos. El saber, finalmente, como experiencia humana, “es la capacidad de discernimiento, de juicio experimentado, de sensatez, de *frónesis* (conciencia moral), que nos permite evaluar las consecuencias de nuestros actos y los efectos de la información y del conocimiento” (Serna y Pons, 2004).

La microhistoria debe ser instrumento para la adquisición de conocimientos sobre la vida de la localidad, de sus diferentes espacios. Convertir esos conocimientos en contenidos de aprendizaje es tarea del docente investigador. Su finalidad última, es que los educandos se conozcan a sí mismos, conozcan mejor sus respectivas familias y su comunidad. Dicho conocimiento deberá llevarles al compromiso con el desarrollo, aplicando los conocimientos adquiridos.

De esta manera, la microhistoria, que se distingue de la historia por los alcances del estudio que se realiza, debe ir siempre más allá de la simple satisfacción de la curiosidad del lector. En todos los casos, debe aportar verdadero saber. Las preguntas que el docente ha de plantearse cuando utilice este método de investigación, deben ir más allá de la mera curiosidad, sin caer necesariamente en el campo del especialista.

Las preguntas que guían el estudio microhistórico, son, deben ser, profundas y sobrepasa lo meramente académico. Por eso, debe ir más allá de la lectura de libros especializados, a la realidad misma de la comunidad, de las familias o de las personas. Su objeto de estudio, no es sólo el conocimiento que aportan las respectivas disciplinas (los libros de historia); sino que da importancia a lo que afecta a todos, los problemas que asedian a las personas y a las comunidades, y que ninguna ciencia atiende directamente.

¿Qué ciencia, por ejemplo, se ocupa directamente del estudio de los problemas sociales que tienen lugar en las comunidades en las que nuestros centros educativos se ubican? ¿En qué disciplina social se pueden apoyar las familias y los miembros de las comunidades para entender y, sobre todo, superar la problemática de la pobreza, las relaciones de desigualdad, los conflictos entre grupos sociales, entre grupos culturalmente diferenciados? ¿Cuál de las disciplinas que se enseñan en las escuelas, ayuda realmente a explicar, a entender y enfrentar los problemas del subdesarrollo, y resolver las múltiples carencias comunes en la mayoría de comunidades de la región centroamericana?

La historia oficial, como disciplina enseñada en las aulas hace justamente lo contrario de lo que se espera que haga. Desligada de la realidad del entorno que rodea a la escuela, finalmente "deshistoriza". Es decir, adormece la conciencia histórica de los seres humanos, seres históricos por excelencia. La microhistoria tiene, después de todo, la particularidad de que acerca la conciencia histórica a la realidad cotidiana que viven los docentes, los miembros de las comunidades y los educandos que a diario asisten a los centros educativos.

Desde esta perspectiva, cobra sentido la nueva visión que, acerca de la historia, se da en las reformas educativas en Centroamérica. En el marco general de la transformación curricular en Guatemala, por ejemplo, se concibe la historia como el medio para entender el presente y transformar el futuro.

García-Ruiz (2000), señala a este respecto que las Reformas Educativas en el Continente, han permitido cobrar conciencia de que "No tiene gran sentido el estudio de la historia si su estudio no contribuye a formar un espíritu crítico y constructivo que mediatice más eficazmente la integración y la comprensión de las relaciones sociales. No se trata de memorizar, se trata de utilizar las capacidades de aprendizaje para situarse y moverse más eficazmente en el mundo, para ser autónomo, para desarrollar las capacidades críticas y creativas".



Fuente: <http://www.uca.edu.sv/>

Observa, además, que la realización de uno de los ideales de la educación del siglo XXI, *Aprender a convivir*, requiere del "desarrollo del conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y su espiritualidad. Y, sobre esa base, crear una nueva mentalidad que, gracias a la comprensión de nuestra creciente interdependencia y a un análisis compartido de los riesgos y los desafíos del futuro, impulse a realizar proyectos comunes, o bien a poner en práctica una gestión inteligente y pacífica de los inevitables conflictos" (García-Ruiz, 2000).

Las disciplinas curriculares tradicionales no permiten estas posibilidades. En cambio, al reducir la escala de observación para estudiar la conducta social tomando en cuenta la secuencia de hechos que han llevado a las situaciones actuales, la microhistoria permite apreciar acciones y

significados que, de otro modo, son invisibles (Serna y Pons, 2004). Y para el docente, tiene una importancia crucial el conocer el comportamiento de cada persona o las vivencias, alegres o tristes, de la comunidad. Le permite identificarse con su historia y le da mayores posibilidades de contribuir a su desarrollo integral, para mejorar su futuro.

También puede tener, indirectamente, sentido para los sujetos de la comunidad: la escuela los reconoce como sujetos de la historia, de su propia historia. Con lo cual se puede también fomentar su protagonismo en la transformación de su realidad. Para ello, toda investigación histórica sobre la comunidad, debe responder a las características, a las aspiraciones y a los intereses de la misma.

Un principio que debe guiar este tipo de conocimientos, es la conciencia que existe en algunas de las culturas centroamericanas de que los seres humanos están vinculados con el tiempo y el espacio. Conciencia que determina su manera de vivir y experimentar las distintas situaciones que constituyen el tejido de su vida individual y colectiva.

5.3.2. Microhistoria e historia global

Tratar de explicar y comprender las situaciones actuales de la vida de la comunidad y de los distintos sujetos con los cuales el docente interactúa, por medio de la microhistoria, no significa hacer a un lado el conocimiento de la historia nacional y la historia universal. Por el contrario, los estudios realizados en contextos pequeños por medio de la microhistoria, son útiles cuando dichos estudios se sitúan dentro de la macrohistoria.

Como afirman Serna y Pons (2004), “cuando las experiencias se pongan en relación con las estructuras, cuando las interacciones personales se captan dentro el sistema social, o cuando lo local se contemple como parte efectiva y significativa de lo global”, el trabajo del historiador cobra sentido. Y el docente, así como no puede inclinarse sólo a la historia general (de hecho es necesario que modifique esa tendencia que ha sido la tradicional), tampoco puede inclinarse al otro extremo, estudiar la historia local, perdiendo de vista la interrelación muy estrecha que existe entre los fenómenos de las grandes estructuras sociales y la vida de las comunidades locales.

La historia particular de nuestras comunidades, debe comprenderse a la luz de los grandes acontecimientos de nuestros países.

Fuente: <http://www.rree.gob.sv/>.



MICROHISTORIA, LO QUE ES Y LO QUE NO ES

De: Serna, Justo y Anacleto Pons,

“Nota sobre la microhistoria, ¿no habrá llegado el momento de parar?”

Microhistoria no es cultivar la anécdota, lo pintoresco, lo periférico o lo extraño por sí mismos. El pintoresquismo lo que hace es convertir los objetos en incomparables de modo que sólo resultan de interés a quienes busquen evasión o deseen saciar su curiosidad. El localismo, por su parte, describe realidades que sólo inquietan o atraen a quienes habitan en esa localidad y, por tanto, le amputa una dimensión general.

Es decir, la meta no debería ser sólo estudiar el caso, sino intentar analizar cómo los problemas generales que nos ocupan se dan y se viven de manera peculiar en un lugar y en un tiempo concretos. Ahora bien, eso no puede significar en modo alguno que lo particular sea sólo una manera de confirmar lo general, puesto que no es un reflejo pasivo de algo más vasto.

¿Qué es lo que hace interesante a un personaje histórico? ¿Las características que lo identifican con su comunidad o, por el contrario, una personalidad y unos actos peculiares que lo distinguen más allá de lo que comparte con sus contemporáneos? Desde esa perspectiva, un error posible en toda reconstrucción microhistórica es presentar al personaje como un ser extraño, intraducible a las categorías del conjunto. Pero también lo sería si lo hiciéramos depender por completo de su tiempo, como si su existencia fuera un espejo en el que observar sin más la sociedad en la que vivió, como si sus acciones no fueran distintas en nada de las que llevaron a cabo sus amigos, sus parientes, sus cercanos.

Cuando a un individuo lo tomamos como muestra representativa nos arriesgamos a despersonalizarlo, a arrancarle su peculiaridad que lo hace significativo considerando su ejemplo sólo por lo que de más general encierre. Y ése no es el caso de las mejores obras de microhistoria.

5.3.3. Cómo se hace microhistoria

Mientras que la investigación histórica, propiamente hablando, ha estado en mano de especialistas, ocupados de la Historia (así, con mayúscula) de grandes períodos o de amplios contextos, la microhistoria es una estrategia de investigación aplicada en contextos locales: puede ser el municipio o la comunidad en la cual se ubica la escuela. Y puede tener como tema cualquier suceso social, hecho natural o situación de la vida personal o colectiva, considerados en su evolución a través del tiempo.

Momentos básicos para hacer microhistoria: etapas

Existen algunos momentos que pueden considerarse básicos para hacer microhistoria:

■ Selección del tema

El tema a seleccionar para su estudio, puede ser cualquiera que el trabajo docente requiera, que tenga algún significado para la comunidad y que sea susceptible ser abordado desde el punto de vista histórico. Así, por ejemplo:

Algún suceso histórico, un hecho natural, un fenómeno social,
La historia de las instituciones sociales, políticas, culturales, religiosas, deportivas... existentes en la comunidad

Aspectos relacionados con las familias en la comunidad

Una práctica cultural, una tradición, una costumbre, vistas desde su evolución en el tiempo

Historias relacionadas con la salud

Los conflictos de todo tipo (de tierras, entre grupos sociales, entre partidos políticos, etc.) ocurridos en la comunidad y sus soluciones

La historia de la comunidad

La vida de líderes de la comunidad desde los orígenes de la misma hasta hoy, o en determinada época

No hay límites para la definición del tema de estudio histórico a nivel local, excepto que responda a algún aspecto necesario en los procesos de aprendizaje en el aula.

■ Definición de marcos de referencia

La formulación de objetivos

Fundamentación

Marco conceptual

Límites y contenido.

Guía temática

■ Selección de las fuentes de información

Dependiendo del tema seleccionado, se puede decidir cuáles serán las fuentes de información a utilizar. Estas puede ser: personas, monumentos, fotografías, tradición oral, documentos, etc.

■ Definición de la técnica o técnicas a aplicar

Estas pueden ser: análisis bibliográfico, trabajo de campo, entrevistas, encuestas, observación participativa o indirecta, talleres, círculos de estudio. No hay más límite que la disponibilidad de recursos y tiempo.

■ Elaboración del Plan de Investigación

Este no tiene ninguna característica en particular, con respecto a cualquier plan de investigación de cualquier tipo. En todo caso, debe precisar con claridad la razón del estudio, sus objetivos, su vinculación con alguna de las áreas curriculares que desarrolla en la escuela o en el aula, el espacio a abarcar y el tiempo que durará el estudio, los participantes y el producto o productos esperados.

En la elaboración del plan, habrá de identificar y preparar el material de apoyo. Este puede ser: material bibliográfico (documentos de referencia, estudios ya realizados sobre el tema, que dan pistas por dónde orientar la investigación); mapas, planos, cartogramas; Lecturas y documentos seleccionados, etc.

■ Ejecución del plan de la investigación

La ejecución del plan de la investigación, abarca desde la recolección de los datos, la organización de los mismos y la sistematización.

■ Aplicación pedagógica de los resultados de la investigación

Esta es la etapa final de la aplicación de la microhistoria desde la escuela. Como se ha dicho, no se trata de realizar estudios, por el simple hecho de realizarlos. Los resultados adquiridos, serán útiles cuando se convierten en elementos curriculares en el aula. Es decir, cuando se convierten en contenidos de aprendizaje, en enfoques curriculares o en pautas metodológicas a aplicar en el aula.

Si en la investigación han participado los educandos, una tarea final podría ser incluso la identificación de los elementos que deben incluirse en los aprendizaje por parte de ellos mismos.

5.3.4. Un ejemplo de planificación de un estudio microhistórico



Con base en las indicaciones previas, se propone, a manera de ejemplo, el estudio de la historia de la comunidad (cualquier comunidad, barrio, colonia, zona, que sea de interés del grupo conformado por el docente y los educandos) durante los últimos 20 años.

Líderes indígenas de Panamá.

<http://www.fondoindigena.org/>.

“CONOCIENDO LA COMUNIDAD DONDE VIVO”

Justificación (por qué se hace el estudio)

El estudio de la historia de la comunidad constituye un ingrediente fundamental para llegar al conocimiento de las dinámicas sociales de las comunidades que integran el municipio, la ciudad, el país. Cuando las comunidades -zonas, colonias, barrios, parroquias o localidades- conocen con profundidad su propia historia, encuentran un camino abierto hacia el desarrollo de su identidad y, en consecuencia, transitan hacia los procesos de autonomía y descentralización sin necesidad de imposiciones autoritarias. Las acciones de descentralización se realizan por iniciativa de las propias comunidades.

Objetivos

El estudio de la Historia de la comunidad, tiene como objetivos los siguientes:

Fomentar en los participantes el interés por el conocimiento de la historia de su comunidad.

Propiciar en la comunidad -zona, colonia, barrio, parroquia o localidad-, el interés por conocer los procesos históricos que han afectado positiva o negativamente su desarrollo.

Elaborar colectivamente una breve historia de la comunidad -zona, colonia, barrio, parroquia o localidad-.

Metodología

Taller inicial para la explicación de la necesidad de la investigación, sus objetivos y las formas de participación tanto de estudiantes, como de docentes y miembros de la comunidad en la misma.

Los participantes tendrán asignaciones, distribuidas convenientemente según su rol con respecto a la escuela, para localización y transcripción de información.

Taller final, después de concluidas las tareas bibliográficas y de campo, para discutir colectivamente la información.

Número de participantes: Mínimo 15, máximo 30, incluyendo docentes, estudiantes y miembros de la comunidad.

Duración del estudio: 15 días hábiles, aparte del taller inicial y del taller final.

Temática

La temática se decide de acuerdo con los objetivos del estudio y de los aspectos de la comunidad que interesa conocer. Puede ser conocer toda la historia de la comunidad en esos veinte años. Pero también puede circunscribirse el estudio al papel de los líderes en el desarrollo de la comunidad en los últimos veinte años. Todo depende del propósito que se tenga para realizar el estudio. Tomemos este último tema como ejemplo, y entonces los siguientes son algunos de los aspectos que pueden interesar:

Principales características de la comunidad.

Sucesos más relevantes: fecha en que se estableció, quiénes la fundaron, cuáles fueron las condiciones de vida iniciales, cómo ha participado su población en su desarrollo, en qué situación se encuentra en la actualidad.

Hombres y mujeres, líderes que han contribuido al desarrollo de la comunidad. Características y consecuencias de su liderazgo.

Participantes

El o la docente coordinador (a) del estudio.

El comité de estudiantes del grado.

Dos estudiantes, un niño y una niña.

Cinco miembros de la comunidad: un miembro de alguna organización comunitaria, una madre de familia, un padre de familia, un miembro de alguna ONG vinculada con la educación en la comunidad, algún líder de la comunidad.

Algunas otras personas que a juicio de la o del docente, puedan contribuir al estudio, por su conocimiento de la comunidad.



La mirada hacia el futuro, sólo puede tener sentido un norte, si se basa en el conocimiento de la historia local, regional y nacional.

Fuente: <http://www.rehuita.org/>.

Materiales de Apoyo

Monografías existentes sobre la comunidad.

Un croquis o mapa de la comunidad.

Cualquier documento histórico que las familias de las y los estudiantes pudieran facilitar.

Instrumentos para la recolección de datos.



ACTIVIDAD EN GRUPO

- a. Nos reunimos en grupos y elaboramos un plan para investigar algún aspecto de la comunidad que interesa conocer para el desarrollo de las clases de historia.
- b. Una vez elaborado un plan, lo socializamos y retroalimentamos en plenaria con los demás grupos.
- c. En la reunión plenaria, seleccionamos uno de los planes elaborados y nos organizamos para realizar la investigación.
- d. Organizamos un evento de presentación de los resultados de la investigación, con participación de autoridades políticas locales, autoridades del establecimiento, docentes y estudiantes de otros grados y secciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Fernández, Ramón R., (1996). *Vocabulario filosófico científico*, Universidad Católica de Santa María, Arequipa.
- Adames, Rudy, (2003). La investigación científica, Seminario de Investigación y Trabajo de Grado, Universidad de Carabobo, Venezuela. www.postgrado.uc.edu.ve
- Ávila Baray, H.L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*, Edición electrónica. Texto completo en www.eumed.net/libros/2006c/203/.
- Alberich Nistal, Tomás, (2007) *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*, España, www.uji.es/, www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf
- Ancízar Munevar M. R.; Quintero Corzo, J., (2000). *Investigación pedagógica y formación del profesorado*, Universidad de Caldas, OEI, Revista Iberoamericana de Educación.
- Asimov, Isaac, (1986). *Introducción a la Ciencia* (Vol. II), Biblioteca de Divulgación Científica EDICIONES ORBIS, S. A. Madrid.
- Austin Millán, Tomás R. (2000). "Para comprender el concepto de cultura", en Revista UNAP EDUCACIÓN Y DESARROLLO, Año 1, N° 1, Marzo 2000, Universidad Arturo Prat, Sede Victoria, IX Región de "La Araucanía", CHILE.
- Azócar A., Ramón E., (2007). *El paradigma emergente: una lectura a Miguel Martínez Miguélez*, <http://www.analitica.com/>.
- Baez, M., Ontiveros, C., Castilla, M. (2007) *El diseño metodológico: la importancia de ordenar y sistematizar los datos*. I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Secretaría de Investigación - Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, mayo. www.feeye.uncu.edu.ar/.
- Ballesteros Velásquez, Belén, (2003). Investigación en Educación Social, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Agora digital, N° 6, España, <http://www.uhu.es/>.
- Camacho, Luis, (2007). *Identidad y desarrollo, influencias globales en las aspiraciones y capacidades*, Reunión Regional Latinoamericana. Boletín CIENTEC, San José, Costa Rica, © Fundación CIENTEC, <http://www.cientec.or.cr/>.
- Campos, M., Robalino, (2003), *De la formación al desarrollo profesional y humano del profesorado*, OREALC/UNESCO, documento presentado en el Encuentro Internacional de Formación Docente, Santiago de Chile.
- Caro Almela, Antonio, (2002). "El paradigma de la Complejidad como Salida de la Crisis de la Posmodernidad", Revista Discurso, No. 16-17, Federación Andaluza de Semiótica, Sevilla.
- Cázares González, Yolanda María, (2002). *Manejo efectivo de un grupo, el desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad*, Trillas, México, .
- Chacón Gutiérrez, Albino, (2002). *Comunicación, sujeto, cultura: goces y soledades*, Lección Inaugural del Curso Lectivo 2002 de la Escuela de Bibliotecología, Documentación e Información.
- CIEDHUMANO, (2005). *La formación de profesores: Tendencias y desarrollos. Agenda para su estudio*, Monografía. Centro de Investigación Educativa y Desarrollo Humano, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santo Domingo, RD.
- Cisterna Cabrera, Francisco, (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*, Ensayo. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. *Theoria*, Vol. 14 (1): 61-71.

- Davio, Marisa, (2007). "Metodología de acceso a las culturas populares en Ginzburg: una aplicabilidad al caso de los sectores populares en Tucumán durante la primera mitad del siglo XIX", Revista: Prácticas de oficio. *Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, Nro. 1. Diciembre de 2007, Instituto de Desarrollo Económico y Social, UNGS, Argentina.
- Delors, Jacques, (1996). *La Educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, UNESCO, Santillana, S.A., Madrid.
- Denis Santana, Lourdes y Gutiérrez Borobia, Lidia, (2001). *La etnografía en la visión cualitativa de la educación*, Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo, N°. 20, Argentina. www.monografias.com ó <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=830785>.
- Dussel, Enrique, (2002). *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Elíade, Mircea, (2001) *El mito del eterno retorno*, Emecé, Buenos Aires.
- Escobar Melo, Hugo y Mantilla Vásquez, Fanny Teresa, (2007). "El yo descentrado y situado en la cultura W", en *Universitas Psichologica*, enero- abril, año/vol. 6, No. 001, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, pp. 39-48.
- Espinoza Lolas, Ricardo, (2006). *La escisión de la subjetividad: el problema del tiempo; una aproximación desde Zubiri*, PSIKEBA, Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, N°. 2. En: <http://www.psykeba.com.ar>.
- Fericgla, Josep M^o, (2003). "Lo más importante de los chamanismos es el dominio de los Estados Modificados de Conciencia", Entrevista de Ricardo Díaz, Revista *Visión Chamánica*, Colombia.
- Ferrater Mora, José, (2005). *Diccionario de grandes filósofos*, Alianza Editorial, Madrid.
- Flores, César, (2005). Investigación educativa, Monografias.com
- Fromm Cez, Lidia Margarita y Ramos Sánchez, Vivian, (2002). *La Práctica Pedagógica Cotidiana: Hacia Nuevos Modelos de Investigación en el Aula*, Vol. 8, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC, San José Costa Rica.
- Galeano Marín, María Eumelia, (2001). *Registro y sistematización de información cualitativa*. En: GRUPO INVESTIGACIÓN CALIDAD DE VIDA. Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó, www.aprendeenlinea.udea.edu.co/.
- García R., Laura J., (2000) "Autobiografía profesional una vía para la autoformación docente", *Revista Diálogo Educativo*, Vol. 1, No. 2, Pp.1-170.
- García-Ruiz, Jesús, (2000). *Transformaciones y Reformas Educativas en América Latina (Análisis y Estudio de casos)*, MINEDUC, Guatemala.
- García Sierra, Pelayo, (1999) *Diccionario filosófico, Manual de materialismo filosófico, Una introducción analítica*, Revisado por Gustavo Bueno, Biblioteca Filosofía en Español, Oviedo.
- Ghiso, Alfredo, (2006 / 2007). *Configuraciones, sentidos y articulaciones de los procesos de formación en investigación social*, Nombre Falso, Anuario. <http://www.nombrefalso.com.ar/index.php?pag=126>.
- Ghiso, Alfredo, (2003). *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías: Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles...*, FUNLAM. www.pedagogica.edu.co/proyectos/freire/docs/articuloA.pdf.

- Ghiso, Alfredo, (2003). *Vías y tránsitos en la investigación social. Notas sobre estrategias metodológicas alternativas*, Papeles de Nombre Falso. <http://www.nombrefalso.com.ar/>.
- González, Fredy, (1997). *Los métodos etnográficos en la investigación cualitativa en educación*. Revista Paradigma, VOL. XVIII, Nº 2, Instituto Pedagógico de Maracay Documento completo en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/>.
- Gonzales, Jimena e Illescas, José, (2006). "Acerca de la ontología, gnoseología y epistemología de los pueblos indígenas originarios y de la ciencia occidental moderna", en: Freddy Delgado B. y César Escóbar V., Ed., *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*, Plural editores, Bolivia. Pp. 31-49.
- Grajales G., Tevni, (2002). *La metodología de la investigación histórica: una crisis compartida*, Revista Enfoques, Versión electrónica, Año XIV, Nos. 1-2.
- Gurdián-Fernández, Alicia, (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*, Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica.
- Harbitz, Mia y Näslund-Hadley, Emma, (2004). *Guía Sobre Buenas Prácticas Para la Inclusión Política y Social de las Mujeres Afrodescendientes en Centro América*, Banco Interamericano de Desarrollo, BID, Washington D. C..
- Hernández, Ovidio, (2002). *Subjetividad social y Desarrollo, Los retos de la Complejidad*, Revista Temas No. 26, La Habana. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>.
- Herrera Restrepo, Daniel, (1992) Sartre: una libertad situada, Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, Universidad de Santo Tomás, No. 50, pp. 47-67, Bogotá.
- Imre Lakatos, (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Editorial TECNOS, S. A., Madrid.
- Lacan, Jacques, (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto*, Baltimore (USA). Traducción directa del inglés de Leonel Sánchez Trapani, tomada de <http://www.acheronta.org>
- Martínez-Miguel, M. (1997). *El Paradigma Emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas: México.
- Martínez, S., (2002). *Guía de apuntes básicos para el docente de la materia de técnicas de investigación en Grupo Emergente de Investigación Oaxaca* [En línea] México, disponible en: <http://www.geiuma-oax.net/asesoriasam>.
- McKernan, James, (2001). *Investigación-acción y currículum*, Ediciones Morata, Madrid.
- Medina, A (1996) "La Autobiografía Modalidad de Formación del Profesorado: Limitaciones y Posibilidades". En E. López-Barajas (coord): *Historias de Vida y la Investigación biográfica*. Fundamento y Metodología. Madrid. UNED. 95-125.
- Medina Rubio, Aristides, (1994). *Como se estudia la Historia de una Parroquia*, Taller de Historia Parroquial, Programa de divulgación de la memoria cultural de la ciudad, División de Formación, Alcaldía de Caracas.
- Mejía Arias, Nidia, Cons., (2008). *Informe síntesis de los análisis de planes de estudio nacionales de la formación inicial docente vigente en Centroamérica-2007*, Proyecto, "Contribución de la Universidad en el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Pública de la Subregión Centroamericana", Managua, Nicaragua.
- Messina, G. (1999), Estudio sobre el estado del arte acerca de la formación docente en los noventa, Revista Iberoamericana de Educación, No 19, OEI.

- Montenegro Martínez, Marisela y Pujol Tarrès, (2003). Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción, *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 37, Num. 2 pp. 295-307.
- Murillo Rojas, Marielos, (2007). *Formación Docente en el Área de Lengua en las Universidades Estatales de Costa Rica*, Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", mayo-agosto, año/vol. 7, número 002, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Nicolau Coll, Agustí, (2001). *Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización*, Asamblea Mundial de la Alianza para un Mundo Responsable y Solidario, Lille (Francia), Barcelona.
- Ortega Galiano, José Iván, (2007). *Salomé y la observación del prójimo: la definición Solipsista de la Subjetividad Individual a Través de la Mirada*, Liceus, Portal de Humanidades. En línea: <http://www.liceus.com/cgi-bin/ac/pu/0400.asp>.
- Páramo, Pablo y Otálvaro, Gabriel, (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio*, marzo, No. 25, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Picardo Joao, Oscar, (2002). Pedagogía informacional: Enseñar a aprender en la Sociedad del Conocimiento, EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 15./mayo
- Puente, Wilson, (2004) *Técnicas utilizadas en investigación*, www.monografias.com/.
Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones (1993). "Propuesta para una agenda de investigaciones". (26), pp. 127-129.
- Rico Gallegos, Pablo, (2005). La Etnografía. En *"Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa"*, Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México, pp. 244-252.
- Rodríguez, Lidia Mercedes, (2002). "Producción y Transmisión del Conocimiento en Freire", en: Varios, *Lecciones de Paulo Freire: Cruzando Fronteras*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, pp. 35-49.
- Rodríguez Fuenzalida, Eugenio, (1995). "La Profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina". OEI, Revista Iberoamericana de Educación, No. 9, Monográfico: Reforma de la Educación Secundaria.
- Sampson, Anthony, (2000). *Del alma al sujeto: episteme antigua y ciencia moderna en psiquiatría*, Revista Colombiana de Psiquiatría, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Colombia.
- Sánchez Tello, Rodolfo, (1988). *La Formación del Maestro en una Sociedad Cambiante*, IMCED, ANUIES, Vol. XVII (2), No. 66, México <http://www.anuies.mx/>.
- Santos Gómez, Marcos, (2008_1) *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*, OEI, Revista Iberoamericana de Educación, Número 46.
- Santos Gómez, Marcos, (2008_2) *Teoría y práctica en la educación*, Universidad de Granada. Blog personal, (<http://educayfilosofa.blogspot.com/>).
- Scribano, Adrián, (2000). *Reflexiones Epistemológicas sobre la Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Cinta de Moebio, No. 8. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Serna, Justo y Pons, Anacleto, (2004). "Nota sobre la microhistoria, ¿no habrá llegado el momento de parar?", *Revista Pasado y memoria*, núm. 3 (Alicante), págs. 255-263, Universidad de Valencia, En: <http://www.uv.es/jserna/>, <http://blogs.epi.es/jserna/>.

- Symonides, Janusz, (1998) Derechos culturales: una categoría descuidada de derechos humanos, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, No. 158, UNESCO. En línea: www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/74/dtr/dtr17.pdf.
- Valieron, Julio y Esquivel, Juan Manuel, (2006). *Situación de la Evaluación y la Investigación Educativa en los Países Centroamericanos y la República Dominicana*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) San José, Costa Rica.
- von Goethe, Johann Wolfgang, (1999). *Werther*, Colección de Libros Electrónicos de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Programa de Informática.
- Wernicke, Carlos G. (1991). *¿Qué es holismo?*, *Tiempo de Integración*, Año V, No. 22, Buenos Aires.
- Wiesenfeld, Esther (2000, Junio). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas [63 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(2). Disponible en <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalte.htm>
- Wilde, Oscar, (1979). *Salomé*, Traducción de Antonio Bonano, Biblioteca Básica Universal 78, Centro Editor de América Latina.
- Zurlo, María A., et al, (2004). *Microhistoria*, Facultad de Humanidades. Resistencia, Chaco, Argentina. www.monografias.com.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de junio del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 20,243

blanca