



La Investigación Educativa

EN LAS INSTITUCIONES
FORMADORAS DE DOCENTES

*Una propuesta reflexiva para el **auto aprendizaje**
y la **autogestión**, desde el paraguas
del **construccionismo social***

CC 
COLECCIÓN
CONOCIMIENTO

ROSA ISELA GARCÍA HERRERA
ROGELIO MENDOZA MOLINA

La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes





**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



**COLECCIÓN
CONOCIMIENTO**

Cada libro de la Colección Conocimiento es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto en



<https://doi.org/10.52501/CC.043>

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte del libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

La investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes

Una propuesta reflexiva para el autoaprendizaje y la autogestión
desde el paraguas del construccionismo social

ROSA ISELA GARCÍA HERRERA

ROGELIO MENDOZA MOLINA



D.R. © Rosa Isela García Herrera, Rogelio Mendoza Molina 2022

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2022

Diseño de portada: Francisco Zeledón • interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2022

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • infocomunicacioncientifica@gmail.com

www.comunicacion-cientifica.com  comunicacioncientificapublicaciones

 @ComunidadCient2

ISBN 978-607-99636-8-2

DOI 10.52501/CC.043



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos, el proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en Acceso Abierto en <https://doi.org/10.52501/cc.043>

Índice

<i>Prólogo</i>	9
<i>Introducción</i>	17
Capítulo I. Construccinismo social y emergencia de un paradigma relacional para la investigación educativa . . .	21
Capítulo II. Construccinismo social: La dimensión epistemológica y metodológica	55
La construcción discursiva de la objetividad	61
El proceso de la investigación empirista	63
La propuesta construccionista	68
El construccionismo: un desafío para las técnicas de investigación	76
Capítulo III. La investigación como práctica de la educación	81
Docencia, identidad e investigación.	83
Los caminos de la capacitación no son como yo pensaba	84
Ser profesor, hacerse investigador	87
Los grupos académicos que olvidan su historia... . . .	94

Capítulo VI. Certezas y nuevas preguntas.	99
Mitos, educación y racionalidad.	105
De la calidad a la excelencia: vueltas en círculo	111
Investigación como herramienta crítica	115
Reflexiones finales.	127
Bibliografía.	131

Prólogo

Presentar el contenido de un libro es una decisión complicada, sobre todo, por los límites y sesgos cognitivos que pudiera acarrear el hecho de dar cuenta de su contenido, cuando quien prologa ha estado inmerso en la producción del mismo. Sin embargo, hacer este ejercicio por iniciativa de los autores también puede representar una oportunidad para desarrollar ideas un tanto más puntuales, acerca de las particularidades del mismo, de sus intenciones, así como del contexto en el que ha sido producido, considerando —desde luego— a las personas que lo han inspirado, quienes son un elemento sustantivo para dar sentido y pertinencia acerca de lo que se escribe.

Queremos iniciar diciéndoles a los lectores que se trata de un libro sobre los problemas de conocimiento a los que nos enfrentamos los profesores que formamos docentes en las Escuelas Normales, en la Universidad Pedagógica Nacional y en el Centro de Actualización del Magisterio, en diferentes latitudes del país, pero —específicamente— en los contextos de Tlaxcala, Zumpango y Atizapán, entre otros. A nosotros nos toca como desafío imaginar mundos posibles para transformar la vida académica de nuestras instituciones, y al mismo, para transformar nuestras prácticas como docentes.

Uno de los grandes retos que nos pone la sociedad actual, en el aquí y el ahora, se refiere a cómo transitar de ser meros reproductores de planes y programas de estudio (acotados siempre a una política educativa nacional) a ser profesores reflexivos y con sentido crítico respecto de los grandes problemas de la educación nacional y regional. Dicho reto, aunque discursiva-

mente pareciera simple, ha sido y sigue siendo el talón de Aquiles del normalismo y de la formación pedagógica del país, pues décadas de formación inicial y continua, así como de capacitaciones y procesos de acompañamiento pedagógico no han sido suficientes para mostrar el músculo vigoroso que, se supone, deberían tener los docentes que forman profesores para las filas del magisterio.

¿Por qué aún seguimos dando traspies en esto de los procesos formativos de los maestros? ¿Acaso no hemos entendido nuestro trabajo? ¿No hemos aprendido que no necesitamos acumular más formación a través de cursos y capacitaciones que, a lo largo del camino, han mostrado su impertinencia y, quizá, su inoperancia institucional? ¿Cómo avanzar en los procesos de conocimiento en el sentido de aprender a colocarnos como sujetos capaces de producir un conocimiento de su realidad, a partir de procesos más reflexivos?

Estas preguntas, justamente, constituyen el punto de partida de este libro, que resulta de un trabajo que hemos venido haciendo junto con algunos profesores de las instituciones mencionadas arriba, y que nos ha provocado las ganas de trabajar en una comunidad reflexiva, donde la única certeza que tenemos es que sabemos muy poco de los asuntos del conocimiento y, sobre todo, de cómo aprender a producirlo despojándonos de creencias sostenidas y que resultan de aprendizajes anquilosados que no hemos revisado, tomando una distancia prudente de los mitos que hemos reproducido acríticamente en las aulas donde nos formamos y donde seguimos formando docentes.

Una de forma de reflexionar en torno a esas interrogantes ha sido el desafío de construir comunidad, esto es, una comunidad de docentes formadores de docentes, que cobra vida en una Red de Investigación de profesores adscritos a las instituciones formadoras ya indicadas. Como todos los proyectos colectivos reflexivos, esta red (creada desde el 2018), ha tenido sus altas y bajas, sus desaciertos e incertidumbres, pero al fin y al cabo se ha mantenido como una iniciativa que pensamos es viable, siempre y cuando las personas, a pesar de las contingencias —como la pandemia Covid-19, que aún estamos padeciendo—, tengamos la voluntad de seguirla produciendo.

Así, el contexto vivo de este libro es el contexto de nuestra experiencia como docentes formadores y, sobre todo, lo que significa transformarnos

en sujetos educativos capaces de observar y producir conocimiento, acerca de los fenómenos educativos acotados a las múltiples realidades que nos rodean, considerando que ello requiere aprender a gestionar un conocimiento más fresco, que nos lleve a cuestionarnos y plantearnos nuevas preguntas a fin de alcanzar —lo que para muchos todavía pareciera un despropósito— el aprender a investigar en colectivo y el pensar que es posible construir conocimiento desde una apertura intelectual más profunda y, sobre todo, pluralmente construccionista.

Es, precisamente, este último atisbo el que da sentido a este libro, el cual no se refiere a un libro de teoría y de metodología para la investigación sino, por el contrario, alude a la intención de abrir un canal más horizontal para propiciar una reflexión conjunta, respecto a lo que una tradición intelectual crítica, por sus consecuencias, nos propone para desaprender lo aprendido y para construir juntos un sendero más iluminado, para producir conocimiento a partir de realizar un tipo de investigación educativa, desde la propia vida y desde la dinámica de las personas inmersas en contextos institucionalizados complejos no, por ello, imposibles de comprender.

Plantado esto, en las líneas que siguen esbozamos, apenas, el itinerario seguido para la construcción de este libro, que no tiene otra intención que compartir con los maestros-formadores, así como con los docentes y lectores, en general, un marco analítico nutricional plural e incluyente, que justamente pone atención en reflexionar acerca de cómo es que se dan los procesos de construcción del conocimiento, considerando con ello que, sin ser más o menos importantes unos de otros, todos los conocimientos —incluido el de la ciencia misma— son producto de una construcción social que siempre ocurre de manera azarosa y contingente, en el marco de una tradición cultural que se objetiva en lenguajes o versiones de la realidad, que tienen también una fuerte carga de subjetividad, emoción e irracionalidad.

La organización del contenido de este libro es muy simple, pues sólo consta de cuatro capítulos que —como señalamos líneas arriba— no se tratan de otra cosa o asunto que el de invitar al lector a la reflexión de nuestro trabajo como formadores de docentes o bien como practicantes de otra profesión u oficio relacionado con la actividad de formar.

En este sentido, en el capítulo primero, que hemos titulado *Construccionismo social y emergencia de un paradigma relacional para la investigación*

educativa, ilustramos la riqueza que nos ofrece el paradigma del construccionismo social y que nos invita a cuestionarnos, de manera crítico-reflexiva, acerca de lo que implica colocarnos como investigadores sociales que entienden que no hay conocimiento humano que no sea el resultado de ejercicio relacional, que supone que somos productores de realidades en la medida en que los procesos, a través de los cuales interactuamos y nos ponemos en contacto, son el basamento para producir significados con lenguaje.

Es, justamente, el lenguaje el artefacto a través del cual las personas creamos nuestras propias versiones de la realidad, por lo que es de suma relevancia poner atención, en cuanto observadores de la realidad, en aquellos modos en los que las personas lingüistizamos nuestra experiencia y exponemos de manera narrativa no verdades verdaderas sino versiones que son inteligibles a los demás en la medida en que, en un espacio y en una temporalidad históricamente determinadas, compartimos los mismos significados, mitos, creencias, prejuicios, etc.

En el capítulo segundo, denominado *Construccionismo social: la dimensión epistemológica y metodológica*, nos detenemos en desarrollar algunas ideas en la línea antes descrita y bajo el paradigma del construccionismo social, en torno a cómo es que esa realidad que observamos y que deviene de procesos de construcción social puede ser epistemológica y metodológicamente comprendida, en el entendido de que las formas de esta realidad, o fenómeno de estudio, distan bastante de los cánones tradicionales a través de los cuales hemos aprendido o creído que hemos aprendido la actividad de la investigación.

Actividad compleja que supone, desde la mirada construccionista, una mirada fuertemente crítica y alerta y, por lo mismo, posibilitadora de incorporar no sólo nuestros puntos de vista como observadores de la realidad, sino de incorporar esos otros puntos de vista que muchas veces se desprecian por considerarlos sesgados y subjetivos. Por el contrario, el punto de partida construccionista invita a adoptar una actitud epistemológica prudente, plural y abierta, a la entrada de diversas formas de comprensión de la realidad que abran la puerta para visibilizar que hay otros mundos posibles, en los que podremos intervenir con el apoyo y colaboración de los otros, quienes siempre serán un reflejo para nuestra propia comprensión.

En el capítulo tercero, que hemos titulado *La investigación como práctica de la educación*, arribamos a dimensionar cuán compleja es la percepción que tiene la sociedad del maestro, especialmente del que forma en las escuelas normales y en las instituciones formadoras de docentes. Al parecer la definición e identidad del maestro se presenta en una paradoja sobre la que vale la pena reflexionar en varios sentidos: por un lado, la profesión de maestro es la más reconocida en la sociedad, entendiéndolo por aquella que es un tipo de profesión —en el imaginario público—, que es un referente en la formación de personas, por lo que el avance de la sociedad depende de lo que los maestros hagan por los niños y jóvenes en la escuela; por el otro lado, se ha denigrado la profesión docente en su sentido intelectual, pues comparada con otras profesiones (como la del médico, del abogado u otra profesión más rentable) al maestro se le ve como un profesional devaluado que no responde a los cambios ni a transformaciones sociales actuales, en la medida en que no tiene autonomía en el conocimiento, sino que es un mero reproductor de planes y programas de estudio que no ha diseñado.

Esta desvalorización de la profesión docente ha llegado a las escuelas formadoras y, en este sentido, pareciera que el profesor formador está destinado a seguir reproduciendo las mismas conductas y formas de ejercer su docencia, teniendo en apariencia poco impacto en el desarrollo académico de sus estudiantes. De esta forma, el capítulo tercero hace énfasis, justamente, en adentrarnos en una reflexión sobre cómo se expresan las prácticas docentes en las instituciones formadoras y cómo éstas reproducen mitos y creencias que, poco a poco, han venido influyendo en una perspectiva de que los docentes formadores están programados para una docencia acrítica, en donde la actividad de la investigación no tiene cabida, por lo menos, en los términos en los que pensamos la formación y profesionalización de los docentes.

En el capítulo cuarto, titulado *Certezas y nuevas preguntas*, ofrecemos al lector algunos elementos que podrían servir como punto de partida, respecto de lo que el construccionismo social nos da para aprender a hacer nuevas interrogantes, sobre todo, aquello que aprendimos a considerar real y verdadero, sin admitir mayores opiniones por encima de las que tenemos. Desaprender lo ya naturalizado como verdadero es parte de un trabajo que tenemos que hacer como profesores. Esto no constituye un ejercicio senci-

llo, pues implica hacernos de una dosis de humildad para reconocer que no sabemos, para así enfrentarnos al desafío de aprender colectivamente, esto es, aprender a mirar a través del otro. Y para ello necesitamos agudizar nuestra capacidad de observación y de diálogo para conversar, con lenguaje, y detenernos en los detalles de los momentos, relaciones, angustias, emociones, miedos, que nos da la experiencia de estar en y con el mundo, permitiéndonos construir juntos y en colectivo lo que es posible y viene bien a nuestras existencias.

En este capítulo no planteamos que el construccionismo social no sustenta que la gente ve a través de sus prejuicios (opiniones o conceptos), sino sostenemos que todos los humanos sí lo hacemos, incluidos los científicos lo hacemos. Así, el conocimiento es un claroscuro que nos permite ver rasgos de lo real, tanto como nos oculta otros aspectos, por lo que es necesario deconstruir no en soledad sino de manera colectiva.

Finalmente agregamos un apartado de reflexiones finales en el cual arribamos a algunos puntos esenciales que, desde el trabajo que hacemos como docentes formadores, pudieran dar pie a construir en el futuro un programa más articulado y fortalecido de autoformación, que nos abra la oportunidad de seguir conversando en aras de desarrollar otro tipo de capacidades, saberes y aptitudes (alejados de las prácticas tradicionales de las que venimos y que nos ha encasillado en un solo modo de hacer nuestra profesión como formadores) más cercanas a la idea de una construcción social y colectiva, así como más conectadas con la gente y la sociedad.

Cerramos este apartado no sin antes agradecer a los profesores formadores de las Escuelas Normales del Estado de Tlaxcala: Francisca Madera Martínez, Lic. Benito Juárez, Emilio Sánchez Piedras, Leonarda Gómez Blanco y la Normal de Zumpango, así como de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 y de Atizapán y el Centro de Actualización del Magisterio, entre otras, las cuales a lo largo de casi tres años han participado a través de la Red de Investigación (promovida por la Dirección de Educación Terminal de la USET) en la construcción de un espacio reflexivo, para conversar acerca de los desafíos de la investigación en las instituciones formadoras de docentes. Particularmente, se agradece, al dr. Víctor Ambrosio, al mtro. Arturo Pardo y a la mtra. Yolanda Romero, la participación en las sesiones de reflexión que sin duda logran estructurar los trabajos de reflexión en colectivo.

Agradecer también a la DGEsuM, quien a través de la Estrategia Institucional de la Escuela Normal (EDINEN-2021) nos ha abierto la posibilidad de participar en proyectos para la obtención de recursos, para impulsar la investigación y la publicación en las instituciones formadoras. Del mismo modo, agradecemos a las autoridades Educativas del Estado de Tlaxcala de la administración actual su empatía por este tipo de proyectos académicos, que no tienen otro fin que dignificar el normalismo y la formación docente en Tlaxcala.

Introducción

La emergencia de nuevas realidades sociales, educativas y de fenómenos inéditos que desafían los alcances explicativos de las distintas ramas y disciplinas del quehacer educativo, tanto como las capacidades de actuación e intervención eficaz de las instituciones de enseñanza y administración de la misma, constituyen un punto de inflexión, a veces de parálisis y de angustias institucionales que, en ocasiones sin quererlo, reproducen tan sólo las mismas prácticas que desean evitar o superar.

Sin duda, el momento histórico que atraviesa el mundo nos plantea retos que no habíamos imaginado siquiera. Junto a la vorágine de transformaciones derivadas del nuevo orden a escala mundial, experimentamos los desafíos que plantea el cambio de régimen en nuestro país que pone a revisión el funcionamiento del conjunto de sus instituciones, erosionadas por décadas de reproducción de patrones de funcionamiento, que colocaron intereses de grupo extrainstitucionales en el centro articulador de su funcionamiento.

Fuertes batallas y duras tareas demandan la atención de la administración pública, que deberá reorientar la práctica administrativa para hacerla corresponder con los objetivos nacionales, en un marco de responsabilidad y compromiso ético y nacionalista, en la mejor acepción de este término.

Aunado a lo anterior, la emergencia sanitaria derivada de la epidemia del Covid-19 decantó esta problemática, exacerbando los desafíos de todos los espacios de la sociedad, especialmente, en el que tiene que ver con la educación y el aseguramiento del cumplimiento cabal de su función.

La confianza, más ideológica que técnica y práctica, en las nuevas tecnologías de la comunicación nos sorprendió, creando un escenario de aplicación para el que no estábamos preparados. Como toda crisis, su enfrentamiento permitió el desarrollo de estrategias imperfectas, que se han ido

afinando en la práctica con resultados disímboles y grandes aprendizajes, que por desgracia quedaron en el olvido al carecerse de estrategias, procedimientos y prácticas capaces de recuperar, sistematizando, la experiencia profesional de los docentes y responsables de la educación nacional.

El debate actual, acerca de la hibridación educativa, es todavía deudor de ese fideísmo tecnológico acrítico, que deposita en la tecnología la totalidad de las esperanzas para enfrentar la problemática sin considerar la realidad local, quedando al margen de la comprensión de la situación nacional y en las reales capacidades instaladas.

El periodo de no presencialidad en que vivió el sistema de enseñanza mexicano, desde marzo del año 2020, evidenció la escandalosa asimetría de recursos en general y de insumos tecnológicos en particular, de la sociedad mexicana. En este sentido, la apuesta a la educación en línea presentó insuficiencias tales, que nos colocan ante una situación que nos obliga a evaluar con mayor rigor la pertinencia de esa alternativa y de cualquier otra, en el marco de la realidad nacional y de las posibilidades reales de enfrentarla con los recursos disponibles.

Una cosa es clara, la ilusión de que la figura docente era una especie en peligro de extinción, destinada a desaparecer ante el avasallamiento inevitable de los usos tecnológicos, demostró su insuficiencia. Por el contrario, la relevancia del papel del maestro, la clase y el aula adquirieron una centralidad que supera, con mucho, a las simples nostalgias de un gremio estigmatizado e infravalorado como los docentes.

Otro tanto ocurrió con las y los enfermeros y, en general, con los trabajadores del sector de la salud, que merecen una reflexión aparte y que constituye una lección para las instituciones que en el pasado reciente denostaron esa profesión, intentando reducir sus calificaciones profesionales.

Apenas introducida la dimensión socioemocional en la descripción del ámbito educativo, su función como espacio de socialización se vio bruscamente interrumpido revelando, por ausencia, su importante papel. Estudiantes, profesores, padres y madres de familia reconocen la necesidad de la interacción en el aula y las insuficiencias de la experiencia virtual.

Ante la disyuntiva del regreso o no a la presencialidad, se hicieron evidentes no el atraso económico y social de nuestra población, sino la pobre-

za de nuestros instrumentos de diagnóstico y planeación, que redujeron al absurdo nuestros sistemas de información institucional.

La creación de una red de investigadores en docencia integrada por docentes responde a esta urgencia. Este documento hace un recuento del itinerario seguido en la revisión teórica en esta red, a partir de una perspectiva teórica, como lo es el construccionismo social, que ni es la única ni ofrece respuestas absolutas, pero sí es una excelente herramienta para interrogar la realidad y a nosotros mismos.

Una idea recorre este trabajo, la de que las prácticas y recursos que utilizamos para comprender y ejecutar el trabajo educativo, o no, han cumplido sus promesas o la dificultan o, en el peor de los casos, han provocado efectos perniciosos en su ejecución. Si la administración, no puede o no quiere enfrentar esta situación, no es competencia de los profesores —en tanto profesionales de la educación— resolver la función de la burocracia. Enfrentar de mejor manera y con conocimiento de causa la práctica educativa, sí.

La rutina de la operación de las instituciones de educación provoca olvidos, y la reproducción de procedimiento es reflexionada; con esto, llenamos los vacíos de incertidumbre que provoca la responsabilidad de brindar un servicio. Como trabajadores profesionales creemos firmemente en la formación de la que nos apropiamos en las aulas y, sin embargo, un recorrido analítico revelará sus (nuestras) debilidades. Pensamos que repensarnos críticamente, por demoledor que esto resulte, es el único camino para reinventar(nos) como profesionales del magisterio.

Lo que sigue es una muestra del recorrido reflexivo que se ha propuesto al interior de este colectivo de investigación integrado por docentes. No es una prescripción sino más bien una invitación a repensar la educación repensándonos. Si conseguimos provocar la inquietud de indagar o criticar esta propuesta, el objetivo estará logrado. No hay una formulación general para la explicación del mundo, pero sí, síntesis y combinaciones que resultan de las iniciativas de los distintos colectivos del mundo académico y profesional; ésta es una de ellas.

Resumen

La búsqueda de una propuesta reflexiva para generar procesos de autoaprendizaje y autogestión que fortalezcan las capacidades, habilidades y conocimientos para la investigación educativa, es un interés latente en los profesores dedicados a la formación de docentes. Sin embargo, la traducción práctica de este anhelo se ve obstaculizada por factores diversos que devienen de la propia dinámica de la cultura institucional instalada, incluidas las creencias, prejuicios y mitos que hemos reproducido y mantenido en el tiempo y que son difíciles de erradicar, si no nos esforzamos por reflexionar acerca de ellos. Una salida recurrente, y desesperada, consiste en acogerse a las modas retóricas o epistémicas que se presentan de manera cotidiana en el mundo académico, mismas que representan un proceso, tan ritual como ineficaz, cuya función ornamental ha contribuido muy poco al desarrollo de la comprensión y ejecución de los procesos de enseñanza. Posicionarnos en la reflexión crítica de estas prácticas inveteradas, propiciando la reflexión desde dispositivos críticos y analíticos de largo aliento, es el aporte fundamental de este trabajo. Nuestra propuesta apunta a responder la pregunta del cómo abordaremos cualquier esfuerzo de intervención y ulterior transformación de las instituciones de la sociedad. La ruta que proponemos para hacer esta reflexión es el construccionismo social, el cual constituye un referente plural e incluyente que nos provee de una serie de dispositivos para repensar el papel que tenemos como formadores y la urgente necesidad de introducir en nuestras prácticas la actividad de la investigación como un proceso que nos permita ensayar nuevas rutas para desmontar críticamente lo aprendido, comprendiendo los accidentes de la educación y su carga de significación, de tal forma que podamos construir un nuevo relato acerca de lo que representa ser y estar dentro de esta profesión.

Palabras clave: *investigación educativa, instituciones formadoras de docentes, autoaprendizaje, construccionismo social, docente formador, autoformación.*

Capítulo I. Construcciónismo social y emergencia de un paradigma relacional para la investigación educativa

*Rosa Isela García Herrera

**Rogelio Mendoza Molina

El campo de la educación, en todas las sociedades, constituye un espacio de actuación colectiva que encarna la mayor cantidad de esperanzas de los miembros de la sociedad. Ya sea como profesores o alumnos, como directivos o administradores, como empleadores o padres de familia, la totalidad de los habitantes de los modernos conglomerados humanos estamos relacionados con la educación, para servir, para servirnos, para exigir o para soñar.

Esta última característica, la de la esperanza, es la que en mayor o menor medida nos mueve —a todos los actores involucrados en el hecho educativo— a imaginar mundos posibles, derivados del ejercicio de los sistemas de enseñanza y, desde luego, de los incontables mitos que hemos seguido reproduciendo en aras de un mundo mejor.

Medida del desarrollo y el progreso, al menos declarativamente, la educación es argumento de los Estados nacionales modernos que explican, como razón última, su crecimiento. Lo contrario, el atraso, es percibido como ausencia de tejido y éxito educativo. A escala microsocia, se percibe como condición insalvable y palanca de la movilidad social, pues familia e individuos encuentran en ella un canal de inserción social y mejora permanente.

Un escenario que encierra tales expectativas de la sociedad constituye una tremenda responsabilidad, real o imaginada, para los encargados de vigilar su ejercicio y sus propios ejecutantes. Como ninguna otra profesión,

* Universidad Pedagógica Nacional Unidad 291 y Dirección de Educación Terminal de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1355-8823>

** Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7865-1095>

la enseñanza es evaluada siempre, de cara a las transformaciones, cada vez más visibles y vertiginosas de la vida social.

Lo anterior ha generado una percepción del profesional de la educación en necesaria permanente transformación, en ocasiones, derivada de las modificaciones de las formas de producir u organizar la vida y que impactan en su campo; en otras, derivadas de las exigencias de la modificación de la cultura y las formas de conciencia humanas, que se refleja igualmente en sus prácticas académicas. La innovación tecnológica constante ilustra la primera. El reconocimiento de nuevos actores sociales o de procesos antes invisibles en las instituciones (violencia, discriminación, exclusión) ilustran, tanto como complejizan la segunda.

Esta condición dinámica del mundo ha vuelto a la educación una empresa azarosa, y ha naturalizado la incertidumbre, como un estado de ánimo permanente de maestros y administradores de la educación. Capacitación, actualización, diagnóstico, planeación, evaluación, y demás lugares muy familiares de este campo, están bajo escrutinio constantemente, maximizados por el frenético ritmo de las transformaciones, reales o aparentes, que modifican la percepción social, visibilizan nuevos actores y exigencias.

¿Cómo seguir esas transformaciones? ¿Cómo se adecuan las prácticas educativas a las dinámicas cambiantes del entorno? ¿Es posible hacerlo? ¿Existe una fórmula? La investigación aparece, en este escenario, como una herramienta fundamental para tratar de dar respuesta a tal desafío, al menos a los ojos de los investigadores educativos, de los formadores de docentes de las escuelas normales y de las instituciones formadoras, quienes conciben que es posible arribar a la constitución de colectivos de aprendizaje que conlleven al desarrollo de estrategias de investigación e intervención que auguren nuevos senderos para la educación.

Pretender conocer algo implica, casi siempre, poseer una definición acerca de la naturaleza del objeto a conocer, esto es, posicionarse en un conjunto de elementos de naturaleza teórica o conceptual, que ordene nuestra observación. Pero de aquí resulta otro problema, ¿qué recurso teórico es capaz de responder a una realidad cuya característica es el movimiento, sin que en su definición eliminemos la posibilidad de captarlo? ¿podemos contar con una herramienta analítica tan general y al mismo tiempo capaz de entender la singularidad?

Los desafíos antes planteados han despertado el interés por dotar la mirada de los investigadores de herramientas que potencien y no limiten, sus capacidades comprensivas a fin de captar el movimiento de lo real. No obstante, todavía ocupa un lugar central en las ideologías del mundo académico, la idea de que es posible encontrar explicaciones ciertas, precisas y generalizables de los eventos que tratan de conocer.

La idea de la ciencia, como consecuencia de la labor de un tipo de investigación especial y como una suerte de conocimiento exacto y probado, prevalece en el imaginario social, en nuestro caso, dificultando con su uso el desarrollo de las instituciones educativas al ofrecer una foto fija y anquilosante, pero, aun así, constituyéndose el punto de partida de la casi totalidad de los modelos y teorías de la enseñanza, por ejemplo, y de intervención o mejora.

Baste recorrer el pasado reciente para encontrar una multitud de evidencias de lo anterior. Quizá, el último y más nítido ejemplo de las retóricas educativas, basadas en el supuesto de la existencia de modelos generalizables, lo fue la educación por competencias. Una forma lógica en apariencia suponía una necesaria relación de correspondencia entre saberes, actitudes y aptitudes que conforman la competencia de un sujeto.

Más allá de imprimirle un sello retórico a décadas de ejercicio de la enseñanza, el modelo por competencias retrasó la posibilidad de comprender la problemática real que encarnan los problemas de enseñanza. De herramienta de mejora, se convirtió en obstáculo para la misma. Al adelantar una respuesta, el propio modelo impidió a los observadores plantearse las preguntas al convertirse en una perturbación cognitiva que adelantó las respuestas, convertidas en una forma de prejuicios racionales.

Con vergüenza, o sin ella, ahora se abandona esta retórica, sólo para sustituirla con nuevas versiones del mismo tipo. Vino viejo, en odres viejos. Alimentando un círculo vicioso, que crea la ilusión del movimiento, sin resolver la necesidad de dotar a los actores educativos de herramientas para la acción efectiva en un mundo cambiante, pero antes de la posibilidad misma de comprenderlo.

En este marco de condiciones, comprender el movimiento de la realidad humana exige una actitud abierta, esto es, el plantearse la pregunta constante del investigador, que sólo puede ser posible alimentarla con un anda-

miaje teórico que tenga esta textura. Una teoría que trate de captar el movimiento perpetuo, antes que pretender ofrecer la respuesta absoluta. Esto pone en evidencia que las versiones absolutistas disponibles fueron rebasadas evidentemente por las dinámicas referidas, presentando nuevos desafíos a las modernas teorías de lo real, lo social y lo educativo.

Desde distintos frentes (no todos dentro de la actividad científica), diseminados en el amplio abanico de actores sociales, los señalamientos a la limitación de explicaciones generalizantes minaron las certezas de los paradigmas que ofrecían soluciones de una vez y para siempre. Deseables, probablemente, pero impertinentes comprensiva y prácticamente.

Por fortuna, poco a poco, se ha dado paso a la reflexión en diversos colectivos de investigadores y de maestros formadores que parten de una observación que identifica la coincidencia contemporánea en numerosas posiciones teóricas que parten del reconocimiento de la naturaleza socialmente construida de la realidad humana. Bajo etiquetas de largo aliento (como el *pospositivismo*, *posestructuralismo*, *posfundacionalismo*, *posindustrialismo*, *posmodernismo*), una línea de gran dinamismo y versatilidad disciplinar une a grupos de académicos, educadores y activistas sociales a reconocer una ruptura con las versiones que suponían posible la producción de certezas únicas y generalizables.

Por el contrario, el sello de los nuevos movimientos sociales y de las teorías de nuestra época es el reconocimiento de la diferencia del otro, y la necesidad de partir de modelos de comprensión que entiendan que no hay una sola manera de vivir y explicar el mundo, la conciliación, el respeto y la inclusión de los diversos puntos de vista y sus prácticas correspondientes, pues éstas son el único camino posible, salvo que el punto de partida, inconsciente o deliberado, consista en situar una mirada como central o única.

Si bien todas estas propuestas tienen, por ende, el sello de la particularidad, coinciden con elementos fundamentales. El más importante para nosotros es el hecho de que reconocen que la realidad humana y los modos de aproximación a su comprensión y conocimiento resultan de una construcción social, son una producción humana. Con distintos matices y énfasis, la intuición básica es ese reconocimiento, y su objetivo es indagar en las distintas maneras de producir y vivir la sociedad. Esto nos coloca, de golpe, ante el reconocimiento de la imposibilidad de defender una única

forma de entender y hacer la vida y, por supuesto, las distintas actividades humanas como lo son la ciencia y la educación.

De esta forma, la perspectiva de la construcción social de la realidad entiende la diversidad de formas de producir lo real y, desde luego, la propia variedad de formas de entenderlo como un punto de partida. La diversidad resulta entonces de los distintos universos mentales que producen sus propias realidades. Lo que es definido como lo real o la verdad varía de comunidad en comunidad y exige su reconocimiento así, tanto como el desarrollo de formas de convivencia respetuosas, de esta textura y de instituciones cuyos diseños respondan a ese imperativo. La escuela no quedó exenta de esta particularidad de la sociedad, y hoy incluye en su comprensión estrategias de acción que la perspectiva de la construcción social nos ayuda, en principio, a pensar.

Imaginando un ejercicio colectivo que sirva como referente para la reflexión, antes que ofrecer respuestas, es que decidimos clarificar nuestras ideas al respecto, con el objetivo de contribuir al debate acerca de las formas de entender la realidad en que se insertan nuestras escuelas e instituciones educativas y los desafíos que presentan a los profesionales de la educación. Desde luego, lo que sigue no pretende, en modo alguno, convertirse en regla para la acción, sino en ocasión y oportunidad para generar un tipo de reflexión de apertura e inclusión constante, que ulteriormente nos conduzca a generar prácticas e instituciones del mismo tipo.

Planteado esto, en este capítulo nos vamos a referir a varios elementos que proponemos reflexionar desde una mirada construccionista, y que se describen a continuación, esperando sean un punto de partida para repensarnos como profesores e investigadores educativos, colocándonos como sujetos que: conocemos con conocimiento y nos pensamos y definimos con conocimiento.

La primera afirmación que hacemos tiene que ver con: *la necesidad de reflexionar acerca de la naturaleza humana y del conocimiento social*. Toda teoría de lo real y lo educativo no es la excepción, propone una definición de la naturaleza humana que, en nuestro caso, arranca del reconocimiento de la diversidad de los modos de existir del ser humano. ¿Por qué nuestra especie, única en apariencia, adopta modos de vida tan diversos en todos los niveles?

La respuesta de las perspectivas construccionistas sociales ubica la diferenciación de los modos de vida, en las diferentes formas de interpretar la realidad. Cosmovisión, ideología, cultura, entre otras, son nociones que nos han permitido definir las distintas formas de existir y que varían de tiempo en tiempo, de lugar en lugar; todas ellas caracterizadas por compartir versiones particulares del mundo.

Lo anterior nos permite afirmar que la variabilidad humana resulta de las formas variadas de compartir explicaciones, versiones e interpretaciones del mundo. Ser humano es conocer el mundo. Conocer el mundo es compartir (recibir y entregar) conocimiento acerca de éste, en el proceso constante de la interacción social que es la vida de los hombres en sus diversas instituciones.

Hacemos entonces nuestra realidad con el conocimiento compartido. Mismo que al ser reproducido en la actualidad, en el aquí y el ahora, y una vez garantizada su reproducción para el futuro (educación), se convierte en el material básico de la comprensión y producción de lo social: *ser en el mundo es comprender un mundo*.

De aquí se desprende una idea de la naturaleza humana: el ser humano es una especie de animal, cuya especificidad radica en la dimensión significativa de su circunstancia. Sin significados, el ser humano está en el mundo. Con significados, está con el mundo construyendo y reconstruyendo su propia realidad. Ese es el punto de partida de la gran mayoría de versiones acerca de nuestro origen. El *Homo sapiens* es un hombre que conoce, produce, su mundo y, al mismo tiempo, se produce a sí mismo por medio del conocimiento.

Tal es el punto de partida de nuestra reconstrucción: *el ser humano es una especie que se produce por el conocimiento*. De ahí que podemos preguntarnos: ¿Cómo conocemos el mundo y a nosotros mismos entonces? Asunto que es la razón de existir de la educación y de los sistemas de enseñanza; razón de la cual generalmente damos por sentada su definición y difícilmente hacemos una reflexión sobre su naturaleza.

El siglo xvii fue testigo de una discusión acerca de cuál es el vehículo más fiable para conocer: la razón o la experiencia. Los defensores de estas posturas terminaron enredados dentro de una argumentación que, al adelantar la efectividad de su propia posición, se vio obligada a reconocer sus

límites. Por ejemplo, es común encontrarnos con la afirmación de que el punto de partida para explicar el conocimiento lo constituyen, cotidianamente, los sentidos. Pero ¿son los sentidos el contacto inmediato que tenemos con la realidad? Exploremos este punto con mayor detalle.

Desde que aprendemos a orientarnos en el mundo, sin saber cómo aprendemos, sabemos por los relatos familiares y comunitarios que el sol “sale” por la mañana. Después, con otro tipo de referentes significativos, como lo son los puntos cardinales, aprendemos que el sol sale por el Este u Oriente. Paradójicamente, un buen día, en la clase de ciencias naturales nos enteramos de que el sol no sale por ningún sitio, y que lo que nosotros nombramos de esa manera consiste en una ilusión que resulta de nuestra pequeña, cósmicamente hablando, posición en el planeta.

¿Mienten nuestros padres al invitarnos a abandonar la cama en las mañanas? o, por el contrario, son los maestros de los primeros grados quienes ofrecen una dudosa, aunque orientada, versión de la operación del día y la noche en nuestro planeta. ¿Cómo puede el maestro de Ciencias naturales afirmar algo que no ha podido constatar a través de sus sentidos? ¿Cuál de ellas es verdadera? ¿Cuáles son falsas y por qué?

Para el construccionismo social todas las versiones son verdaderas en función de la situación cultural donde son producidas. Lo que definimos como verdadero no tiene que ver, en absoluto, con el hecho de que guarde una relación de correspondencia necesaria con el concepto o con la cosa que está enunciando, sino que su pertinencia resulta de un complejo de eventos que incluye, al menos, la utilidad, la tradición y la institucionalización de los conocimientos.

De este modo, vale la pena señalar que usamos conceptos en la vida cotidiana que nos permiten resolver nuestros problemas de actuación práctica. Por ejemplo, explicar el movimiento de rotación de la Tierra implica el dominio de un conjunto de elementos informativos, sin los cuales su comprensión resulta improbable. Por lo que orientarnos en el mundo de la vida cotidiana exige mensajes y códigos de comunicación, tan precisos y no problemáticos como el enunciado “el sol sale”, el cual al asimilarlo a la imagen matutina del astro (visible en porciones crecientes al iniciar el día) resulta autoevidente, aunque de suyo parece no serlo, desde el punto de vista del maestro de ciencias naturales. Para los efectos prácticos, de persuasión

parental hacia los niños y la inminencia de salir hacia la escuela, es condición necesaria y suficiente para que una proposición sea verdadera que cumpla su propósito. El motivo pragmático es el principal orientador de las acciones humanas y sus explicaciones.

La tradición, con niveles mayores o no de formalización, constituye otro espacio de validación de las versiones del mundo. “Orientarnos por el oriente” compite con otras voces calificadas como pleonasmos en otro tiempo. Actualmente, los censores del lenguaje han preferido validar el uso de estas formas gramaticales, so pena de ser tocadas por la indiferencia de los hablantes.

En ambientes con grados mayores de formalización, como lo es la escuela y su gradual aumento a lo largo de la trayectoria del estudiante, los criterios de validación involucran otros criterios y actores, ciencia y científicos o sistemas de prueba: experimentos, observaciones. La escuela y la enseñanza constituyen un enclave compleja de actores y artefactos que permiten soportar la validez de las proposiciones.

Pese a lo anterior, todos por la mañana nos levantamos cuando sale el sol. Nos dirigimos al oriente de la ciudad para llegar a la escuela. Una vez en ella, en la clase de ciencias naturales la maestra expone el efecto del movimiento de rotación que da lugar al día y la noche. Para ilustrarlo, utiliza una lámpara y una esfera, y evidencia así cómo la luz de la primera —en calidad del astro rey— sólo ilumina una parte de la segunda, de modo que queda expuesta una representación del efecto del día y la noche que produce el movimiento de rotación de nuestro planeta.

Las tres versiones coinciden indistintamente: en la conciencia de un estudiante de primaria, de un padre de familia, del profesor formador de docentes. Su pertinencia depende del uso que le den los actores en circunstancias diversas, su utilidad es estratégica, sin que necesariamente al usarlas, reflexionemos sobre su adecuado uso, simplemente reaccionamos a las distintas situaciones y momentos.

Las tres versiones respecto al día y la noche expuestas en el párrafo anterior son percibidas como verdaderas por quienes las usan; comprender su contingencia exige hacer a un lado las acciones rutinarias de la vida para poder, al distanciarnos, identificar su arquitectura situacional. Desde este punto de vista, la relevancia de cada versión (sol que sale, oriente como

origen o movimiento de rotación) no resulta de que consistan en una verdad en sí mismas, sino de que sirvan y tengan una utilidad para los fines prácticos de los usuarios. Lo anterior nos ilustra algo: percibimos el mundo con lo que sabemos, conocemos con lo que conocemos, con lo aprendido. Tal es la naturaleza del ser humano o, si no queremos ser deterministas, tal es la ruta de explicación que tomamos.

Ante esto, afirmamos que cualquier acción humana, incluso la indagación científica, está precedida por una acción cognitiva. Con conocimiento nos damos cuenta de nuestra existencia y nos orientamos en el mundo. El ser humano es un animal teórico o al menos su distanciamiento del estado de naturaleza resulta de las distintas versiones que ha generado de sí mismo. Creación divina, producto de la evolución o constructor de realidades son todas ellas definiciones que han generado una manera de ser y comprender nuestra especie.

Cada una de estas versiones ha fundamentado la producción y diseño de las distintas prácticas humanas y de sus instituciones. Con frecuencia, dichas versiones instaladas en el movimiento, e inercias de la sociedad, son encarnadas por personas o grupos que las consideran reflejos nítidos de la realidad y, en consecuencia, de acatamiento generalizado y obligatorio. Quizá, la única afirmación general que podemos establecer acerca de los grupos humanos es su diversidad misma, que deriva de las distintas formas de comprensión. Entonces, *conocemos con conocimiento*.

Nuestra especie es un animal teórico. Es la única que piensa, con grados diversos de conciencia, todo lo que hace. El material con el que está hecha aquélla es el significado, el cual adopta la forma de concepto, cuyo aprendizaje se produce a través de diversos circuitos sociales y de sus instituciones. Conocemos con conocimiento, conceptualmente, el lenguaje es entonces un vehículo privilegiado de la interacción social. Ensayemos una recuperación teórica que ilustre un itinerario posible para clarificar cómo arribamos a esta constatación.

En este sentido, es importante entender que todo proceso de conocimiento implica la adopción de una posición de observación (ontológica y epistémica), con respecto a la naturaleza de la materia de su atención, lo sepa o no. Esta última condición no implica que sea recomendable pasarlo por alto. Por el contrario, la comprensión de esto permite hacernos conscientes

de las exigencias e implicaciones para la práctica de la indagación de esos posicionamientos. En este sentido, la discusión acerca de la materia o textura del objeto de conocimiento de las ciencias sociales es un debate inacabado, por decir lo menos, pero cuya observancia es insoslayable. Cada punto de llegada produce consecuencias prácticas significativas, por lo que vale la pena ubicarnos aquí para arrancar nuestra reflexión.

Planteado esto, **¿cómo arrancar una reflexión acerca de la producción social de la realidad?** Un punto de partida es a la vez, azaroso y arbitrario; la información disponible determina qué peso tiene cada uno de estos rasgos. ¿Cuál es el grado cero de la vida social, el punto detrás del cuál toda sociabilidad posible resulta improcedente? Nunca podremos llegar a este sitio, a no ser a través de un ejercicio de abstracción que, ante la dificultad de quedar atrapados en eterno reinicio, encuentra en las clásicas coordenadas posibles para acceder a la comprensión de la naturaleza de su objeto (Alexander, 1999; Adler, 2009). Contradiendo o parafraseando a Whitehead, Adler (2009) considera que el olvido de los clásicos deja sin rumbo a la ciencia social.

Buscando eliminar azar y arbitrio, en la medida de lo posible, encontramos —en la formulación weberiana de la acción social (1922)— el punto de partida más consistente para responder la pregunta: ¿qué es *lo social* de lo social? A primera vista, esta cuestión se antoja ociosa. Bastaría con decir: ¿dónde crees que estás parado si no en una sociedad que debería ocupar tu atención?, obviamente. Sin embargo, observar la multitud de respuestas a esa pregunta, los abordajes consecuentes que produce y la babélica producción de versiones, alrededor de un único objeto de conocimiento, revela la dificultad de dar por sentada la respuesta a tan intrincada interrogante.

Weber (1922) coloca al *significado* como la sustancia de lo social, esto es, el ingrediente que socializa al hombre. El significado es, entonces, el grado cero de la sociabilidad detrás del cual *nada es humano*. Esta intuición tiene una larga data, desde tiempos presocráticos o en los distintos mitos de fundación de las culturas del mundo. Los hebreos, por ejemplo, tratando de dar cuenta del origen de nuestra distancia con otras especies, construyen una mitología del origen de los significados que, a falta de mejores y más sofisticados instrumentos de explicación, imaginan un árbol primigenio dotado de conceptos: el del bien y el mal (tales son sus frutos), nada más y

nada menos, que los códigos morales que gobiernan la acción de los individuos.

En este lance fundacional, el dios de los hebreos realiza el milagro que es signo de los hombres y sus sociedades: la *contra-dicción*. Los dota, narra el mito, de la capacidad de decidir por medio del libre albedrío, pero los instrumentos de la decisión no están en la novedad del alma humana, sino contenidos en la creación divina (y social) del árbol de la vida, del conocimiento, de la ciencia o del bien y del mal: ¡qué más da usar los distintos referentes conceptuales con que se le ha nombrado a lo largo de la historia! Nunca podremos ejercer nuestro albedrío de manera subjetiva o individual sin más. Los elementos que posibilitan la acción están fuera del sujeto, y aquéllos, sin sujetos, jamás podrán llegar a *ser*.

La ontología del *ser*-humano que produce la mitología hebrea es la de un ser esencialmente teórico. En su relato, los primeros humanos están imposibilitados para conocer la realidad, al extremo de que no pueden percibir su propia desnudez sino a condición de poseer los conceptos del misterioso árbol. Estar desnudo no es carecer de ropa, sino que resulta de poseer nociones morales. Vestirnos es, en primera instancia, un acto significativo que se materializa en la mítica, y descontextualizada por las múltiples traducciones, *hoja de parra*, misma que se complejiza en la moda contemporánea.

La epopeya de la fundación del mundo hebreo corre por cuenta de un dios, cuyo mayor portento consiste en su milagrosa capacidad para *hacer cosas con palabras* (Austin, 1998). Nombrar las cosas es su secreto. Así, luz y tinieblas o los astros del cielo aparecen a medida que son nombrados por este creador narrativo del universo. Magnánimo, en la apoteosis de su creación, concede a los hombres este magnífico poder que, de tan poderoso, resulta un riesgo. Por ello, junto a este bien incluye sus restricciones, mandamientos, pecados capitales, luego, el resto es historia.

Nada habría que agregar a este relato si no existieran ya incontables versiones acerca de la naturaleza verdadera de los hombres, en los distintos cultos, en las distintas ciencias, y viceversa. Hijos del maíz, naturalmente buenos o malos, racionales o proactivos, la pretendida naturaleza humana es siempre un relato que nos acompaña, de manera contextual e idiosincrática, y que desaparece con las condiciones sociales que le dieron origen,

pero, ante todo es un relato que ordena nuestra existencia y la dota de sentido. Las disputas inveteradas acerca de la definición verdadera de hombres y pueblos son disputas que se expresan a partir de la movilización de cuerpos de discurso.

Tal es la importancia del redireccionamiento weberiano: *en el principio fue el significado* (hay quienes atribuyen esta cita a San Juan), y la necesidad de la interpretación fue nuestra condena o tarea, para eliminar el tono dramático. Si portentoso es el punto de partida, y ahora menos azaroso y arbitrario resulta, cediendo al clásico la carga de la prueba, el desafío resultante aún es mayúsculo. ¿Cómo dar cuenta de la *urdimbre* de significados? *Interpretad y comprended* es la respuesta. Weber (1922) imaginó un sortilegio semejante al árbol del paraíso, que poseía el secreto para la comprensión de todo significado: el tipo ideal, potestad del observador científico, piedra filosófica, capaz de convertir cualquier acción humana en algo comprensible.

Alfred Schutz (1989), en su intento de resolver el desafío weberiano, identificó el acto interpretativo por medio de esquemas típicos, como una condición del ser humano y no como una privilegiada posesión del observador científico, como suponía el maestro de Erfurt. La urdimbre weberiana se compone de significados huecos, por generales, cuya sustancia aparece por medio de la interacción social que, a su vez, es posible por éstos, al actualizarle en la diversidad de las interacciones sociales. Los esquemas típicos son el vehículo de la acción significativa y sólo aparecen a su conjuero. *Dialéctica en el paraíso...* alguien debe estar muy irritado en el edén.

En su magistral exposición, Schutz (1932) construye una cartografía de la conciencia (otroza llamada *alma*) compuesta por significados compartidos socialmente y cuya ocurrencia se desarrolla en el enclave físico del sujeto. El secreto está por fin desvelado: *ni frutos prohibidos, ni lances mágicos*. Berger y Luckmann (1999) nutrirán de carne, pellejo y socializaciones, un modelo analítico vehiculizado, inicialmente, por medio del lenguaje que abordaremos más adelante.

Lo anterior no tendría sentido retomarlo sin poner atención en el giro al objeto. Una característica de la dirección de la ciencia social contemporánea la constituye, sin duda, la concentración en la superación de las dicotomías analíticas. Desde el acto unidad parsoniano hasta los etnométodos

(Alexander, 1991; Heritage, 1991), desarrollar estrategias de abordaje de la vida social (dirigidas a captar el movimiento de la acción y no la fotografía, casi estática, del pasado) colmó la escena de la teoría social después de la Segunda Guerra Mundial.

El lenguaje empezó a ser tratado no como reservorio de los significados del mundo social, sino como herramienta fundamental de la producción del mismo. La idea de un lenguaje productor de realidades sustituyó a la tradicional concepción, más lingüística que sociológica, que ponía atención en una supuesta representación del mundo, cuya fidelidad se había desarrollado progresivamente, hasta encontrar en la ciencia su expresión más acabada.

Todos los lenguajes quedaron bajo sospecha, incluido el de la ciencia, cuando su función —*fiel reflejo de la realidad*— resultó ser un artefacto movilizado por hombres y grupos sociales. La imputación de intereses a los científicos; la identificación de las estrategias retóricas para producir la impresión de objetividad y la identificación de los grupos sociales que encarnan las polémicas científicas (Gergen, 1996) echaron por tierra el cinturón de seguridad que aún mantenían como privilegio los científicos.

El foco de la explicación de la acción humana se centró en los dispositivos que la posibilitan y median. Significados, lenguaje y artefactos aparecen ahora como poseedores de una naturaleza simétrica (Latour, 2008): todos ellos son producto de la interacción humana, tanto como productores de la misma. La subjetividad sólo es posible con medios objetivos y, en contraparte, la objetividad resulta en la solidificación de las intenciones de los sujetos. Comprender el comportamiento humano rebasa entonces la dicotomía básica: sociedad e individuo son las dos caras de un mismo proceso.

Latour reintrodujo los objetos y la materialidad de la subjetividad en una estimulante teoría, cuyos alcances y características merecen una discusión aparte, baste recordar la idea nutricia de imaginar al *actor* como inserto en una *red* que posibilita su actuación dentro de un entramado de personas y cosas, sin las cuales ningún movimiento es posible: la red actora o *el actor red*.

El objeto más evidente que ilustró este viraje hacia los artefactos que posibilitan la acción lo constituye el lenguaje; si no el único, sí ha sido durante mucho tiempo el más visible. Para el objeto de este apartado, nos

centraremos en la redirección que Jerome Bruner (1985) le dio a sus estudios, identificando el carácter dinámico de un uso lingüístico en particular: la narración. En su trabajo pionero, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a nuestra experiencia* (1985), propone una visión narrativa de la producción social que descarta la condición de representación del lenguaje con respecto a la realidad. Su título, provocador, invierte la relación que va ahora de la imaginación a la realidad, de los nombres al mundo y de la misteriosa y paradisiaca manzana a la desnudez. La percepción del mundo es la mediadora por excelencia en nuestras formas de comprensión e interpretación de la realidad y de nuestra intervención en ella. Bruner, influido fuertemente por el trabajo de Nelson Goodman (en Bruner, *op. cit.*), desarrolla una versión dinámica de la comprensión de la función del lenguaje, con lo cual abre una brecha en los estudios del comportamiento humano a través de las narraciones.

Para Bruner, en el trabajo citado, existen dos formas de lenguaje (desde luego esta distinción obedece a un fin expositivo): el *argumentativo* y la *narración*. El primero se caracteriza por el hecho de que su significación se mantiene estable todo el tiempo, como es el caso de la matemática. Su característica principal radica en el hecho de que no recurrimos a otro elemento para validar sus proposiciones; por ejemplo, una proposición como $2 + 2 = 4$ no necesita de explicaciones adicionales o del consenso para demostrar su pertinencia, ésta las ha obtenido en el complejo entramado institucional a lo largo de la historia. Los sujetos socializados aprendemos en la escuela o en el mercado su indiscutible precisión, pero comprender su exactitud implica la producción de una suerte de cancelación cognitiva, que impide que tengamos alguna reserva acerca de su *cajanegrización*, damos por sentada su pertinencia sin más, so pena de reprobar el examen.

El lenguaje narrativo, por el contrario es el vehículo de la acción cotidiana. Su pertinencia resulta de una permanente actualización de los significados que se producen por medio de la interacción y el consenso. Una proposición del tipo: *las matemáticas son divertidas* no resulta pertinente en sí misma. Probablemente, y sólo eso, en una conversación de estudiantes de ciencias sociales, resulta aberrante y produce un consenso negativo con respecto a la pertinencia de dicha proposición.

La misma sentencia en otro hipotético escenario discursivo como, por ejemplo, entre estudiantes de ingeniería, puede que resulte quizá pertinente. En todo caso, la misma ilustración que utilizó moviliza saberes sociales, etiquetas o prejuicios, que le dan una impresión de verosimilitud al planteamiento, que no puede ser probado jamás: *todos los estudiantes de sociales detestan las matemáticas*, sin embargo, al circular en un medio que reproduce esas convicciones, nos parece pertinente.

El significado, entonces, se negocia con niveles o grados de efectividad diversos, cuyo origen no está determinado por alguna relación de correspondencia concepto-cosa, sino en la movilización de diversos recursos sociales, como la posición estructural o con el dominio de habilidades de sociabilidad, comunicación o gestión, que permiten construir la ilusión de realidad. La imaginación y su traducción en estrategias de acción preceden a la experiencia, al menos en el plano de la vida social e institucional, esto último para evitar que levanten la ceja los científicos duros que reservan para sí el *monopolio* de la vinculación directa con la realidad, en sus procesos de conocimiento.

La narración no produce versiones verdaderas sino relatos creíbles en el marco de un determinado enclave cultural. La verosimilitud se construye a través de la movilización de estrategias convencionales (de otro modo serían incomprensibles), que se refuerzan o debilitan cuando se apoyan en los más diversos materiales sociales. Por ejemplo, en tiempos de la pandemia de Covid-19, la afirmación: “estamos domando la pandemia” posee efectividad y la capacidad de crear la impresión de que *nos dice algo acerca de la realidad variable*, varía su pertinencia en función del emisor, cuya eficacia no depende de lo que dice o de lo que pasa sino, por el contrario, depende de *quién lo dice*: funcionario de salud o informador de medios, epidemiólogo o diputado. Además, el contexto de recepción de la *información válida* consensua o descalifica la proposición en función de sus intereses y capacidades para movilizar recursos. Es decir, *lo real* es producto del potencial de gestión discursiva de la realidad o, para ser más precisos, de la percepción de ésta. Examinemos más cerca esta posición.

Llegados a este punto, la provocación ya es bastante fuerte, misma que podría expresarse en la siguiente frase *la realidad puede entenderse como producción retórica* (recordemos los pasajes bíblicos, citados al principio,

para tranquilizar nuestras conciencias, al haber refrendado nuestro compromiso inicial con el dios del paraíso y estar decididos a develar las retorcidas estrategias retóricas de los demonios del interés, la desigualdad y otras tantas plagas de un apocalipsis que no deja de producirse y reproducirse a través de las batallas narrativas de la sociedad).

Jonathan Potter (1996) calienta la plaza. En su magistral trabajo, *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*, lleva esta reflexión a sus máximas consecuencias. Argumenta el autor que la verdad o pertinencia de los discursos modernos se apoya en la factualidad, esto es, que referirse a los hechos es la condición que prueba la pertinencia de los argumentos que denomina relatos factuales. Sin embargo, su punto de partida es desconcertante: no existen hechos sino sólo descripciones. Aunque el suelo se torna gelatinoso, sólo es resultado de la percepción que tenemos de una afirmación audaz en mundo social forjado en certezas de artificio. Lo que no es un defecto sino su naturaleza.

Para Potter, cualquier argumentación, aun cuando se precie de reproducir lo real lingüísticamente, constituye un recorte de aquello que pretende ilustrar. Es justamente la selección de los elementos integrados en el relato y el hilvanado intencionado de los mismos, lo que produce la impresión de verdad. Ningún argumento puede calcar lo real sin más, pero sí producir una versión tan artificial como creíble si es capaz de ajustarse a las convenciones sociales y culturales, aprovechándose para el logro de su intencionalidad.

La retórica, tan despreciada como incomprendida, aparece como el recurso por excelencia que contempla al lenguaje como un *hacedor de cosas*. Señala Potter que, en modo alguno, esto debe hacernos pensar que la realidad aparece en la medida que la nombramos (esa es la competencia exclusiva del dios del relato hebreo, sí, otra narración). Por el contrario, su posición se centra en la intuición de que *el lenguaje introduce a la realidad en las distintas prácticas humanas*.

Lo real no se crea ni se destruye, sólo se relata. Y al relatarlo, el contador de historias selecciona los materiales que están al alcance de su percepción o de su intención. Técnica o procedimentalmente, decir verdades o mentiras son operaciones idénticas. La diferencia radica en la intencionalidad y el contexto (las madres de toda eficacia discursiva). El descriptor se con-

vierte en un *traductor de la realidad*, a través de un relato que parezca creíble, y con ello es, también, un (re)creador de la misma. “*Traductor, traidor*” reza la máxima romana.

El resto de la obra de Potter da cuenta de las estrategias retóricas que permiten dar una impresión de factualidad, que no sólo se ciñen a los hechos, sino al despliegue de estrategias de acción comunicativa que aprovechan los elementos del ambiente social para lograr un sentido de eficacia. Sin pretender ser exhaustivo en la revisión de la obra, señalo algunos:

- *Acreditación de la categoría*: que descansa la eficacia argumentativa en la calidad del hablante. El científico, el jurista, el periodista o el que estuvo ahí, el etnógrafo o el chismoso utilizan la cercanía, disfrazada de testimonio para crear una impresión de realidad.
- *Imputación de intereses*: revelar la filiación del hablante debilita la firmeza de su argumento, regresando la observación al papel activo e interesado del emisor del discurso. La imputación de interés constituye una estrategia retórica defensiva, que permite a un hablante redefinir una situación de asimetría al carecer de las acreditaciones que posee un hablante en esa condición.
- *Discurso empirista*: la ciencia convencional, a diferencia del etnógrafo, produce una impresión de verdad a partir de colocarse a distancia de su propio discurso. El lenguaje impersonal, exigido al científico, elimina retóricamente la presencia del observador al construir un lenguaje donde su productor, que regularmente es también el emisor del discurso, crea una impresión de realidad desapareciendo de la escena.
- *Construcción de exterioridades*: la producción narrativa de un mundo que está ahí permite sostener o justificar la acción, como respuesta necesaria a las exigencias del entorno o de la “real” realidad. Los prejuicios raciales o de género funcionan en estos vehículos narrativos. La propensión hacia el crimen de la población afroamericana, la perversidad del homosexual, la minifalda provocadora del agresor sexual son todos elementos que se argumentan como condiciones objetivas y exteriores al individuo y que justifican a discriminadores o

feminicidas como víctimas y no victimarios o, al menos, como ciudadanos que adoptan acciones defensivas ante la inminencia de un peligro, inventado más que imaginado.

Bruner (1997), de nuevo, profundiza en *La cultura, puerta de la educación* acerca de la textura de la narración, como un lenguaje que no puede ser analizado en términos de su precisión sintáctica o de su correlato semántico. Su eficacia resulta de las capacidades de acción de los sujetos y de los contextos donde transcurre la misma. Desde este punto de vista, los relatos no son verdaderos ni falsos, y su credibilidad posee una condición performativa.

Las narraciones son creíbles *no porque representen la realidad* sino porque la imitan. En arbitraria selección de elementos conceptuales, bien o mal intencionado, se produce un relato siempre distorsionado por intenciones y omisiones. Las narraciones no son verdaderas, son creíbles, y en este sentido, son contradictorias, ambiguas, polisémicas e idiosincráticas. *El narrador miente por sistema*: el narrador, sincero o convicto, cree en la verdad de sus versiones. El cínico sabe la naturaleza de artificio de su instrumento (Goffman, 1997).

Esto quiere decir que, en sentido estricto, cualquier versión carece de un estatuto de plena factualidad y que es, siempre, un recorte de la realidad intencionado o no. Las batallas en la arena social no requieren para imponerse de alguna forma de fidelidad factual, por el contrario, su eficacia es retórica y se produce en estos circuitos de la confrontación y del consenso socialmente situados.

En este sentido, afirmar que la realidad humana es una construcción del mismo tipo, que pareciera una verdad de perogrullo, convocó las más airadas discusiones en los distintos momentos donde esa idea se ha expresado y desarrollado. El debate con las distintas concepciones realistas se revive de tiempo en tiempo, por ello, empecemos afirmando que esta perspectiva no niega la existencia de un grupo de eventos cuyo origen no está determinado por la acción de los humanos.

Planetas, galaxias, minerales, vegetales y especies animales poseen al parecer una existencia que no depende de la comprensión o de la acción social. Esto debe quedar tan claro que no empañe nuestra futura compren-

sión de la perspectiva. Pese a esa existencia ajena a los hombres, su percepción es siempre un fenómeno determinado socialmente: percibir a Mercurio como un hombre con pies alados o como un planeta ya no es una condición propia de ese objeto (en tanto distinto del sujeto que lo conoce), sino de un observador ateniense en la época clásica, para el caso del corredor *patialado*, y en el segundo caso, el de otro sujeto que realiza el mismo ejercicio en la época contemporánea.

Entonces, tenemos una tríada de elementos: un objeto a conocer, un sujeto que conoce y un contexto histórico y social que organiza la experiencia. La conjunción de estos tres elementos produce la *realidad humana*, no la realidad de lo que llamamos naturaleza, mundo físico o cualquiera de las acepciones que han desarrollado los hombres de distintas épocas para referirse —y relacionarse— a eso que llaman de tan diversos modos y que por una suerte de acuerdo no escrito consideramos como una realidad unívoca pese a la evidencia de la multiplicidad de variedades de definiciones culturalmente situadas con respecto a lo real.

Estas últimas son el objeto de interés de la perspectiva construccionista, en principio por la inocultable evidencia de su existencia, pero fundamentalmente por el hecho de que su presencia (la de las formas de pensamiento) determina modos de ser y actuar en el mundo.

La realidad entendida como producción divina genera un modo de relación social, y con la naturaleza. La ciencia produjo nuevas versiones del hombre y su papel en el mundo, cuyas consecuencias vivimos cotidianamente. ¿Qué produce, en última instancia, esta diversidad de modos de percibir el mundo o la realidad? ¿Por qué, esa realidad real, que consideramos única e indiscutible en la vida social, se vuelve múltiple y debatible al infinito? Para Berger y Luckman (1999) en su trabajo pionero —cuya denominación agrupa hoy día diversos esfuerzos interpretativos: la construcción social de la realidad—, esta diversidad sólo puede ser explicada atendiendo a los distintos contextos sociales que producen las distintas versiones del mundo. Esto es, comprender la diferencia de perspectivas nos obliga en principio a reconocer, como adelantamos antes, que la vida humana se desarrolla por medio del conocimiento que los sujetos poseen de la misma y que, a su vez, adquieren en los distintos conglomerados en que se desarrollan.

Por ello, para estos autores, este trabajo descansaba en el campo de la sociología del conocimiento. El conocimiento humano es producido socialmente. Con los productos de éste, construimos la sociedad, sus instituciones y a los propios actores sociales, ya sea en largas y extenuantes jornadas de caza, en solemnes celebraciones religiosas o en las racionales clases de las escuelas modernas, la sociedad produce a los actores de sus dramas: cazadores, hombres temerosos de dios o ingenieros y maestros. Todos ellos contruidos con el material fundamental de la vida humana: el conocimiento.

Así las cosas, adoptamos la premisa analítica de que el hombre construye a la sociedad con significados. Sin embargo, el significado para poder ser percibido, pensado e implementado debe existir en alguna forma de objetivación. Esto es, una expresión distinta del sujeto pero susceptible de ser comprendida también por otros sujetos. Ya advertimos algunas pistas de esa condición.

En el punto más abstracto de esta reflexión, el significado adquiere la forma de conceptos. Esto es, unidades lingüísticas que permiten la percepción, transmisión y, en consecuencia, la comunicación de sentidos por medio de las distintas formas de interacción social. Una palabra, una imagen religiosa, una señal de tránsito, un símbolo matemático y cualquier elemento con los que tratamos en la vida social constituye un evento significativo, condición a la que podemos acceder comprensivamente sólo en virtud de que posee ese significado expresado conceptualmente. Una cruz y la noción de cristianismo pueden intercambiarse, dependiendo del contexto, de manera práctica, con relativa facilidad, siempre y cuando los sujetos de la acción atribuyan o reconozcan tales significados en dichos objetos. Una persona sin (esa) formación religiosa no podría percibir esto, que resulta evidente para el creyente cristiano.

En este sentido, la perspectiva construccionista invierte los términos de la comprensión del acto cognitivo, al depositar el lado activo de la definición de la situación o naturaleza del evento en el actor u observador.

El concepto, de ningún modo puede considerarse un resultado de la naturaleza de lo real. El arsenal de conceptos con los que nombramos al mundo, no mantiene una relación de correspondencia necesaria con las cosas. Esta relación resulta del conocimiento y la intencionalidad de los sujetos que participan activamente, con grados distintos de conciencia, en la

descripción del mundo. No describimos lo que la realidad es, sino lo que nuestros recursos conceptuales nos permiten ver. El concepto precede a la observación, a contrapelo de la idea tradicional que suponía, que los conceptos reflejaban nítidamente el mundo de los objetos. Si esto último fuera cierto, nada habría que agregar a un proceso de conocimiento sometido al gobierno de un pretendido orden factual. Baste observar la historia o la diversidad cultural para observar que, en distintas épocas y latitudes, nombrar las cosas varía radicalmente.

Los conceptos ordenan nuestra experiencia del mundo *real*. Percibimos a través de ellos y, entonces, la experiencia sensorial adquiere sentido para nosotros. Como establecemos una relación de correspondencia entre el hecho y la sensación percibida, suponemos que el artefacto posee cualidades específicas. Sin embargo, éstas se producen en distintos contextos sociales y culturales. En un enclave ligado a la magia percibimos fuerzas supra-humanas gobernando el sentido de las cosas; basta colocarse unos lentes religiosos para entenderlo como designio divino o con las ciencias como resultado de leyes inexorables.

Estas tres formas de pensamiento, históricamente, han reclamado para sí el monopolio de la verdad. No obstante, apenas cambiamos de ángulo social, su eficacia se desvanece, sea por efecto de una conversión epifánica o simplemente por nuestro tránsito por los distintos espacios de actuación social.

Una misma persona puede experimentar experiencias religiosas en el templo y apegarse a la frialdad del cálculo en un examen de aritmética. Puede calcular de su ortodoxo comportamiento religioso una recompensa numérica y dineraria, al menos como esperanza o, por el contrario, encomendarse a los dioses en un examen de cálculo. Una pata de conejo en el bolsillo puede incrementar, al menos figurativamente, la eficacia de ambas estrategias.

La ciencia es la versión privilegiada que nos ha tocado vivir en nuestra época, pero, del mismo modo que los ejemplos anteriores, la escuela mexicana, racional y laica declarativamente celebra de forma religiosa fines de curso y graduaciones. La contradicción y la ambigüedad caracterizan nuestros comportamientos, no como errores sino como prueba irrefutable de la movilidad y provisionalidad de los significados.

Desde luego que, dentro de la ciencia, o en nuestro caso desde el aula, aceptamos con fervor la eficacia de las versiones científicas, bajo el slogan de la noción de *conocimiento probado* y, en consecuencia, verdadero. Sin embargo, una revisión de la historia de la ciencia revela que las certezas de respetadísimos científicos de antaño se desmoronan apenas son vistas con otros lentes (o experimentos), y su aparente verdad se reduce a la nada.

Apenas ocurre esto, acudimos presurosos a reconocer los nuevos logros, ¡ha muerto la versión científica, viva la versión científica! No recordamos a Copérnico como el invalidado por Kepler (al menos parcialmente) o a éste siendo objeto de una corrección de plana por parte de Newton. Hoy hablamos desenfadadamente de agujeros negros o exoplanetas, aun cuando los propios científicos no se ponen de acuerdo con sus especulaciones.

Plutón, por ejemplo, el más lejano planeta de nuestro sistema solar gozó de cabal salud hasta el mes de agosto del año 2006, momento en el que los astrónomos profesionales decidieron degradarle su categoría, condenándolo al exilio sideral. Para enero del año 2020, en medio de acaloradas discusiones “humanas”, decidieron reintegrarlo al sistema de marras.

¿Qué ocurrió?, ¿Plutón se encogió?, ¿volvió a crecer? o ¿sufrió una transformación en su composición química que nos hiciera dudar de su legítima filiación planetaria? Nada de eso, lo que cambió y se recompuso fue el sistema de conceptos a través del cual los científicos daban cuenta de esa realidad real que los hombres llaman planeta o planetóide o planeta enano o como esté el humor en los *lobbies* de la ciencia moderna.

¿Cómo podemos explicar esto a nuestros hijos o alumnos? ¿Podemos seguir repitiendo, sin poner atención en los hechos, que la ciencia produce verdades irrefutables por comprobadas? Pareciera que los conceptos anteceden y ordenan la mirada de los científicos a través de los más modernos telescopios. Ya no aparece tan caprichosa la definición construccionista de anteponer el concepto a la experiencia.

En el presente, la epidemia de Covid-19 nos ha mantenido en vilo, esperando la respuesta verdadera a la pandemia que curará nuestros males. En el trayecto hemos visto ensalzadas defensas de la hidroxiclороquina o de la ivermectina, apelando condiciones experimentales que las validan y que en un cortísimo tiempo fueron puestas en entredicho.

Un poco de modestia para los científicos, pero un mucho de distancia crítica para quienes enseñamos estos procesos en las escuelas. Es justamente en este punto que la perspectiva del construccionismo social se vuelve pertinente y necesaria. ¿Podemos los actores sociales en general y los docentes en particular, adoptar una condición de permanente vigilancia o asunción de este carácter provisional y contextual de los conocimientos?

La respuesta no resulta sencilla. Justamente porque los sistemas conceptuales que pueblan nuestras conciencias moran en ellas dictando implacables la naturaleza de lo que observamos. Es que se hace necesaria una nueva reconfiguración de nuestro propio sistema de creencias, que pase de un horizonte de verdades verdaderas a otro que comprenda la naturaleza, socialmente construida, de nuestra comprensión del mundo.

Tenemos una primera premisa, conocemos con conocimiento y éste se expresa en su forma más elemental como un concepto. ¿De dónde extrae su verosimilitud un concepto? Aquí estaríamos tentados a pensar que éste lo extrae de su correspondencia con algún elemento de la realidad, pero no es así.

Los conceptos se significan al entrar en complejas redes de significado, esto es, de otros conceptos. La afirmación: “esto que están leyendo es un texto” tiene sentido en principio, en el marco de un intrincado entramado de conceptos que llamamos el lenguaje español, que no siempre ha existido y que no se comparte en todos los puntos del planeta.

Sin el marco de la lengua española, la proposición: “esto que están leyendo es un texto” sería incomprensible. Sin la historia, sin la invención de la escritura y la lectura de los textos y de tantos conceptos que nos son familiares, aquella afirmación sería hueca. Los conceptos se significan con otros conceptos: unos sirven para nombrar el mundo; otros permiten que esta acción parezca verdadera.

Como vimos, en el campo de la magia somos presas del destino; en la de la religión, de los castigos divinos, y en el de la ciencia, de los malos hábitos alimenticios. Cada creencia genera un comportamiento particular, pero su eficacia cognitiva depende de la existencia de marcos conceptuales que le den pertinencia y lógica. Magia, religión y ciencia constituyen prin-

cipios o explicaciones generales que debemos adoptar antes de pensar en sus términos.

Sin la idea de Dios, pensar religiosamente se vuelve complicado. La mente del científico, cree firmemente en la existencia de fuerzas supra-humanas que denomina leyes. En ambos casos, pensar correctamente implica dar por supuesto un conjunto de principios de explicación generales.

Esto es, nuestro concepto explicativo de milagro o misterio, para dar cuenta de un evento atribuido a la fuerza suprema de dios, sólo es posible a partir de este mismo convencimiento. Si no damos por supuesto el poder divino, no hay ninguna posibilidad de que se vuelva plausible la apertura cómplice y oportuna del Mar Rojo para garantizar el escape del pueblo judío.

La premisa Dios es una noción cuya realidad debe darse por existente fuera de toda duda para pensar de manera religiosa. Sin ésta, las afirmaciones anteriores serían imposibles de ser aceptadas. Suponer la existencia de una fuerza omnipotente coludida con el pueblo judío permite justificar la apertura de mares o la creación del moderno Estado israelí.

Eliminado el supuesto divino, en el caso de la ciencia, la realidad es abordada desde otra óptica. En algunas vertientes suponen la existencia de fuerzas de la naturaleza que operan como leyes, que se expresan de manera regular y que pueden ser observadas en condiciones experimentales. Aceptar esta idea es dar por hecho que el mundo natural posee un orden que se repite inexorablemente. El método experimental de verificación de las verdades científicas es una consecuencia lógica. Ya no sorprende imaginarnos a Galileo haciendo rodar esferas en el plano inclinado, maravillado por la recurrencia de los trayectos. ¡Vaya paradoja! Dos formas de pensamiento en disputa inveterada tienen puntos de partida idénticos: sistemas de creencias *a priori* sin los cuales se cae el edificio que intentan montar.

Esta característica de las formas de pensamiento, en modo alguno, quiere decir que son falsas; son tan reales como sus consecuencias: iglesias y universidades. Ambas son producto de la acción humana y se fundan en significados. Ambos cuerpos de discurso se fundan en creencias, percibidas como reales desde dentro de la comunidad que las produce, y como fantasiosas para el observador externo. Entender por qué un sujeto se comporta como se comporta, esto es, piensa como piensa, implica indagar en el sistema de supuestos que organizan los conceptos que, a su vez, dan senti-

do a su experiencia. Los conceptos se ordenan, a su vez, por sistemas de conceptos que producen las distintas formas de pensamiento y acción: cosmovisiones, religiones, filosofías, ciencias o el pensamiento de la vida cotidiana.

Un buen ejercicio de acercamiento a esta perspectiva implica someter a revisión no las proposiciones que hacemos acerca del mundo, simplemente, sino los soportes conceptuales que nos permiten percibirlos y presentarlos como verdaderas: los sistemas de conceptos que damos por supuesto.

Lo real humanamente construido es desarticulado analíticamente, identificando los significados que damos, por supuesto, al momento de actuar. En esto consiste el análisis construccionista. Deconstruir una realidad articulada y ensamblada por los humanos y sus instituciones. Cualquier forma de pensamiento desarmada hacia atrás, nos lleva a un punto de arranque indemostrable, ubicado en el terreno de las creencias y que, sin embargo, es fundamental para articular nuestras formas de pensamiento y acción.

La religión ha sido explorada en este sentido. La idea de dios es indemostrable. Ya sea por el hecho de su propia definición, que nos coloca en condición de no poder acceder a la comprensión de sus misterios, o por el contrario, por la imposibilidad de encontrar material empírico para demostrarlo, pese a los incansables esfuerzos de los arqueólogos de encontrar los vestigios de arcas y sepulcros sagrados.

La ciencia, por su parte, gozó del estatuto de excepción que tuvo la religión por más de mil años. Hoy día, colocada en el portaobjetos del microscopio de la construcción social, hemos podido identificar la naturaleza humana de la propia ciencia, que se había esforzado en presentarse como una actividad alejada de los caprichos de nuestra naturaleza social.

La ciencia en la modernidad se presentó como un discurso autárquico, cuya validez era decidida por los propios científicos. En el campo de las ciencias sociales, la economía ha peleado —con uñas y retórica— el privilegio de ser la ciencia (más ciencia de las ciencias sociales), la única que es capaz de narrar la realidad de manera contundente a través de las matemáticas.

Sin bien no es el único campo así, la constante de la Economía no ha sido la de producir verdades verificables en lo empírico, sino más yerros que aciertos. Pese a ello, demandan esa posición de especialistas para sus ejecutantes. Un ejercicio simple de deconstrucción revela el movedizo piso en

que se asienta su disciplina. Por ejemplo, en Economía identificamos dos grandes vertientes: una en contra y otra en favor del orden económico existente. ¿Cómo pueden resultar dos versiones tan disímiles acerca de una pretendida única realidad? Desarticuladas hacia atrás podemos ver que sus puntos de partida (creídos) son tan arbitrarios como opuestos.

Estas dos grandes vertientes, y sus variantes, podemos agruparlas bajo las etiquetas del marxismo, en contra del orden, y de la economía clásica, a favor. Ambas poseen un aparato conceptual (teorías), para explicar el funcionamiento económico de la sociedad. Pero ¿qué es lo que explican y cuál es su fundamento? Las dos tienen un punto de partida indemostrable, empíricamente: que sólo funciona a condición de ser dada, por supuesta, su verdad.

Tabla 1. *Supuestos de la ciencia económica*

Escuela		
	<i>Marxista</i>	<i>Clásica</i>
<i>Idea del actor económico</i>	Disputa por bienes escasos	Maximizador de beneficios
<i>Teoría</i>	Lucha de clases	Mercado

Estas teorías establecen una concepción del ser humano indemostrable en sí misma, pero aparentemente verificable haciendo un uso interesado de la historia. En los dos casos, la organización de su pensamiento se remonta a la idea de que existe un basamento económico en nuestra especie. En el exceso, y tomando como préstamo una figura retórica de la paleontología, han llegado a identificar a un *Homo economicus*, a una suerte de naturaleza, objetiva, que explica el comportamiento económico de los humanos.

Para la economía marxista, la acción económica está determinada por el hecho de que los bienes para satisfacer las necesidades humanas existen de manera escasa, lo que provoca un conflicto permanente por su posesión. La expresión social de este conflicto opera por medio de las distintas clases de actores económicos, constituyendo una lucha de este tipo. (Si recurrimos a la historia, encontramos incontables ejemplos que demuestran empíricamente esta posición.) Por el contrario, si seguimos la reflexión de la economía clásica, ésta sostiene que el hombre es naturalmente un maximizador de beneficios. Esto es, le gusta obtener más, esforzándose menos. El merca-

do es el único sitio donde la regla es invertir una cantidad, de dinero o esfuerzo para obtener un beneficio mayor. De allí, las teorías modernas que depositan en el mercado el peso de la explicación y solución de los problemas sociales. Es sólo un efecto de retórica.

Ambas posturas comparten en su punto de partida una situación idéntica: la invención de una naturaleza primigenia que busca demostrar realizando recortes de la historia, pero que a su vez es indemostrable, sin embargo, ilustra cómo una supuesta de realidad única produce versiones distintas, dependiendo el evento que se privilegia: el trabajo o el comercio, la producción o la venta de las mercancías.

Ambos toman fragmentos de realidad verificable, pero en modo alguno “son” la realidad. Expresan, más bien, los intereses de los productores de las propias versiones, lo sepan o no.

Examinados con esta óptica, los distintos argumentos del campo de la educación pueden ser desmontados hasta llegar a los supuestos primarios que le dan sentido a sus teorías y prácticas. Consideramos, sin temor a equivocarnos, que todos los maestros hemos sido testigos de la circulación de teorías acerca de lo que ocurre o debe ocurrir en las escuelas. Todas esas versiones coinciden en un punto, esto es, que se han producido fuera de las escuelas. Describen un mundo de operaciones deseables o imaginadas como posibles, que trasladan de manera metafórica a la explicación del evento escolar. Entendemos por metáfora al uso de un nombre, normalmente atribuido a un objeto en una cultura y que lo usamos para nombrar otra, como el ejemplo de la paleontología en la economía.

En educación no es distinto y no tendría por qué no serlo. El problema es que, la forma rutinaria en que circulan las versiones educativas provoca efectos casi nulos, donde terminamos renarrando nuestro trabajo, dejando intacta la forma de realizarlo y de entender nuestras tareas.

Siguiendo la magistral obra de un Jerome Bruner maduro (1997), las teorías educativas pueden agruparse bajo el amparo de dos grandes metáforas: una que considera que la enseñanza es una actividad semejante a la operación de las computadoras. El cerebro humano contiene compartimentos estancos donde se alojan informaciones específicas, tanto como capacidades de acción o centros de control de actividades precisas. Toda una imaginiería existe al respecto, que se expresa en la manera en que se diseña la

organización curricular, asignaturas que corresponden a un grupo de contenidos necesarios que se parcializan y dosifican de manera gradual, a lo largo del recorrido del sujeto por los distintos niveles escolares.

La otra metáfora introduce la idea de que el aprendizaje es un fenómeno cultural, y que su eficacia está determinada por su adecuación a los diversos contextos donde ocurre el hecho educativo. Adecuar contenidos a realidades socioculturales específicos ha sido usado muchas veces como consigna hueca del diseño de planes y programas. Currículos nacionales, con el agregado de que deben considerar elementos idiosincráticos, han sido —en el mejor de los casos— una entelequia que se antoja lógica, pero igual expresa una creencia de improbable traducción empírica. Ambas versiones, como el caso de la economía, comparten una idea matriz: la creencia en la existencia de un orden necesario al cual debe responder el diseño y la acción educativos.

Bruner, en el trabajo citado, introduce una alternativa que tiene que ver con la noción de relación. La educación es una relación social, una interacción basada en compartir significados con respecto a algo. Computarizada o cultural; educar implica ponernos en contacto, en este caso, con un evento educativo mediado por un artefacto significativo que ordena nuestras acciones.

Con la primera metáfora, respondemos al imperativo de un orden constituido dentro del sujeto. No lo podemos ver, pero lo damos por supuesto. En el segundo, creemos que existe una relación de correspondencia entre el ambiente cultural y la respuesta de aprendizaje. No sobra recordar que ambas versiones ignoran la particularidad de los estudiantes, estableciendo una generalización que impide reconocer sus diferencias.

Ambas versiones coinciden en su invocación a un orden, indemostrable pero que ofrece seguridad, al dar por hecho que la acción de planear y educar responde a algo. Esta idea de orden necesario es el núcleo del pensamiento moderno que posicionó una idea de ciencia como único saber verdadero y cuyas certezas se vienen debilitando, con mayor o menor velocidad, en los últimos tiempos frente a la emergencia del paradigma relacional.

Exploremos ahora la radicalización de la mirada construccionista propuesta por Kenneth Gergen (1996), partiendo de la necesidad de replantear los supuestos desde donde se posiciona la ciencia y que han sido concep-

tualizados como nociones no-modernas y que, a falta de una mejor definición de esta condición, utilizan etiquetas como las de pospositivismo, posestructuralismo o, en este caso, postmodernidad, indicando su posición crítica con los modelos de pensamiento que aluden.

Para Gergen (1996) existen tres ejes fundamentales sobre los que corren los debates resultantes del agotamiento de las certezas científicas provocadas por el advenimiento de las ideas de postmodernidad y que constituyen la base de la visión científica moderna del mundo, a saber:

- 1) La agencia racional, es decir, la acción racional que ejecuta el agente social.
- 2) El conocimiento empírico como fuente fidedigna de la actividad cognitiva del actor social.
- 3) La imagen del lenguaje como representación, esto es, el proceso cognitivo es una representación, un reflejo, de algo externo a la representación misma; la garantía de objetividad está dada por la captación adecuada de esa realidad externa a través del lenguaje. Este último es un mediador entre el proceso cognitivo y el objeto representado.

La idea del *construccionismo social*, que Gergen (1996) distingue de lo que denomina constructivismo en la escena de las ciencias sociales y humanas, cuestiona y replantea estos supuestos. A la idea de la agencia racional opone la de *racionalidad comunitaria*; al conocimiento empírico, la *construcción social del conocimiento*, y al lenguaje como representación opone el *lenguaje como acción*. Estas oposiciones se enmarcan dentro de un sentido posmoderno del curso que han tomado los cuestionamientos sobre cómo se constituye la realidad social y los saberes científicos y ordinarios, clásicos y no clásicos. Al respecto, el construccionismo social parece constituirse en una suerte de *matriz disciplinar* (Kuhn, 1993), es decir, un nuevo marco de coordenadas mentales para desarrollar el trabajo en las ciencias sociales y humanas, pero también como un modo de orientarse en el mundo cotidiano.

Seguramente, este trazado puede ser ampliado o matizado en sus términos, pero constituye una importante herramienta para pensar los desafíos actuales de la teoría social, en general, y sus consecuencias metodológicas

y meta-teóricas, y viceversa. No obstante —como da cuenta el propio autor—, la separación de los modos convencionales de hacer la ciencia, hasta hoy, no resultan un ejercicio simple, y las dificultades para salir del círculo expresan justamente el efecto organizador de la experiencia de los paradigmas en vigor.

Esto último demanda del investigador una capacidad reflexiva cuya supervisión es difícil de lograr, y en muchos casos corremos el riesgo de caer en una suerte de autoengaño liberador. La posición construccionista no aspira a la originalidad, sino a la ampliación de la comprensión. En dicha ampliación, se ponen bajo la lupa la totalidad de los supuestos que han dado origen al modo occidental de hacer ciencia, no en el sentido de buscar una versión tropical o exótica del quehacer académico, sino reconociendo en él la versión por excelencia disponible hasta hoy.

Tabla 2. Supuestos epistémicos y cosmovisiones en transformación

<i>Modernidad</i>	<i>Posmodernidad</i>
<p><i>Agencia racional</i></p> <p>Actor racional: Yo conozco y actúo sobre el mundo. <i>Cogito ergo sum</i> ("Pienso, luego existo", Descartes).</p>	<p><i>Racionalidad comunitaria</i></p> <p>Comunidad de actores racionales: constitución colectiva del conocer, producción compartida del sentido, de los saberes sociales y de las acciones en el mundo. <i>Communicamus ergo sum</i> ("Comunico, luego existo", Gergen).</p>
<p><i>Conocimiento empírico</i></p> <p>Fundado en la experiencia: captación de los órganos de los sentidos. Grados jerárquicos del conocer: de la sensoriedad al entendimiento. El proceso cognitivo como <i>tabula rasa</i>.</p>	<p><i>Construcción social del conocimiento</i></p> <p>Los vocabularios con que damos cuenta del mundo y sus objetos, nada tienen que ver con una correspondencia o representación de éstos; son artefactos sociales producto de intercambios histórica y culturalmente situados, nunca reducidos a creaciones individuales. Es el proceso social (la interacción, la negociación colectiva de significados, etc.) el que otorga sentido a la permanencia en el tiempo de los modos en que damos cuenta del mundo, y no la validez objetiva (ontológica) de esos artefactos sociales por sí mismos.</p>
<p><i>Lenguaje como representación</i></p> <p>Lenguaje como mediador en el acto cognitivo. Metáfora visual o modelo del espejo (Rorty, 1995) como pertinente para describir la operación cognitiva (observar, apreciar, como se ve, etcétera). Adecuación, correspondencia, entre percepción y objeto de la percepción, sin intromisión del observador, garantía de <i>objetividad</i>.</p>	<p><i>Lenguaje como acción</i></p> <p>Lenguaje como "juego" (Wittgenstein, 1953) que conduce a organizar las formas de la interacción que instituyen y constituyen la vida social. Lenguaje como "forma de vida", instancia simbólica a través de la cual "hacemos" cosas (Austin, 1962) diciéndolas en el mundo interactivo social. El lenguaje no ayuda a describir la acción, sino que es ya en sí mismo un juego de acciones, entre las cuales encuentra sus cualidades descriptivas. El lenguaje es aquel espacio social de constitución de las relaciones sociales.</p>

Fuente: Ayús y Mendoza (1998).

En la tabla 2 podemos visualizar las coordenadas de la transformación trazada por el autor. Estas tres líneas de modificación constituyen, a su vez, desafíos tanto para la comprensión como para el diseño de estrategias de abordaje empírico. Plantear el problema a este nivel aún deja irresuelto el otro, tanto o más complejo, de generar modos de trabajar o recolectar información empírica y su tratamiento, fundamentalmente cuando existe toda una tradición y un tejido social-institucional que ha fijado modos de hacer y ha creado generaciones de profesionales y practicantes de las más diversas profesiones y especialidades, que se educaron bajo el imperio del país de un solo método. Contra ese absolutismo involuntario, e innecesario, es que habremos de mantener una vigilancia epistemológica.

Por otra parte, la noción de *núcleo de inteligibilidad* (Gergen, 1996) puede ser considerada como homóloga del concepto kuhneano de *paradigma*, o mejor aún, de su versión revisada en la “Posdata” de 1969 a la *Estructura de las revoluciones científicas*, en la cual el historiador, filósofo y físico inglés adelantó la noción de *matriz disciplinar*. A diferencia de Kuhn, cuyos ejemplos a guisa de argumentos se concentraron en la historia de la física, la astronomía y la química, el psicólogo Kenneth J. Gergen apoya su argumento en la historia reciente de las ciencias sociales y de la conducta, especialmente, en los diferendos entre psicología conductista y cognitivista.

Pero, ¿qué es un núcleo de inteligibilidad? Se trata de un conjunto de artefactos argumentales que permiten:

“interpretar/dar sentido” mediante criterios propios de una comunidad particular. Tales núcleos puede que sean ilimitados y totalizantes (como en el caso de las cosmologías universales o de las ontologías) o localizados y específicos (como en la teoría del proceso educativo en la Universidad de Swarthmore); cabe que dirijan un acuerdo amplio (como en las compresiones comunes del proceso democrático) o apelen a una pequeña minoría (como en una secta religiosa). Además, tales formas de inteligibilidad están característicamente incorporadas en el seno de una más amplia gama de actividades pautadas (artículos escritos, experimentación, votar, predicar, y otros similares)... [Se constituyen en] redes proposicionales... (Gergen, 1996: 25).

El núcleo de inteligibilidad propuesto por Gergen se integra por tres niveles, uno formal explícito, que es el de la teoría, donde se expresan las

posiciones públicas de los científicos, por decirlo de algún modo. Detrás de éste, se encuentra el nivel meta teórico que se refiere al de los supuestos acerca de los modos de hacer la ciencia, al método científico, etc. Finalmente, ubica un nivel referido a la metodología que resulta de las anteriores asunciones.

El núcleo de inteligibilidad se constituye en un auténtico organizador de la experiencia del científico, al tiempo que permite ver con su haz paradigmático, lo que impide u obstaculiza la percepción de otras miradas o posibles encuadres. A diferencia de la idea khuneana, referida a que la aparición de anomalías en el paradigma en funciones conduce a la ciencia a proponerse modos alternativos que provocan las transformaciones científicas, Gergen sostiene en este trabajo que desde dentro del paradigma las anomalías son imperceptibles. Por ello rastrea el socavamiento de los paradigmas en vigor, en movimientos que se producen fuera de las fronteras del trabajo de los científicos y ubica tales tendencias en lo que denomina la crítica social, la crítica ideológica y la crítica literaria. Cada una de éstas, con intereses ajenos a la empresa científica contribuyeron a descentrar la mirada de los profesionales de las ciencias sociales del núcleo de inteligibilidad en vigor.

El autor ilustra el planteamiento anterior reconstruyendo la ruptura teórica que significó la aparición del movimiento en psicología de la revolución cognitiva frente al conductismo en vigor, dejando intactos el conjunto de supuestos metateóricos y sus consecuentes resultados en la práctica científica. Esta reflexión llevó a los defensores de esta revolución teórica a abdicar de ella (Bruner1990) y a buscar alternativas en ejercicios de comprensión y ejercicios de la ciencia novedosos, mediante la introducción de otras metodologías, como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3. *Transformación del núcleo de inteligibilidad*

Situación histórico-cultural		
	Modernidad	Posmodernidad
<i>Metateoría</i>	Empirismo lógico (método hipotético-deductivo)	Hermenéutica/ Construccinismo social/ Dialogismo
<i>Teoría</i>	Positivismo En sus tres formas históricas modernas: positivismo neopositivismo pospositivismo lógico Estructural-funcionalismo	Teorías relacionales Posestructuralismo/ microinteraccionismos/ fenomenologías sociales/ antropologías dialógicas
<i>Metodología</i>	Verificacioncita Metodología experimental/ cuantitativista (Lazarsfeld)/ cualitativismo estandarizado (Glaser y Strauss)	Generativas/ Potencializadoras Análisis de la conversación (Sacks), análisis narrativo (Rosaldo), desconstruccionismo (Derrida), etc.]

Fuente: Ayús y Mendoza (1998).

La introducción de las perspectivas que se amparan bajo la denominación del construccionismo social ha cimbrado el sistema de creencias del mundo en general, pero particularmente en el campo de las ciencias. Sostenen que la realidad humana es un producto de la acción de los hombres sobre el mundo no debería despertar sospecha, a menos claro, que ya exista toda una forma de pensamiento que atribuye la existencia de una suerte de orden necesario en la operación de los eventos del mundo, y que la ciencia esté llamada a descubrir y mostrar.

Esta forma de pensamiento instalada en la historia se ha traducido en una serie de instituciones, procedimientos e ideologías que hemos venido reproduciendo con grados distintos de conciencia y con voluntades distintas también. Junto a las disputas acerca de la definición de la naturaleza de la sociedad, se desarrollaron prescripciones al nivel de los supuestos acerca de los procesos de conocimiento y la práctica de la investigación.

Siguiendo el modelo del núcleo de inteligibilidad, una reformulación de nuestra concepción del mundo requiere, también, una de los modos de entender nuestra propia posición comprensiva y de las maneras de abordar de forma práctica el conocimiento, como explicaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Construccinismo social: La dimensión epistemológica y metodológica

En el capítulo anterior hicimos referencia a la herramienta que propone Gergen (1996) para descomponer, deconstruir, de manera analítica, la forma en que los científicos o los observadores que pretenden explicar el mundo, de manera sistemática, ven a éste; el núcleo de inteligibilidad.

Lo anterior se antoja complicado, más por nuestra cultura que ha conferido una condición de excepcionalidad al trabajo de la ciencia. Si bien, de ningún modo se trata de denostar ésta u otra actividad, la perspectiva construccionista le restituyó su carácter humano, con todas las implicaciones que esto conlleva.

Iniciemos puntualizando que cualquier proceso de conocimiento, científico o de sentido común, debe responder o solucionar dos preguntas de manera consiente o no. Una se refiere a la naturaleza de su objeto de conocimiento: ¿de qué está hecho? La segunda, derivada de ésta, tiene que ver con la respuesta a cómo podemos conocer una realidad definida del modo en que lo hemos hayamos hecho.

La solución de la primera pregunta: la respuesta sobre el *ser* de las cosas, constituye el origen del amplio abanico de versiones sobre el mundo. Las cosmovisiones, las ideologías, las religiones, la magia o el sentido común, contienen todas. Una respuesta a aquella cuestión nos permite situarnos en la vida social provocando una gran cantidad de consecuencias prácticas.

La solución de la segunda pregunta ¿cómo conocemos eso que hemos definido de algún modo? implica las epistemologías (ciencia del conoci-

miento) y las metodologías (ciencia de los procedimientos), esto es, las respuestas acerca de cómo opera el proceso de conocimiento y como podemos realizarlo prácticamente.

La epistemología en ocasiones ha sido presentada como la responsable de sancionar los modos correctos de conocer, sin embargo, en la reflexión contemporánea ha asumido una posición más modesta y se concentra en tratar de comprender sus procesos antes de pretender ofrecer prescripciones para su funcionamiento.

En el capítulo anterior explicamos que el ser humano es en sí mismo, un ser que actúa mediado por significados, por conocimientos que provocan diversas formas de percepción. De esta suerte, nuestras descripciones de lo real siempre están determinadas por una forma de definir la naturaleza de lo que observamos. Si ésta es definida como resultado de la acción divina, percibimos pecados o milagros. Ni el pecado ni el milagro son características del objeto que conocemos, por el contrario, estas nociones se producen en comunidades de personas que comparten juicios sobre la realidad, religiones, y que al trabar contacto con el mundo ordenan nuestra observación.

Estas formas de conocimiento tienen consecuencias prácticas, generan formas de convivencia, producen instituciones, legalidades, en fin, sistemas de relaciones que producen eso que llamamos sociedad. En modo alguno pueden ser consideradas falsas, sino formas de pensar situadas en un punto histórico y resultado de un proceso del mismo tipo. Para considerarlas falsas, tenemos que utilizar otro tipo de referencia, como puede ser el caso de la ciencia. Con los criterios de la ciencia, la religión resulta insostenible por indemostrable, tanto como con los criterios de la religión aquella resulta en una blasfemia.

No obstante lo anterior, la afirmación bíblica referida al hecho de el hombre es polvo y al morir se convierte en polvo es una afirmación plenamente demostrable. Los hombres de la antigüedad podían verificar esto empíricamente abriendo tumbas, por ejemplo, encontrando la constatación de la predicción: polvo. Esta evidencia permitía producir una intuición: al convertirse a su muerte en este material, podían presumir que su origen era éste también. ¡Que visión tan realista la de los hombres de la antigüedad! En su circunstancia histórica y con el arsenal conceptual de su época, éstos daban cuenta de lo que observan con esas herramientas. En el mundo an-

tigo, donde la química no existía, pues estaban constreñidos a utilizar los recursos disponibles, esa era una definición válida.

Hoy día, con el soporte de la química, hija no deseada de los delirios de la alquimia, afirmamos que los hombres no son polvo sino resultado de las múltiples combinaciones del ciclo del carbono, y al morir, claro, se reintegran a la naturaleza, descomponiendo esas combinaciones y reintegrándose a la naturaleza para formar parte de otras combinaciones con otros organismos... *por los siglos de los siglos.*

La ciencia actual esta plagada de estas, aparentemente, paradójicas situaciones, debido a su autodefinición de ser una actividad que se basa estrictamente en la evidencia empírica. La luz, por ejemplo, es narrada por distintas teorías de manera igualmente diferentes: onda o corpúsculo, genera dos modos de entenderla y dos tipos de práctica científica que han desarrollado sus propios sistemas de prueba y aplicaciones diversas; nadie recuerda que la realidad posee una verdad objetiva a la cual deberían responder los científicos a pie juntillas.

Parece que en ciencia y religión no somos tan distintos, sólo eliminando el ingrediente fundamental de la historia podemos hacer esos juicios sumarios. Ya comentamos, en el capítulo anterior, el muy conocido y contemporáneo caso del maltratado planeta Plutón. Sin embargo, siguiendo la definición construccionista de la inevitable mediación significativa de la relación del hombre con el mundo, ambas formas de explicar el mundo tienen la misma naturaleza, constituyen sistemas de conceptos que preceden a la acción.

Puntualicemos en esta aparente paradoja: en tanto que producciones humanas, mediadas por significados, religión y ciencia poseen la misma constitución. En la historia, incluso, conforman una suerte de continuo donde una no podría ser posible sin la otra o, en todo caso, alguna forma de pensamiento debía preceder a la forma actual en que pensamos, salvo que pensemos que las formas de conocimiento se producen por generación espontánea, condición que la biología abandonó hace mucho tiempo.

Tampoco se trata de poner en tela de juicio la eficacia de los avances de la ciencia. En tiempos de pandemia, parece ser que las oraciones no han sido suficientemente capaces de enfrentar un virus, tengamos fe entonces en la ciencia. Esto ya no parece tan paradójico.

Baste recordar que la idea de la necesidad de eliminar el pensamiento religioso del centro de la vida humana es relativamente reciente: hace unos cuatro siglos, incipientemente, y un poco más de dos, con mucho mayor dinamismo. Una consecuencia, indeseada, fue la producción de una suerte de arrogancia de la ciencia, que terminó provocando una ceguera para comprender otras formas de pensamiento. El origen de esta lamentable miopía tiene su fundamento en la definición misma del proceso de conocimiento que inventó esta forma de arrogancia científica: la separación entre el objeto y el sujeto de conocimiento. Esta disociación fue presentada como una característica inherente a la realidad de los procesos de conocimiento. La ciencia natural constituyó el escenario didáctico ideal para producir esta versión de los hechos, toda vez que la inmensa mayoría de los objetos de conocimiento de esas ciencias se encuentren, con evidencia extrema (y externa), fuera de los sujetos.

Con este soporte escénico, los científicos construyeron un relato del proceso de conocimiento correcto o científico, que para esta forma de pensamiento resultan sinónimos: todo proceso de conocimiento supone la existencia de un sujeto que conoce y un objeto que debe ser conocido. Este último existe fuera de quien pretende conocer. La separación de quien conoce y lo conocible, se convirtió en el punto de partida de esta versión del conocimiento.

Si damos por supuesto lo anterior —esto es, lo reconocemos como verdadero antes de demostrarlo empíricamente—, seremos sancionados por la puntillosa ciencia. Pero no resulta así; por el contrario, es una condición fundamental para desarrollar las formas del pensamiento del realismo. ¡Vaya paradoja!: el punto de partida del realismo más realista es una creencia. Examinémoslo.

Pensar que existe una separación absoluta entre sujeto y objeto de *conocimiento* permitió argumentar que los objetos poseen una serie de características propias, que existen con independencia de la voluntad o del conocimiento del sujeto. Identificarlas se convirtió en la tarea fundamental del sujeto (llamado ya científico, pero sujeto al fin).

Este trabajo de identificación de las características del objeto, sin intervención de las opiniones del sujeto, es lo que se denominó objetividad. El sustantivo *objeto* devino en adjetivo, y calificó la acción del sujeto (vaya

enredo). Una explicación objetiva es aquella que se ciñe a constatar los elementos que componen aquello que queremos conocer o explicar.

La verificación empírica es la exigencia básica del conocimiento científico. Si no cumplimos con esta indicación —esto es, que nuestra explicación tenga elementos agregados por el observador (“de su cosecha”, en buen castellano)—, la explicación ya no viene del objeto, sino que es producto de la acción del sujeto que —convertido en adjetivo de nuevo— genera explicaciones subjetivas y en consecuencia falsas. Cuando la explicación utiliza elementos que no provienen del objeto (por ejemplo, de sus clases en la universidad) sino del observador, estamos frente a una explicación subjetiva.

Desde entonces utilizamos estos conceptos como sinónimos de verdad o falsedad. Demandamos objetividad a una explicación cuando pensamos que alguien miente o descalificamos alguna posición declarándola subjetiva, pero ¿qué hay de cierto en esto?

La perspectiva construccionista toma un camino totalmente distinto, basado, igualmente, en evidencias. Los juicios de la magia, la religión o la ciencia son emitidos siempre por sujetos, aún cuando invoquen la intencionalidad de ánimas, dioses u objetos. La separación sujeto-objeto no es posible cuando ocurre el proceso de conocimiento, por el contrario, ambos polos están mutuamente relacionados.

Puede ser que el objeto del conocimiento lo sea, esto es, un artefacto externo a la conciencia del sujeto, sin embargo, el dispositivo con el que da cuenta de dicha entidad es siempre una creación de la conciencia del observador. Polvo o ciclo del carbono son explicaciones que no están contenidas en los cuerpos desintegrados de los muertos. Probablemente, el primero se aprendió en el convento y el segundo en el aula universitaria, pero hasta donde podemos saber, ambas son instituciones humanas.

Conocer es siempre una relación entre el sujeto cognoscente, el objeto cognoscible y la situación histórico cultural donde ocurre y que produce las versiones del mundo. Los objetos son algo para los seres humanos, en tanto significan algo. El significado es una característica de la actividad humana, no de los objetos, por mucho que los emisores de una descripción imputen a la realidad la autoría de sus versiones, éstas se producen en las distintas tramas de relaciones sociales en que se insertan y adquieren validez dependiendo de estas últimas.

Recuperando las definiciones del capítulo primero, el animal teórico que somos, ve no lo que los objetos son sino lo que ha aprendido, compartido o enseñado sobre ellos. El gran problema que implica comprender esto es que resulta invisible a nuestros ojos. El evento cognitivo ocurre en una esfera inasequible a simple vista. Cuando conocemos vemos las cosas como “sabemos que son”. Sabemos que el vecino que vive a nuestro lado puede hacernos mal de ojo, y evitamos verlo; que la sinagoga de la esquina no es nuestro templo, y jamás entramos en él, o que el desarrollo cognitivo de un niño lo capacita para aprender a leer a los seis años, y nos avergonzamos cuando lo hacemos a los siete.

Conocer es un proceso subjetivo, en tanto se realiza con elementos externos al individuo. Magia, religión y ciencia son productos e instituciones sociales. En ellas, los individuos aprenden modos de ver el mundo, y cuando traban contacto con la realidad, observan lo aprendido en aquellas entidades, pero no lo perciben como la puesta en práctica de saberes institucionalizados, sino como propiedades de los objetos observados.

Lo anterior no resta un ápice al mérito de los modos de conocer que ha desarrollado nuestra especie en la historia. Sólo llama nuestra atención hacia la comprensión de un proceso cuya comprensión no se resuelve apelando a la suerte, a un dios o al método científico —como entidades ajenas a quien conoce—, sino por el contrario como creaciones de éste, cuya puesta en práctica modifica la percepción sobre los objetos, su relación con ellos y su uso.

La idea de la naturaleza, como regalo de dios para los hombres, nos impidió considerar nuestro lugar en ella y la necesidad de armonizar nuestra estancia en el planeta. La naturaleza entendida como una entidad viva y finita ha cambiado nuestra percepción de ella y nuestras actitudes; al menos, ha provocado una conciencia planetaria que provoca uno de los más importantes debates del siglo XXI.

La idea de que las mujeres carecían de intelecto (deprimido, además, en virtud de una emoción exacerbada) produjo que las puertas de las universidades se cerraran para ellas, y que los hospitales psiquiátricos crearan pabellones para recibir a las víctimas de *lo mismo que culpáis*: la histeria, la locura femenina. Debería llenarnos de vergüenza observar cómo y con qué brillantez se han incorporado a casi todos los espacios de la vida social, y cómo aquél, otrora trastorno mental femenino, no existe más.

¿Existió la histeria en realidad? No como una entidad externa u objetiva, sino como creación humana, en un mundo dominado por la perspectiva masculina, en un entramado institucional (la psiquiatría) que autorizaba confinamiento y tratamiento, y con una comunidad: las mujeres, que aceptaban esa autoridad médica a la vez que experimentaban el padecimiento. Habrá que revisar permanentemente nuestro catálogo de enfermedades mentales, hoy presidido por la ubicua depresión.

La construcción discursiva de la objetividad

La exigencia de la objetividad, como potestad exclusiva del conocimiento científico, se ha logrado no por medio de la experimentación y la demostración empírica, sino movilizandoversiones que producen o intentan producir esta impresión. La objetividad —en tanto hemos visto que es una condición imposible en las explicaciones humanas— se consigue de manera retórica, no se hace, se dice, reproduciendo una versión que no se demuestra y que además, como las profecías de antaño, funciona sólo cuando funciona.

Un elemento de la retórica de la ciencia objetivista apeló a la existencia de un procedimiento aséptico y universal que garantizara la exclusión del punto de vista del sujeto que conoce: el método científico. Para crear la impresión de la infalibilidad del procedimiento, se le concibió como una entidad extrahumana o extra histórica. Los productos de la ciencia podían, sí, ser entendidos como resultado del trabajo de los científicos en las instituciones creadas por la sociedad. El método científico, por el contrario, era concebido como una entidad no histórica, prácticamente no creada por los humanos; era pertinente, sin más, y garantía de la pertinencia del quehacer científico. Así, durante mucho tiempo permaneció intocado, convertido en un saber y una práctica de arcanos; dominio específico de los modernos sacerdotes seculares que apenas exploramos en detalle; dista mucho de las prácticas, incluso, de los laboratorios.

¿Cómo se logró mantener este estatus del método? El vehículo que mantuvo la integridad del método no fue el procedimiento experimental sino, por el contrario, una estrategia discursiva. La creencia en que la garantía de la pertinencia de las explicaciones se basaba en la de dar voz a las cosas

convirtió a las universidades e instituciones de enseñanza en los reproductores de una narrativa que excluía al científico de las explicaciones.

El lenguaje de la ciencia es el de la objetividad, el de la exclusión del sujeto; es la narración sin narrador y la observación sin observador. El relato impersonal, en tercera persona, es el modo mediante el cual pretendimos dar objetividad a nuestros productos. En las escuelas enseñamos a los estudiantes que un documento escrito correctamente elimina al sujeto de su narración. Aunque, por supuesto, alguien está haciendo el relato, alguien observó lo que se relata (o al menos lo argumenta de ese modo): el resultado de esta investigación, los datos que arroja la encuesta. Como si ambas entidades tuvieran una existencia aparte y voluntad propia.

Muchos de nosotros escuchamos y seguramente recomendamos en algún momento consejos para los noveles investigadores del tipo: pon atención a lo que *te dice* la realidad; la investigación es un permanente *ir y venir* de la teoría a la práctica, y el investigador un mensajero. Pero dejar de hablar del investigador, no lo desaparece de la escena, lo oculta discursivamente pero ahí está. Este ejercicio provoca dificultades para aprender y enseñar la tarea de la indagación en las escuelas. Enseñar una práctica a un sujeto, bajo la condición de no hablar de ella es una posición al menos esquizofrénica, pero con implicaciones muy importantes en la mistificación de la actividad y en el oscurecimiento de su comprensión.

Pese al imperio de este tipo de relatos, el sujeto siempre estuvo ahí. Las observaciones siempre las hizo un observador, los premios y los reconocimientos se los dan a sujetos, jamás premian la sinceridad de la realidad al confiar los secretos a los humanos. Siguiendo el relato objetivista, y sólo eso, el sujeto o la subjetividad constituyen una realidad objetiva, en tanto atienden a la definición de que su existencia no depende del conocimiento o de la voluntad de quien describe el proceso de conocimiento.

Independientemente de la intencionalidad o de la ignorancia de quien relata, el sujeto es siempre quien realiza el proceso de conocimiento. Los instrumentos con que lo hace son siempre productos humanos, y estos productos siempre están en relación y extraen su pertinencia de los distintos enclaves sociales e históricos donde son producidos. Si eliminamos lo anterior, dificultamos su comprensión e inventamos un relato que traiciona el propio planteamiento del objetivismo.

No es nuestra intención objetar los trabajos y productos de la ciencia, sino concentrarnos en el campo de la educación, que implica contribuir a la formación de espíritus científicos.

El proceso de la investigación empirista

La ideología del objetivismo, en la práctica científica y de la enseñanza, desarrolló también una serie de rutinas acerca de la explicación de cómo se realiza correctamente el trabajo de la investigación. A esta dimensión le llamamos: metodología. Su relato, de ser reiterado permanentemente en las instituciones de enseñanza, adquirió el prestigio de ser la única forma de conocer con corrección. Sin embargo, la adopción inopinada de un procedimiento que no pone atención en el papel del sujeto se vuelve, al menos, difícil de entender; provocó una suerte de rutinización de la explicación que vemos en manuales y cursos de metodología. La separación absoluta entre sujeto y objeto de conocimiento fue —como vimos en el apartado anterior— su supuesto fundante. Veamos cómo garantizaron esa condición con el método.

El empirismo lógico fue el planteamiento que soportó esta perspectiva de inspiración objetivista. Sólo lo que se conoce por medio de la observación es un conocimiento fiable. Ordenar este procedimiento constituyó la tarea de la metodología. La ciencia —se argumentó— es una actividad de base empírica, fundada en la experiencia, que acumula conocimiento comprobado que permite aproximarnos cada vez, con mayor precisión, al conocimiento de la realidad.

El punto de partida de esta versión del método arranca con el supuesto de que existe un orden en la naturaleza que existe con independencia de los sujetos, captarlo sólo es posible por medio de la observación. A este proceso le llamamos inducción; mismo que en los cursos de metodología es definido como el paso que va de lo particular a lo general.

El inductivismo sostiene que una proposición particular: *este A se comporta B*, es una verdad en tanto se presenta como un comportamiento autónomo con respecto al observador. ¿Cómo podemos saber que lo que vio el sujeto es realidad y no una ilusión derivada, por ejemplo, de su cultura o

interés? La idea del orden que subyace a los comportamientos y objetos, permite imaginar la existencia de regularidades, realizar sucesivas observaciones permite constatar la existencia de ese orden. Otro: *A también se comporta B*, o una *A* más se comporta *B* en contextos diferentes a los de la observación inicial. Lo anterior permite establecer afirmaciones generales.

Después de observar un número suficiente de casos donde el comportamiento se repite, se arriba a afirmaciones del tipo todos los *A* se comportan *B*. ¿Conocemos ya el comportamiento de todos los *A*? No, pero podemos predecir, argumentan, que esta tendencia se repetirá ineludiblemente. La conclusión, todos los *A* se comportan *B*, constituye los principios generales o leyes, la llegada a lo general, que conforma a las teorías comprobadas empíricamente con este procedimiento.

Pese a no contar con ninguna certeza acerca del comportamiento de *todos* los eventos, dan por sentada la pertinencia de una observación de este tipo. ¿Qué ocurre cuando una observación contradice la tendencia? El espectro de justificaciones que se ofrecen para defender los conocimientos resultantes de este método es amplísimo, va desde el despropósito de sostener que la observación de un comportamiento en contra (este *A* no se comporta *B*) no invalida la afirmación general sino que la confirma, o de acudir al lenguaje de la probabilidad.

Nicholas Nassim Taleb (2011) ha publicado un trabajo demoledor acerca de esta idea, utilizando la metáfora del cisne negro. Nos recuerda el hecho de que los europeos pensaron durante mucho tiempo que todos los cisnes eran blancos, en virtud de que eso es lo que habían visto durante mucho. La puesta en contacto con Oceanía les reveló la existencia de cisnes negros. La certeza reproducida por siglos acerca del color de estas aves fue invalidada de golpe.

La pregunta es: ¿fue verdadera la afirmación inicial alguna vez o sólo dejó de serlo al constatar la existencia de cisnes negros? La evidencia observacional les revelaba que todos los cisnes eran blancos, su ignorancia les impedía entender que la afirmación era falsa. A nuestros ojos parece que la evidencia observacional no es garantía suficiente de pertinencia. Volveremos varias veces a esta obra, ya icónica, de las discusiones acerca del conocimiento.

El siguiente circuito del proceso del método científico es el denominado deducción, esto es, el paso de lo general a lo particular y que consiste, sim-

plificando, en lo siguiente: Una vez que contamos con proposiciones generales, todos los *A* son *B* (pues hemos visto muchos), estamos en presencia de una ley y podemos iniciar el camino de retorno hacia la realidad, reobservándola, al tiempo que verificamos la pertinencia de nuestros principios generales.

Esta práctica recurrente es la que le ha dado la denominación de método hipotético deductivo. Esto es, la práctica en investigación de construir hipótesis, fundadas en informaciones previas, acerca de la explicación de un evento. Justo para no realizar una suerte de adivinanza, la hipótesis se construye con conocimiento probado mediante el proceso de la inducción como, por ejemplo: si todos los cisnes son blancos, los cisnes de Tlaxcala serán igualmente blancos.

Formulada la hipótesis, procedemos a confirmar su efectividad en el mundo empírico. Si comprobamos (e ignoramos Oceanía) que los cisnes en Tlaxcala son blancos, confirmamos la pertinencia de nuestra hipótesis, pero en modo alguno es verdadera, o lo será en tanto prevalezca la ignorancia acerca de la existencia de los cisnes negros de Oceanía. En este caso, nuestro conocimiento produce un conocimiento erróneo, sin embargo, es correcto si lo evaluamos en términos del proceso del circuito inducción-deducción.

Verificar nuestra hipótesis no garantiza la pertinencia, acaso sólo de nuestra adivinanza, de nuestra comprobación; no da información fiable y no permite comprender las razones de la equivocación. Si por el contrario encontramos que, en Tlaxcala, un cisne no es blanco, invalidamos la hipótesis propuesta. Conclusión, nuestra conjetura está equivocada, el principio general soportado por la evidencia de las observaciones inductivas es incorrecto, y es necesario regresar en busca de mejor conocimiento probado, para lograr mejores conjeturas que puedan ser verificadas en la práctica.

Nuevamente, hemos comprobado la débil conformación de nuestro sistema de hipótesis, pero nuestro conocimiento de la realidad queda intacto. No sabemos por qué existen cisnes negros, porque no lo habíamos considerado, y su sola presencia invalida nuestra hipótesis. Tampoco podemos saber automáticamente qué elementos de nuestra práctica científica producen estas consecuencias, ni dar por sentado afirmaciones que sólo en apariencia están fundadas y que —como se viene argumentando— reducen el

proceso de conocimiento a lo conocido, aun cuando retóricamente se formulan como hipotéticas.

Esta exposición del método resulta de una suerte de caricaturización o exégesis de los procedimientos del método experimental en el campo de las ciencias naturales. Donde el experimento se realiza poniendo en juego artefactos de los que tenemos alguna certeza, toda vez que nosotros los incluimos en el proceso. A esto le llaman, con mucha prudencia y atención, las variaciones del ambiente o del proceso, controlar las variables o al menos saber cuáles intervienen, lo que resulta extraordinariamente difícil en su campo.

Trasladarlo mecánicamente al campo del comportamiento humano es un despropósito, pues aquí la posibilidad de controlar las variaciones de ambiente y variables es imposible, pues es difícil de imaginar siquiera cuántas y cuáles son. No obstante, lo anterior, el método experimental gozó de mucha aceptación en nuestro campo durante mucho tiempo.

La historia de método experimental en el campo de la psicología es quizá el ejemplo más ilustrativo de las limitaciones de esta estrategia. La robustez que alcanzó el movimiento conductista se vio limitada, justamente, o poco soportada, por esta apuesta irreflexiva. Experimentos con ratones o perros —bajo el supuesto de la existencia de un orden de naturaleza que suponía una relación necesaria entre el conjunto de estímulos del ambiente y la configuración del sistema de respuestas— los llevó a investigar bajo una fórmula ya conocida por nosotros: todos los *A* son *B*, a cada estímulo corresponde una respuesta, si *E* entonces *R*.

De este modo, la creencia en la existencia de este orden y la eliminación de la inclusión analítica del papel de experimentador, creó un relato ficticio de lo que pasaba en el laboratorio. Al dejar de observar al científico, dejamos de ver a un Pávlov enseñando, literalmente, a un perro o colegas suyos adiestrando ratones para recorrer laberintos y apretar botones que proporcionaban alimento.

El orden natural en realidad era producido por sujetos sociales al no narrar la presencia de los experimentadores, pues se pretendía demostrar la existencia de ese orden. No pudieron revelar estos experimentos pioneros el papel crucial del aprendizaje en el desarrollo de las conductas y, desde luego, estimar el papel fundamental también del experimentador, siguiendo

el precepto objetivista, que estuvo en el laboratorio con independencia del conocimiento o la voluntad de narrar su presencia en él. Vaya desconcertante conclusión: el pretendido orden natural que relaciona los eventos, en realidad, resultó un orden impuesto por el observador y legitimado en las distintas instancias de pertinencia, universidades y laboratorios en estos casos.

En el impactante recuento que hace de este proceso Aaron Víctor Cicourel (1982), se ilustra el derrotero que siguió el método experimental en la psicología, especialmente, la norteamericana. Autores del tamaño y prestigio académico como Lazarsfeld o Likert, entre otros —reflexionando permanentemente de cara a sus estrategias de investigación— concluyeron y reconocieron que no habían logrado medir nada, ni en el memorable desdoblamiento dimensional de los conceptos científicos para traducirlos en indicadores empíricos del primero que da tanta impresión de certidumbre, ni en las inefables escalas actitudinales que desarrolló el segundo, y que se mantienen de manera tan recesiva como inopinada en nuestros ambientes académicos.

En una suerte de crítica que toca a ambos, Germain de Montmollin (en Mocovici *et al.*, 1985) cuestiona la pertinencia del propio concepto de actitud en psicología. Tan impreciso, que se refiere, gramaticalmente, a actuar a secas y cuya definición y modo de abordaje no resultan claros, para rematar afirmando que lo único seguro es que la actitud es eso de lo que hablan los psicólogos cuando dicen que la están midiendo. A estas alturas no sabemos si estamos de acuerdo, parcialmente de acuerdo, en desacuerdo o no tenemos la menor idea de por qué seguimos utilizando esas escalas.

De lo que sí podemos tener certeza es del papel constructivo que juega el objetivo observador científico en este proceso. Un orden inventado, captado con sistemas de medición también creados por los investigadores. Parece que la visión objetivista no se sostiene en, ni con los hechos y que, por el contrario, el papel del sujeto es fundamental para comprender el resultado de los procesos de conocimiento, incluido el científico.

Sin duda éste es un campo fascinante de la investigación científica. Desandar los caminos cuya veracidad hemos dado por sentados, no para auto inmolarnos y lamentar los desatinos de nuestras profesiones, sino para enriquecer nuestro conocimiento con base en una experiencia que no pudimos

aprovechar al calor de las duras pruebas de nuestra formación o de las experiencias de trabajo práctico, acechados en ambos casos, por la incertidumbre que nos presiona a echar mano de las herramientas que tenemos a nuestro alcance.

La propuesta construccionista

Hemos tratado de ilustrar la trampa retórica en la que nos colocó un objetivismo ingenuo. Si el orden que buscamos es en realidad una construcción humana; si las relaciones entre los eventos, su sentido y dirección son imputados por los observadores, el construccionismo social pone atención en este proceso. Por supuesto que no con la intención de presentarse como la interpretación final de cosa alguna, sino poniendo atención en la observación de los actos de los humanos que dan forma a nuestras estructuras de pensamiento y a las prácticas que resultan de su adopción. Podemos ya realizar una serie de afirmaciones fuertes para guiar nuestra reflexión:

- El conocimiento científico es una construcción social: se produce en sociedad, en instituciones y con actores sociales, por si lo olvidamos de repente.
- Los resultados de la ciencia no constituyen una comprensión nítida, a manera de espejo, de lo que la realidad; son una recreación o reinvención de sus objetos de conocimiento.
- La pertinencia de estos conocimientos permanece en función del mantenimiento de las condiciones y acuerdos que le dieron origen.
- Su transformación y superación, una vez normalizados, demanda una deconstrucción del conjunto de supuestos, la cual le da pertinencia y sólo puede ser observada fuera del campo que propició su gestación.

Un conjunto de proposiciones tan audaces puede movernos al rechazo o a la actitud defensiva. Aún esto último implica utilizar recursos que se comparten en los colectivos humanos, convenciones para desacreditar esta postura u otra, convenciones de negación (Gergen, 1996). Empecemos con

la más recurrente, derivada de la incertidumbre que causa introducir la idea de la inexistencia del orden de las cosas (tan apreciado en el mundo y fuente de toda tranquilidad cognitiva).

De inmediato la calificación de relativista aparece en escena (Ibañez, 1998), pese a que esta idea forma parte de los activos explicativos, de ciencias tan acreditadas como lo es la física. En el caso de las ciencias sociales tiene, incluso, una connotación peyorativa. La paradoja estriba en que, cuando cuestionamos a un crítico de la relatividad acerca de su convicción sobre las verdades absolutas, la rechaza, pero se niega a aceptar el hecho de que cualquier versión del mundo está en relación con alguien o con algo. La existencia de un orden inmutable y eterno es indemostrable. La relatividad de los eventos del mundo y su posible captación se hace evidente apenas empezamos a identificar la abigarrada cantidad de explicaciones que existen sobre las cosas y los hombres.

El conocimiento científico y, en otros tiempos, las diversas formas de saber erudito construyeron cinturones de seguridad para garantizar su efectividad. La idea de especialista o los lenguajes profesionales colocaron a los profanos al margen del conocimiento especializado. Latour (2001) da cuenta de este problema, ya desde los diálogos socráticos. En su debate con Calicles, Sócrates duda de que el conocimiento especializado pueda estar en manos de la masa de ciudadanos; hacer esto le quita la posición de privilegio al docto, tanto como le arrebatara la posibilidad de participar en la producción de estos recursos al grueso de la población. El ignorante de la sociedad, parece ser un sujeto igualmente producido socialmente y no de manera accidental.

La creación de compartimentos estancos en la ciencia, y entre ésta y la población, tiene una utilidad política y de contención de la población mediante el control de los saberes. Por ello, afirmar que la producción de todas las formas de conocimiento resulta de procesos sociales parece profundamente subversivo y mueve al rechazo y a la descalificación. Otra veta apasionante de la reconstrucción de los itinerarios científicos lo constituye esto.

Afirmar que el conocimiento científico es una construcción social, debería ser una afirmación casi tautológica. No por jerarquía, pero sí por la atención institucional, la carrera científica es la que soporta la mayor cantidad de controles y prevenciones sociales. A diferencia de otras actividades,

el científico debe someterse a estancias prolongadas de su vida en las instituciones educativas y a la legalidad impuesta por ellas.

Para la mayoría del resto de las actividades humanas, las exigencias de la formación demandan procesos menos estandarizados y formalizados. El profesional de la ciencia transita un promedio de veinte años o más en escuelas y universidades; es la más social, institucionalmente hablando, actividad que realizamos en las sociedades contemporáneas. No obstante, la manera en que explicamos o narramos nuestro paso por las instituciones educativas adopta la forma de epopeya individual y solitaria.

La producción de significados y conceptos es siempre un proceso colectivo, nunca se produce en la individualidad, sí que su constitución implica un acuerdo de varias personas. La ciencia y el científico no son la excepción. Son una producción colectiva, pero en su ocurrencia transcurre bajo un guion que le describe como un logro individual.

Esta versión no sólo oculta la naturaleza colectiva de la formación profesional, sino que ha provocado todo un conjunto de formas de enseñanza que están dirigidas, o eso creen, a capacitar a los futuros profesionistas para responder con la precisión requerida a los desafíos de su campo.

Una suerte de programación de los sujetos para actuar en correspondencia a las exigencias de área de formación, esta intención aparentemente lógica, en un mundo que nos ha formado con la creencia de la existencia de órdenes ocultos en las cosas, se antoja hasta necesaria, pero está soportada en una serie de mitos que no corresponden con la naturaleza social de estos procesos, que la ocultan y que en el peor de los casos impiden el desarrollo de las potencialidades que imaginan pueden desarrollar con los intentos de programación de los seres humanos.

¿Se puede programar a los sujetos? ¿Pueden las instituciones moldear la arcilla de la que están hechos los humanos? Vaya despropósito. Sin embargo, este objetivo se persigue en las universidades de todo el mundo, con algunas excepciones. Para lograr este fin han construido una versión del ser humano ya en decadencia: el actor racional.

Una reproducción de la idea del orden de la naturaleza encarnado en las personas. El actor racional es una figura en principio lógica, encarnación sofisticada del esquema estímulo-respuesta, colocado sobre una suerte de sistema operativo, la relación medios a fines que supone la existencia de

procedimientos necesarios. Una vez más, *As* que corresponden a *Bs*, bueno, muy imaginativos no son.

Diseñar modelos curriculares acordes a las imprevisibles y complejas síntesis combinatorias de rasgos humanos es imposible, por ello es necesario inventar una figura mítica a la manera del hombre promedio, en el diseño de políticas públicas. Este actor racional, que piensa y actúa en función de establecer una relación medios fines: elige una profesión adecuada a ciertas actividades profesionales; una institución que le provee de contenidos para el logro de sus finalidades y él mismo se convierte en la encarnación de esa aspiración.

El conjunto de rasgos estables que el sujeto posee y en el que se convierte, en su paso por las instituciones de formación, se expresa en dos figuras y un instrumento: el perfil de ingreso, que es alguien que no existe, y el perfil de egreso, que es alguien que no existirá. El paso del primero hacia el segundo estadio ocurre por medio de un instrumento: el *currículum*, que está compuesto por el conjunto de saberes teóricos y prácticos que permitirán al sujeto desempeñar su papel de egresado.

Este sujeto, en tanto producto de las instituciones, es una construcción social, al menos en el campo de las aspiraciones institucionales. Por ello se han desarrollado tecnologías y contenidos que le permitan al profesional responder a los problemas de su actuación con los recursos adecuados para cada caso. Instrumentos de cálculo, herramientas de diagnóstico y toda una profusa parafernalia para que pueda, idealmente, tomar las decisiones adecuadas a la situación que enfrente en el futuro.

Construir este autómatas solo puede ser posible, en el imaginario institucional, eliminando los rasgos que vuelven compleja la comprensión del humano y su programación. El actor racional es una elucubración despojada de las perturbaciones de la emoción y las pasiones, exorcizadas en el siglo XVIII de manera declarativa. Este sujeto, todo razón, es el molde sobre el que se diseñan las instituciones modernas, las escuelas no son la excepción.

La idea que venimos reflexionando es la de que la ciencia es una construcción social, pero ahora hemos llegado aún más lejos, el propio científico también lo es. Esto último no debiera sorprendernos, salvo que ya existe en el imaginario social una imagen aceptada de que los hombres de

ciencia poseen atributos excepcionales que los colocan en una clasificación aparte del resto de los humanos.

Sea como parte de un maquiavélico plan de producción controlada, de mentes científicas a nivel conspirativo de los tiempos actuales, o derivado de las rutinas institucionales, lo que es más probable. Estos procedimientos en las instituciones educativas norman el quehacer cotidiano, provocando esquizofrenias funcionales, aun cuando sean bienintencionadas a partir de procesos que devienen inútiles.

Por ejemplo, identificar un perfil de ingreso necesario constituye en la práctica, un procedimiento ritualizado del que no puede tenerse control alguno. Los rasgos esperados de los aspirantes, por ejemplo, en las áreas de ciencias sociales, incluyen criterios recurrentes, como la habilidad para trabajar en grupo. Parece una condición lógica, pero medirlo o verificarlo en un examen de admisión “individual” es un contrasentido.

La segunda afirmación se refiere al hecho de que los productos de la ciencia no reflejan con fidelidad la naturaleza del mundo, sino que lo participan activamente en la creación de nuevas realidades. Como el ejemplo de la aparición y desaparición de trastornos mentales, en la historia de la psicología. Siguiendo la tradición de la teoría del Actor Red (Latour, 2006), la solución de las controversias científicas no explica de manera más precisa la realidad sino que la reinventa.

Muchos de los insumos con los que trabajamos en las ciencias contemporáneas difícilmente pueden ser demostrados con el rigor empírico, que reclaman para sí las ciencias regularmente. Desarrollo cognitivo, inconsciente, democracia, por nombrar algunos, son más ideas que despiertan imaginaciones, antes que constituir entidades que se puedan constatar de manera fáctica. Esto, antes que defecto, parece ser una condición de la vida humana.

Si la característica del conocimiento es la de producir modos de comprensión y de acción en el mundo. El ritual del descubrimiento de órdenes invisibles para el ojo humano constituye más una limitación para el investigador, que una coartada propiciatoria para introducir nuevas propuestas tendientes a mejorar la vida humana y sus instituciones.

En el horizonte construccionista, el trabajo del científico consiste en imaginar mundos posibles y formas de convivencia que respondan a la mul-

ticultural composición de la vida social, antes que pretender dar respuesta a una supuesta naturaleza humana o social.

Esta última convicción no ha producido retratos fieles de la vida humana, sino que ha contribuido a su invención. Alexander (1991) sostiene que Weber no descubrió el carácter ascético de la cultura industrial del capitalismo europeo influido por el protestantismo, sino que creó esa conexión de significado para explicar el proceso, inventándolo hasta rastrear la industrialización en el mundo latino (Francia, Italia), para quedarnos sin ese recurso explicativo. Sin embargo, la construcción de esa interpretación sigue siendo un referente fundamental para la formación de científicos de la sociedad.

Si la afirmación del carácter puramente empírico de las ciencias naturales es difícil de sostener, conocer los elementos de una realidad que expresa las dinámicas de la acción social es mucho más difícil de atrapar. Por ello, continua Alexander, debemos reconocer la peculiaridad de nuestras disciplinas. A diferencia de las ciencias naturales, los objetos de conocimiento no son externos, sino que siempre se refieren a estados mentales.

Trátase de la memoria y la historia, de alguna condición particular de las formas de conciencia, o de una mesa, la textura significativa puntualizada desde el principio, se presenta siempre como un estado de conciencia a los ojos del observador de las disciplinas sociales. Dar cuenta del pasado es un ejercicio de asignación de significados, tanto como concebimos como una persona con algún trastorno mental, o ser visto de esta manera por un analista.

A primera vista, la mesa es un artefacto físico y demanda una explicación en estos términos —argumentarían los objetivistas—. Pero una mesa es un árbol, que los humanos hemos decidido darle forma útil (para los humanos), expresa una idea de belleza, refleja un momento de la historia, una moda, un estilo, materializa en suma un conjunto de estados de conciencia que sólo pueden ser percibidos por un observador que posee las mismas claves de la interpretación.

Tan social en su producción, la mesa es un artefacto pleno de significado, producido en un entramado de relaciones sociales, interpretado en otro. A veces por el comprador de objetos útiles, a veces como elementos decorativos, ostentación de estatus, aspiración de movilidad social, y la lista se

puede hacer interminable. Sólo quienes heredamos las mesas familiares sabemos de la enorme cantidad de significados que encierran.

Los objetos (naturaleza reinventada en forma de artefactos, antes competencia estricta de la mirada del físico o el ingeniero) han sido iluminados por la mirada del científico de la sociedad, generando varios de los más estimulantes movimientos de investigación social en el presente (Latour, 2001, 2006).

Los estudios sociales sobre ciencia y tecnología inauguran una veta inacabable de objetos y estrategias de conocimiento. Su osadía de eliminar, ya no la revolucionaria transgresión de la separación de objeto y sujeto de conocimiento examinada antes, sino de igualar las capacidades de intervención en la vida social de hombres y cosas llevó al desconcierto, a veces violento, de las mentes más conservadoras de nuestras disciplinas.

Hoy día, estos lances gozan de cabal salud y, sobre todo, de una indiscutible rentabilidad explicativa importantísima, y sin duda empiezan a convertirse en un activo explicativo sin parangón en la comprensión de los fenómenos y procesos de enseñanza, aprendizaje y operación de las instituciones escolares, volveremos a ésta más adelante.

Desde aquel provocador título del último y más grande Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles* (1986), en clara alusión al replanteamiento del orden de la ecuación de la vida social, muchos investigadores tomaron esta impronta para sus trabajos, ya no pensando en descubrir hilos negros o traumas profundos escondidos en los pliegues de las infancias idas y trastornadas, inalcanzables para los neuróticos del presente que ansiamos un alivio.

Los terapeutas de la construcción saben que no podrán llegar a ese hipotético punto, que probablemente no exista, en tanto detonador de la neurosis del presente, sino que como articulación compleja de elementos en la trayectoria biográfica del (im)paciente, contribuir a la construcción de una trama de significación propia y saludable sea mucho más nutritivo para un sujeto, ávido de vivir placenteramente, aunque jamás se enteré de la mórbida influencia de su tía más severa. Ante la arrogancia del conocimiento quirúrgico, la bondad del pragmatismo vivificante nos enseña que no disponemos de versiones verdaderas sino sólo plausibles.

Como señala Alexander en el magistral trabajo citado, reflexionando acerca del divorcio evidente de la ciencia social y la aspiración a conocer

una realidad única, que a diferencia de la natural es idiosincrática e irrepetible, ¿de dónde extraen su eficacia las ciencias de este dominio? Y responde, las ciencias sociales, son ciencias socio-discursivas, extraen su fuerza de su capacidad de persuadir y crear mundos posibles, realidades alternadas, salidas originales. Las ciencias sociales descansan su efectividad en su capacidad retórica, en la posibilidad de producir nuevas combinaciones con los mismos elementos disponibles. Las ciencias sociales —concluye— son ante todo piezas literarias supremas, capaces de hacernos creer que en nosotros habita el ogro ingobernable del inconsciente o que podemos construir nutricias terapias para la vida plena.

Las ciencias sociales son, entonces, versiones acerca de la vida posible, o deberían serlo. La última afirmación se instala en la intuición de la dificultad para poder vivir y analizar nuestra vida en su solo lance. Volverse profesional, producido, en las universidades del imperio de las relaciones de correspondencia, genera un tipo de cultura de los ejecutantes de las disciplinas. Quizá el ejercicio más difícil, y a veces doloroso, de nuestras vidas profesionales es el de estar dispuestos a enfrentar nuestros mitos y fantasmas. Pero esa acción no la podemos realizar solos, desde dentro de nuestra perspectiva es imposible apreciar sus limitaciones y sesgos.

Sólo la mirada fraterna y crítica de los otros puede conducir a un crecimiento personal y profesional de los individuos que somos. Producidos en las instituciones de la sociedad estamos educados para vivir la observación como una experiencia individual. En tanto no hayamos desarrollado técnicas para poder observarnos a nosotros mismos, el trabajo comunitario, que es la fuente de todo conocimiento, es la única alternativa para conocernos, reconociéndonos en los otros. Esto último, si bien contiene en su esencia elementos de corte humanista, debe ser entendido, para los fines que reflexionamos en este punto, como un ejercicio técnico. Al margen de la empatía que sintamos por la comunidad o no, o presos del más genuino egoísmo, es la única posibilidad de ver nuestro verdadero reflejo y no quedar atrapados en el autoengaño.

Pero el diálogo comunitario no se circunscribe a nuestros colegas y nuestros compañeros, sino que se enriquece al trabar contacto con nuestros detractores y con las disciplinas aparentemente más distantes. Su opinión, aun cuando pueda ser la más crítica imaginable, nos permite observar elementos que la confianza o la rutina vuelven invisibles a los nuestros.

Inmersos en la pecera de la cultura y las prácticas de nuestras instituciones, sus detalles desaparecen a nuestra vista. No ha habido en la historia de la humanidad avances más radicales, como seres humanos, que cuando nos ponemos en contacto con culturas diversas, aprendiendo otros modos de ser y de actuar.

Las escuelas son, además, estos microcosmos de interacciones de profesores con trayectorias diversas y de estudiantes, mayoría absoluta, igualmente provenientes de distintos puntos del entramado social.

El construccionismo: un desafío para las técnicas de investigación

¿Debemos hacer tábula rasa de lo aprendido?, ¿debemos desechar los recursos del presente? o, por el contrario, en este intento de nuevas combinaciones, tendremos que aprovechar el camino andado por nuestros colegas, antepasados y contemporáneos para que, como evaluamos la religión, abrevemos en sus experiencias, que no por criticables o superables, en el mejor de los casos, no han dejado de ser el antecedente de nuestra propia vida. Las tecnologías de la investigación son también cristalización de significados y deseos de hombres y mujeres de épocas precisas, que ambicionaron atrapar, por razones diversas un pedazo de realidad para conseguir un mundo mejor, o la mejora de sus personas. Fustigar la implacable, irreflexiva y poco útil estigmatización provocada por la cultura de la evaluación de corte individualista y racional, que espera que el sujeto posea las respuestas A, para los exámenes B, que el propio educador provee, es tan importante como la creación de alternativas posibles.

La crítica del estado de cosas existentes es una responsabilidad profesional y moral, tanto como el compromiso para la intervención en nuestras instituciones. Parafraseando a Whitehead (en Alexander, *op. cit.*), una ciencia que olvida a sus congéneres está extraviada.

Las tecnologías y recursos de la investigación han revelado su impertinencia, no porque su diseño posea defectos que las conducen al error, sino porque su uso irreflexivo crea tan sólo la ilusión de estar conociendo algo de manera precisa. La estadística, por ejemplo, útil herramienta para el

manejo de grandes volúmenes de datos, se ha convertido de cotidiano en instrumento para la distorsión de nuestra comprensión de la realidad en las escuelas. Suponer que un promedio expresa la condición intelectual de alguien equivale a olvidar aquella sentencia pedagógica que los profesores y profesoras utilizan para hacer comprender a los niños el carácter abstracto de la aritmética: no podemos sumar naranjas con manzanas, el producto sería indescifrable, por ello sumamos, 2 nada, más 2 nada, lo que nos da un gran total de 4 nada.

Por qué entonces podemos sumar, un 2 de literatura con un 2 en aritmética, nos da nada, y en nuestro delirio numérico, pensamos que promediando damos un dato preciso de la condición intelectual de un sujeto. ¿Cómo podemos traicionar nuestras propias enseñanzas y, aparentemente, firmes convicciones?

Regresando al trabajo fundacional de Cicourel (1982), *El método y la medida en sociología*, la idea de medir es una cuestión problemática que sólo por un exceso de confianza o rutina ha dado por sentado que podemos medir con cifras comportamientos humanos sin reflexionarlo. Con una mirada propia del observador construccionista, Cicourel no da por sentada la pertinencia de los instrumentos de medida. Por el contrario, deconstruye la creencia de nombrar los procesos humanos cuantificando, como sinónimo de precisión y expresión objetiva de aquellos. Con un modelo, semejante al del núcleo de inteligibilidad examinado antes, propone tres pasos deconstructivos antes de poder decidir cuantificar o no.

El método para el autor es —sorpresa— una construcción humana, en este sentido pleno de significados, y los actuales son posibles a partir de sistemas de creencias, supuestos, que nos permiten imaginar como ruta pertinente a la cuantificación. En los siguientes términos y momentos, antes de utilizar o dar por sentada la utilidad de un instrumento de medida, es necesario identificar:

- Los supuestos que subyacen a la constitución y uso del artefacto.
- Las propiedades que provocan estos supuestos en los objetos a estudiar.
- Estimar las formas de realizar mediciones pertinentes.

Lejos de dar por sentada la capacidad de medir de los números, Cicourel lo remite a una creencia, a un supuesto. ¿Por qué creemos que es posible medir con cifras?, pues se debe no a una propiedad de éstas, sino a lo que el autor denomina el supuesto del *isomorfismo* entre los números y los comportamientos humanos, vaya paradoja. Cuando enseñamos aritmética nos queda claro que los números son distintos de las cosas. Cuando emitimos evaluaciones, pensamos que podemos tratar el rendimiento académico con correlatos numéricos.

Simplificación de un proceso imposible de concretar (evaluar), rutiniización institucional o costumbre, medimos estudiantes sin saber qué es lo que medimos. Pero profundizando la explicación, Cicourel no piensa que finalmente se mide una propiedad del objeto, sino que la medición atribuye características a la entidad medida. Los objetos no tienen altura o ancho, esas son nociones de determinación espacial resultantes de la actividad humana, sea la geometría o el trabajo del agrimensor, la cualidad de tener una extensión idéntica a una métrica es el resultado de la propia medición. Los árboles no miden tres metros; nuestro sistema de medida nos permite acercarnos a ellos de esta manera, clasificarlos, entre otras cosas.

En el caso de las personas, estos sistemas de medición crean propiedades en los sujetos. Entre un diez y un cinco de calificación existe un abismo, excluyente y etiquetador de las competencias humanas. La condición de buen o mal rendimiento académicos, como entidad medible, no se refiere a una propiedad del intelecto de un niño, sino resulta de la puesta en función de un sistema de medida.

Es hasta la tercera recomendación que el autor recomienda estimar la pertinencia de la medida y la posibilidad de usarla en las mejores circunstancias. ¿Usar una medida de tendencia central nos indica hacia donde apunta de manera equivalente el rendimiento de un alumno? ¿Una distribución de notas decreciente que incluye español, matemática y lengua cifrada en cinco, es idéntica a otra ascendente de las mismas materias con resultado idéntico?

Ya no parece tan confiable el uso de los números, sin más, sino que se hace necesaria una reflexión fuerte que nos permita saber qué es lo que estamos midiendo, si es que es posible medir y cuál es el efecto de esta medición, probablemente no podamos concluir que ha valido la pena ese esfuerzo.

Hoy día, por fortuna, se desmorona la certeza irreflexiva en la capacidad de los números de medir sin más. Instrumentos aparentemente tan precisos, como en Producto Interno Bruto, están siendo cuestionados poniendo en duda que midan lo que dicen medir, y empiezan a ser desechado como indicador fiable del desempeño económico de algunas naciones. Seguramente, el coeficiente intelectual o el ingreso *per cápita* han puesto sus indicadores a remojar. Por supuesto que no se trata de denostar o desechar irreflexivamente los recursos de la investigación con que contamos. Sin embargo, es necesario realizar un balance que quizá revele, como ocurrió con los psicólogos, que no hemos estado midiendo nada.

Finalmente, una encrucijada de todo investigador social pareciera ser el elegir una metodologías cuantitativa o cualitativa en algún momento de su vida. En realidad, esta acción se convierte en un acto ritual, por irreflexivo, que no tiene consecuencias útiles en el trabajo y que termina provocando enredos entre los planteamientos y las formas de solucionarlos empíricamente un trabajo de investigación.

Distinguir cuali y cuanti, pensando que la diferencia estriba en el uso o no de datos numéricos, es un ejercicio inútil. Las investigaciones denominadas cuantitativas, apenas pasan al terreno de la interpretación de los datos, elaboran sofisticadas extrapolaciones, rayando en la ciencia ficción. Por su parte, los celosos guardianes de lo cualitativo, justifican la selección de sus objetos apelando a la recurrencia y a la falta de frecuencia de los comportamientos, otra forma de contar.

No, el punto crítico de la selección de las herramientas estriba en los efectos que provoca la elección. Lo que llamamos investigación cuantitativa expresa un tipo de investigación que elimina elementos explicativos antes de hacer el trabajo. ¿Cómo puede hacer esto? Justamente sus tecnologías, el cuestionario, la encuesta o el conjunto del *survey* suponen un movimiento técnico en su diseño que introduce el conjunto de datos que importa conocer, provocando un sesgo necesario, por decir lo menos. Por el contrario, lo que denominamos cualitativo es o debería ser una estrategia que incluye o elimina elementos de la explicación del propio trabajo de la investigación y no antes de realizarla.

Sin pretender agotar la discusión, pero sí con la esperanza de provocar no desencantos sino la emoción que resulta de saber que podemos abando-

nar la rutina para desafiarnos abordando la provisionalidad como objeto de conocimiento y de nuestra propia práctica como investigadores, pasaremos ahora a reflexionar de cara a las consecuencias de lo anterior en la práctica docente.

Capítulo III. La investigación como práctica de la educación

Reflexionemos ahora acerca del estado que guarda la herramienta, o la práctica, de la investigación en las organizaciones escolares, los problemas técnicos y la utilidad de la perspectiva de la construcción social en el campo. Para hacerlo, utilizamos justamente los recursos analíticos presentados en el capítulo anterior. No se trata de parafrasear con nueva retórica la escuela, sino tratar de contribuir a identificar las consecuencias de nuestras prácticas escolares y de los modos de abordarlas.

¿Por qué investigamos? La respuesta resulta obvia. Investigamos para conocer lo que ignoramos. Sin embargo, hemos expuesto antes que conocer es una acción que a su vez realizamos con conocimiento. Vemos el mundo con lo que sabemos, lo que ignoramos no lo echamos de menos.

Este es el gran problema de la mayoría de los trabajos de investigación que se realizan en las instituciones escolares, como prácticas formativas y las que tímidamente se realizan con la intención de fortalecer las instituciones.

Investigamos lo que ya sabemos, y lo que es peor, lo que creemos que sabemos. Se investiga para cumplir fines institucionales, que generalmente se alejan de las prácticas escolares y responde a las estrategias de las políticas de Gobierno, a su vez diseñadas a espaldas de la escuela.

Lo anterior resulta de dos cosas, en principio, examinadas de manera abstracta antes. La primera tiene que ver con la naturaleza de la propia cognición, siempre nuestra mirada está ordenada por el arsenal conceptual con el que contamos. La segunda es operativa y se refiere a la organización.

Es el resultado de prácticas para el ejercicio de la investigación que de rutinarias se olvidaron de reflexionar sobre sí mismas. Resultan engañosamente eficaces, pues podemos medir sus efectos en tasas de titulación, en productos publicados por los profesores en revistas de distinto tipo, pero no podemos apreciar sus efectos en las instituciones escolares porque generalmente no tienen que ver con ellas.

Baste revisar el destino de esos trabajos, arrumbados en archivos solitarios, donde son objeto de la crítica roedora de los ratones (Marx *dixit*). Estas prácticas se expresan y anquilosan en modelos de investigación amparados en un hipotético método científico, mismos que, por ejemplo, al rutinizar el uso inopinado de la elaboración de hipótesis, forzan al sujeto a adelantar respuestas, a establecer relaciones de correspondencia que hacen de estos trabajos, no herramientas para el hallazgo, sino coartadas para la confirmación de sus certezas.

Al establecer a priori, una relación de determinación del aprovechamiento escolar en un factor: economía, estabilidad familiar, entre otros, llevó a muchos trabajos a producir resultados cuya legitimidad sólo existía en las pautas de elaboración de sus trabajos. Con buena intención, pero con poca efectividad, durante mucho tiempo hicimos esta representación ingenua de las formas de investigación propias del método experimental.

A falta de laboratorios de experimentación, narramos la investigación como si fuera un experimento, así como el químico evalúa una reacción al poner en contacto dos compuestos en tubo de ensaye, nosotros cuando estimamos a priori, que el género, por ejemplo, es un factor determinante del desempeño escolar, organizamos una estrategia de campo y los instrumentos respectivos considerando sólo los dos compuestos: género y rendimiento. Por supuesto que el resultado crea la ilusión de revelar pautas de comportamiento. No porque éstas existan sino porque es lo único que hemos colocado en nuestra mirada produciendo un autoengaño.

Esto es terrible, porque aún con las mejores intenciones, con los mejores deseos de aproximarnos al conocimiento de la realidad escolar, sólo realizamos un simulacro involuntario e inconsciente. Medible, en cuanto entrega resultados medibles y el mismo trabajo contabilizable, pero dejamos intacto nuestro conocimiento y la posibilidad de generar algún tipo de intervención o transformación efectiva.

El lenguaje de la investigación mantuvo nociones como las de variables, experimentos, muestras y otras que al utilizarse irreflexivamente nulificaron su eficacia. Como ilustramos en los préstamos que tomó la economía de otras disciplinas, en los tiempos más recientes de las políticas educativas, las metáforas explicativas del funcionamiento de la institución escolar fueron tomadas del mundo de la empresa privada. Calidad, competitividad, excelencia y muchas otras se convirtieron en recursos retóricos cuya aplicación resultó en un remedo lamentable de la forma en que se usa en el área de la manufactura, por ejemplo.

Argumentando que la eficacia probada en la producción fabril era razón suficiente para trasladarla al campo de la educación, el mundo de la escuela se llenó de estos conceptos: programas de calidad, misiones y visiones institucionales, los cuales no contribuyeron en lo mínimo al desarrollo escolar, y en cambio desvió —retrasó— cualquier esfuerzo destinado a comprender e intervenir de mejor manera en sus espacios de competencia.

Exploremos a continuación, con mayor detalle, las implicaciones y efectos de las temáticas indicadas.

Docencia, identidad e investigación

La figura profesional del maestro, colocada en el centro de las percepciones del conjunto de la sociedad, es probablemente la profesión más discutida de cualquier cultura. En su definición, se acumulan incontables destrezas, que al traducirse en tareas abruman y vuelven casi imposible la tarea del docente.

En esta descripción, los maestros son vistos como ejecutores de deseos, esperanzas y programas que perfilan su figura, incluyendo capacidades y eliminando otras. La figura del profesor como investigador profesional es apenas un esbozo o se va constituyendo con gran dificultad.

La profesión magisterial en nuestro país, y en gran parte del mundo es percibida a través de un doble discurso. Por un lado, se ensalza su condición de modelador de futuros ciudadanos, por el otro, se le considera una profesión de segunda mano con respecto al resto de las especialidades. Es una profesión —como ya hemos visto antes— narrada, y en la construcción del

relato magisterial se incluyen capacidades, limitaciones y dobles lenguajes que son propios del habla de la vida cotidiana.

Reverenciado en los homenajes, el profesor es visto como un apéndice de la genealogía de las profesiones. Su profesionalización en México ha constituido un auténtico viacrucis, de un gremio que ha desarrollado una lucha secular por redimir su papel en la sociedad y en el medio profesional.

No abordaremos este proceso, baste recordar tan sólo el embate más reciente que sufrieron los maestros mexicanos en el sexenio del 2012 al 2018, dónde sufrieron una persecución laboral que intentó flagrantemente desarticular la profesión, abriendo los candados institucionales que garantizaban el acceso a los puestos de trabajo docentes de manera exclusiva a los profesores de carrera.

No sólo los maestros sino enfermeras e ingenieros mexicanos vieron amenazada su calificación profesional en año 2014. Sólo la movilización política puede detener una asonada laboral, disfrazada de preocupación académica. Lo importante de recordar esto, tiene que ver con destacar cómo realidades que parecen estables, poseen dinámicas que resultan del comportamiento de éstas y de la manera en que se interrelacionan con los diversos actores de la sociedad.

Desde este punto de vista, la profesión magisterial no es, sino que está siendo. Lejos de ser una realidad monolítica y claramente distinguible, el maestro mexicano ha visto recortar sus contornos recurrentemente. A veces por el interés de los Gobiernos en turno; en otras ocasiones, por las modas pedagógicas, y en otros momentos, por los accidentes de la vida social.

Los caminos de la capacitación no son como yo pensaba

La profesión del maestro es una profesión en permanente construcción. Baste observar la capacitación consuetudinaria de los docentes mexicanos para entender que o es una profesión inacabada o la producción de nuevos saberes pedagógicos es tan vertiginosa que da para ofrecer cursos en cada periodo vacacional, o lo que es muy probable, la capacitación do-

cente se ha convertido en un proceso ritual que permite dar la apariencia de movimiento o atención gubernamental, pero de contenido hueco.

La necesidad de la capacitación, en general, es una creencia racional instalada de manera mítica en las organizaciones. No es que capacitar sea negativo o inútil, sino que las formas que adopta en nuestras instituciones, la convierten en actividad formal, que nutre los informes y formatos institucionales sin tener un efecto en las capacidades docentes.

Aún más paradójica resulta la irracional manera de instalar un mito racional en nuestras organizaciones. Si dotar al docente de capacidades específicas se logra capacitándole, otro *A* para resolver un *B*, convertirlo en una obligación de rango constitucional implica trascender la esfera de la relación de necesidad e imponerle como un exabrupto. De aquí a la simulación sólo resta un paso; en las organizaciones mexicanas se capacita haya o no necesidad.

Ya no es tan difícil entender por qué estos programas de capacitación permanente, o educación continua, se han convertido en padecimiento endémico de las instituciones de educación, muy lejos de constituir un remedio, contribuyen a la sintomatología de la patología del sector.

Preguntas fundamentales como: ¿quién capacita?, ¿sobre qué se capacita? y sobre todo ¿para qué se capacita?, se suplantán con la formalización de las instancias u oficinas capacitadoras. Charles Lindblom (1996), en el trabajo referido en otro capítulo, señala estas conductas como la estrategia de la administración pública que denomina, *el arte de salir del paso*. Esto es, no de resolver los problemas, sino se trata de alargarlos, de crear la impresión de que se atienden.

La formalización de las oficinas de capacitación, no han cubierto algún objetivo o subsanado una carencia, han institucionalizado la capacitación que responde a una serie de conexiones irracionales. *Irracional* quiere decir que no establece una conexión de correspondencia de medios a fines. Por ejemplo, si se capacita a un sujeto, con el fin de otorgar un diploma para acceder a una retribución o un movimiento escalafonario, capacitar no se refiere entonces a dotar de capacidades profesionales a los maestros, sino de generar un mecanismo de formalización de algún tipo de requisito formal para trámites de relaciones laborales referidos a puestos y salarios.

Capacitar se convierte en una representación teatral administrativa, que no intenta siquiera resolver los problemas para los que en el papel ha sido invocada. La lógica de la medición cuantitativa, examinada en el capítulo anterior, permite crear la impresión de trabajo. No podemos verificar la dotación o mejoramiento de las capacidades docentes, de su efecto en el aula, pero sí podemos contabilizar el número de cursos, la cantidad de asistentes, el volumen de diplomas, y con estas acciones aparentemente objetivas cerrar la farsa institucional, quizá involuntaria, pero reiteradamente inútil.

Los problemas de la administración pública, afirma Lindblom, no son los problemas individuales de los usuarios, en este caso, de los maestros. La carencia de algún componente o recurso específico que pueda experimentar un profesor para realizar de mejor manera su tarea, no es una preocupación del político, es un problema del docente. El problema del administrador público es responder a la exigencia de la obligatoriedad de la capacitación; es evidenciar que los saldos negativos en materia de educación son responsabilidad del gremio magisterial, toda vez que han respondido con la contundencia de la institucionalización de la capacitación.

Instalados en un círculo vicioso tan pernicioso difícilmente podrán los profesores contar con apoyo para su desarrollo o imaginar siquiera una reorientación positiva de estas instancias. Si, como sostiene Lindblom, nuestras necesidades profesionales no son materia de la preocupación pública, ¿debemos esperar que la intervención oficial resuelva nuestras problemáticas o, por el contrario, desarrollar acciones estratégicas para cambiar esta situación?

Sin duda, el debate y disputa por el control y la mejora de los servicios sociales es una arena que no debe ser abandonada, o relegada a la reproducción de las inercias burocráticas, su solución es compleja, pero, sin duda, no inmediata. Depende de los vaivenes sexenales, de la conformación de las relaciones de fuerza en la política administrativa, que poco tiene que ver con la educación y otros accidentes de la vida institucional. Ésta, en todo caso, es una acción de largo plazo, y si no, de naturaleza coyuntural. Una administración sensible a estas genuinas preocupaciones de mejora, no garantiza la continuidad en sí misma.

Salta a la vista, entonces, que la continuidad en el proceso de construcción y dignificación de la figura profesional y social del maestro no puede

ser tarea de la administración pública. Esto quizá explique por qué, pese a ser bandera sexenal de las administraciones políticas, sigue siendo un déficit de los resultados. Tomar las riendas del particular constituye una obligación moral, pero sobre todo, técnica del magisterio. Técnica en el sentido de que su concreción rebasa el nivel declarativo y nos instala en la arena de cómo podemos conseguirlo.

Una herramienta, que no la única, lo constituye la actividad de la investigación. La actividad dirigida a conocer los eventos de la realidad de manera sistemática y ordenada es un valioso recurso de comprensión del mundo, de nuestras comunidades y desde luego de autoformación. No obstante, la evidente utilidad de esta actividad no es percibida de la misma manera por todos los involucrados en el campo educativo.

Ser profesor, hacerse investigador

En las instituciones escolares, la función de investigar como una actividad propia de las responsabilidades docentes prácticamente no existe, y empieza a reproducir los vicios de las instituciones de educación superior, ya mediatizados por los controles de los sistemas de estímulos.

Algo semejante a lo relatado acerca de la capacitación, la investigación en las escuelas formadoras de maestros, se ha convertido en un mecanismo para cumplir requisitos de movilidad o retribución salarial. En ese contexto no es percibida como un activo para la mejora integral de los servicios que ofrecen las instituciones; es, en todo caso, un instrumento individual y egoísta para la gestión de las retribuciones.

Pero en tanto reconocida como responsabilidad del docente y parte integrante de su labor como maestro es inexistente. En el imaginario social e institucional, tanto como en la propia autoimagen del maestro, ser investigador es una realidad ajena. Cuando esta actividad se reconoce, genera un regateo acerca de los tiempos asignados dentro de la jornada laboral para que el docente realice una actividad, quien es visualizado como un trabajador del aula.

La figura profesional del investigador es en sí misma problemática. Como revela Latour (2001), al indagar en la vida de Louis Pasteur, encuen-

tra elementos insospechados que le permiten argumentar, que tal función profesional es una invención del propio descubridor del virus del ántrax y otros descubrimientos.

En una sociedad anclada en el esquema de razonamiento, medios a fines, el investigador constituye una paradoja. La profesión de investigar es la única actividad de la cual no tenemos certeza de obtener un resultado, sin embargo, los investigadores reciben su salario descubran o no cosas. ¿Cómo concebir en nuestras instituciones, que crean figuras de la capacitación que no capacitan, pero generan registros, un profesional que no sabemos si obtendrá un producto? ¿Cómo entiende la administración la inclusión de una actividad en la programación del trabajo, de que no necesariamente tendremos alguna evidencia?

Una realidad así escapa a los marcos comprensivos de la racionalidad burocrática. Crear las condiciones de su comprensión y ulterior inclusión, entre los activos y funciones normales de un profesional de la educación, le agregan una extensión al cúmulo de los elementos, que ha de construir en la identidad del gremio.

Pasteur, en el texto referido, vivió una condición semejante. Interesado en el conocimiento de los procesos de transformación de la vida microbiana, puso atención en la fermentación, particularmente del vino. Por ello envió una carta al Gobierno francés proponiendo audazmente un original y descabellado proyecto para ese tiempo. En la carta ofrecía sus servicios, para que durante sus vacaciones se dedicara a investigar el proceso de fermentación de los vinos a cambio de un estipendio económico. Bajo el entendido de que si encontraba algo lo haría llegar a la autoridad, y si no hallaba nada, pues era un resultado posible. Por supuesto que el Gobierno de Francia reaccionó con sorpresa y no se dejó engañar por una propuesta tan desorbitada. Pasteur no se desanimó y ofreció argumentaciones sucesivas donde fue incorporando nuevos elementos a su solicitud.

Finalmente, argumentó el carácter emblemático del vino francés y de los ingresos que representaban para la economía de su nación. De este modo, ofreció orientar su investigación hacia la comprensión de los procesos biológicos que producen el vino y que eventualmente podrían permitir acelerar su producción y, en consecuencia, la presencia de la imagen francesa en el mundo e incrementar el ingreso de divisas a su país.

Nuevamente propuso que a cambio de un pago podría dedicar sus vacaciones a estudiar ese particular, y en el caso de tener un resultado proporcionarlo al gobierno, y si no, pues no, y no tendría que regresar sus emolumentos, toda vez que estos cubrían el trabajo de investigar y no los resultados. Esa fue la primera vez que una persona recibió remuneración por el trabajo de investigar. Hoy día, el moderno Instituto Louis Pasteur de investigaciones es el resultado de ese lance narrativo del hoy ícono de la investigación biomédica.

Esta fascinante historia, apreciable ya tan sólo por su contenido, resulta ilustrativa del trabajo que incluye la creación de esta responsabilidad profesional en el campo de la educación y que, como se desprende del relato, resulta en una entidad construida a través de la movilización de una estrategia narrativa.

La disputa por la dignificación de la figura magisterial y la ampliación de sus capacidades institucionales a las de investigador son —si no exclusivamente— resultado de una descripción de la misma. Posicionar una nueva narrativa del maestro-investigador es una necesidad para generar las condiciones de la superación y el desarrollo intelectual y profesional de los maestros que la lógica de la capacitación institucional jamás resolverá, por las razones apuntadas.

La imagen social del profesor es, ante todo, un relato, que incorpora o no capacidades y responsabilidades. En un país como México, donde este profesional es un fruto de la primera revolución social del siglo xx, es natural que tenga impresas en su definición las esperanzas, tanto como los temores y precauciones de una nación fraguada al interior de intensas polarizaciones, que subsisten hasta la fecha. Concebida como una profesión de Estado, instrumento de la alfabetización y la ideologización del pueblo mexicano, el maestro fue desde su inicio una conciencia cooptada institucionalmente.

Formado, contratado y capacitado eternamente por el Estado, el maestro fue diseñado institucionalmente como un vocero o reproductor del ideario de la revolución mexicana y sus aspiraciones modernizadoras. Investigar no es una característica de un reproductor de información. No obstante, lo anterior, los saldos de los retrasos educativos siguen cargándose a la cuenta de los docentes. Si no es objeto de este trabajo redireccionar las responsa-

bilidades, si podemos comprender que la única posibilidad sería que tenemos en el presente, es la de desarrollar la profesión magisterial desde la autoformación. El Estado no está en condiciones de hacerlo, en principio porque no entra en su esquema de prioridades; en segundo e importantísimo lugar, porque no puede hacerlo, excepto mediante una reducción al absurdo que es lo que ha supuesto la institucionalización de la formación continua. Bajo un esquema de razonamiento de medios a fines, seguiremos repitiendo las barbaridades del pasado: problemas en la familia, escuela de padres, directores ineficaces, cursos de liderazgo, falta de empleo, cursos de emprendimiento.

Tal es el engañoso efecto que causa este esquema de razonamiento, que supone una relación necesaria entre una acción y su efecto, cualquier cosa puede ser colocada dentro. Con estos antecedentes, la aparición de especialistas y consultores oportunistas, convirtieron este enredo en una atractiva oportunidad de hacer negocios. En México se creó justo un negocio privado, el Ceneval, especializado en evaluar a ¡evaluar!

- ¿Qué sabe hacer? Evaluar.
- ¿Qué evalúa? Todo.
- ¿Cómo evalúa? Asignando cifras.

Lo irritante es que fueran tomados en serio. Sobre un planteamiento tan absurdo es mejor pensar que fue resultado del cálculo frío de la corrupción y el desvío de recursos, que aceptar la dolorosa realidad de funcionarios anodinos.

Los especialistas causaron un daño tremendo al erario y una pérdida de tiempo descomunal a los profesores. Es necesario hacer una deconstrucción narrativa de la persecución evaluatoria del sexenio 2012 a 2018. Una perla racional del anterior régimen: ¿quién evaluaría a los docentes? Pues el INEE, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, faltaba más. La tragedia educativa del sexenio anterior puede ser resumida de manera vernácula: *¡Pa los maestros del jaral, los evaluadores de allá mismo!* Una ópera bufa.

Entonces, el análisis de una situación de tal grado de deterioro nos revela que la solución institucional es un problema de ingeniería profunda; nuestras urgencias de formación son inmediatas.

¿Quién podrá formarnos como investigadores?, fundamentalmente, en un campo cuya definición escolar se basa en el ocultamiento del trabajo de investigar. El camino de los especialistas no parece el más recomendable. Sin dudar que existan incontables profesionales con experiencia en el campo, el trabajo de la enseñanza es una actividad distinta. Las escuelas de padres fracasaron justamente porque esa figura familiar resulta de la experiencia biográfica de los sujetos. No es posible transmitir esa experiencia como enseñanza, excepto en forma de recomendación mediana a fines: la solución que tome es pertinente para tu vida, vaya exageración.

No queda más remedio que tomar la responsabilidad por nuestra cuenta. Probablemente, el paso más importante para iniciar nuestra formación radica en el reconocimiento de nuestra ignorancia, no como defecto sino como condición inevitable frente a una actividad desconocida pero realizable, en tanto humana. Como señalamos en el inicio de este capítulo, conocemos con lo que sabemos, y si adelantamos estos saberes como respuesta a los acontecimientos futuros, vamos a reproducir los errores del pasado.

Más que especialistas, necesitamos disposiciones especiales hacia la vida, nuestro trabajo y la forma en que abordamos la tarea de conocer. En este trabajo resolvimos este punto argumentando acerca de la naturaleza colectiva del conocimiento. Aún cuando lo experimentamos de manera individual, el conocimiento es siempre una acción comunitaria. Si esto es así, y no hay evidencia en contra, entonces el trabajo colectivo es la ruta más rápida para el desarrollo de estas capacidades.

Tener una disposición especial para la investigación, significa estar instalados permanentemente en la pregunta. La respuesta tan necesaria como apreciada huele a final de ruta, y crea la impresión del trabajo terminado. Conformarnos con la respuesta y elevarla al rango de solución permanente cancela las posibilidades del pensamiento.

La posición del investigador es ésta: la de preguntar permanentemente; cuando dejamos preguntar, nos dedicamos a responder con el arsenal de recursos disponibles; nos volvemos especialistas en nombrar las cosas con nuestros viejos conceptos. Renunciar a esas certezas es el único camino de la formación del espíritu investigativo.

¿Es entonces esta actividad una suerte de profesión de fe? Nada más alejado de esto. Como hemos podido ver a lo largo del relato de las reflexio-

nes en nuestra Red de Investigadores, lejos de ser una capacidad individual, el hecho mismo de conocer es en realidad una actividad relacional, por ello, es la comunidad y la capacidad que podamos desarrollar para entenderla el recurso máspreciado. Ser más humano, comprender más lo humano implica hacerse de la mayor cantidad de los recursos socialmente producidos.

Con los conocimientos de nuestra religión, aprendemos a alejarnos de quienes profesan cultos *desviados*. Con el conocimiento de otras religiones, aprendemos a tolerar otras formas de entender la vida y a convivir con ellas. Poder lograr esto es un esfuerzo que se logra poniendo en supuesto el papel absoluto de nuestras creencias en la explicación de la realidad. Entender que cualquier definición de las cosas es cierta sólo para las personas que comparten ese significado y que éste puede variar de comunidad en comunidad es el principio para aprender a poner entre paréntesis nuestras opiniones del mundo y apreciar otras.

Una comunidad de autoformación y autoconocimiento debe iniciar poniendo bajo su reflexión justamente este problema. Conocer sobre el conocimiento y, principalmente, sobre las prácticas que nos llevan a éste es un asunto pendiente en las instituciones educativas de todos los niveles. Dejar claros los términos en que respondemos a las preguntas de qué y cómo conocemos es un punto de partida ineludible, pasarlo por alto nos ha costado mucho.

Revisar también, críticamente, las posturas adversas a esta orientación es un asunto que no podemos soslayar. Exploremos algunas de estas críticas.

Si ningún nombre se corresponde con ninguna cosa de manera absoluta, podría pensarse que corremos el riesgo de pensar cualquier cosa y en consecuencia aceptar o negar cualquier forma de moralidad. Sin embargo, el construccionismo no sostiene que podamos nombrar de manera arbitraria el mundo, sino que este paso se realiza y valida siempre de manera comunitaria.

La moralidad no es la excepción. La posición moral de un observador construccionista no busca invalidar alguna forma de convencimiento ético, por el contrario, el reconocimiento de esas diferencias le impide pensar en la posibilidad de extender una forma de moralidad como necesaria, empezando por la propia. Éste es el principio que coloca en el centro de la observación el tema de la inclusión.

La construcción social no cree que la propia sea una mejor moral, ni que esto exista. Por el contrario, se plantea el desafío del respeto y la búsqueda de caminos de entendimientos entre posturas necesariamente diversas.

La otra crítica recurrente se refiere a igualar la noción *socialmente construido* con falsedad. Que algo sea resultado de una acción humana no lo vuelve falso, sino social. Una casa, construida por el hombre no es inexistente por esto, muy por el contrario, existe sólo a condición del trabajo de los hombres. Una religión es una construcción humana. Esto no le quita realidad, sólo atiende al hecho de que sin seres humanos no hay casas ni religiones.

Muy por el contrario, para la construcción social todas las cosas existen en tanto son producidas y aceptadas por una comunidad. El rumor o el chisme son realidades efectivamente existentes, sin que esto quiera decir que sean verdaderas las informaciones que manejan, sólo es realmente existente en tanto se expresa y produce algo para alguien. Las versiones que sostienen que la vacunación anti-Covid es una estrategia para colocar chips en los ciudadanos es falsa. Sin embargo, existen algunos sectores de la sociedad que la dan por cierta y se niegan a ser vacunados: el rumor existe, tanto como la respuesta antivacunas. Esto no quiere decir ni que el rumor sea cierto ni que no vacunarse sea un comportamiento deseable.

La otra crítica recurrente hace referencia a que la idea de un mundo construido por el significado objetivado no es nada nuevo, y es cierto. Desde los tiempos de la elaboración de la Biblia pudimos observar esto. Lo curioso es que olvidemos esa condición apenas tenemos un conjunto de certezas para definir el mundo de manera absoluta, como pasó con las religiones y pasa con las teorías en la actualidad. La certeza de actuar correctamente, al dar por sentado que cada acto humano posee a priori una forma de realizarse correctamente, es la trampa más generalizada de las formas de comprensión de la vida, el mito racional.

Por lo anterior, esta postura insiste en colocarnos en el horizonte de las preguntas, antes que reproducir el arsenal de las respuestas.

Los grupos académicos que olvidan su historia...

Emprender el camino de la autoformación, además de reconocernos como ignorantes profesionales, convictos y confesos, demanda dirigir nuestras acciones hacia objetos muy concretos. Antes de pensar en caminos necesarios y rutas salvadoras, debemos someter a la crítica al conjunto de supuestos que compartimos acerca, al menos, de las cosas que conocemos de esta actividad.

La idea racional tan apreciada en nuestro tiempo es desmontada, y al hacerlo revelamos el artificio de una narración basada en un esqueleto aparentemente lógico, pero insustancial. Aprender de la historia no es necesariamente una operación sencilla. El pasado lo explicamos siempre desde el presente y allí producimos trampas cognitivas, que terminan traicionando el sentido de unos pretendidos hechos.

Apelar al pasado es una reacción generalizada por las comunidades de todos los tiempos. Los profesores comparten relatos de la existencia de un pasado luminoso, de una edad dorada, en que las cosas eran mejores. Apenas desandamos ese camino, nos damos cuenta que no hubo épocas mejores y de que las problemáticas del presente tienen mucho del pasado.

Hurgar en la historia, librada de la prueba de la constatación inmediata permite crearnos ilusiones para enfrentar las batallas del presente. En políticas, cada gobierno invoca y reinventa un prócer de la historia para justificar su estatura política. Los académicos poseemos un panteón de teóricos que con sus leyendas permiten justificar los actos del presente.

Los estudios sociales sobre ciencia y tecnología han colocado su atención crítica sobre trabajos, cuya pertinencia hemos dado por sentada. El planteamiento piagetano, acerca del desarrollo cognitivo, secularizó la idea del alma y nos dotó de un sistema de medición de la conformación de las capacidades de los sujetos para resolver problemas de conocimiento abstracto y práctico. En gran medida, la dosificación curricular de la educación básica, está soportada en los planteamientos de Piaget.

No obstante, lo anterior, cuando indagamos en el proceso de investigación que le permitió a este autor formular sus teorías comprobadas, la respuesta es desconcertante: se dedicó, como Pasteur, a observar a sus sobrinos

en las vacaciones en su casa. Por alguna extraña razón cuando preguntamos a un estudiante sobre esto, nos dice que descubrió lo anterior *aplicando correctamente el método científico*. Si regresamos a la reflexión de Alexander (1992), podríamos decir que el desarrollo cognitivo no fue descubierto sino que fue inventado.

Si, por otro lado, pensamos en la constitución de las necesidades humanas, viene a nuestra mente la figura del triángulo de Abraham Maslow. Parece lógico que mientras todos tenemos la necesidad de satisfacer nuestras urgencias más pedestres, las de mayor nobleza son privilegio de unos cuantos. ¿Alguien recuerda el empírico experimento que realizó su creador para construir esta representación geométrica de las necesidades basado en la observación de los hechos? Seguramente nadie, porque ese experimento nunca ocurrió.

Lo que hicieron estos autores fue narrar como si hubieran descubierto, construyendo una exterioridad objetiva (Potter, 1998), presentando las progresivas etapas de sus respectivos objetos, como condiciones de un estado de naturaleza presente en los sujetos.

Las dificultades para demostrar el impacto de elementos externos en la conducta, del amplio espectro del contexto, produjo un estilo en la literatura científica de finales del siglo XIX y principios del XX. Con Darwin en el imaginario social, la creencia en la existencia de etapas necesarias de evolución constituyó el sistema operativo sobre el que corrían, nuevas teorías en un esquema nuevamente hueco, pero ordenador.

Más que trabajar con procedimientos científicos propios de las ciencias naturales, tan acreditadas en ese momento, lo que hicieron fue narrar con la retórica de la exterioridad del estado de naturaleza, encapsulándolo dentro del sujeto, condenando al observador no enterado a creer en la existencia de procesos que ocurrían dentro de los individuos.

La revolucionaria psicología cognitiva, en un lance de prestidigitación retórica, desechó la muy externa y natural relación estímulo-respuesta, incluida y mediada por el operador conceptual, invocando un orden necesario en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Jerome Bruner (1997), alfil de la revolución cognitiva en psicología, pudo darse cuenta del desatino y convertirse en su crítico más prolífico, por supuesto desde su privilegiada y longeva posición de observación.

Pareciera que antes de proclamar a nuestros titanes de la ciencia, valdría la pena explorar los procesos que desarrollaron para realizar sus informes. El resultado desencantará a muchos, pero un investigador construccionista tendrá presente el hecho de que la lógica del descubrimiento en ciencias sociales es una consecución retórica. Aprender de estos ejemplos nos permite intuir estrategias acerca de la producción de una nueva narrativa del profesor y sus capacidades profesionales. Esto es no descubrir sino reinventarle.

Lejos de provocar desaliento, entender la naturaleza de nuestro campo no nos provoca angustia sino que desarrolla en nosotros entusiasmo, al poder constatar que las cosas no son de un modo, y por supuesto, no son del modo que habíamos dado por supuesto hasta este momento. Revelar la fragilidad de los modelos o normas con las que trabajamos debe poner en crisis nuestras creencias, pero en una crisis productiva, toda vez que hemos padecido su ineficacia y a veces sus efectos perversos. Aprender a preguntar, a *in-vestigar*, a poder ver en los vestigios, en los intersticios de los trabajos de investigación por dónde se cuele la información de rastros que no dicen qué ocurrió realmente, o paralelamente, o los accidentes que colocaron a una obra en el centro de las cátedras de los salones de formación de profesores. Mantener una posición de vigilancia epistemológica que nos permita evaluar las versiones que circulan en el mundo, las cuales unas veces como recurso a la historia y otras como prestamos de otras disciplinas han perturbado —más que ayudado— a comprender nuestro campo.

La obra de Thomas Kuhn (1993) invirtió la historia del conocimiento científico descarrilándole de su camino empirista. Físico de formación, se aprestó a realizar una historia de la ciencia ejecutada por un científico y no por un profesional de las ciencias de la sociedad despreciadas por su condición no empírica.

El resultado fue demoledor: Kuhn comprobó que las ciencias naturales, a las que las sociales habían tratado de emular durante siglos, en realidad se comportaban como la caricatura que los científicos naturalistas había desarrollado de las sociales. Lejos de poder demostrar que las ciencias naturales eran de base estrictamente empírica, la observación del supuesto estado de naturaleza ocurría a través de un dispositivo conceptual que denominó: *paradigma científico*. Qué construccionista nos salió este físico.

Pese a que las propias ciencias que se reclamaban antes de la posesión de una suerte de contacto privilegiado con el mundo empírico, ahora entienden que el punto de vista del observador está formado conceptualmente, en nuestros campos conservamos un tipo de narración pseudoempirista, que como ilustramos es necesario repensar.

Desde luego que no se trata de desacreditar políticamente a los autores, sino de revisar crítica y técnicamente su obra para entenderlas y comprender los modos en que se articuló con nuestros procesos de formación, intervención y administración de las instituciones educativas.

Una larga tarea, impostergable, nos queda a los profesionales de la educación por superar, entendiendo las versiones que han ocupado un lugar de ornamento y, en el peor de los casos, de perturbación de nuestra comprensión. Lo contrario ha provocado una recurrente colonización de nuestros lenguajes con retóricas descontextualizadas que las convierten en inútiles.

Recordemos ahora que tenemos más elementos para comprender la perspectiva del construccionismo: la experiencia en el sistema educativo mexicano cuando fue adoptado de manera oficial por la burocracia. Que los niños construyan su propio conocimiento fue el eslogan de su uso. Vaya despropósito, qué afirmación tan absurda, cuándo hemos visto que la construcción social de la realidad no se realiza al arbitrio sino con materiales sociales que los hombres han producido para la creación de los futuros integrantes de la sociedad. Escuelas, cursos, programas y libros no aparecen de la voluntad o deseo de crear conocimiento de los propios niños. ¿Cómo pudimos sostener y creer esto?, en principio, ignorando los contenidos de las teorías; en segundo lugar, repitiendo la retórica institucional sin someterla a la revisión crítica.

Desde hace unas tres décadas, los lenguajes con los que hemos dado cuenta del quehacer en las instituciones de educación fueron avasallados por la retórica de la gestión de las empresas. Ligado este traslado a un proyecto político, encontró canales para su enraizamiento y naturalización. Más allá del contenido político, criticable en sí mismo. Estas retóricas gerenciales no aportaron ningún elemento pertinente ni para comprender ni para mejorar el hecho educativo.

Pero aún, las penosas y patéticas formas traducidas en prácticas institucionales deberían provocar una profunda vergüenza en nuestro país y una

decisión para que no ocurran más. La vacua teoría de la planeación estratégica, cuestionada por sus creadores mismos, se convirtió en las escuelas del tercer mundo en representación triste del alcance de miras, traducida en una misión y una visión declaradas en los muros de las escuelas

La calidad, gelatinosa palabra, se convirtió en un adjetivo tan dúctil, ubicuo como vacío. Al no poder controlarla, como intenta la industria de la manufactura, vimos uniformes con logos institucionales que llegaron para quedarse en la burocracia, la calidad de cuerpo entero o de camisas enteras.

En el tránsito que vivimos en nuestro país, el abandono de estos recursos no ha podido escapar a esos moldes. La crítica de la calidad enarbola el regreso de la excelencia. La ruta de mejora, como dictado de la organización japonesa, recuperó su denominación original, la mejora continua. Alguien tiene que hacer algo.

Capítulo VI. Certezas y nuevas preguntas

La decisión de crear una *Red de Investigación* entre los profesores de las instituciones de formación docente responde a la imperiosa necesidad de dar respuesta y rumbo a nuestras acciones en las escuelas. Inmersos en tramas de acción institucional que no podemos determinar, los profesores vivimos una suerte de esquizofrenia funcional permanente, subordinados a la autoridad para desarrollar planes y programas que no diseñamos, que no compartimos, pero que estamos obligados a implementar.

Por otro lado está la realidad de un oficio cuya naturaleza conocemos en grados diversos de conciencia, para cuya comprensión no hemos logrado desarrollar estrategias de sistematización ni de comunicación intergremial.

Los profesores vivimos esta escisión como una especie de culpa. Hay una sensación de insatisfacción permanente y una duda constante de la eficacia de nuestro trabajo. Como ninguna otra profesión, el magisterio es asediado por la multitud de opiniones de diversos sectores alrededor de su trabajo. Parece ser que todos los ciudadanos pueden opinar del oficio, y el maestro está condenado a vivir una permanente sensación de incompletud.

Si el dios del paraíso del que hablamos al principio, condenó a los hombres a ganar el pan con el sudor de su frente, los profesores cargamos la lápida de una profesión incompleta. Capacitarse es una condición permanente, sin importar la experiencia y años de servicio, dudamos de nuestras propias capacidades profesionales.

¿Cómo llegamos a este punto? ¿Cómo se fijan nuestras incompetencias y las formas en que vamos a subsanarlas? ¿Quiénes y cuáles son las calificaciones de quienes van a mejorar la calidad de los profesores? ¿Podemos confiar en los lances, generalmente sexenales, para subsanar nuestras carencias?

En esta frágil línea divisoria, vivimos nuestra profesión esperando permanentemente la nueva versión que resolverá mágicamente todos los problemas de la enseñanza. Nuevas teorías o nuevos planes y programas son nuestra esperanza o, peor aún, nuestra costumbre. El profesor mexicano es un sujeto capacitable de tiempo completo. Se antoja que después de tantos años de capacitación permanente tuviéramos los resultados esperados por los capacitores, algo no está funcionando correctamente.

¿Qué pasa entonces? ¿Debemos depender de estas acciones, quizá bien intencionadas, pero poco efectivas o, por el contrario, debemos y podemos tomar las riendas de nuestra profesión? Este es el punto donde se inserta la necesidad de realizar acciones coordinadas de conocimiento y autoformación. No se trata de un alegato para reclamar para nosotros algún estatus profesional, sino una necesidad que resulta de constatar la ineficacia de las prácticas en vigor.

La investigación —esto es, la indagación ordenada y metódica, que no dogmática— puede ser un vehículo útil para contribuir a llenar los vacíos de nuestras instituciones. Reflexionaremos aquí esta apuesta no depositando en ella esperanzas ingenuas, sino considerándola una herramienta para la acción y la intervención en educación.

Hemos examinado hasta aquí algunos asuntos que nos competen y que están relacionados con los modos de hacer la vida en nuestras instituciones en el pasado inmediato. De tan normales, se convirtieron en el único modo de hacer las cosas, convirtiéndose en una barrera para poder observar alternativas posibles.

El gran problema del dispositivo de conocimiento (el *concepto*) es que el observador no puede verlo. No podemos vivir la vida y analizarla al mismo tiempo. Desde dentro de nosotros, que es el lugar donde se alojan los conceptos, es imposible observar cómo observamos. Esta condición sólo podemos lograrla mediante acciones adicionales al hecho mismo de observar.

Estamos condenados a observar nuestra acción sólo cuando ésta ha transcurrido y se coloca en el pasado. Si bien nosotros mismos hemos vivi-

do la situación a analizar, no se trata de un evento de conocimiento que transcurre frente a nuestra conciencia, sino que está colocado en el pasado, que es competencia de la memoria.

Analizar el pasado no es una cuestión automática, tampoco es imposible, pero implica dirigir nuestra observación a una situación que ya no está ocurriendo, y el recuerdo es también la otra cara del olvido. Recordar es un proceso complejo. Implica un conjunto de elementos que probablemente ocurrieron tal y como se impregnaron en nuestra conciencia, pero al ser observados, desde el presente, constituyen un artefacto examinado en términos de nuestra experiencia, de los que sabemos.

De esta suerte, la versión que damos del pasado es siempre nuestra versión. Con grados mayores de sinceridad, real o imaginada, la versión siempre es una edición de los hechos. Como vimos, siguiendo a Potter (1998), las narraciones incluyen elementos de la realidad para construirlos, y allí hacemos una edición de lo ocurrido. La edición está hecha con las herramientas que poseemos, con el arsenal de significados disponibles en nuestra conciencia y que se refieren a un determinado contexto sociocultural.

Describir un acontecimiento, por ejemplo, las manifestaciones violentas del mes de noviembre de 2019, en la CDMX por parte de las feministas, recibió múltiples tratamientos que dependieron de los elementos de la realidad que destacaron las diferentes versiones, todas interesadas de los distintos narradores de los hechos.

En algún sentido, todas las versiones son verdaderas atendiendo a la intencionalidad de los emisores. Para ciertos grupos de mujeres, su marcha cumplió su objetivo, y la violencia fue un acto desarrollado por personas interesadas en desvirtuarla. Para los grupos más violentos, las acciones vandálicas representan la justa respuesta a un orden patriarcal y represivo. Para algunos medios de comunicación y autoridades, es un atentado contra la ciudad y sus monumentos. Para otros, las estatuas mancilladas debían quedar en esa condición como recuerdo fiel de una justicia postergada..., sólo por recordar algunas.

¿Qué fue lo que pasó entonces? ¿Hubo un acontecimiento o muchos? Cada mirada, cada circunstancia produce una versión distinta. ¿Cómo situarnos en una pluralidad de versiones características de la vida social? Ese es el tamaño de nuestra tarea de analistas sociales.

Cuando movilizamos nuestros prejuicios, no observamos cómo una asunción conceptual precede nuestra observación. Percibimos con naturalidad que el defecto es consustantivo de la población objeto de nuestro sesgo. No podemos vivir la vida y analizarla al mismo tiempo.

Vivir una situación cualquiera implica que demos por sentado un conjunto de saberes que nos permiten orientarnos en el mundo: el sol sale por el Oriente, como ya vimos. Vivir en una organización supone, igualmente, compartir definiciones acerca de cosas, eventos y personas, cuya pertinencia se circunscribe al radio de acción de las mismas, a la naturaleza de la fuente que emana la información y, sobre todo, a la compleja red de interrelaciones que producen sesgos en la definiciones institucionales.

Una determinación oficial, como una reforma a la educación, alcanza a todos los actores de la organización, discursivamente. Pero, en el caso de la actuación práctica, su aplicación es modificada por los distintos niveles de comprensión de los sujetos que la ejecutan, ya sea por el nivel de conocimiento que tenemos, por el compromiso institucional o por la decisión de su adopción estratégica o simulación..., sólo por nombrar unos, de nuevo.

Si esa es la característica del comportamiento humano —ver sin comprender cómo o no saber por qué se ve lo que se ve—, no pretendemos afirmar que un investigador educativo y constructorista podría aspirar a rebasar este nivel de comprensión. ¿Acaso está la perspectiva del constructorismo social colocándose por encima de la condena humana a percibir la realidad a través de conceptos aprendidos antes de trabar contacto con ella?

Muy por el contrario, la propuesta constructorista identifica ese carácter para cualquier actor, incluido uno mismo. No afirma que el modo en que percibe el sujeto no científico está determinado por los dispositivos sociales que comparte, y el observador científico está blindado, no ya por el método que cuestionamos antes, sino por su propia perspectiva constructorista.

Nada de eso. Para esta perspectiva lo que consideramos real está determinado por el conjunto de conceptos y las distintas objetivaciones de éstos. Desde dentro del enclave social que comparte estos significados, el mundo es considerado como poseedor de las cualidades que aprendimos en nuestras comunidades.

Sean tan primitivas, como el hombre blanco llegó a pensar de otras formas de vida, no tan sofisticadas como la de los hombres de la actualidad al contemplar una pantalla por horas. De este modo, sólo podemos percibir cómo vemos, a partir de la relación con los otros, mediante la atención en los modos de hacer distintos, que no por ello desdeñables, o mediante la acción dirigida deliberadamente a identificar estos procesos. La actividad dialógica, esto es, la comunicación interhumana por medios discursivos, resulta la opción más firme para arribar a esta comprensión.

Mirar el pasado es problemático desde nuestro propio punto de vista; mirar colectivamente es, de momento, la única solución disponible. Conversar (Potter, 1998) resulta una de las actividades más generalizadas de la vida humana. Hacer cosas con lenguaje transita de ordinario por este mecanismo olvidado, como objeto de conocimiento, de la acción: trabajamos relaciones de amistad o amor conversando; terminamos estas relaciones conversando (en distinto tono claro); hacemos gran parte de la vida institucional conversando; somos maestros conversando, y formamos redes de investigación que son producto y escenario de múltiples conversaciones que adquieren mayor o menor solidez, en la medida en que somos capaces de ponernos de acuerdo con respecto a los qué y a los cómo.

Conversar o dialogar constituyen una de las operaciones básicas de la convivencia humana. Básica por ubicua que, desde luego, no ocurre en una posición aséptica, sino inserta en tramas de producción de significado y acción, históricamente situadas. Las más radicales transformaciones de nuestra civilización han resultado de la puesta en contacto de culturas tan disímiles como portentosas. Las cruzadas o la conquista de América implican inflexiones que marcaron de por vida la ruta de la vida de nuestra especie.

Nada enriquece más nuestras vidas que el contacto con los otros. Cuando nos encerramos en nuestras certezas tribales, religiosas, políticas o profesionales nos empequeñecemos. Encarnados por actores de carne y hueso, éstos son también portadores de intereses, a veces propios, a veces impuestos por la organización y en ocasiones resultantes de acciones estratégicas de ellos mismos.

El construccionismo entonces no sostiene que la gente ve a través de sus prejuicios, opiniones o conceptos, sino que todos los humanos lo hacemos,

incluidos los científicos. El conocimiento es un claroscuro que nos permite ver rasgos de lo real, tanto como nos oculta otros aspectos.

La religión nos permite distinguir entre lo sagrado y lo profano, entre lo moralmente correcto y el pecado, pero es inútil para hacer ciencia. Las teorías científicas nos permiten ver aspectos de los objetos de conocimiento, tanto como ocultan otros, pero no sirven para explicar nuestra fe, en tanto fe; como evento cultural o psicológico es otra cosa. Pensar que hay mejores teorías que otras nos ha llevado a una recurrente cadena de adopción de modelos teóricos, cuyas insuficiencias sólo hemos podido captar al momento de adoptar una nueva moda.

Abandonar esta rutina es el desafío de una propuesta como la que el construccionismo social plantea: no ser de ninguna parte, para estar en la mayor cantidad de lados del conocimiento. En modo alguno se presenta como “la teoría”, sino que, por el contrario, adopta una posición muda ontológicamente. Lo real es aquello que las comunidades o enclaves culturales deciden que sea tal. ¿Es real en un sentido fuerte de matriz objetiva? No, es real en cuanto genera consecuencias.

¿Es real el pensamiento mágico del conspiracionismo contemporáneo, exacerbado por los medios de comunicación digital? Por supuesto, no porque tenga fundamentos pertinentes, al menos para la ciencia, sino porque provoca comportamientos y, por ende, consecuencias. Las protestas de los antivacunas en el mundo revelaron los extremos de las consecuencias de formas de pensamiento preocupantes, que el apelar a la razón simplemente no va a diluir.

Bajo esta bandera en algunos puntos de Europa, neonazis y grupos por la diversidad sexual se unieron en una lucha común. Unión inimaginable en una óptica lógica, posible a partir de compartir una idea por aberrante y riesgosa que nos resulte en el contexto actual. La buena noticia es que este mismo hecho revela la falta de sustento de los odios de estos grupos.

Bajo un lente se observan como enemigos, con el alegato de su libertad a no vacunarse se reconocen como iguales. Las percepciones del mundo son tantas y tan variadas que es una real exigencia poder ubicarnos, al menos en el intento, en una posición que trate de comprenderlo.

La construcción social no sostiene un deseo distinto en la educación, que es el campo que nos compete. Sus metas e ideales son los mismos que

el resto de los actores sociales. Lo que no comparte es la idea de que exista una única forma de enseñar y seleccionar contenidos. Una sola forma de hacer la enseñanza y una definición congelada de maestros y alumnos.

La creencia en ese universo paralelo de relaciones necesarias ha producido la mayoría de los conflictos de comprensión y acción institucional, y constituye la mayor debilidad de los modelos y programas de intervención en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente, en el campo educativo, terreno fértil para las innovaciones.

Detengámonos a explorar este punto con cierto detalle en tanto ha demostrado ser una constante en el funcionamiento de las instituciones.

Con diversos ropajes se presenta una matriz lógica que es la idea de racionalidad. Desmontar estos procesos es una tarea urgente, sobre todo, en el contexto nacional donde la pugna por la nación se expresa también en la definición del rumbo del sistema educativo.

Mitos, educación y racionalidad

Quizá el lastre más difícil de erradicar de la vida moderna es la idea de que la racionalidad es la madre de todas las virtudes. Más bien ha demostrado serlo de los desatinos institucionales. Siguiendo las reflexiones del capítulo uno, estaríamos en condiciones —y esas son las certezas— de saber que cualquier definición mantiene una relación provisional y contextual con lo que nombra. No ocurre así con su idea de la racionalidad. Ésta se funda en lo opuesto, la creencia de que existen relaciones necesarias de los nombres con las cosas, semántica sin historia, pero esto no es posible.

Iniciemos reflexionando sobre la primera noción: el mito. Quizá esta sea la mejor definición de la producción humana de la realidad social. Como cuento o relato, la constitución mítica de la realidad cumple un papel fundamental en la formación de la comunidad y los humanos. El supuesto último de la explicación de nosotros mismos descansa siempre en explicaciones de este tipo. No importa la latitud de la que estemos hablando. Herederos de Rómulo y Remo en Roma, viajeros venidos del inubicable Aztlán, las sociedades son siempre el resultado de un ejercicio de la imaginación humana.

Somos seres mitológicos los humanos no porque poseamos capacidades extraordinarias, sino más bien porque nuestros fundamentos son insostenibles empíricamente; como en el caso de la noción más abstracta del supuesto, deben ser creídos. Cualquier punto de partida de las culturas del mundo inicia con un “había una vez”... , ya sea una loba generosa y amantadora antropofílica (también entre los animales hay perversiones); de libertinos dioses que convertidos en lluvia dorada fecundan doncellas (Zeus) o copulan con cisnes (qué imaginación, Zeus otra vez).

Nuestra cultura no es la excepción, Quetzalcóatl, convertido en Prometeo agrícola, se transformó en hormiga para llegar al inframundo y robar el maíz para dárselo a los hambrientos hombres. El castillo de Chapultepec: escenario de la defensa de formidables niños, que fungen como soldados muchos años antes de que se promulguen las leyes de protección para el trabajo de infantes.

Los mitos constituyen poderosos dispositivos de la didáctica de la anti-güedad. Un relato que permite educar, corregir, castigar y, sobre todo, justificar nuestra propia existencia. El mito no existe en lo real *real*, la consecuencia sí. No sabremos jamás dónde está Aztlán, igual nunca estuvo en ningún lado, lo importante es que les permitió a los hombres de otro tiempo justificar su presencia en el valle de Anáhuac. Las sirenas, igualmente, jamás las podremos ver, pero permitían persuadir a los navegantes de abstenerse a internarse en el mar más allá de los límites establecidos, evitando la pérdida de vidas humanas y sobre todo de los costosos barcos. Los mitos, eso sí, son útiles.

El alma humana nos recreó como seres dotados de una licencia divina, que propiciaba que nuestros agresores siempre consideraran que dañar nuestra persona atentaba contra dios. Desde luego que esta consideración se podía omitir en tiempos de cruzadas o de modernas intifadas.

El hombre racional constituye el mito más reciente y arrogante de nuestra historia. Deposita en el individuo la facultad de mirar el mundo con corrección. La razón, ubicua medida del hombre, se convirtió en principio y fin de todas las instituciones. Al menos desde el siglo XVIII, la escuela es una de las instituciones resultantes de la generalización de esta idea.

La racionalidad se convirtió en la medida de todas las cosas en la modernidad, sin embargo, su soporte consiste en una serie de creencias míticas

acerca de la existencia de un orden ineludible detrás de todos los procesos del mundo. Esta creencia en la existencia de tal orden viene de tiempos muy remotos, como de la época clásica en Grecia.

Observar los movimientos perpetuos de los astros celestes llevó a los griegos a imaginar una poderosa fuerza que se ejerce sobre los humanos: el destino, que es esa ruta inexorable a la que estamos sujetos lo queramos, sepamos o no. Edipo es su expresión más popular. Los oráculos fueron su consecuencia inmediata. La obsesión de nuestra especie ha sido conocer el futuro y controlarlo.

De la astrología a la estimación de riesgos; del tarot a la probabilidad; de las predicciones a la planeación estratégica. Todas las sociedades han producido sus mitologías para gobernar lo ingobernable, el futuro que no existe aún. La idea de racionalidad se funda en estas creencias; supone que existe un procedimiento necesario para para todo; no es difícil imaginarla expresada en norma o regla procedimental. Ese orden se coloca por encima de los hombres, ya sea como deber ser o como deber hacer, el comportamiento racional supone el ejercicio de adecuar medios a fines.

Ya no la absolutista opinión del monarca o la tradicional ideología del sacerdote, ahora contamos con un tercer y laico criterio: el orden de las cosas, ideología que dice escapar a cualquier ideología en un universo secularizado. Actuar racionalmente, señala Weber (1922), no quiere decir actuar con justicia o bondad, la razón está más allá del sentimiento o las emociones, responde estrictamente al orden de las cosas: actuar correctamente. Esta es la mítica idea que subyace al pensamiento racional, existe una relación de correspondencia necesaria entre las acciones y los productos de éstas, entre los movimientos y los tiempos y los efectos en la productividad, según Taylor, como pudimos analizar antes.

Adecuar medios a fines excluye la responsabilidad de las personas que deben ajustarse a una determinación que les trasciende, y que sólo puede observar el especialista o el científico, pero sobre todo crea la ilusión de una verdad.

Sobre esta idea están diseñadas las instituciones modernas. Los objetivos de la organización, los intereses de la sociedad, la adecuación a las transformaciones del entorno y tantas otras constituyen justificaciones de la acción que parecieran lógicas, pero su basamento resulta extralógico.

El neoinstitucionalismo (Powell y Dimaggio, 1999) identificó estos comportamientos institucionales como modernas reproducciones de la mitología de épocas pasadas. Estos actos imaginarios, que permiten hacer cosas, pero cuya matriz ahora explícita es la idea de razón (entendida ésta como propiedad existente de hecho en los objetos y procesos), eludiendo incluir en su reflexión a los sujetos. En todo caso, éstos aparecen como subordinados por necesidad a aquel mítico orden, so pena de errar en el intento de cumplir los cometidos de la organización.

A tal extremo se popularizó esta ideología que la razón eclipsó a las emociones, despreciadas desde el siglo XVIII y recuperadas recientemente, bajo un esquema racionalizante. La emoción aparece como algo controlable y la escuela sí, de nuevo, como su garante.

Para los neoinstitucionalistas, la mitología moderna está constituida de mitos racionales. Creaciones de la imaginación que afirman, no sabemos cómo, poseer un conocimiento de la precisa relación de los eventos necesarios para el logro de las finalidades. Sólo a partir de esta exageración de la racionalidad es posible imaginar la lógica de la constitución de las organizaciones modernas y la idea de planeación.

Quizá cueste un poco entender esto. La ecuación básica: *a cada acción corresponde una reacción* fue llevada a la vida social, suponiendo que podíamos establecer relaciones de correspondencia de la misma manera. A pesar de la aparentemente impecable reflexión acerca de qué es lo correcto en el mundo contemporáneo, Herbert Simon (1947) puso en tela de juicio esta definición, al plantear la imposibilidad de tener un conocimiento perfecto de la relación entre medios y fines.

El esquema medios fines es la base del diseño social e institucional, pero la información con que lo confeccionamos siempre es incompleta, por ello, Simon sostiene que nuestra racionalidad siempre será limitada. No supone que su trabajo nos va a liberar de tal definición, cual manual de mercadólogo, sino que es una condición ineludible del actuar humano.

Nuestra información siempre es imperfecta. Ignoramos más acerca de las cosas de lo que imaginamos. Cuando consideramos que tenemos un conocimiento completo, por nuestra experiencia, nuestra formación o por nuestra posición de expertos, nos creamos la ilusión de estar en correspondencia con el orden imaginado. Nada más curioso que imaginar, que una

especie, con al menos 300 000 años de existencia en el planeta, fuera capaz de identificar un orden existente en procesos que, en el mejor de los casos, tienen tres siglos también de existencia. Nunca conocemos el procedimiento necesario, sentencia Simon, sino sólo el que satisface nuestras aspiraciones y nos crea la ilusión de necesidad. No es el mejor, es el que usamos.

Nuestras decisiones están influidas por saberes conscientes, tanto como por procesos no tan claros, como los que tienen que ver con la tradición o la cultura, invisible a nuestros ojos en su normalidad. Otros tienen que ver con restricciones de la acción, derivadas de elementos tan duros como los recursos o el tiempo, que limitan o precipitan nuestro actuar.

Otro grupo de fenómenos que sesgan nuestra comprensión tiene que ver con los procesos de grupo. Decidir es una relación social, la decisión jamás se toma en la individualidad. Las herramientas del decisor, formación académica, capacitación, modas directivas y demás son productos sociales que no salen del arbitrio del tomador de decisiones. Además, se toman con respecto a otros para satisfacer las necesidades de otros, para que las ejecuten otros, a veces en contra o a favor de otros, y la mayoría de las veces dialogando con los otros.

Nunca en la privacidad decidimos o planeamos, aunque el éxito se adjudique cotidianamente al director o al gerente. Por eso nuestros principios son mitos racionales, incluso cuando pensamos que se producen en una mente brillante. No podemos demostrar este carácter, pero tiene que parecer aséptico, preciso y fundado en evidencia. La aparición de modelos de organización en el campo de la gerencia privada ha sido una colección de dolorosas experiencias, de un campo que después de dos siglos sigue aferrado a la idea de encontrar la solución ideal.

¿Por qué las instituciones públicas lo hemos abrazado frente a tanta evidencia de su ineficacia? Responder implica hacer un recorrido histórico, que no intentamos hacer aquí. Tomemos una explicación paradigmática, de un observador privilegiado.

Russel Ackoff (2007) fue profesor durante treinta años de la prestigiosa escuela de negocios Wharton en Pennsylvania. Al término de su carrera docente, su institución le pidió un balance de su experiencia para aprovechar el punto de vista de tan ilustre catedrático. Ackoff hizo una fuerte crítica a la famosa escuela que vale la pena recordar. Su conclusión la resume en tres

aspectos, respondiendo a la cuestión que él mismo se plantea, ¿qué se enseña?, ¿de qué podemos estar seguros?, ¿qué se hace en las escuelas de administración? Y se contesta:

- Se dota a los alumnos de un sofisticado vocabulario que no entienden, aunque lo usan con mucha propiedad.
- Pese a la incontable evidencia de la inutilidad de esos vocabularios, los siguen enseñando desde hace más de cien años.
- Finalmente —la buena—, la escuela otorga un diploma a los alumnos que les permitirá encontrar un puesto de trabajo donde aprenderán todo lo que la institución no pudo enseñarles.

Estas conclusiones se asemejan mucho más a nuestras escuelas (no solamente de administración), de lo que hubiéramos pensado de las mitificadas universidades norteamericanas. Ya no estamos frente a una revanchista opinión de profesores mexicanos, epistemólogos sureños, reclamando igualdad de competencias, aunque sea con saldo negativo. No, es la opinión de un prestigioso académico de sus propias instituciones. El colmo de la cuestión radica en que ni siquiera en las instituciones, donde se enseña y acuñan las versiones que reproducimos en nuestras instituciones, tienen pertinencia para ellos.

¿Si ellos se han dado cuenta, no quiere decir que lo hayan resuelto, por qué seguimos empeñados en trasladar las visiones míticas de las doctrinas gerenciales al campo de la educación?

Bueno, esto ilustra —una vez más— la circulación de discursos en la vida social e institucional. Lo que aparentemente, y sólo eso, es producto de evidencia empírica en el campo de la gerencia, funciona como relato metafórico en el campo de la educación. Al trasladar un discurso de un contexto particular a otro, prácticamente nunca consideramos las particularidades de este traslado. Examinemos más de cerca casos recientes, esbozados antes ya en este trabajo, como recursos desechados en otras áreas son refuncionalizados en el campo de la educación.

Pareciera que la forma más eficaz de volver un relato creíble en el análisis organizacional es disfrazarlo de ciencia de la naturaleza. Así la teoría de los sistemas, la ecología, la salud, el ambientalismo y muchas teorías de

las ciencias naturales son usadas con desenfado en las ciencias sociales y humanas, sin reparar en su efectividad, y proporcionándoles un halo de objetividad indemostrable. Más recientemente, las tecnologías de la información ocupan este engañoso papel; organizaciones 4.0 o políticas públicas de nueva generación son algunos ejemplos de esto. Por desgracia, la educación en nuestro país es escenario de estos traslados irreflexivos e inútiles desde hace bastante tiempo. Exploremos sucintamente ese proceso.

De la calidad a la excelencia: vueltas en círculo

Uno de los conceptos más manoseados en la actualidad es la noción de calidad. Sin pretender que exista una definición precisa y absoluta de las palabras, semántica sin historia, veamos qué pasó con esta partícula discursiva que se ha vuelto argumento de cosas tan diferentes.

Primera transmutación mítica. Calidad, sustantivo, sinónimo de cualidad hace referencia a una característica o a un grupo de ellas. Éstas pueden o no responder a nuestras exigencias. En un continuum valorativo que va de lo bueno a lo malo; la segunda es esto último y la primera buena. Las características que satisfacen nuestro requerimiento pueden ser tipificadas como buena calidad o viceversa.

La adopción de la noción de calidad para justificar acciones en las organizaciones actuales se tomó la licencia literaria de convertir un sustantivo en un adjetivo: calidad ahora es sinónimo de bueno, bien hecho o excelente, pero si es sinónimo de correcto, resultaría ser la noción de *mala calidad*, acaso un oxímoron involuntario, una contradicción en los términos.

Pero la calidad, en el campo de la manufactura, se refiere estrictamente a las características de los productos, que permiten establecer acuerdos acerca de elementos muy precisos. Las normas ASTM o ISO son eso, acuerdos acerca de cuáles son las características que tienen productos y procesos para ser aceptados en el intercambio mercantil y productivo. Ya sea estándares de diseño, los tornillos aprietan hacia la derecha; o normas con respecto a la composición de materiales, porcentaje de una solución.

Con mayor o menor grado de precisión, los acuerdos en la manufactura son relativamente fáciles, en tanto se refieren a objetos externos a los

individuos. Decidir qué tanto hierro debe contener una pieza de acero es una decisión factible. Trasladarlo al ambiente educativo, constituye un exceso, en principio porque los eventos que supone modificar el acto educativo no son observables de manera inmediata, aun con los exámenes, ocurren dentro de los sujetos.

La calidad pasó a formar parte de los insumos de las instituciones de educación como una herramienta retórica. Educación calidad, con profesores de calidad y programas de calidad se convirtieron en la perorata de sucesivas administraciones de educación en México, pero nunca pudieron explicar a qué se referían y cómo lo lograrían.

Siguiendo el traslado de los modelos gerenciales a la educación en nuestro país, imitaron los procesos de certificación y aseguramiento de la calidad de la industria manufacturera. En ésta, este proceso se basa en lo que denomina el Control Estadístico de Procesos. ¿Es posible llevar ese registro en la formación de personas? No, lo que es posible es crear un ritual o performance que nos da la impresión de que estamos realizando eso.

Las certificadoras de la calidad de la educación se convirtieron en negocios sumamente rentables en los últimos treinta años que realizan, hasta estos tiempos improbables trabajos que aseguran la calidad de la educación. Baste un ejemplo ridículo para ilustrar esto. Al constatar la imposibilidad de certificar la educación, resolvieron discursivamente este escollo, declarando que certifican procesos administrativos, tiempos y movimientos; y para lo educativo sólo acreditaban los programas, quiera decir esto lo quiera decir. En un lance burocrático, quedaron ocultas las verdaderas intenciones de estas instancias.

Pero como señalamos antes, lo grave de los mitos racionales es que tienen consecuencias. Las certificaciones y acreditaciones se convirtieron en requisito para la gestión de las instituciones educativas, creando un círculo vicioso de grandes dividendos. Las escuelas empezaron a conseguir sus certificados y acreditaciones sin experimentar un sólo movimiento de mejora.

No obstante, lo anterior, un mal análisis de estos problemas genera una mala solución. Sin ahondar en el tema, el gobierno actual ha considerado impertinente, por inútil, el traslado ideologizado de la noción empresarial de calidad a los sistemas de enseñanza solo para sustituirlos con materiales

del mismo. Al tratar de suplantar una noción de *bueno* o *correcto*, por otra mejor, escogieron un insumo de la ideología empresarial: la excelencia.

Y vuelve a empezar. La excelencia representa un elemento ideológico que permite presentar el compromiso con la organización como un vínculo que rebasa los intereses del trabajador, subsumiéndolos a los de la empresa. El resultado de esta ideología fue devastador. Vidas destrozadas al darse cuenta que en ese compromiso perdieron de vista la propia vida del sujeto.

Una mala evaluación de los materiales anteriores los llevó a hurgar en el mismo desván de conceptos inservibles de su gerencia privada; una mala definición de la situación nos lleva a tomar decisiones inadecuadas o a simular de manera involuntaria, convirtiendo los planes de reforma en una competencia de adjetivos elegantes e ineficaces.

Formar personas ha sido en sí mismo una situación problemática: buenos ciudadanos, sujetos críticos o cualquier otro slogan, se antojan objetivos improbables, pero pensar que era posible diseñar milimétricamente al individuo llegó a su extremo con estas ideologías. Diseñadores convertidos en doctores megalómanos, como Víctor Frankenstein, imaginaron —no sabemos basados en qué— que podían diseñar personas, vaya terrorífica barbaridad (Meirieu, 1998).

Si bien esta pretensión se antoja macabra, Lindblom (1996) ofrece una audaz definición de esta situación, al identificar el carácter de simulación de los grandes lances de la administración pública. El modelo por competencias es quizá la expresión más pretendidamente acabada de esta mitificación de los alcances de la racionalidad. Hacer lo correcto, para que a su vez los estudiantes hagan su parte. La fórmula es simple y lo suficientemente laxa, para contener cualquier cosa: enseñar lo que el estudiante tenga que saber para que haga lo que tenga que hacer. Fórmula tan racional aparentemente, como hueca en los hechos que, sin embargo, tuvo un gran impacto en los sistemas de educación que empiezan, por suerte, a menguar.

Sus defensores, revisando los procesos de certificación de competencias en la industria para los trabajadores técnicos, supusieron que era posible emularlo en la formación de los niños, luego en jóvenes y llegamos a verlo repetido, incluso, en instituciones de educación superior.

Poner atención en el detalle generó una imprecisión de dominio; parecía que sabían de lo que hablaban. Nunca nos dijeron dónde lo probaron,

¡pero parecía tan lógico! Lograr una competencia exige la confluencia de un conocimiento, una aptitud y una actitud específicas en el alumno, nada habría que agregar a este imponente planteamiento, que el hecho de que esa condición debía repetirse al menos en treinta estudiantes promedio en los grupos.

El manual no decía cómo podríamos lograr esto. El cambio institucional resultaba ser una representación retórica. Los profesores que diseñamos nuestros planes de trabajo con la también pretenciosa fórmula: al final del curso el alumno *será capaz de*, lo sustituimos por el quirúrgico, el alumno *será competente para*.

Si reconstruimos los diseños con esta nueva retórica, atendiendo a la secuencia temporal, veremos cómo el carruaje precedía a los caballos. Sin ninguna evidencia ni experiencia decidieron qué conceptos colocar en la tríada de elementos productores de competencias. Su distancia de la realidad es un problema, pero más lo es el hecho de que ya más de treinta años haya tenido a los sistemas de educación preocupados por diseñar piezas retóricas presentables bajo el modelo de competencias, sin repercusiones, en las aulas.

Vaya arrogancia la de nuestra noble tarea: formar ciudadanos competentes convirtiendo a los alumnos en un medio para las finalidades imaginadas, por fortuna este performance sólo fue eso. ¿Cómo llegamos aquí? Pues ya señalamos que un concepto dado por supuesto permite formular otro, en consecuencia. Como en las penas de amor, un mito saca a otro mito. La educación es una actividad que encuadra la mayor cantidad de mitos sociales.

Creemos que la educación forma a los individuos, como ciudadanos responsables o sujetos críticos, pero no sabemos cómo, y estos vacíos los llenamos con material discursivo. Es tan corto el tiempo que pasamos en las aulas generalmente, que no resulta lógico que pensemos eso. Es tan reciente la creación de la escuela para una especie de 300 000 años, que pensar que es el vehículo de socialización básica del niño es un exceso, o al menos una valoración, antes que un juicio demostrable.

En este terreno de virtudes probables perdemos de vista que la educación, sin más, no es un vehículo que garantice la producción de una sociedad justa y digna. Cuba es quizá el ejemplo más doloroso. Lo utilizamos para ensalzar sus sistemas de salud y educación en los eventos académicos,

pero también es un referente crítico cuando usamos el político para revelar las condiciones materiales en que vive la población.

Investigación como herramienta crítica

Si la producción discursiva o las distintas versiones que circulan en el ambiente siempre suponen el recorte de un punto de vista consciente o no, del emisor, no podemos continuar en esta espiral donde recibimos modelos que abrazamos irreflexivamente sólo para darnos cuenta, tiempo después, de que sólo fueron eso.

Después de décadas esperando el modelo educativo que vendrá a salvarnos y las experiencias fallidas que hemos vivido, los profesores debemos participar activamente en el debate acerca de la circulación de opiniones en la sociedad, especialmente en lo que se refiere al campo de la educación.

Una mirada atenta, permanente y, sobre todo, crítica de la sociedad y la cultura debe ser un componente importante del trabajo de investigación de los docentes. Desmontar el origen, intenciones y arquitectura de los artefactos discursivos que circulan en la sociedad es fundamental antes de adoptarlos irreflexivamente.

Entre las reflexiones profesionales y académicas y su posible inserción en las instituciones educativas, los productos de la reflexión docente cruzan por incontables instancias y circuitos sociales y políticos. No existe una traducción inmediata en procedimientos prácticos de la reflexión académica. Para decirlo prácticamente, una propuesta en el campo de la educación, generada por académicos se traduce en programa de acción dentro los congresos o parlamentos nacionales.

Diseñada como propuesta pedagógica, circula y es implementada, como artefacto político. La razón política y la razón educativa son dos universos totalmente distintos. No se trata de sospechar o denostar la actuación de los funcionarios de las instituciones encargadas de velar por la educación en las naciones, sino de aprovechar los elementos del análisis y la crítica para responder en nuestro terreno a las exigencias de nuestra acción cotidiana.

De regreso a Lindblom (1996), los problemas de la administración pública no son los problemas de los ciudadanos. Resulta crudo y desolador

afirmar esto, pero examinemos a qué se refiere esta afirmación. Las instituciones de administración educativa tienen muchas funciones: administrar recursos escasos y distribuidos en función de los equilibrios políticos; responder a las directrices de la política nacional e internacional; y atender los problemas de formación de sus usuarios, pero no en primer plano.

Los problemas de formación de un ciudadano o de un profesor son muy distintos a la mirada que tienen las instituciones. Por ello, este autor considera que los problemas de la agenda pública difieren mucho de las necesidades individuales, pensar que una política de gobierno satisface automáticamente una necesidad específica es una ingenuidad, no atribuible siquiera a una intención dolosa de la institución, sino a la incapacidad técnica y material de atender el conjunto de las problemáticas de su población.

Educación de calidad para todos y todas, como consigna, es un deseo que se ejecuta con presupuestos finitos. En el caso mexicano, con una geografía y dispersión extraordinaria, que incluye una plantilla cercana a los dos millones de profesores y trabajadores administrativos que vuelve aún más compleja cualquier intención de transformación educativa.

Si la traducción de una propuesta educativa se desnaturaliza al transitar por los canales de la política. Una propuesta política en materia educativa sufre nuevas transformaciones al tomar el camino de regreso a la actividad escolar. Estos circuitos son de tan larga duración que apreciar sus consecuencias lleva mucho tiempo. Los tiempos de su política son distintos a los tiempos de la docencia.

La idea perturbadora de la racionalidad mítica, que hemos señalado, sirve para crear la impresión de una respuesta o de que se atienden las problemáticas educativas. Pensemos en el caso del analfabetismo en nuestro país.

La respuesta del Gobierno mexicano ha sido crear un instituto para atender el particular, entre cuyas funciones no existe la de alfabetizar; para decirlo en términos *lindblomnianos*, la administración pública no resuelve problemas, los prolonga, crea la impresión de que los atiende, pero constituye una *ciencia de salir del paso*. Los docentes en el aula enfrentan problemas de carne y hueso y difícilmente podrán enfrentarlos con recursos diseñados con otras intenciones.

En esta dinámica racionalista se han naturalizado procedimientos. Se han posicionado figuras y procesos basados en su idea de un conocimiento

experto, que ajeno a las realidades prácticas genera discursos loables, pero de difícil repercusión práctica, parece ser que de manera inevitable. ¿Pueden los profesores escapar a este círculo tortuoso?

Esta es la alternativa de crear estrategias de reflexión e intervención construidas desde la base de los profesores. No en una suerte de rebelión contra las instituciones, sino derivada de la confirmación de la imposibilidad de esperar que se resuelvan estas problemáticas desde la distancia administrativa. Por ello, cuando los cargos de la administración educativa son ocupados por personas con formación docente sufrimos un desencanto, que es percibido como una traición gremial. Olvidamos que las funciones de las instituciones son otras.

Si pudiéramos establecer un programa que nos permitiera ser autoridad educativa por un día, podríamos ver la complejidad que entraña la función pública, no afirmando esto con ánimo justificatorio, sino recalcando la idea de que son funciones distintas de las que no podemos esperar soluciones precisas para las problemáticas de las aulas.

Esta tarea debe correr por cuenta de los docentes, aprovechar sus capacidades y experiencia profesional en un esfuerzo sistemático, provocando espacios de intercambio de opiniones y desarrollo de estrategias para hacerse de recursos para su trabajo. Lo contrario nos ha mantenido en una dinámica de esperar el curso adecuado; el modelo adecuado del que, después de un siglo de sistema educativo mexicano, ya deberíamos haber aprendido que esa solución mágica no existe.

Si analizar y desmontar las modas pedagógicas es una tarea urgente, otro tanto ocurre con la revisión de la traducción práctica de esas versiones en nuestros entornos. Un modelo inspirado en el aseguramiento de la calidad, derivado del control estadístico de cada movimiento de la producción, se tradujo en una farragosa maraña de producción de evidencias (formatos), que creaban la ilusión de que materializamos ese control sin consecuencias prácticas. Desechar las prácticas obsoletas, o colocarlas en el lugar de importancia que merecen, es fundamental para priorizar y visibilizar los problemas urgentes e imaginar soluciones posibles.

Cuestionar la legitimidad del uso de la noción de calidad en nuestro sistema educativo es un avance considerable, pero subsanar —con una idea del mismo tipo— la excelencia revela que no hemos avanzado en este sen-

tido. Debemos entonces buscar mecanismos para salir de los marcos de comprensión que producen nuestro empantanamiento.

Sin pretender fórmulas generales, Simon (1947) nos ayuda a examinar la cuestión poniendo la atención en el dispositivo que utilizamos para tomar una decisión: la información. Decidimos con lo que sabemos, pero este saber puede tener al menos una doble determinación: constituir un deseo o el conocimiento acerca de un procedimiento.

Por ello, distingue entre lo que denomina juicios de valor y juicios de hecho. Los juicios de valor corresponden a nuestras intenciones, que pueden ser tan plausibles como engañosas. Pensemos nuevamente en la idea de calidad como sinónimo de mejora. Como buen deseo podemos todos estar de acuerdo en este objetivo. Sin embargo, la respuesta al cómo podemos lograrlo es el meollo de la cuestión.

A este tipo de decisiones les llama el autor: *juicios de hecho*, que se refieren a cómo se traducen las intenciones y buenos deseos en acciones prácticas, los cómo. El gran problema que identifica Simon en nuestros procesos de razonamiento es que usamos los juicios de valor para responder a los problemas de hecho, la reiteración de la calidad como objetivo y medio, *la educación de calidad se logra con escuelas de calidad*, no añade nada a nuestra comprensión, aunque una lectura superficial pareciera que nos dice algo.

Difícil tarea la de colocar de manera profesional nuestros deseos en pausa, para poder apreciar la dimensión de los procesos sin el sesgo de nuestras más nobles intenciones. ¿Cómo identificar las necesidades procesuales y no morir en el intento, aplastados por nuestras más legítimas convicciones?

Alfred Schutz, en 1932, reflexionó alrededor de este tema. Dialogando con la fenomenología que recomendaba la suspensión de nuestros juicios, deseos, para observar el mundo con nitidez. Schutz considera esta operación imposible —justamente como vimos— porque el mundo es visto siempre a través de los significados con los que vemos. Lo que suspendemos cuando vemos la realidad no es nuestro juicio sino nuestra duda.

Identificar algo, como *algo*, implica no dudar que esto es lo que estamos viendo. Identificar como legítimo el logro de la excelencia educativa no resulta de una distancia crítica que revele la inminencia de esta estrategia, la da por supuesta. Esta trampa cognitiva ha sido explorada ya en muchas

tradiciones (la fenomenología sociológica); suspender la duda requiere de un artefacto significativo, un concepto tipo o tipificación que nos permite cancelar la posibilidad de incluir una definición alternativa.

La partícula yo, con la que doy cuenta de mi existencia, no admite una alternativa explicativa, soy otro, excepto como condición esquizoide. Estos artefactos con los que logramos la certeza son el instrumento de la comprensión tanto como su prisión cognitiva. Al conocimiento de estos artefactos es que se dedicaron varias corrientes de las ciencias sociales contemporáneas y que reseñamos antes. Representaciones sociales, habitus, etnometodología, dramaturgia, entre otros, representan estos intentos de poner atención en los procesos y elementos que permiten la acción cotidiana y son expresiones del espíritu que alienta la perspectiva de la construcción social.

Siguiendo la narración utilizada hasta aquí, nuestro desafío es producir información y herramientas que nos permitan abordar el problema de los juicios de hecho. Ya las valoraciones, que se producen en otras esferas de la sociedad y ornamentan los programas oficiales, no son competencia de los docentes y desvían su atención de los procesos que realmente ocurren. El reto de intervenir profesionalmente en nuestro campo demanda contar con información derivada de nuestra actuación y no de sus nobles deseos. Examinemos algunos de estos recursos, que pueden ser incluidos, no como proposiciones sino como desafíos del conocimiento en una agenda para la investigación de los docentes, hecha por ellos mismos.

Redefinir el campo de la investigación educativa

La reflexión que desencadenó la obra de Schutz ha tenido muchas manifestaciones, que como señalamos antes, no se trata de convertirlas en programas de acción o nuevas modas intelectuales. Se trata de dialogar con ellas y recuperar elementos para la acción educativa.

Poner atención en el detalle preciso de que la acción humana ocurre, en el momento en que damos por sentada la pertinencia de un dispositivo de significado o conocimiento, reveló una dimensión humana opaca por el imperio de los especialistas.

Para Harold Garfinkel (1967), el actor social había sido considerado como un idiota social, en los distintos tratamientos de las teorías sociales: marioneta de la estructura, la historia y la cultura. Sin embargo, esta intuición (la acción humana está mediada por conocimiento) le permitió establecer un concepto de actor, cuya capacidad de agencia estaba determinada por ese dominio de las informaciones. Al idiota social parsoniano, Garfinkel opuso la figura de un experto social.

No expertos académicamente, como petulantes, esperaban los académicos que fueran los sujetos, sino expertos en los saberes que les permiten resolver sus problemas de actuación cotidiana. La complejidad y sistematización que poseen esos conocimientos lo llevaron a considerar los auténticos métodos de acción que varían dependiendo del agrupamiento social que se trate.

Los profesores hemos construido una condición esquizoide de nuestra figura profesional: somos quienes enfrentamos el hecho educativo cotidianamente, pero suponemos que existen un grupo de expertos que pueden indicarnos cómo resolver los problemas de actuación práctica.

Esta convicción explica la actitud de las instituciones, con respecto al trabajo docente, y la asimilación de los maestros de la normalidad de este estado de cosas. La rebelión de Garfinkel contra las normas establecidas (Alexander, 1992) y esta desconexión institucional entre los momentos del diseño y la intervención explica las perturbaciones en nuestro medio, combinación compleja de saberes y mitologías ya explicadas.

Los profesores que damos cuenta de nuestro trabajo —suponiendo que existe un procedimiento necesario, didáctico o pedagógico— tenemos siempre la sensación de culpa o el vacío de no poseer la piedra filosofal para el ejercicio de la enseñanza, pero, sorpresa, los expertos tampoco la tienen.

Algo deben de estar haciendo bien los profesores que en todo el espectro de la sociedad encontramos ejemplos exitosos de egresados de las instituciones escolares, o que, como en nuestro caso, organizamos esfuerzos colectivos para tratar de explicar el problema de la formación y mejora de los docentes y las instituciones formadoras de maestros. Sin embargo, recuperar el *know how* docente (para no parecer fuera de época) es una tarea pendiente de nuestro gremio y que no podemos dejar en manos de los expertos. En principio, porque la convicción de conocimiento experto les im-

pide pensar que en los maestros está la información requerida para iniciar programas de transformación. En segundo lugar, porque carecen de una herramienta que pudiera dar cuenta de esta información. Cuando lo intentan, o dicen que lo hacen, realizan una representación ritual sin efectos prácticos, que se expresa en dos procedimientos recurrentes: el diagnóstico y la consulta.

Los diagnósticos ingenuos, contruidos con el conocimiento de los expertos construyen instrumentos que no recogen los datos de los eventos que permiten o dificultan la acción educativa. Simplificando, es relativamente fácil conocer el resultado de los diagnósticos que se realizan con parámetros tomados de otras realidades. El resultado es previsible; el dinero es insuficiente; la tecnología, obsoleta, y el personal es incompetente, toda vez que parten de un estado de cosas necesario imaginado por los diseñadores del instrumento.

Resulta escandaloso que los analistas y expertos hayan descubierto las asimetrías sociales y las carencias de acceso a las tecnologías de la información de la mayoría de la población mexicana, gracias a la pandemia. ¿Dónde han vivido en los últimos años? No bastó la memorable, por patética, ceremonia del arranque de la dotación de computadoras a escuelas de educación básica en el sexenio del presidente Fox (2000-2006) que, al momento de solicitar que encendieran en el aparato en una escuela rural del Estado Guerrero, fue informado que carecían de energía eléctrica.

Cómo poder explicar que veinte años después, el Covid-19 no haya mostrado esta realidad lacerante que nuestros expertos no podían observar. Pareciera que lo neoporfiriano en nuestras instituciones se expresa en el diseño de sus estrategias: planea, ejecuta y después ¡averiguas! Nuestras certezas nos vuelven ciegos ante los acontecimientos. Dotar de computadoras a comunidades sin energía eléctrica equivale a diseñar una estrategia vía Internet para paliar la contingencia educativa en un país, que hoy nos sorprende por desigual, después de décadas discutiendo sobre las cifras de pobres connacionales; cuarenta o setenta millones de mexicanos en estado de pobreza, ¿no pudieron intuir que tampoco tenían computadoras?

No podemos confiar en los expertos, tendremos que indagar en la *expertise* de quienes realizan el trabajo de la educación cotidianamente. Los etnometodólogos se dedican a esto. A identificar el conocimiento y los pro-

cesos mediante los que se hace la vida cotidiana. No nos interesa ver cómo las transformaciones vertiginosas de las revoluciones de las tecnologías de la información impactan en el aula, sino cómo se desarrolla en los hechos.

Alain Coulon (1995) compila una gama de ejemplos de la utilización de esta perspectiva que ha logrado; no grandilocuentes versiones de los fenómenos educativos sino interesantes descubrimientos de realidades que estuvieron allí y no habíamos descubierto, pues nuestra atención se dirigía a los grandes discursos pedagógicos, de los que ya hemos podido apreciar su vacuidad.

A partir de ensayar, técnicas de observación muy simples, ¿hacia dónde debemos dirigir nuestra mirada cuando queremos entender el trabajo docente? ¿Son PISA y OCDE referentes pertinentes? ¿Podemos ver en los sistemas de organización fabril un camino para la acción? ¿No será más prudente observar las escuelas, las aulas y sus actores?

No, no podemos confiar en los expertos, porque no saben, porque parten de la idea absurda de que quien sabe más acerca de la escuela es quien no está dentro de ella. Por ello diseñan mitologías, que han cumplido, en el mejor de los casos, un papel ornamental en funcionamiento escolar; en el peor, han producido inoperantes rutinas, formatos y asambleas que no tienen un efecto en el trabajo práctico.

Tampoco podemos confiar ingenuamente en nuestra posición de privilegio al estar dentro. Lo que sabemos también es un obstáculo para conocer. El decreto de las *autoetnografías* docentes, sin controles epistémicos, produjo estudios rutinarios y formales que llenan los estantes de las bibliotecas y que no interesan a nadie. La creencia en la influencia del contexto se tradujo en capítulos monográficos en las tesis de los normalistas que describen con datos oficiales características de la población, por ejemplo, dónde se ubica la escuela donde estudian, sin explicar algún tipo de relación de esas características con el trabajo que realizaban o con la operación de la institución.

Nuestras rutinas son también un claroscuro que empaña nuestra comprensión. Crear un ritual de la investigación no capacita a los egresados de las normales para utilizar el recurso de la investigación en su trabajo profesional y, por ende, mantiene ese déficit en su formación. Atender esta carencia es responsabilidad de los profesionales de la educación, no de los expertos, ni se resuelve con los cursos de capacitación que estos diseñan

frecuentemente; otro ritual cuantificable que da la impresión de acción sin tocar el fondo de los problemas.

Por lo anterior es necesario redefinir el trabajo de la investigación en nuestras prácticas. Despojarlo de su aura de excepción; entender que es un proceso que implica un dominio técnico, no mecánico, que se aprende y que no requiere de una condición excepcional para su ejecución. Así, investigar debe permitirnos conocer, no adivinar. Adelantar respuestas bajo el modelo hipotético deductivo genera unas prácticas sin impacto en el campo. El trabajo del investigador se basa en la modestia de reconocer nuestra ignorancia. El trabajo del experto se basa en la arrogancia, ingenua, de suponer que sabe acerca de comunidades donde nunca ha estado.

La modestia de la investigación no tiene una connotación moral; esa es una cualidad de la persona. La modestia del científico tiene una textura técnica y se logra de esta manera. Reconocer nuestro desconocimiento debe producir, al menos, una prudencia ante la tentación de adelantar respuestas. Considerar esta condición un estatus moral de excepción del investigador provoca consecuencias técnicas; nos regresa a suponer que existe una condición especial en el científico que lo coloca moralmente por encima del resto de los humanos, pero no es así, ya vivimos esa experiencia con los curas con funestas consecuencias.

El quehacer científico es una actividad tan mundana como cualquier otra; pretende objetivos particulares que demandan disposiciones específicas, como renunciar a adelantar respuestas que se conviertan en obstáculos para la comprensión. Por ello, en su humana condición, la investigación requiere del diálogo constante, de la creación de comunidades de aprendizaje, salvo que queramos ser prisioneros de nuestras propias creencias.

Ya no hay que esperar el conocimiento docto del exterior, sino participar activamente en la identificación de los elementos y procesos que permiten la acción educativa, si no estaremos condenados a recibir cursos y reformas por siempre. Junto a esto, dialogar con otras comunidades, con otras disciplinas es un ejercicio refrescante. Entender la mirada de los otros sobre nuestro trabajo es una herramienta útil para la comprensión del mismo. Miradas que, por críticas, no deben ser desdeñadas sino comprendidas.

El otro problema indicado antes se refiere al carácter dinámico de la vida social y al carácter estático de nuestras tradiciones de observación.

Varios intentos se desarrollan en el mundo para superar esta limitación. Barbara Czarniawska (2008) propone eliminar la idea de organización como algo dado, introduciendo la idea de lo que se está *organizando*, esto es lo que se está dando. En un diálogo nutricional, con teorías comprometidas con el desafío de catar la dinámica de la vida social, que es lugar de intervención del maestro, ha incorporado en su trabajo diversas miradas. Una de ellas: la teoría del Actor red (Latour, 2006) que tiene la doble virtud de colocar su mirada en los dispositivos que posibilitan la acción, conceptos y cosas y en la dinámica de la vida social.

En su texto magistral, *Reensamblar lo social*, Latour realiza una crítica demoledora a un tipo de sociología que hizo de la noción de lo social una entelequia. En un lance metafísico (crítica), los científicos sociales crearon un dominio autárquico, separando de la acción lo social, que explicaba a aquélla. La acción social obedecía determinaciones de este tipo, produciendo una explicación, en el mejor de los casos redundante. Frente a esta simplificación propone una sociología de lo que ocurre, un estudio de la asociación, de las redes de relaciones que se ponen en funcionamiento entre actores y cosas. Más aún, una sociología que rastrea las asociaciones.

Esta intuición acerca de la construcción de entidades metafísicas, que anteponen explicaciones de dominios creados irreflexivamente para explicar algún objeto de conocimiento, se reproduce en varios escenarios. Czarniawska lo lleva al campo de estudio de las organizaciones, cuya explicación se había resuelto invocando un dominio de lo organizacional. La organización explicada organizacionalmente, además de ingenua, se antoja a pleonasmos.

El campo educativo no está exento de esos excesos. La pedagogía, otra actividad destinada a conducir niños, se ha convertido en un concepto ubicuo y polisémico, ha suplantado las explicaciones de todas las dimensiones del quehacer educativo y ha construido un campo autónomo para la explicación de los eventos escolares; es una cualidad de los objetos, los salones pueden ser pedagógicos o no pedagógicos, esto es, sirven o no para conducir niños, a nivel gramatical, o para facilitar la enseñanza en un tono más ideológico. Algunas veces su naturaleza se evalúa en función del número de puestos para los estudiantes en aula; en otras, su carácter resulta de la disposición de los puestos. ¿Qué es entonces lo pedagógico? Al menos

es un concepto problemático que debemos aclarar, antes de seguir reproduciendo inopinadamente versiones que no podemos obtener con solidez.

Antes que pensar en la estabilidad de los objetos de nuestro conocimiento, Latour nos propone su idea de asociación como herramienta para captar la dinámica de una realidad, cuya característica es la imposibilidad que tenemos para ofrecer versiones definitivas. La incertidumbre es la condición de nuestro conocimiento, no como defecto sino como una característica del comportamiento humano.

Los grupos, por ejemplo, constituyen una fuente de incertidumbre. Ya no los considera como algo estable sino que las dinámicas intragrupalas producen configuraciones, redes de acción, cuya variabilidad depende de los actores involucrados y de las distintas capacidades de acción que despliegan al interior de los mismos.

Otras fuentes de incertidumbre las ubica en las distintas estrategias de acción que generan los grupos, y vuelven (la predicción limitada) el papel de los artefactos, recursos, tecnología, por ejemplo, o los intereses de los actores que imprimen un sesgo a la acción. Finalmente, pero no menos importante, Latour considera que el reporte, la elaboración de los resultados constituyen un momento de incertidumbre más que sólo es ocultado a veces por convenciones de presentación que hacen más difícil entender el trabajo del investigador.

Llegados a este punto, hemos construido un camino atípico que no nos conduce a las certezas sino a la posibilidad de elaborar nuevas preguntas. Esa es la razón por la que investigamos, porque no sabemos. El docente mexicano se ha convertido, en el imaginario social, en un aplicador de programas que no diseña, con procedimientos que no elabora. En la práctica, nuestro trabajo se desarrolla a partir de la generación de un enorme caudal de procedimientos y estrategias prácticas, que es necesario y posible recuperar de manera sistemática.

¿Cómo apreciar lo que de cotidiano se vuelve invisible a nuestros ojos? Sólo en la relación dialógica, con nuestros pares y con otros actores, podremos ver nuestro verdadero rostro. Tomar las riendas de la comprensión y mejoramiento de nuestro trabajo no requiere de una revuelta contra las instituciones, ese es otro tipo de problema. Comprender nuestra actividad y pretender mejorarla, ese si es aún imperativo moral, su solución demanda un planteamiento técnico.

Reflexiones finales

Llegados a este punto, hemos apuntado hacia la necesaria elaboración de preguntas que guíen nuestro trabajo. La dinámica de nuestro objeto de conocimiento y su carácter pensante la vuelven un desafío permanente. Nuevas problemáticas emergen constantemente. Comprenderla y diseñar estrategias de abordaje y traducción práctica en nuestros ambientes de trabajo es nuestro desafío.

Un recorrido desafiante como el que hemos hecho —no de las instituciones en general sino de nuestro papel como observadores especializados, abrumados por las rutinas institucionales, o convencidos de los mitos creados en las organizaciones, los saldos resultantes y el balance acerca de la pertinencia de nuestros insumos y prácticas— no es satisfactorio.

Profesión tutelada por razones extracurriculares, el magisterio mexicano requiere una emancipación no del Estado sino de nuestras conciencias. Costumbre inveterada de nuestra cultura, la esperanza en que el Gobierno sea capaz de cubrir con todas nuestras carencias ha revelado su desmesura: la del Estado, por pensar que puede hacerlo y condenarse al incumplimiento, y por nuestra parte como sociedad, por considerarle un ser omnímodo capaz de resolver cualquier situación.

Avanzar hacia una cultura de la responsabilidad, nuevamente, no de tintes morales sino de entender que la formación y desarrollo profesional de nuestro campo será autónomo o no será, demanda el uso de la imaginación y la indagación ordenada para romper la espiral de los simulacros re-

tóricos que han llenado nuestros vacíos institucionales y profesionales desde tiempos inconfesables.

Ensayar nuevas rutas es un desafío, tanto como recorrer de nuevo las anteriores, con ojos críticos que sean capaces de comprender sus circunstancias y sus accidentes. Como vimos en nuestro recorrido, momentos estelares de la historia de la educación, no lo son tanto. Comprender cómo se tejieron conceptualmente y se enredaron en el complejo entramado social e institucional de nuestras sociedades, es al menos una obligación profesional, pero desde luego un reto para el conocimiento.

La tarea se vuelve aún más difícil si agregamos el dinamismo propio de la vida social y cultural del mundo. A los temas y desafíos de nuestro campo debemos agregar otros, que siempre estuvieron ahí y tuvimos que narrarlos imperfectamente o en ocasiones ocultarlos o, peor aún, no percibirlos, como los relacionados con el género y la diversidad sexual, hoy naturalizados y que constituyen no un tema para ser estudiado en sí, sino un elemento más que permea el conjunto de las acciones humanas dentro de sus instituciones.

Esos espacios cruzados por las transformaciones culturales nos incluyen a los profesores, productos sociales también, no como observadores sociales sino como encarnaciones de este tipo. Somos egresados de culturas forjadas en los prejuicios de género, homofóbicos y de todo tipo, desde luego con trayectorias diferenciadas, pero que no podemos pensarnos al margen de la cultura. El profesor inclusivo tiene que ser construido tanto como los docentes formados en la trama prejuiciosa de la sociedad existente; habrán de ser deconstruidos, so pena de regresar a esta maravillosa oportunidad de volver a la escuela un espacio de reconstrucción de las relaciones humanas, una ocasión para repetir tan sólo otro simulacro.

Nuevos temas como la dimensión socioemocional nos plantean desafíos comprensivos y prácticos. La emoción erradicada de la definición del hombre del siglo XVIII, elevada a rasgo distintivo de la educación mexicana en la constitución del 17, reconoce una dimensión que nunca estuvo ausente de la vida escolar. Ni la emoción ni la tradición abandonaron las aulas, sólo dejamos de estudiarlas. Pretender, en un lance burocrático, abordarlas de un periodo escolar a otro olvida que el profesor debe igualmente participar de un proceso de formación que le permita entender e intervenir sobre el

particular. El balance realizado en este trabajo ya nos advierte que el Estado no tiene la competencia ubicua para resolver todas nuestras carencias. Es el turno del maestro.

Bibliografía

- Abric, J.-C. (Dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*. París: Presses Universitaires de France.
- Ackoff, R. L. (2019). Sobre la supuesta educación en las escuelas de Administración. *Administración y Organizaciones*, 10(19), 17-22.
- Alexander, J. C. (1987). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: Análisis multidimensional*. Barcelona: Gedisa.
- Alexander, J. C. (1991). La centralidad de los clásicos. En A. Giddens y J. Turner, *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza Universidad.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bayart, D. (1995). Des objets qui solidifient une théorie: L'histoire du contrôle statistique de fabrication. En *Des savoirs en action: Contributions de la recherche en gestion* (pp. 139-174). París: Éditions l'Hamattan.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bloor, D. (1971). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Boudon, R. y Lazarsfeld, P. (1965). *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*, (3), 405-411.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo-CNCA.
- Bourdieu, P. (1994) *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción..* Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. EE. UU.: Harvard University.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. EE. UU.: Harvard University.
- Caballero Romero, J. J. (1991). Etnometodología: Una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (56), 83-114.
- Cáceres Díaz, L. N., Sotomayor van Rysseghem, S., Stange Varas, P. y Valdés Vargas, D. A. (2021). *Quemar el miedo* (Colectivo Lastesis, pp. 136). México: Planeta.
- Callon, M. (1998). El proceso de construcción de la sociedad: El estudio de la tecnología como herramienta para el análisis sociológico. En M. Domènech y F. J. Tirado (Comps.), *Sociología simétrica: Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 143-170). Barcelona: Gedisa.
- Cicourel, A. V. (1964) *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- Cicourel, A. V. (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Nueva York: The Free Press.

- Collins, R. (1988) *Theoretical Sociology*. Florida, EE. UU.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Collins, R. (1995). *Cuatro tradiciones sociológicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Coulon, A. (1993). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Crosby, P. (1984). *La calidad es gratis*. México: Grupo Celanese.
- Crosby, P. (1990). *La calidad sin lágrimas*. México: CECSA.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity*. EE. UU.: The University of Chicago Press.
- Czarniawska, B. (2000). *Social Constructionism and Organization Studies* [Versión electrónica].
- Czarniawska, B. (2008). *A Theory of Organizing*. Reino Unido: Edward Edgar.
- Deconchy, J.-P. (1994). Représentations sociales et mécanismes idéologiques. *Social Science Information*, 33(2), 229-240.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Dupuy, J.-P. (1991). En torno de la autodesconstrucción de las convenciones. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador: Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster* (pp. 82-96). Barcelona: Gedisa.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. Londres: Sage.
- Eisner, E. W. (1990). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Feigenbaum, A. V. (1994) *Control total de la calidad*. México: CECSA.
- Fiedler, F. E. y House, R. J. (1988). Leadership Theory and Research: A Report of Progress. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, (3), 73-92.
- Flick, U. (1994). Social Representations and the Social Construction of Everyday Knowledge: Theoretical and Methodological Queries. *Social Science Information*, 33(2), 179-197.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. EE. UU.: Southern Illinois University.
- García Herrera, R. I. y Mendoza Molina, R. (2011). *Ser docente, hacerse docente: La organización social de la profesión magisterial: trayectorias e identidades docentes en Tlaxcala*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1983). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. España: Paidós.
- Gergen, K. (2015). *El ser relacional: Más allá del yo y de la comunidad*. España: Desclée de Brouwer.
- Gergen, K. y Scherto R. G. (2020). *Beyond the Tyranny of tTesting: Relational Evaluation in Education*. EE. UU.: Oxford University Press.
- Gergen, K. y Thatchenkery, T. J. (1996). Organization Science as Social Construction: Posmodern Potentials. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 32(4), 356-377.

- Giddens, A. (1967). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology Grounded Theory*. EE. UU.: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine.
- Glaserfeld, E. V. (1991). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador: Contribuciones al constructivismo*. Gedisa. Barcelona, España.
- Glaserfeld, E. V. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (vol. 1, pp. 23-49). Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. Nueva York: The Free Press.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1980). Compromiso. En G. Bateson, R. Birdwhistell, E. Goffman y E. Hall, *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Goffman, E. (1988). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona: Paidós.
- Goffman, E. (1998). *Estigma: La identidad social deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, EE. UU.: Sage.
- Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* Londres: Routledge.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Harré, R. (1984). Some Reflections on the Concept of Social Representation. *Social Research*, 51(4).
- Hartley, J. F. (1992). The Psychology of Industrial Relations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 59(3), 161-176. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1986.tb00222.x>
- Heery, E. y Fosh, P. (1990). Introduction: Whose Union? Power and Bureaucracy in the Labour Movement. En P. Fosh (Ed.), *Trade Unions and Their Members*. Londres: MacMillan.
- Hejl, P. M. (1991). Ficción y construcción de la realidad: La diferencia entre ficciones en el derecho y en la literatura. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador: Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster* (pp. 97-110). Barcelona: Gedisa.
- Heritage, J. C. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, Reino Unido: Polity.
- Heritage, J. C. (1987). Etnometodología. En A. Giddens y J. Turner (Comps.), *La teoría social hoy*. México: CNCA / Alianza Editorial.
- Heritage, J. C. y Drew, P. (Eds.) (1992). *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*. Nueva York: Cambridge University.

- Howard, J. A. (1994). A Social Cognitive Conception of Social Structure. *Social Psychology Quarterly*, 57(3), 210-227. <https://doi.org/10.2307/2786877>
- Husserl, E. (1913). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía? En H. Velasco, F. J. García Castaño y Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 175-191). Madrid: Trotta.
- Ibáñez Gracia, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Ibáñez Gracia, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez Gracia, T. (1998). Cómo ser relativista y no morir en el intento. *Revista Universidad de Guadalajara*, (11), 58-65.
- Ibáñez Gracia, T. (Coord.) (s. f.) *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Ishikawa, K. (1994) *Introducción al control de calidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social* (vol. 2). España: Paidós.
- Kuhn, T. S. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Landsheere, G. de (1986). *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarre, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (1997). *Nous n'avons jamais été modernes: Essai d'anthropologie symétrique*. París: La Découverte.
- Latour, B. (1998). La tecnología es la sociedad hecha para que dure. En M. Domènech y F. J. Tirado (Comps.), *Sociología simétrica: Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 109-142) Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (1999). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Argentina: Manantial.
- Lax, W. D. (1997). Narrativa, construccionismo social y budismo. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (vol. 2, pp. 147-171). Barcelona: Gedisa.
- Lewellen, T. C. (1983). *Introducción a la antropología política*. Barcelona: Bellaterra.
- Lindblom, C. (1996). La ciencia de salir del paso. En L. F. Aguilar Villanueva (Comp.), *La hechura de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Luckmann, T. (1992). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Luna, M. y Pozas, H. R. (Coords.) (1992). *Relaciones corporativas en un período de transición*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maffesoli, M. (1985). *El conocimiento ordinario: Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maffesoli, M. (1993). The Imaginary and the Sacred in Durkheim's Sociology. *Current Sociology*, 41(2).
- Majone, G. (1989). *Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas*.

- México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública / Universidad de Guadalajara / Fondo de Cultura Económica.
- Marc, E. y Picard, D. (1989). *La interacción social: Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McLaren, P. (1994). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- McNamee, S. (1997). El discurso del agotamiento: Una investigación construccionista social. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (vol. 2, pp. 173-194). Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Mendoza Molina, R. (1999). La construcción social de la calidad: estrategias discursivas e interacción social: Un estudio acerca de los procesos de construcción sociodiscurtiva del funcionamiento organizacional del Laboratorio de Pruebas y Equipos de Materiales (LAPEM). *Tecnolab*, (84), 17-29.
- Mitchell, J. N. (1978). *Social Exchange, Dramaturgy and Ethnomethodology: Toward a Paradigmatic Synthesis*. Nueva York: Elsevier.
- Morgan, G. (1991). *Imágenes de la organización*. Argentina: Alfaomega.
- Moscovici, S. (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid: Morata.
- Moscovici, S. (1984a). *Psicología social, 1: Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984b). *Psicología social, 2: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1984c). *Social Representations*. EE. UU.: Cambridge University.
- Müller, K. H. (1991). Bases elementales y elementos básicos para una teoría constructivista de la acción. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observado: Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster* (pp. 195-231). Barcelona: Gedisa.
- Mumby, D. (Comp.) (1997). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Argentina: Amorrortu.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pfeffer, J. (1996). When It Comes to "Best Practices": Why Do Smart Organizations Occasionally Do Dumb Things. *Organizational Dynamics*, 25(1), 33-44. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90039-X](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90039-X)
- Pfeffer, J. (1997). *Nuevos rumbos en teoría de la organización: Problemas y posibilidades*. México: Oxford University.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Powell, W. y Dimaggio, P. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

- Rosa, A. S. (1994). From Theory to Metatheory in Social Representations: The Lines of Argument of a Theoretical-Methodological Debate. *Social Science Information*, 33(2), 273-304.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Schütz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1999). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, EE. UU.: Sage.
- Schwanenberg, E. (1990). World of Probability and World of Meaning: Cognition and Affect in Perspective. *Social Science Information*, 29(2).
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1979). *Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- Schwartz, R. (1984). "The" Problems of Representation. *Social Research*, 51(4), 1047-1064.
- Searle, J. (1995). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Seidman, J., London, J. y Karsh, B. (1967). Leadership in a Local Union. En W. C. Faunce (Coord.), *Readings in Industrial Sociology*. Nueva York: ACC.
- Serrano Gómez, E. (1994). *Legitimación y racionalización: Weber y Habermas. La dimensión normativa de un orden secularizado*. Barcelona: Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Shewhart, W. A. (1981). *Economic Control of Quality of Manufactured Product*. Nueva York: D. van Nostrand.
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción de sí mismo. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana* (vol. I, pp. 213-225). Barcelona: Gedisa.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales: La construcción de la vida a través del lenguaje*. Argentina: Amorrortu.
- Simon, H. A. (1947). *El comportamiento administrativo: Estudio de los procesos de adopción de decisiones en la organización administrativa*. Argentina: Aguilar.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology: An Overview. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. California, EE. UU.: Sage.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideología y cultura moderna: Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Thompson, J. B. (1991). *Introduction to Pierre Bourdieu: Language and Symbolic Power*. Gran Bretaña: Polity Press / Basil Blackwell.
- Wagner, W. (1994). Fields of Research and Socio-Genesis of Social Representations: A Discussion of Criteria and Diagnostics. *Social Science Information*, 33(2), 199-228.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

-
- Weber, M. (1994). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Planeta / Agostini.
- Winkin, Y. (1988). Erving Goffman: Retrato del sociólogo joven. En *Los momentos y sus hombres* (pp. 11-85). Barcelona: Paidós.
- Woods, P. (1999). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Wright, M. (2010). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wuthnow, R. (1984). *Análisis cultural: La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Buenos Aires: Paidós.

*La investigación educativa en las instituciones
formadoras de docentes. Una propuesta reflexiva
para el autoaprendizaje y la autogestión desde el paraguas
del construccionismo social* de Rosa Isela García Herrera y Rogelio
Mendoza Molina, publicado por Ediciones Comunicación Científica S.
A. de C. V., se terminó publicó en febrero de 2022, Ciudad de México.

La búsqueda de una propuesta reflexiva para generar procesos de autoaprendizaje y autogestión que fortalezcan las capacidades, habilidades y conocimientos para la investigación educativa es un interés latente en los profesores e instituciones formadoras. Sin embargo, la traducción práctica de este anhelo se ve obstaculizada por factores diversos que devienen de la propia dinámica de las instituciones formadoras y que se expresa en creencias, prejuicios y mitos que hemos reproducido y mantenido en el tiempo, y que son difíciles de erradicar si no nos esforzamos por reflexionar acerca de ellos.

El propósito de este libro consiste en propiciar un espacio para la reflexión mediante el cual los profesores formadores de docentes y de profesionales de la educación aclaremos colectivamente qué representa y significa asumir un rol de investigadores e indagar sobre los problemas de la educación. La ruta para hacer esta reflexión toma como filo crítico la perspectiva del construccionismo social, la cual constituye una plataforma paraguas plural e incluyente que nos provee de una serie de dispositivos para desmontar lo aprendido sobre los procesos de la investigación social y educativa permeados sobre el paradigma racional de la objetividad que nos llevó por mucho tiempo a adoptar una actitud de distancia respecto del objeto que queremos conocer, para instalarnos en un horizonte más amplio y permisivo de distintos puntos de vista y versiones acerca de la realidad, sin que ello implique una predominancia de uno sobre otro.



Rosa Isela García Herrera es Doctora en Estudios Organizacionales por la UAM-Iztapalapa, Maestra en Ciencias Sociales por la UATx y Licenciada en Sociología por la UV. Es Profesora de Tiempo Completo en la Unidad 291 de la Universidad Pedagógica Nacional en Tlaxcala. Responsable del Cuerpo Académico Organización y Gestión para la Formación Docente y Perfil PRODEP. Desde el 2017 coordina la Red de Investigación de Instituciones Formadoras de Docentes en Tlaxcala en la que participan profesoras de las Escuelas Normales de Tlaxcala, Zumpango, CAM y UPN. Actualmente es Directora de Educación Terminal en la USET.



Rogelio Mendoza Molina es Doctor en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Maestro en Sociología del Trabajo por la misma universidad. Profesor de Tiempo Completo Titular del Departamento de Administración de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. Colabora, desde 2017, en la Red de Investigación de Instituciones Formadoras de Docentes en la que participan profesores de las Escuelas Normales de Tlaxcala, Zumpango, CAM y UPN.



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS

HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

comunicacion-cientifica.com



ISBN: 978-6079963682



9 786079 963682

[DOI.ORG/10.52501/CC.043](https://doi.org/10.52501/CC.043)