

FORMACIÓN DE LA RED DE INVESTIGADORES PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Victor Manuel Ponce Grima y Ruth C. Perales Ponce

1. ANTECEDENTES

A través de este texto se pretende explicitar algunas de las ideas, supuestos, problemas y retos que la Red de Investigadores en Práctica Educativa en Educación Básica habrá de enfrentar en el futuro inmediato. Se trata de un ejercicio abierto, no acabado, simple texto que se pinta ahí para provocar el diálogo. Por ningún motivo debe leerse esto como univocidad que pretenda unificar cualquier posibilidad, sino apenas como el esbozo de caminos y encrucijadas. Se pretende explicitar lo que se ha construido, pero también las tareas pendientes, asumiendo riesgos, en virtud de la incertidumbre y complejidad del futuro incierto.

Luego de diversas actividades de colaboración entre algunas áreas de educación básica y el posgrado de Jalisco, Guanajuato, Oaxaca, Colima e Hidalgo, se ha participado, junto a otros colegas, en la organización de algunos equipos de investigación cuyo eje articulador es la indagación de la práctica educativa en educación básica. Detrás de todo esto existe el interés en profundizar en esta línea de investigación alrededor de ese campo.

El grupo está conformado por investigadores, estudiantes y académicos de posgrado, asesores técnicos de algunas áreas de educación básica y de formación de docentes; el cual organiza seminarios de discusión acerca de la práctica educativa. En conjunto colaboran en seis investigaciones, de las cuales cuatro fueron aprobadas en la Convocatoria SEP/SEByN-CONACyT 2003, del estado de Jalisco (Educación especial, Educación indígena, Educación secundaria y Educación Migrante).

Además de los anteriores participan académicos que llevan a cabo otras investigaciones en la práctica en educación física en Jalisco y educación secundaria en Guanajuato, Jalisco e Hidalgo (proyecto impulsado desde la Red de Posgrados en Educación, A.C.).

El conjunto de estas investigaciones se refieren a la práctica como su objeto central. Se trata de una línea de investigación, la cual se pretende consolidar, pues se considera fundamental tanto para el desarrollo del conocimiento (Sañudo, Ponce y Vergara 2003), como para proveer conocimiento relevante para la mejora de la educación (Ponce 2004).

La línea se constituye de constituye en dos campos, que además es necesario distinguir: la práctica educativa como objeto de estudio y la práctica reflexiva. El primero se centra en la indagación, el segundo en la intervención. Se parte del supuesto de que estos campos, aunque provienen de tradiciones distintas no se contraponen, por el contrario se pueden alimentar mutuamente.

El grupo se ha desarrollado sobre todo alrededor del campo de la práctica reflexiva, esto es, la preocupación por el desarrollo reflexivo, la autonomía de los educadores y la mejora de la práctica educativa. Aunque también se reconoce la necesidad de superar algunos problemas, como la reducción

de la práctica a la acción, esta a su dimensión intencional, la concepción individual de la práctica y la acción, así como la debilidad en los procesos descriptivos de la práctica.

En otros estados de la cuestión se reconoce la necesidad de fortalecer ambos campos, pero con la condición de atender algunas de las debilidades. Por ejemplo, Feldman (2002) advierte dos problemas, el primero con relación a la investigación de la práctica, al que denomina reducción descriptiva, pues suelen enfatizarse algunas dimensiones de la práctica, pero ignorando o descuidando otras, igualmente importantes¹. El segundo problema se refiere a la práctica reflexiva, y consiste en el papel exagerado que se ha atribuido a la reflexividad, como modo para revelar y perfeccionar la práctica desde el sujeto. Se trata de cierta ilusión reflexiva, el sujeto devela desde sí, sin límites la realidad en la que se encuentra inmerso, de ahí que debe colocarse en sus justos términos las posibilidades de la reflexividad. Esta es una de las razones que animan la idea de la articulación de la práctica reflexiva con el de la investigación de la práctica. Esta puede contribuir a fortalecer la reflexividad.

Otros problemas se plantean en las conclusiones del estado del arte de la práctica y las acciones (Sañudo y otros, 2003) en el que participamos algunos colegas invitados a participar de esta red. Se señalan otros aspectos que deben enfrentarse en el marco de estas discusiones, tales como la indagación de la persistencia de los cambios señalados en las tesis de prácticas reflexivas, así como diversas concepciones como lo dicotómico acerca de lo educativo (educa o no educa), el carácter “individualista” de la práctica y la acción, así como la visión limitada de la acción asumidas por la investigación de la práctica.

Por otro lado, se coincide además con Messina (1999) cuando señala la exagerada presencia de ensayos y reflexiones sobre la práctica y la reflexión en los procesos de formación docente en América Latina, en lugar de investigaciones sistemáticas.

Por otro lado se propone la necesidad de producir conocimientos prioritarios para el desarrollo educativo, el cual se propone tanto en el Programa Maestro de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco. Una de sus áreas prioritarias de investigación consiste en la indagación de las prácticas, sus significados y la intervención reflexiva de los educadores del sistema educativo estatal, en sus diversas formas profesionales específicas: multiculturales, interculturales y en el contexto de la diversidad y la integración educativa. Establece relaciones con la formación docente (permanente y en cualquier modalidad no convencional) pues, señala que “una buena formación debe estar acompañada de su incorporación a la práctica”.

La urgencia de consolidar el campo de la investigación de la práctica en educación básica, se sugiere además en el Reporte de los examinadores sobre México, de la OCDE-CERI (2003)² acerca de la investigación y el desarrollo educativo. A lo largo de este reporte se hace referencia a la práctica como objeto de conocimiento, cuya evidencia podría mejorar la política y la toma de decisiones. Tanto en la Universidad Pedagógica Nacional como en la Secretaría de Educación Pública se producen

¹ Este asunto se aborda a lo largo del trabajo. Lo que se propone a discusión es precisamente la necesidad de enfrentar otros elementos o constitutivos acerca de la práctica y la acción que no se han tocado por nuestras investigaciones. Se trata de asumir mejores marcos teóricos y conceptuales, en los que se tomen decisiones acerca de sus alcances, así como de tomar conciencia acerca de lo que se conserva o se deja a un lado en virtud de las decisiones adoptadas.

² El *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, llevó a cabo esta investigación, a expensas de la gestión de Sylvia Schmelkes, en ese momento miembro del Consejo Directivo del CERI y del apoyo de Margarita Zorrilla, presidenta del COME.

conocimientos sobre “práctica de profesores”, pero se trata de un campo no consolidado ni con prestigio en el campo nacional de la investigación educativa.

Otra referencia acerca de la necesidad de impulsar la investigación de la práctica se localiza en las conclusiones generales del estado de conocimiento en educación especial, el cual sugiere establecer un “programa de apoyo a la investigación de los servicios y práctica educativas especiales en los diversos estados de la república y promover que sean los resultados de la investigación los que guíen las políticas educativas especiales y la toma de decisiones de esta área” (Sánchez Escobedo, 2003).

Finalmente, la práctica docente o pedagógica se constituye como uno de los ejes fundamentales de investigación y evaluación del Programa Nacional de Escuelas de Calidad, dirigidos por Heurística Educativa (2000, 2003). Una mirada a estos reportes ayuda a comprender la pertinencia de la tarea, es decir, que de lo que se trata en escuelas de calidad es la mejora de lo que denomina “práctica pedagógica”, es decir, que las acciones de los educadores contribuya de manera efectiva a la mejora del aprendizaje. Los otros dos ejes fundamentales son la gestión directiva y la participación social.

En síntesis, la práctica educativa trata de un campo de investigación emergente en el país, pero que para su consolidación se requiere resolver diversas problemáticas teóricas, metodológicas y epistemológicas.

Se prevé que este conocimiento permita diseñar mejores políticas y programas de formación permanente de los educadores. Por ejemplo, en los equipos de investigación de educación especial, física e indígena, se ha señalado que es común que los equipos técnicos de sus áreas basen sus decisiones y acciones en su conocimiento de las políticas nacionales o estatales, así como en las tendencias curriculares, pero no en el estudio de las prácticas que llevan a cabo los educadores. Argumentan que si partieran de este conocimiento los programas de capacitación y formación continua de los educadores, las políticas y la toma de decisiones estaría fundado en el conocimiento de la realidad (prácticas), y no solo en el conocimiento del deber ser (políticas). A través del conocimiento de esta realidad se estaría en condiciones de proveer estrategias para que la práctica se adecue de mejor manera a las tendencias curriculares y a las políticas actuales.

2. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA

No existe organización social más ingente y compleja que el sistema educativo. El de nuestro país atiende a casi 31 millones de mexicanos, de ellos el 78 % recibe algunos de los servicios de educación básica, es decir, se trata de poco más de 24 millones de estudiantes, atendidos por poco más de millón y medio de profesores en 225 mil escuelas. De ese universo el 62 % es de primaria, el 23 % de secundaria y el 15 % de preescolar (“Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo 2002-2003”).

La imaginación de la organización administrativa y las prácticas del personal en esos 225 mil centros escolares da cuenta de la complejidad de procesos y actividades implicados, es decir, de la gran diversidad de prácticas y sistemas de significación que se llevan a cabo en los diversos servicios educativos.

Por otro lado, el sistema ofrece una gran diversidad de servicios educativos en cada uno de los niveles (inicial, preescolar, primaria y secundaria). En el “Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo 2002-2003” se clasifica cada nivel, en tres modalidades:

general, indígena o comunitario. De acuerdo con el tipo de sostenimiento puede ser estatal, federal o particular. Específicamente las secundarias además pueden ser generales, técnicas o telesecundarias. Además el sistema de educación básica, proporciona otros tipos de servicios educativos, como el extraescolar, educación especial y educación física (entre otros).

La indagación de la práctica educativa en educación básica se sitúa en ese vasto horizonte diverso de servicios, modalidades profesionales y actividades educativas, cada uno de los cuales posee sus particularidades prácticas y teóricas; sus tradicionales marcos de significación, que condiciona sus formas de pensamiento, valoración y actuación individual y colectiva; cada uno de ellos posee sus propios marcos de referencia teórica y práctica, así como sus propios criterios de valoración acerca de lo que se considera eficazmente educativo.

Lo anterior significa que la práctica educativa en educación básica no puede concebirse de manera homogénea sino, por el contrario, diversa, la cual depende además del rol que lleven a cabo, sean docentes, directores, especialistas en alguna área particular, etc. Cada uno lleva a cabo acciones, y a través de estas despliegan intenciones, valores, creencias, conocimientos y teorías implícitas.

En síntesis, la propuesta supone la necesidad de considerar la indagación de la práctica en el marco de la diversidad en las teorías y prácticas desplegadas en la realidad educativa, en las diversas formas de hacer y pensar la educación, en cada uno de los niveles, modalidades, tipos de servicios y roles de los educadores.

El objeto de la Red de Investigadores en Práctica Educativa en Educación Básica trata de una propuesta de largo alcance por la diversidad de tipos de prácticas educativas que se juegan en los diversos niveles (preescolar, primaria y secundaria), modalidades (general, indígena, telesecundaria o secundaria técnica), servicios de apoyo (educación especial, extraescolar, física) y roles de la profesión educativa (docencia, gestión, apoyo).

Las tareas de la Red se plantean como actividad de largo alcance, en el sentido de que los propósitos no pueden alcanzarse sino en virtud de la actividad desplegada por grupos y redes de trabajo y colaboración, en la que se vayan cubriendo tareas parciales. Mientras que unos develan las formas prácticas y actorales de un nivel y modalidad educativa, otros abordan otras áreas. Se trata en este sentido de un macro proyecto investigativo. Se trata además de resolver un conjunto de problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos localizados a lo largo de las reuniones de trabajo, y en diversos estados de la cuestión.

En lo que sigue se proponen las fases de trabajo y algunos de los ejes de discusión que habrán de agotarse las actividades de la red. Propongo tres grupos de discusión, que pueden constituirse en las fases o actividades de trabajo de la Red de Investigación en Práctica Educativa³:

- Discusiones teórico-conceptuales
- Discusiones metodológicas y epistemológicas
- Estados de la cuestión (avances en el conocimiento de las prácticas en educación básica).

³ Cabe señalar que diversos académicos de amplio reconocimiento han aceptado colaborar en las discusiones que se desarrollarán a propósito de los avances de investigación y en otras discusiones teóricas y metodológicas. Entre otros, Silvia Schmelkes, Pedro Piña (del CESU de la UNAM, con quien colaboramos para el estado del conocimiento en práctica educativa del COMIE), Susan Street y Luis Vázquez (investigadores del CIESAS Occidente).

3. DISCUSIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Existen algunas certidumbres, pero también problemas que no hemos resuelto. Primero, se trata desde el concepto central: el concepto de práctica. Se refiere, en un primer acercamiento, a una actividad humana históricamente situada, que implica actividad teórica y práctica de los agentes implicados, lo cual obliga a concebir la práctica no como simple actividad humana, sino como actividad humana provista de marcos de significación.

La preocupación por la práctica se refiere a definir los tipos de actividades humanas que se despliegan pero además a los marcos subjetivos de interpretación de los significados (como las intenciones, así como las creencias, conocimientos y teorías implícitas⁴) que los actores despliegan en sus actividades cotidianas; su condición histórico concreto, las dinámicas y trayectorias de dichas prácticas, así como los contextos culturales y específicos concretos en que se sitúan (Gimeno 1998).

La práctica, como objeto de estudio, se ha enfrentado de manera diversa: como descripción de las actividades cotidianas que se llevan a cabo en los centros escolares y las aulas (Schmelkes 2003), de manera intuitiva (Heurística Educativa, 2000) o con una concepción abierta en la que se enfatizan algunas de sus posibles manifestaciones en el aula, como la retroalimentación y el monitoreo (Heurística Educativa, 2003).

En el caso del trabajo de heurística educativa se propone la noción de “práctica pedagógica”, la cual, afirman, no se define, sino que se propone “una idea general que permita acotar la atención de los evaluadores con relación a la complejidad de fenómenos que ocurren en la escuela”, la cual consiste en

“los aspectos relativos a la interacción desarrollada intencionalmente por los maestros para que sus alumnos adquieran o desarrollen conocimientos, competencias y actitudes curricularmente valiosos, interacción enmarcada espacialmente de manera fundamental, aunque no única por el aula, y temporalmente por los tiempos escolares (jornada y calendario escolar), aunque de manera flexible (asumiendo por ejemplo, el tiempo dedicado a la tarea en el hogar como resultante de la práctica pedagógica)...” (Heurística Educativa, 2003: 29).

En las investigaciones que se llevan a cabo por colegas de la red, se han asumido provisionalmente el estudio de la práctica a través de las acciones operadas en la vida cotidiana en los centros educativos, por cualquiera de los agentes que quieran ser estudiados, sean docentes o directores. Se pretende acceder a las actividades que los actores llevan a cabo, a través de los cuales operan determinados marcos de interpretación (intenciones, valores, teorías creencias y conocimientos en acción).

Existe alguna coincidencia (no total) con Piña y otros (2003: 32-39) quienes apuntan que la problemática de la investigación de la práctica reside en lo que denominan la “construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. Argumentan que se trata de un campo emergente de investigación en México, cuyo objeto es el “conocimiento social y cultural de sentido común; significados construidos socialmente por los actores de las diversas instituciones educativas de nuestro país. Las categorías o campos específicos de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar residen en la cotidianidad, la identidad, el imaginario social y las representaciones sociales.

⁴ Las creencias y los conocimientos consisten en unidades proposicionales cuyo origen se localiza en la experiencia (creencia) o en alguna teoría científica (conocimiento). Las teorías implícitas son conjuntos organizados de proposiciones, que, junto a sus creencias y conocimientos, los actores despliegan a través de su práctica.

Señala ciertos límites en los enfoques actuales de la investigación de la práctica, pues

“han oscilado entre las condiciones materiales que permiten la reproducción de los procesos escolares y educativos y entre la práctica docente y los múltiples obstáculos que impiden alcanzar una mejor eficacia de los procesos educativos. El primer enfoque enfatiza en lo externo y en lo económico, dejando de lado lo particular; el segundo en la particularidad, en la práctica, y descuida el contexto...” (Piña y otros, 2003: 39).

Otra concepción de la práctica la ofrece Ricoeur (1995), para quien la práctica se desarrolla dentro de cierto campo profesional, el cual posee cierto marco discursivo y actoral que se corresponde con el campo profesional en cuestión, es decir, que cada profesión posee sus reglas de constitución, marcos simbólicos⁵ y formas de actuación que identifican a los agentes de esa profesión (interior) y que los diferencian de las otras profesiones (exterior). Cada profesión posee sus formas de obrar, así como una sabiduría colectiva que hace posible la identificación de las reglas del oficio en cuestión.

Las reglas del oficio del sastre, o del constructor, o del político o del profesor son tanto conocimiento como habilidades prácticas aprendidas socialmente. Así, educar es una profesión con sus reglas de oficio, conocimientos prácticos, teorías implícitas y valores compartidos por los educadores. Desde este ámbito se pregunta por la naturaleza específica de las reglas del oficio del educador, por sus reglas de constitución y valoración.

Pero además se trata de comprender el comportamiento práctico del ámbito de cada sub-profesión: educación especial, física, indígena, inicial, preescolar, primaria, secundaria. Una vez más en cada una de esas especialidades se mueven determinadas teorías y concepciones, políticas educativas, valores, formas de obrar y marcos simbólicos de interpretación; cada uno de los cuales posee su propio marco discursivo y simbólico específico, así como ciertos modos de obrar que los identifican.

En síntesis, lo que está en juego en el campo de la investigación de la práctica, entonces, son diversas conceptualizaciones acerca de la práctica, la acción, o sus constitutivos. El problema, reside en comprender los alcances y las limitaciones al adoptar alguna de ellas. No se trata de asumirlas de manera acrítica, sino de argumentar las decisiones, y asegurar que al conservar determinadas determinaciones no estamos dejando a un lado aspectos relevantes acerca de la realidad.

Otro problema consiste, por otro lado, de la práctica específicamente educativa. ¿Qué es lo que hace que una práctica sea educativa? ¿Qué es lo educativo? También en este asunto se mueven diversas posiciones: lo educativo como objeto de estudio (Martínez Rizo, 1997), como una prácticas social profesional (Schön, 1998), o como cuestión que puede referirse en diversos planos: explicativo o prescriptivo (Gimeno, 1998), comprensivo, normativo o prescriptivo (Sarramona), o como entidad que no termina de comprenderse desde las ciencias de la educación, por lo que se plantea la necesidad de constituirse desde ella misma (Minakata, 1994). De manera provisional se ha aceptado, en las investigaciones de los equipos, la diferenciación de dos planos: 1) el explicativo-comprensivo de lo educativo (¿cómo es la práctica que llevan a cabo los educadores?), intencionado en las primeras fases descriptivas de las investigaciones, y 2) separado del anterior, el plano valorativo-prescriptivo de lo educativo (¿educa esa práctica?, ¿cómo podría o debería ser esa práctica?). De cualquier manera, este es un tema que debe discutirse y agotarse.

Diversos colegas coincidimos en que la práctica tiene a la acción como su forma de acceso. En este sentido se define a la práctica como conjunto de acciones. La acción, en tanto manifestación del

⁵ Estos son marcos simbólicos de significación. Símbolos y significados son las dos caras de la misma moneda.

obrar humano, se constituye en una célula pues dada sus condiciones es posible aislarla. Sin embargo, en este nuevo problema se proponen diversos problemas, relacionados con sus dimensiones o constitutivos, su naturaleza individual-cultural-social, y la articulación de las acciones en la práctica (Martínez Rosas 2004)⁶. Esto último significa que no basta la construcción de una a una las acciones, sino que se necesita además la definición de los criterios de articulación de las acciones en práctica, como unidad determinada de diversas acciones.

Sobre las dimensiones o componentes de la acción, conviene señalar que se trata de tomar conciencia acerca de las consecuencias que traería a la investigación el asumir determinados componentes y dejar a un lado otros.

Algunas concepciones asumen a la acción como actividad o acontecimiento orientado por las intenciones dispuestas por el actor. Sin embargo se están dejando afuera otros componentes de la acción (otros marcos de significación) como los conocimientos, creencias o teorías personales que el actor dispone en su actuar, además del saber hacer y los procesos de interacción que se despliegan en el curso de la acción.

Conviene señalar que el interés por la acción no se reduce sólo a la intención, si bien es su componente más importante, sino a otras posibilidades, como la unidad de las tres dimensiones sugeridas por Giddens (1995) o Gimeno (1998), esas son las dimensiones intencional, cognoscitiva y práctica.

En la primera dimensión intencional o dinámica, se reconocen diversos elementos como los marcos intencionales, los valores y las pasiones incorporadas o no a las acciones. Se denomina de esta manera, pues son los que le proporcionan dinamismo a la acción. La dimensión cognoscitiva se mueve alrededor de las creencias, conocimientos y teorías ligadas a la acción. Se le ha denominado de muchas maneras: teorías implícitas, conocimiento cotidiano, pensamiento del profesor, significados de la acción, construcción simbólica de la práctica, etc. Esta polisemia ha sido advertida en diversos estados del arte y ensayos (Messina, 1999; Feldman, 2003; Piña y otros, 2003, etc.), y se constituye en problemáticas que las discusiones de la red habrán de enfrentar.

Lo que debe quedar claro es que de lo que se trata es de las creencias, conocimientos o teorías ligadas a la acción, no al margen de ella. Si bien el discurso puede estar ligado a la acción (Gómez, 2003), no necesariamente puede y existe identidad entre discurso y acción.

Lo que ha interesado a los equipos, por ejemplo de educación especial y física, es conocer cuáles de las teorías implicadas en el devenir de las políticas y concepciones educativas del campo son practicadas por los profesionales del campo. En educación especial los profesionales se han incorporado al campo en diversas épocas, clasificadas por las teorías en boga. Sobresalen la concepción clínica, pedagógica y la concepción de integración educativa. En la primera etapa se hace énfasis en el diagnóstico y tratamiento especializado (desde la psicología clínica) de determinadas discapacidades. En la segunda, se hace énfasis en la disposición de estrategias pedagógicas para el tratamiento de discapacidades y necesidades educativas especiales y en la tercera, en la integración de los sujetos de educación de educación especial a la educación regular (Pérez y otros, 2004).

⁶ Lo que está en juego es que no basta develar cada una de las acciones para construir la práctica, sino que es necesario develar la lógica que las articula. Este problema lo ha planteado tiempo atrás Bazdresch (2000^a) y últimamente Martínez Rosas (2004). Este último sugiere diversas formas simples-complejas de articulaciones de las acciones en la práctica.

Se han propuesto algunas hipótesis de trabajo de que en las prácticas educativas sobreviven esas teorías, en la medida en que se han incorporado educadores en la época en la que se ha integrado al sistema educativo la concepción señalada. En este sentido, se accede al objeto con la apertura de encontrar tanto formas puras enunciadas atrás, como combinación de ellas o incluso nuevas concepciones y prácticas construidas por los agentes educativos en la vida cotidiana. Esta cuestión ha sido desarrollada por diversas teorías microsociales. En conjunto señalan la posibilidad de que los actores dispongan de recursos propios que construyan en el marco de la vida cotidiana, en la cual se enfrentan a situaciones inéditas sobre las cuales sea necesario implementar nuevas formas de resolución (Coulón 1995). Gimeno Sacristán (1998) plantea que los actores mantengan en la acción tanto teorías científicas como personales.

La acción es individual, pero en el marco de las escuelas se trata de acciones colectivas o sociales. No interesa sólo lo que cierto sujeto lleva a cabo, sino además lo que el conglomerado de los sujetos llevan a cabo a través de su actuación profesional. Lo que interesa es la especificidad de actuación de los profesores en el ámbito de la educación especial, o educación física, o secundaria, etc. A los equipos les interesa conocer cómo es la práctica de los colegas que comparten el espacio de la subprofesión.

Por otro lado, la acción como proceso puede implicar tres cuestiones: la intención o el propósito que desencadena la acción, el proceso y el producto o efectos educativos de la acción. Acción en el aula, es desde ya, interacción, es el marco mínimo desde el cual Weber o cualquiera de las teorías micro sociológicas miran a la acción. La acción no es acto, es decir, no se trata de recuperar lo acontecido como inerte fuera de su desarrollo. Acción es proceso, se despliega a través de la interacción y del curso coordinado a través del control dispuesto por el actor.

El educador, por ejemplo de educación especial, puede dirigir su comportamiento dirigido con el propósito de conocer la naturaleza de la necesidad de educación especial de determinado estudiante, pero lo que puede interesar no es sólo esa intención que orienta la acción, sino además el curso que puede seguir la acción, la cual se despliega a través del contacto intersubjetivo con su otro. Ese otro, el alumno, no es un ser pasivo, sino que interviene e influye en el curso de la acción del profesor.

La acción docente, como fenómeno que se despliega en el aula, generalmente se despliega a través de una pregunta o una instrucción dirigida por el profesor hacia sus alumnos. Pero la acción no termina ahí, sino hasta cuando se llevan a cabo un conjunto de acontecimientos dirigidos hacia el mismo propósito. Operan una serie de acontecimientos que deben ser interpretados en el marco de la interacción, como la intersubjetividad, los tipos y el curso de las interacciones desplegadas en la acción.

A través de la interacción se accede al monitoreo y la retroalimentación usadas en las investigaciones de escuelas de calidad, dirigidas por Heurística Educativa (2000, 2003), tan fundamentales para comprender el éxito o el fracaso de los estudiantes de educación básica, las cuales son accesibles sólo mediante en el análisis de las interacciones en el salón de clase.

No hay decisiones definitivas, aunque si posturas provisionales en cada una de las investigaciones, pero si un conjunto de problemas teóricos y conceptuales definidos en diversos estudios y que se deberán resolver en el desarrollo de las discusiones.

4. DISCUSIONES METODOLÓGICAS Y EPISTEMOLÓGICAS

Las decisiones que se asuman en el plano teórico y conceptual, afectan las posturas epistemológicas y metodológicas. No es lo mismo indagar la acción reducida al acontecimiento o hechos, que incorporar diversos planos de significación, o sólo la intención, o la intención más las creencias, conocimientos y teorías implícitas de la acción.

Las mayores dificultades de la investigación de la práctica se relacionada precisamente en la indagación de la subjetividad incorporada en la práctica. Desde la concepción de la acción de Weber se prevén dos grandes componentes: el de la actividad o evento (positividad de la actividad) y los marcos intencionales (subjetivos) de la acción; que en términos generales el primero es observable, pero el segundo (intencional) es accesible a través de la interpretación, dada su condición subjetiva.

Si solo recuperamos los acontecimientos nos quedamos en el plano de los hechos, en el plano de la concepción positivista de las ciencias. Pero lo que está en juego, desde Weber (1964) no es el hecho, sino la subjetividad encarnada en los acontecimientos en los que se participa el ser humano.

A través de la observación se puede saber si el profesor se mueve o hace alguna señal a determinado alumno (observable no verbal) o bien si dirige alguna instrucción o pregunta a determinado alumno (observable verbal); pero lo que la pura observación no puede decirnos es la intención de la instrucción o de la pregunta, o si está desplegando determinada teoría personal o científica, o simplemente alguna creencia o conocimiento sobre la acción. Estos componentes son de carácter subjetivo accesibles a través de la interpretación⁷.

Tampoco se trata de inventar la interpretación, sino en palabras de Ricoeur (1995), partiendo de la textualidad de lo dicho y lo hecho (a través de la observación y la entrevista ligada al registro de los acontecimientos), acceder a la interpretación de la subjetividad implícita en la acción. El problema que surge desde esta discusión se refiere entonces a las posibilidades y límites del acceso observacional, fenomenológico y hermenéutico de la acción.

Otros problemas metodológicos se refieren a la distinción de los procesos que develan la acción con relación a la reflexión sobre ella. No es lo mismo investigar la práctica de otros, que la reflexividad de la propia práctica. Sobre el primero se ha trabajado sobre todo desde el plano de la etnografía educativa, cuyo límite reside, de acuerdo con Schmelkes (2003), en que no establece vínculos con el aprendizaje. Por otro lado, la reflexividad de la práctica, aunque si despliega la reflexión acerca de la eficacia educativa de la práctica docente (en el aprendizaje) de los alumnos, descuida los aspectos descriptivos. En las conclusiones del estado de la investigación sobre la práctica educativa (Sañudo, Ponce Vergara 2003) se advierte la existencia de confusiones descriptivas y valorativas, es decir, se mezclan los planos descriptivos y valorativos de lo educativo, lo cual repercute en algunas deficiencias de sus productos. Lo que está en juego, entre otras cosas, es la posibilidad de conjugar la descripción, con la reflexión de la práctica, es decir, la posibilidad de articular la tradición etnográfica con el desarrollo reflexivo de los educadores.

Ricoeur (1995) sugiere la distinción de tres momentos de la reflexividad, a partir del cual se han propuesto fases de investigación: la descripción, narración y la valoración de la acción. El primero devela una a una las acciones, en la segunda se plantea la tarea de articularlas en las reglas de la

⁷ Giddens (2001) sugiere en este sentido el problema de la doble hermenéutica, en el sentido de que el investigador está obligado a interpretar los marcos de significación, preinterpretado de los actores.

profesión y en la tercera se pregunta por la efectividad ética de los procesos y los productos de la acción.

A través de estas etapas reflexivas en tanto fases de investigación se pueden resolver algunos de los problemas señalados atrás, en primer lugar el problema de la confusión local de los planos descriptivo-valorativo de la reflexividad (Sañudo, Ponce Vergara 2003); en segundo, el problema de la falta de relación del plano descriptivo de la etnografía educativa con relación a la valoración educativa o del aprendizaje de los estudiantes. Para Schmelkes (2003) a pesar de la larga tradición en investigación etnográfica, y sobre la práctica educativa de la última década, sin embargo “no se ha centrado en la efectividad docente... la práctica docente no se ha relacionado con aprendizaje real de sus alumnos”.

Agotar los procesos descriptivo, narrativos y valorativos es condición para una mejor reflexividad, pero también para producir conocimientos con mayor rigor y confiabilidad.

El último problema se refiere a los estatutos epistemológicos de la investigación de la práctica, la autoobservación y la reflexividad. Aunque diversos autores plantean algunas soluciones fundamentales, conviene su discusión (Agar, 1996; Noya, 1995; Ricoeur, 1996).

5. ESTADO DEL ARTE

Con relación al último eje de discusión, se trata acerca de los avances en el conocimiento de las prácticas educativas en educación básica. Aunque ya hemos colaboramos en un estado del arte, es necesario profundizar en lo hecho, así como incorporar otros estudios acerca del campo.

Nuestro estudio se centró en los estados de Jalisco y Guanajuato, en la nueva tarea podríamos indagar los estudios de los otros estados, así como de otras organizaciones que no incorporamos en el estudio, como el DIE, el CEE, Heurística Educativa, entre otros.

Conviene hacer mención especial de los resultados relevantes del estudio de Heurística Educativa (2000) acerca de lo que denominan “práctica pedagógica”. La magnitud de los “múltiples” casos indagados en la que han participado la mayoría de los estados, las diversas variables consideradas en sus estudios de la práctica pedagógica, y sobre todo, los resultados acerca de las características de las prácticas docentes en escuelas de mayor y menor calidad educativa⁸, indican su fundamental importancia para los propósitos de esta red de investigación.

⁸ Por ejemplo, en uno de sus amplios estudios concluyen que en las escuelas rurales, la práctica docente no está siendo transformada por los procesos de capacitación ofertados. Además señalan que las prácticas de los profesores de escuelas más eficaces se caracterizan por la diversidad de estrategias y recursos de apoyo didáctico empleados, así como en un mejor monitoreo y retroalimentación del aprendizaje, que tienden a brindar atención individualizada, a revisar tareas con algún comentario, otorgar más valor al trabajo en equipos, incorporar juegos con sentido académico, usar materiales aparte del libro de texto y, ocasionalmente, promover una mayor participación en alumnos que muestran mayor atraso académico. Por el contrario en las escuelas de bajo rendimiento, las prácticas se caracterizan por mantener pocas variantes en las estrategias de enseñanza, a lo que se adiciona un clima de poca motivación y consecuentemente de bajas expectativas sobre la capacidad de los alumnos; por la ausencia de acciones docentes que ayuden al alumno a reconocer sus errores y recibir retroalimentación. Una cualidad común es que tienden a ser bastante homogénea, es decir, que los maestros explican de manera verbal y usualmente a todo el grupo, los contenidos con base al libro de texto. Esta situación a la que hemos denominado práctica homegenizadora se corroboró en otra investigación local (Ponce y otros, 2003^b).

Con base en lo anterior se sugieren las siguientes etapas-actividades de trabajo (por supuesto están abiertos a otras consideraciones, a la crítica y a otras sugerencias).

ETAPA	CONTENIDOS	TEXTOS DE DISCUSIÓN
1 DISCUSIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptualización de la práctica y la acción educativa 2. Reflexividad, niveles, límites y posibilidades 3. Lo educativo 4. Marco individual, cultural y social de la práctica y la acción educativa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ricoeur (1995, 1996, 2002) 2. Gimeno Sacristán 1998. 3. Bazdresch 2000. 4. Coulón, 5. Santos, 6. Brubacher y otros 7. Giddens 8. Otros...
2 DISCUSIÓN METODOLÓGICA Y EPISTEMOLÓGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descripción, narración y valoración de la práctica y la acción 2. Acceso Hermenéutico, fenomenológico y lingüístico de la práctica 3. La reflexividad como horizonte investigativo 4. Observación y autoobservación e interpretación y reflexividad 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La propuesta metodológica de Heurística Educativa 2. Propuesta de Ricoeur 3. Análisis del discurso 4. Fenomenología y hermenéutica
3 ESTADO DEL ARTE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Investigación de la práctica, los marcos teóricos y metodológicos desde donde se investiga 2. Investigaciones sobre la práctica y en la práctica 3. Las aportaciones al conocimiento de las prácticas educativas y los procesos reflexivos. 	Los trabajos del <ol style="list-style-type: none"> 1. DIE 2. CEE 3. Heurística educativa 4. UPN 5. De los colegas de esta red 6. Otros, los nuestros

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR M. (1996). "Hacia un lenguaje etnográfico". En Geertz y otros, Compilación de Carlos Reinoso. *El surgimiento de la antropología posmoderna...* Editorial Gedisa, Barcelona.
- BAZDRESCH M. (2000^a). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Colección Educar, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara, Jal.
- BAZDRESCH M. (2000^b). "La intervención de la práctica educativa". En *Seminario de Intervención de la práctica*. Secretaría de Educación Jalisco – ITESO, mimeógrafo, Guadalajara.
- BEUCHOT M. (1995). "La verdad hermenéutica y pragmática en Karl Otto Apel". En ARRIARÁN S. y SANABRIA J. *Hermenéutica, educación y ética discursiva, en torno a un debate con Karl-Otto Apel*. Universidad iberoamericana, México.
- BERGER P. y LUCKMANN T. (1979). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BRUBACHER J.W., CASE C.W. y REAGAN T.G. (2000) *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. Gedisa, Barcelona.
- BRUNER J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Editorial Visor, Volumen CXXV de la colección Aprendizaje, traducción de Félix Díaz, Madrid.
- CARR Wilfred y KEMMIS Stephen. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Editorial Martínez Roca. Barcelona.
- CARR, W (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Ediciones Morata y Fundación Paidea, Madrid y la Coruña.
- COULON A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

- FELDMAN D. R. (2003) “¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre ‘el pensamiento del profesor’”. (UBA) <http://www.anped.org.br/24/T1231539791658.doc>
- FIERRO C., FORTOUL B. y ROSAS L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Editorial Paidós, México.
- FORTOUL B. (2001). Los maestros de educación básica vistos por ellos mismos. México, Universidad La Salle, Escuelas de Ciencias de la Educación.
- GADAMER G. (1977). *Verdad y método*, editorial Sígueme, Salamanca.
- GARCIA A. (1997a). “La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente”. En *En torno a la Intervención de la Práctica*, Unidad Editorial del Estado Jalisco. Guadalajara.
- GEERTZ C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- GIDDENS A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Edit. Amorroutu, Argentina.
- GIDDENS A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Edit. Amorroutu, Argentina.
- GIMÉNEZ G. (1994). “La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos”. En GONZÁLEZ A. y GALINDO J. Coord. *Metodología y cultura*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Seminario de Estudios de la Cultura de la Dirección General de Culturas Populares, México.
- GIMENO J. y PEREZ A. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Morata. España.
- GIMENO J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Editorial Morata, Madrid.
- GOFFMAN E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- GOMEZ L. F. (1998). “El aprendizaje basado en metas, una teoría de aprendizaje para transformar la práctica educativa”, En Revista *Educación Nueva Época* N° 6 “Estrategias Cognitivas, Julio-Septiembre, Guadalajara, México.
- GUTIÉRREZ J. y DELGADO J. (1995). “Teoría de la Observación”. En, Gutiérrez, Juan y Gutiérrez, Juan. *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid.
- HABERMAS. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Editorial Cátedra.
- HABERMAS J. (2000^a). *Teoría y praxis*. Editorial Tecnos, Madrid.
- HABERMAS J. (2000^b). *La lógica de las ciencias sociales*. Editorial Tecnos, Madrid.
- HATTON N. Y SMITH D. (1995). *Reflection in teacher education: towards definition and implementation*. School of Teaching and Curriculum Studies. University of Sydney, Australia (<http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html>).
- IBAÑEZ J. (1994). *El regreso del sujeto*. La investigación social de segundo orden. Siglo XXI, España Editores.
- KINCHELOE J. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Octaedro, Barcelona España.
- KRATOCHWILL, Leopold, "El concepto de la educación desde la perspectiva de una teoría de la acción", en *Educación, Vol. 35*, Instituto de Colaboración Científica, Tubingen, 1987.
- LUCKMANN T. (1996). *Teoría de la acción social*. Editorial Paidós, básica. Barcelona.
- MARTINEZ Rizo Felipe (1997). *El oficio del investigador*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
- MARTINEZ Rosas (2004). La práctica educativa, sus constitutivos y las múltiples formas de mirarla. Maestría en Educación, Práctica Educativa, Guanajuato.
- MESSINA G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. Revista iberoamericana de Educación N° 19, enero – abril. Formación Docente, Ediciones de la Organización de Estados Iberoamericanos.
- MINAKATA A. (1994). “Innovación de la práctica educativa en instituciones escolares”. En *Sinéctica*. No. 5. Tlaquepaque, Jal.

- NOYA F. (1995). "Metodología, contexto y reflexividad", en Juan Delgado y Juan Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial. Editorial Síntesis, Madrid.
- PIÑA, Juan; FURLÁN, Alfredo; SAÑUDO, Lya. Coords. (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. Tomo dos. COMIE, SEP, CESU-UNAM, México.
- PÉREZ, Verónica; LÓPEZ, Luz María; ESPINOZA, Guadalupe; VILLANUEVA, Jaime; Ponce, Víctor (2004). Los centros de atención múltiple en Jalisco. Propuesta de investigación. Documento Interno. Secretaría de Educación Jalisco.
- PONCE V. (1998). *Las dificultades en la caracterización de la práctica docente*. En el *V Foro General de la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa*, Guadalajara.
- PONCE V. (2000). *Trascender el discurso de lo no educativo en la práctica docente*. Cuaderno de Divulgación. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, Guadalajara.
- PONCE Víctor (2002). Los niveles de reflexividad de la práctica educativa, su construcción y complejidad. Avance de la investigación puesto a discusión en el II coloquio del Doctorado en Educación Programa Interinstitucional, Guadalajara.
- PONCE Víctor (2002^a). Trascender el discurso de lo no educativo en la práctica docente. Cuaderno de Divulgación. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa, Guadalajara,
- PONCE Víctor y otros (2003^a). *La investigación sobre formación docente en la Secretaría de Educación Jalisco*. En *Seminario sobre Formación Docente*. Dirección General de Posgrado e Investigación Educativa.
- PONCE Víctor y otros (2003^b). Investigación interinstitucional acerca de las condiciones educativas de los niños migrantes, *Revista Educar*, Secretaría de Educación Jalisco, Guadalajara.
- PONCE Víctor (2004). Los retos de la investigación para los posgrados de las Secretarías. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*. Guadalajara.
- RENKEMA J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Editorial Gedisa. Lingüística/Análisis del discurso. Barcelona.
- RICOEUR P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Editorial siglo XXI, Madrid.
- RICOEUR P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI, México.
- RICOEUR P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica, México.
- ROCKWELL y MERCADO (1986). *La Práctica Docente y formación de maestros*. Cuadernos de Educación DIE/CINVESTAV/IPN.
- SALGUEIRO A. M. (1998). *Saber docente y Práctica Educativa. Un estudio etnográfico*. Editorial Octaedro, España.
- SÁNCHEZ ESCOBEDO Pedro, Coord. (2003). Educación Especial en México 1990- 2001. La Investigación Educativa en México 1992-2002. COMIE, SEP, CESU, México, DF.
- SANDOVAL A. Sergio (2003). *Entre las determinaciones del campo y la agencia de los maestros: el postgrado para el magisterio*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara y el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Guadalajara, Jalisco.
- SANTOS M. A. (1993) "la concepción del profesor". En *La formación inicial. El currículum del nadador*, Cuadernos de Pedagogía N° 220, Diciembre 1993.
- SAÑUDO Lya (2000^a). "Un objeto de investigación en proceso de confrontación". En *Revista Sinéctica* número 17 del ITESO.
- SAÑUDO Lya. (2000^b). *Las acciones como sistema complejo*. Mimeógrafo. Guadalajara, Jal.
- SAÑUDO L., PONCE V. y VERGARA M. (2003). "El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa". En PIÑA J., Sañudo L. y Furlán A. (coord). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México.
- SARRAMONA J. (1997). *Fundamentos de educación*, Ediciones Ceac, 5ª edición, Barcelona España.

- SCHÖN D. (1998). *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Temas de educación Paidós, Barcelona.
- SCHMELKES Silvia (2003). Escuelas, maestros y resultados de aprendizaje. En Conferencias magistrales del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México DF.
- SPARKS-LANGER y COLTON A. (1991). *Synthesis of research on teachers' reflectivethinking. Educational Leadershi. Educational Leaderships, MArch 37-44*.
- VERGARA FREGOSO, Martha (2000). "La influencia de un proceso de formación en los significados que tienen los profesores acerca de la práctica docente y su repercusión en las acciones cotidianas". En ponencia presentada en el *Coloquio de Investigación del Doctorado en Educación: Programa Interinstitucional* organizado por la Universidad La Salle Guadalajara. Guadalajara, Jal.
- WEBER Max (1964). *Economía y Sociedad*, Fondo de Cultura, México.

Documentos

- Heurística Educativa (2000). Las escuelas primarias rurales y los apoyos de los programas compensatorios. Reporte final del primer estudio/diplomado sobre bases metodológicas de investigación cualitativa (2000). Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Planeación y Coordinación General de Evaluación. México DF.
- Heurística educativa (2003). *Reporte descriptivo de la línea base del Programa Escuelas de Calidad 1*. Heurística educativa. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública, México DF.
- Programa Maestro de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación Jalisco (2004).
- Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. OCDE-CERI (2004).
- Seminario Temático de Investigación Educativa, la Intervención de la Práctica Educativa. Mimeógrafo, Secretaría de Educación Jalisco – ITESO, 5 de junio de 2000.
- Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras del ciclo 2002-2003*. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Dirección General de Planeación Programación y Presupuesto. Secretaría de Educación Pública, México, 2003.