

ESCUELA DE HUMANIDADES Y POLÍTICA

La Calidad

Reflexividad, Investigación-Acción y
Enfoque Indicial en Educación

Jorge Osorio V.
Graciela Rubio S.



La Escuela de
Humanidades y Política
es un proyecto intelectual,
social y académico para
promover, desde las letras,
las ciencias del espíritu y

de los textos, la historia, la filosofía, las artes, la pedagogía, la retórica, los estudios culturales y el saber popular, el diálogo entre investigadores de todas las culturas, en vista de construir una mirada y una práctica neoparadigmática en la política, el desarrollo humano, la educación y el buen gobierno. Su imagen es un navío, pues es una escuela de navegantes, que buscan descubrir a partir tanto de las “hablas pequeñas” como de los macro lenguajes los sentidos y las rutas que inauguren una era sobria, solidaria, serena, justa y oceánica.

La Cualidad

Reflexividad, Investigación-Acción y
Enfoque Indicial en Educación

Escuela de Humanidades y Política
Jorge Osorio - Graciela Rubio

Diseño: Verónica Santana
Impresión: Valente

Santiago, Chile
Agosto, 2007

josorio.humanidades@gmail.com

Índice

Prólogo

Carlos Calvo 9

I

La Necesidad de Recuperar la
Experiencia en Educación 23

II

Modernidad Educativa y
la Reflexividad Crítica de los Educadores 29

III

Mapas Pedagógicos:
Reflexividad y Práctica 38

IV

Claves de la Investigación-Acción para una
Práctica Educativa volcada a la Experiencia 51

V

La Investigación-Acción y la Necesidad de
Recuperar la Experiencia de Estar en el Mundo 58

VI

El Enfoque Indicial: La Indagación desde la
Experiencia del Otro 68

A Orlando Fals Borda

PRÓLOGO

*Carlos Calvo - PhD
Universidad de La Serena, Chile*

Investigar la escuela es un imperativo, no solo educacional, sino ético, entre otras razones por la cuestionable calidad de sus resultados y el daño que causa a los estudiantes, profesores, familias y sociedad en general; daño afortunadamente reversible, aunque con dificultad y mucha asistencia profesional, si es que se tiene la fortuna de contar con ella. Agrava esta situación el hecho que este problema no es exclusivo de algún país o de un régimen político determinado, sino que afecta a casi la totalidad de los países, pues se trata de una consecuencia inevitable de un enfoque paradigmático errado.

Llama la atención la porfía con la que se insiste en continuar con un modelo que reiteradamente prueba que no sirve, pues hace fracasar a millones de millones en el mundo entero, con solo unos pocos miles que aprueban

bien o con algunas dificultades. Se trata de una *ceguera epistemológica* que se manifiesta en todos los planos de la vida escolar, política y social.

Siempre se argumenta que faltan recursos y se culpa a los alumnos y a profesores, actores directos del proceso escolar. Ciertamente que no podemos excusarlos completamente, pues existen profesores que no se dedican con entusiasmo, confianza, seriedad y seguridad profesional a realizar su trabajo educativo, que consiste en *asombrar con algún misterio* a sus alumnos. También existen alumnos que no estudian –yo fui uno de ellos en la enseñanza secundaria–, por lo que no podemos culpar gratuitamente a los profesores y profesoras por el fracaso escolar de los estudiantes. Sin embargo, puestos en la balanza de las responsabilidades, la mayor es de los profesores pues son los profesionales responsables de dicha tarea.

En los últimos años se han invertido en Chile recursos económicos en el sistema educacional –mejor llamarlo, *sistema escolar*– como nunca en la historia del país: mejoramiento salarial significativo, aunque todavía insuficiente; perfeccionamiento para todos los profesores que trabajan en el sistema público y gratuito, aparentemente el más afectado; pasantías nacionales e internacionales a un grupo significativo de profesoras y profesores; dotación de bibliotecas, laboratorios y sistemas computacionales; mejoramiento de la infraestructura y construcción de nuevos

edificios escolares de acuerdo a una arquitectura diferente, más acogedora, aunque todavía muy *escolar*, etc.

Sin embargo y, a pesar de todo lo que se ha hecho, los resultados siguen siendo insuficientes y sin cambio cualitativo apreciable, aunque manifiestan una *tendencia a mejorar*, que no es suficiente ni entusiasmo a nadie, menos a los afectados más directos.

La *revolución de los pingüinos* –movimiento de los estudiantes secundarios chilenos de mayo del 2006– hace visible los problemas que afecta a la *educación y a la escuela*. Los alumnos, ahora efectivamente *ad lumen* = *hacia la luz* y no *sin luz*, sorprenden a todos por su fuerza, claridad y decisión. Sus dirigentes, mujeres y hombres a la par, resisten las presiones y embates de las autoridades ministeriales, directivos de las escuelas, así como de la prensa y periodistas tradicionales que tratan infructuosamente que los jóvenes discutan lo que la prensa ha pauteado. “*Cabros, no se suban por el chorro*” es el titular con que la prensa monopólica les pide que recuperen la cordura del reclamo formal, pero sin exigencias radicales que alteren el devenir social establecido. También intentaron vincular los desmanes callejeros, ejecutados por unas decenas de jóvenes, al movimiento de los pingüinos y culparlos por ellos. La sombra de la culpa también alcanza los posibles malos resultados que podrían tener al rendir la prueba de ingreso a la Universidad por el tiempo

perdido en la huelga, mientras aprovechaban de estudiar la LOCE y temas políticamente afines, la que afectaría al sacrificio de los padres por la inconsciencia de los hijos al dejar de estudiar.

Los miembros de la *sociedad civil*, desarticulados como estamos, demoramos en darnos cuenta de que los estudiantes no dependían de la opinión de los adultos expresada en la casa, la escuela, los partidos políticos, las iglesias y la prensa para informar e informarse. Usaron los celulares para conversar y enviar fotografías sobre el movimiento y la represión policial, muy dura al comienzo, chatearon, crearon blogs por centenares y usaron INTERNET con una maestría que sobrepasó con creces las competencias que habrían de alcanzar en sus clases en los laboratorios computacionales en sus liceos, según lo esperado en los objetivos específicos.

Esta situación nos enseña que deberían ser los estudiantes quienes enseñasen el uso de las TICs a sus profesores, simplemente porque ellos las manejan con *desenvoltura lúdica*. De hecho, muchos profesores solicitan ayuda *informal* a sus alumnos para conectar equipos computacionales, arreglar desperfectos, bajar e instalar programas, arreglar fotografías, traspasar equipos, etc. No se trata de invertir la situación escolar tradicional: que los alumnos sean los profesores y que estos se transformen en sus estudiantes, pues de este modo solo cambiaríamos

la apariencia escolar formal, pero *no alteraríamos paradigmáticamente* la relación profesor–alumnos. Se trata, por el contrario, de crear aquella relación educativa *eutópica* donde el *educador es educando* y el *educando es educador*. Ambos fluyendo a lo largo de esta tensión permanente, sin predominancia permanente de ninguno sobre el otro. Sus exigencias éticas sorprendieron por la inocencia, que no ha sido ingenuidad, y la fuerza con que han exigido que la *utopia* se vuelva *eutopia*, que se realice aquí y ahora.

Los *pingüinos* no se subyugaron al *poder fáctico de la prensa*, ya que fueron ellos los que definieron qué, cuándo, cómo y dónde comunicarían los acuerdos de las asambleas democráticas, asambleas que no copiaron el modelo asambleísta usado por los adultos.

Borraron parcialmente las diferencias superficiales entre los partidos y las ideologías que los pudieran guiar y separar. Las diferencias que existían entre ellos no las convirtieron en antagónicas ni dicotómicas, sino en ambiguas y borrosas cuyos límites no están predefinidos ni son inmutables, sino que van cambiando a lo largo del devenir de todo proceso. La *incertidumbre* deviene un criterio medular e indicador de que la tensión entre los extremos –sí o no– puede definirse en cualquier dirección dependiendo tanto de factores estructurales como de sutilezas insignificantes, equivalentes a las del aleteo de una mariposa.

Las equivocaciones constituyeron *experiencias sinérgicas* que afectaban a toda su vida juvenil y no solo a su expresión formal escolar. Estas experiencias fueron genuinamente educativas, antes que escolares, y por ello, más *caóticas* que ordenadas. Gracias a ello, *aprendieron a negociar y a compartir en la incertidumbre* y no en la certeza de la verdad establecida, a pesar de la presión de los *medios de (in)comunicación* por romper sus acuerdos y fidelidades.

Todo esto confabuló para que la mayoría de sus profesores no les entendieran y se sorprendieran cuando comprobaron que sus alumnos tenían más claridad que muchos de ellos respecto a las insuficiencias del sistema *escolar* chileno, la Ley Orgánica Constitucional de la Educación –LOCE–, el conflicto entre la libertad de enseñanza y el derecho a la educación, las diferencias entre las escuelas privadas, particulares subvencionadas y públicas, las asignaciones presupuestarias, etc.

El movimiento de los *pingüinos* –denominación que se crea a partir de la similitud entre el uniforme escolar chileno y el pingüino emperador– muestra que la escuela, a pesar de todas sus limitaciones tan investigadas, también presenta logros *educativos* no esperados y que sorprenden a todos, en especial a los propios alumnos y profesores.

Esta experiencia de los estudiantes secundarios, en especial la de los dirigentes, ha levantado interrogantes respecto a cómo ha sido posible la formación de estos dirigentes *atípicos* en la escuela y sociedad chilena. La duda se refiere a si los *pingüinos son o no* el resultado de la Reforma Educacional, que deberíamos llamar *Reforma Escolar*.

Algunos afirman categóricamente que no, puesto que los malos resultados de la escuela no guardan correspondencia con la fuerza del movimiento político de los estudiantes ni con la claridad de sus argumentación. De acuerdo a la lógica escolar no es posible que lo sean porque no hay correspondencia ni continuidad lineal entre un proceso de formación y el otro. En otras palabras, se trataría de procesos mutuamente excluyentes.

Otros, a quienes me sumo, creemos que podemos considerar que los pingüinos son el resultado *no previsto* por la Reforma, aunque no cabe duda que alguno o varios de sus profesores o profesoras han influido en este proceso formativo. Serían una consecuencia no considerada gracias a la infinidad de procesos educativos, sutiles e insignificantes, que se gestaron y desarrollaron sinérgicamente a lo largo del tiempo y de los espacios escolares, aprovechando aquellos resquicios que la escolaridad no puede controlar, puesto que ninguna institución es totalmente cerrada. En cambio, los procesos educativos son naturalmente *abiertos al devenir caótico*.

Por otra parte, dado que la escuela es una de las tantas expresiones que toman los procesos educativos, guarda en su seno los gérmenes educativos que esperan la ocasión propicia para manifestarse. Además, esas ocasiones son infinitas y cualifican a todo proceso.

En atención a lo anterior, entendemos por *educación al proceso de creación de relaciones posibles*, mientras que definimos a la *escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas*.

De acuerdo a lo precedente, los alumnos en tanto pingüinos se educaron creando relaciones inéditas a partir de los procesos que vivían como ciudadanos y como alumnos que se dirigen *hacia la luz*. Los pingüinos en tanto alumnos repetían los contenidos que les enseñaban sus profesores siguiendo lo establecido en los Programas oficiales de estudio, que vivían como alumnos que avanzan *sin luz*.

Esta contradicción no es extraña sino común en la experiencia escolar de todos quienes hayamos pasado alguna vez por la escuela. Así como nos escolarizamos, también nos educamos. La tensión que se genera entre educación y escolarización permite que germine y fructifique el *proceso de desescolarización de la escuela*.

La sorpresa ante la emergencia de los pingüinos, hasta hace poco acusados de indiferencia política por no inscribirse en los Registros Electorales para participar en la

elección Presidencial, dejó perplejos a muchos que no sospechaban que podrían existir otras maneras de participación política. Los jóvenes mostraron que otra participación es posible, a pesar de los altos y bajos, avances y retrocesos que tenga su movimiento germinal de un *gobierno ciudadano*, tal como acontece en todo orden de cosas, al igual que en los procesos naturales y en la vida misma.

Pero no solo el ciudadano corriente fue sorprendido, sino también el profesorado y los investigadores en educación, que investigan *problemas educacionales* a partir de intereses extra escolares de moda, tal como se hace hoy con las competencias que deben alcanzar los escolares, impuesto por las exigencias del *mercado* que requiere trabajadores competentes al más corto plazo posible, como por la mala calidad de los resultados formales de la escuela, que no pueden ocultarse.

Ahora bien, el movimiento de los pingüinos, por importante y trascendente que sea, no representa a todos y a cada uno de los estudiantes de nuestras escuelas. No es sano que se generalice su impacto sin investigarlo con los mismos actores en su diversidad escolar y educativa, para dilucidar de qué manera ha operado el *currículo oculto* en las escuelas y cómo intervienen *causal y caóticamente* las diferentes variables educativas y escolares.

Hay que recordar que con frecuencia los alumnos y los profesores no tienen un rol protagónico en los proce-

sos de investigación. Solo participan pasivamente cuando se les observa o entrevista, reduciéndose su rol al de mero informante. Esto no solo es insuficiente sino que es necesario que todos y cada uno tengan *derecho a decir su palabra*, lo que puede lograrse a través de la investigación acción y con un cambio en la perspectiva paradigmática, que afecta el modo de hacer ciencia.

No se trata, bajo ninguna consideración, de condenar las otras maneras de investigar, sino de indicar las limitaciones y bondades que las caracterizan. Lo importante es que la investigación garantice que no se escamotearan las voces de los actores y de las actrices sociales.

Decir su palabra no se reduce a las palabras dichas o escritas. Se trata de acoger intencionalidades, insinuaciones y silencios; develar la ética implícita que propone o impone compromisos y acciones; comprender las lógicas que alimentan los acuerdos implícitos y tácitos; sentir los ritmos, bailes y rituales que expresan emociones y vínculos con la espiritualidad sugerente de totalidades y unión con la naturaleza.

Investigar para el investigador estriba en no creer en lo que cree. Consiste en cuestionar asertos, afirmaciones y negaciones; buscar qué más somos y cómo estamos donde estamos. Hay que investigar aquello que está paradigmáticamente oculto, que no se ve ni se sospecha que existe. Dado que esto no es sencillo —¿cómo investigar

aquello que ni siquiera sabemos que existe?— hay que permitir que los actores nos susurren con sus distintas voces la existencia de otras realidades y nos ayuden a desplegar sus complejidades manifiestas y posibles.

Este trabajo requiere *complicidad* entre los actores, ya que los roles específicos de alumno, profesor e investigador se intercambian y entremezclan a medida que el proceso fluye develando complejidades ignotas, que cobran sentido gracias al reconocimiento de los actores, que se han transformado en el proceso.

La investigación participativa podrá evitar, mejor que otras modalidades de investigación, que las complejidades propias de los procesos educativos devengan complicaciones escolares que se enredan dificultando los procesos de enseñanza y de aprendizaje al haber perdido las características educativas, tales como, incertidumbre, borrosidad, autoorganización, retroalimentación, entre otras.

Un proceso cualquiera puede parecernos complejo o complicado, según si contamos o no con criterios orientadores de la búsqueda o de la acción. Es complicado si no manejamos alguno y si no podemos crearlo, como sucede en el caso de la *privación cultural*. Deja de ser complicado y pasa a ser complejo si tenemos criterios o somos capaces de encontrarlos o inventarlos. No importa si el criterio es verdadero o no, pues lo importante es que,

gracias a él, podemos explorar la situación. Si resulta falso, habremos cometido una equivocación y lo podremos cambiar.

Esto es análogo a la diferencia entre estar perdido o extraviado. Se está perdido cuando no se sabe dónde se está ni como salir de allí; por el contrario, uno está extraviado cuando se es capaz de definir o inventar un criterio orientador al hallar una huella que puede seguir, por ejemplo, ubicar un punto cardinal y confeccionar un mapa mental de la ruta posible. En la medida que incorpore más información, lo posible deviene probable y se alcanza mayor seguridad de éxito. Así se avanza de la *mayor incertidumbre* a la *mayor certeza*. La tensión entre ambas estimula el *desafío* propio del *juego*, característica primigenia de los procesos educativos.

En la escuela falta esa tensión y se castra en el estudiante *el gozo de la incertidumbre* en la búsqueda de criterios orientadores, al no saber si le servirán o no. Por el contrario, se le imponen certezas que no le permiten indagar, *equivocarse*, en suma, aprender.

Por esto afirmamos que los procesos escolares se han convertido en una complicación tan enredada que no es posible simplificar, generando un círculo vicioso que aumenta la complicación a límites insospechados. Es por esto que las Reformas Escolares no pueden avanzar en la solución de los problemas que afectan a los escolares,

a los profesores y a la escuela. Generan entropía que impide simplificar las complicaciones, lo que permitiría entenderlas. Por el contrario, se vuelven explicaciones superficiales incapaces de demostrar y explicar qué pasa en la escuela que esos niños, poseedores de un cerebro extraordinario, unido a un sinnúmero de cualidades y capacidades, fracasen rotundamente en la escuela.

Superar esta situación es compleja y no complicada, simple y no superficial. Por lo tanto, se trata de encontrar y crear criterios educativos, no escolares, que orienten la indagación y acción educativa.

Los criterios escolares han probado ser inadecuados. Defenderlos no sirve; investigarlos, ha ayudado poco. Urge, por tanto, un cambio paradigmático que complejice educativamente las complicaciones escolares.

La Necesidad de Recuperar la Experiencia en Educación

*Vivimos en un capitalismo disciplinario de redes*¹. En este contexto emergen corrientes uniformadoras de la acción en la sociedad que, a través la tecnificación creciente de la experiencia cotidiana, intervienen, tanto en el ámbito público como el privado, a través de la difusión de un exceso de información, generando *dislocaciones del*

¹ Modo de caracterizar la vehiculización del capitalismo actual. Vidal Jiménez, Rafael (2005) “Comunicación, temporalidad y dinámica cultural en el nuevo capitalismo disciplinario de redes”, *Revista Textos de la CiberSociedad*. Nº 7, www.cibersociedad.net. El autor reúne los conceptos presentados respectivamente por Foucault y Deleuze para caracterizar el uso del micro poder por parte del capitalismo y su incidencia en la vida de los sujetos. Vidal expone los siguientes argumentos para proponer un análisis de la realidad desde lo que él llama “una economía política de la comunicación”. Plantea un nuevo capitalismo disciplinario de redes, vinculándolo a una normalización absoluta de la existencia humana, más allá de esa ilusión de cambio que producen los procesos de aceleración del movimiento y de los desplazamientos.

*tiempo*² que, acelerando la vivencia temporal la vuelcan hacia un presentismo existencial, induciendo de paso, el olvido y una ausencia de la perspectiva del porvenir. Asimismo, como reacción, emergen corrientes identitarias que buscan su “lugar”, pero que no logran hacer residir sus hablas en torno a un proyecto colectivo, situación que da cuenta de una espera sin esperanza que construye conservadurismos sustentados en la uniformidad de los individuos a la vez que en la escisión de sí mismos³. El reverso político de este proceso reduccionista del tiempo y del espacio, como orientador de la experiencia en un contexto globalizado neoliberal en que el mercado configura el orden social, lo constituye un Estado debilitado en sus compromisos con la ciudadanía y con el aseguramiento de las condiciones y derechos materiales básicos. El mercado configura el orden social, sin contrapeso

² Barbero, Martín (2004). “Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria”, en: www.cholonautas.edu.pe.

³ Monedero, Juan Carlos (2005). “Conciencia de frontera. La teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa Santos”, en: De Souza Santos, Boaventura, *El milenio huérfano*, Trotta, Madrid. La afirmación espera sin espera está en Fromm, Erich (1992) *La revolución de la esperanza*, FCE, Buenos Aires. Fromm distingue dos modos de desesperanza-o *espera sin esperanza*; una espera pasiva que califica como forma disfrazada de desesperanza en que el sujeto escindido de sí mismo deposita la responsabilidad de la acción transformadora en otros o en un futuro sin sujeto responsable y la esperanza que presume de radical y revolucionaria se presenta ausente de realismo y de sentido de estrategia.

visible, orientando la educación hacia una tecnificación desde las “competencias”, lo que consolida un estado de exclusión y de ciudadanía débil. Fragilidad que se manifiesta en la negación de la participación y el reconocimiento de derechos, y en una ausencia de reflexión crítica y la falta de sentido vital en el ciudadano común. En suma, se impone una debilidad argumentativa para comprender la acción humana como parte de una trama histórica, reflexión que, de ser asumida, abre debates éticos respecto a la ecología de los deseos y expectativas⁴. La exclusión es el reverso de la debilidad de la ciudadanía y debe entenderse no sólo como la negación de derechos sociales, culturales y de género, sino también como una *autoexclusión silenciosa* que debilita al *sí mismo* de sensibilidades y horizontes de espera junto con otros lo que redundante en la ausencia de deseo y esperanza.

En este contexto, nos proponemos presentar algunos de los referentes que, a nuestros entender, permiten orientar el desarrollo de una propuesta pedagógica crítica, integrando mapas orientadores de la acción, así como proponer caminos por los cuales pudiera transitar la Investigación-Acción (IA), en cuanto estrategia comprensiva, analítica, reflexiva y transformativa de la práctica

⁴ Guattari, Félix (1990). *Las tres ecologías*, Pretextos, Valencia; Kristeva, Julia (2000). *El porvenir de la revuelta*, Seix Barral, Barcelona.

educativa y social. De ello se desprende la búsqueda de una integración argumentativa contingente/humana que vincule las discusiones epistemológicas, políticas y éticas con las experiencias pedagógicas, a fin de construir patrones que vinculen educación, política y ciudadanía.

Frente a la incertidumbre vivencial, la reflexividad es la clave que asegura al ser humano y sus colectivos. La reflexividad a la que aludimos en este contexto, podría definirse, más que desde el conocimiento, desde un *desconocimiento reflexivo intencionado*⁵. La disyuntiva ante la modernidad pos industrial es ocultarse bajo el manto del conocimiento o abrir las miradas hacia el *re-conocimiento*⁶. La actitud del ser humano debe ser develadora, en un mundo donde el conocimiento se presenta ajustado a procesos de control y encubrimiento. La idea de modernidad con autonomía y libertad implica capacidad

⁵ La sociedad post industrial genera más consecuencias no deseadas de las imaginables. ¿Qué hacer? Saber lo que el mundo es y lo que el mundo no es, pero también lo que podría llegar a ser.

⁶ Esto implica develar, según José Antonio Pérez Tapias, “los encubrimientos del paradigma cartesiano”, centrado en un sujeto cognoscente, vuelto sobre sí mismo, que “*conoce*” una realidad susceptible de objetivar. Un plano que excluye el cuerpo, la temporalidad y al otro. La globalidad multiplica las voces pero no presenta contextos, o planos para el *re-conocimiento*, una vuelta hacia el sujeto desde su relación con los sujetos para desde allí develar el control ejercido por el conocimiento sistematizado en el capitalismo de redes. La vuelta hacia los sujetos, la visión intersubjetiva debe acompañarse de un diálogo crítico que emerge de la comunicación. Pérez Tapias, José A. (2006). Ponencia presentada en Viña del Mar (inédita).

de reflexividad expresada, entre otras formas, en movimientos ciudadanos competentes en el manejo de códigos y prácticas de actuar críticos, es decir trascendiendo la experiencia social materializada por la vía de construir sentidos comunes alternativos a los dominantes.

En esta perspectiva un enfoque hermenéutico-crítico se presenta como indispensable para comprender la acción y las formas de habla que imperan en contextos de difusión de información y conocimiento bajo el alero del *control*. Con el propósito de esquivar el *recorte de la realidad*, que invisibiliza la acción social -a fin de cuentas recorte del pensamiento-, que impide dilucidar experiencias pasadas y posibles, como alternativas de emancipación de los sujetos, el enfoque hermenéutico-crítico debe potenciar reflexiones retrospectivas y prospectivas que permitan la comprensión de los actos humanos (deseos, posibilidades, intenciones, formas de narración, fundamentaciones construidas en contextos sociales e históricos) hacia futuros posibles (lo inédito posible, en palabras de Paulo Freire). Debemos comprender qué sucede con nuestras vivencias y nuestras experiencias en relación al tiempo y a los lugares que hemos habitado⁷, para en-

⁷ Ricoeur, desde un esbozo fenomenológico de la memoria, nos habla del vínculo entre lugar y el recuerdo. En la configuración del recuerdo anida un principio de alteridad. Cada vez que se recuerda se alude a otros y a un lugar. El lugar constituye un eje de referencia

contrar el sentido ante la pérdida del *tiempo futurizado* y en la ausencia del *lugar* como entorno de encuentro con *el otro* en la memoria y en la identidad⁸.

simbólica de encuentro de la experiencia y de la identidad. Ricoeur, Paul (2004). *La historia, la memoria y el olvido*. FCE., Buenos Aires.

- ⁸ Augé, Marc (1999). “Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana”, en: <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>. Augé plantea la *sobremodernidad* –entendida como la paradoja de la coexistencia de las corrientes uniformadoras y de los particularismos existentes en la sociedad actual se acompaña de un movimiento paralelo de emergencia de *los no lugares*. En la consideración de que el espacio antropológicamente es simbolizado, y en el cual es posible *leer* en parte o en su totalidad la identidad de los que lo ocupan, las relaciones que entre ellos mantienen y la historia que comparten; el lugar se constituye como un *territorio retórico*, un universo de reconocimiento en donde cada uno conoce su sitio y el del otro. Un espacio en donde se puede leer la identidad. Sin embargo, la emergencia de *los no lugares* nubla esa posibilidad. Se refiere a aumento de espacios de circulación (autopistas y carreteras); espacios de consumo (mall, supermercados, cadenas hoteleras); espacios de comunicación (pantallas, cables, ondas). Las referencias de espacio-sujetos son sustituidas por *no lugares*, de tránsito permanente, de no diálogo, en que los sujetos se encubren en su transitoriedad ordenada por el consumo.

II

Modernidad Educativa y la Reflexividad Crítica de los Educadores

En el contexto de transformación permanente que experimentan nuestras sociedades, los intentos por desarrollar balances y evaluaciones sobre la acción pedagógica se vuelven un requerimiento emergente. El aspecto más relevante que vincula la modernidad a la educación es su atención a la ética pública y más particularmente a las posibilidades de reconstituir la acción colectiva sobre la base de una nueva concepción práctica de la ciudadanía y de su significado pedagógico⁹. Desde esta perspectiva, el análisis de la educación y de las pedagogías involucra procesos deliberativos que comportan, a su vez, decisiones políticas que aluden a lo que se desea pertinente para

⁹ Bárcena, Fernando (1997). *El oficio de la ciudadanía*, Paidós; Cortina, Adela (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Alianza, Madrid; Cortina, Adela (2007). *Ética de la razón cordial. Educar la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel, Oviedo.

la sociedad. En particular, la pedagogía hermenéutica-crítica ha permitido crear un espacio de producción y reflexividad acerca de los límites del paradigma fundacional de la *educación liberadora*, abriendo una ruta para la inauguración de una agenda temática que amplíe sus márgenes¹⁰. Al respecto, es pertinente considerar la propuesta que ha construido Gimeno Sacristán¹¹, quien para desarrollar un análisis crítico de la educación actual distingue la existencia de procesos reflexivos de primer nivel, enmarcados en el sentido común de quienes la practican y de las instituciones en las cuales se desarrollan; de segundo nivel, que son dirigidos -según el enfoque moderno- racionalmente y de forma científica, y que enriquecen la reflexión del sentido común; y, de tercer nivel que es el análisis del conocimiento sobre la educación, cuyo estatuto se articula en torno a los siguientes aspectos:

- La fragmentación y dispersión de los saberes.
- La inestabilidad de la educación.
- La necesidad de no olvidar a los “actores”.
- El conocimiento inseparable de los motivos.
- Los nuevos escenarios para la voz de los intelectuales.

¹⁰ Osorio, Jorge (1998). “Memoria y modernidad crítica de la educación latinoamericana (una lectura post-freiriana)”, *Contexto y Educación N° 53*, UNIJUI, Ujui, 1999, p. 59 y ss.

¹¹ Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid.

“La fragmentación del discurso –sostiene Gimeno Sacristán– crea dificultades varias y, desde luego, complica el panorama para obtener un cuadro orientativo coherente. La realidad educacional es de por sí compleja. Cuando hemos diseccionado el complejo concepto de práctica hemos encontrado un mundo de significados variados: vimos que ésta tiene que ver con relaciones interpersonales, contenidos, planes, proyectos, métodos, contextos, prácticas de asesoramiento personal, formas de control de la conducta y del aprendizaje...El objeto educación es además mudable, cambia por la acción de los actores sociales y se ve afectado por las formas de comprenderlo. Es, pues, una realidad no cerrada, imposible de conocer de una vez para siempre, y menos aún poder gobernarla técnicamente. Esta sería siempre una aspiración ilusa. La indeterminación y la incertidumbre del pensamiento sobre la educación son condiciones derivadas de su mismo objeto y, por tanto, son rasgos de las teorizaciones sobre él, lo cual matiza el poder de prescribir el curso de las acciones que pudieran adjudicárseles. Por otro lado, estamos ante una indeterminación que, en contrapartida, es garantía para el ejercicio de la libertad y para el protagonismo de los sujetos-agentes de las prácticas educativas; lo que en tiempos de inseguridades teleológicas se traduce en perplejidad y hasta en parálisis. El orden teológico fue sustituido por el de la ciencia. La epistemología de la indeterminación, de la contingencia y del constructivismo nos instalan en la provisionalidad y nos dejan solos y

*perplejos en la toma de decisiones. El saber total y definitivo ya no es posible*¹².

Gimeno Sacristán concluye que los que trabajan con el conocimiento deben orientarse en dos sentidos:

- En primer lugar, con esta des-ubicación y re-ubicación constante, los intelectuales de la educación se ven obligados a modelar discursos y los lenguajes para tender las necesidades de muy variados receptores del conocimiento, trabajar con registros diversificados y adaptarse a las necesidades de los foros variados.

- En segundo lugar, habrán de aprender las reglas con las que juegan las fuerzas y los poderes que actúan en los nuevos campos en los que pueden proyectarse. Quizá los intelectuales hayan perdido el papel de ilustrados o príncipes del saber, nítidamente identificados y localizados, pero pueden haber ganado poder, sólo que ejercido éste de forma diseminada, más difusa y extensa¹³.

¹² Gimeno Sacristán, *Poderes inestables en educación*, p. 165.

¹³ Gimeno Sacristán, p. 175.

Reconociendo la variabilidad y la incertidumbre, propias del fenómeno socio-educativo, nos preguntamos cuáles deben ser las consideraciones necesarias para establecer una estimativa pública de la modernidad crítica de la educación y sus definiciones pedagógicas. Al respecto proponemos señalar¹⁴:

1. Una modernidad que elabore las relaciones de poder que se establecen en la educación, revalorando el tema del *vínculo pedagógico* como un eje central del proceso educativo, en cuanto espacio comunicacional de negociaciones culturales y de saberes en un contexto institucional político¹⁵.
2. Una modernidad que sea una nueva manera de entender y practicar la educación para la democracia. La relación entre la reflexión pedagógica y la ciudadanía democrática tiene una historia que debiéramos recuperar como referente reflexivo y crítico de la acción social; en las sociedades desarrolladas la transformación acelerada de los públicos demandantes de educación

¹⁴ Los rasgos generales de esta modernidad educativa han sido ya planteados por los autores en: Osorio, Jorge y Rubio, Graciela (2006) *El deseo de la memoria. Escritura e Historia*. Escuela de Humanidades y Política, Santiago, Chile, pp. 157 y ss.

¹⁵ Esto plantea a los educadores un procesamiento de las narrativas de los sujetos de la relación pedagógica y un desmontaje de las prácticas autoritarias en las instituciones educativas. Ver cómo esta narrativa se transforma en acción crítica a través de la IA. McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Paidós, Barcelona.

y la ampliación de los derechos sociales reconocidos por el Estado, condujeron a la expansión de proyectos educativos tendientes a hacer viable la participación ciudadana. Versiones centradas en el fortalecimiento de la responsabilidad social de los individuos (pragmatismo liberal), en la formación de virtudes cívicas (republicanismo) y en el asociativismo civil (comunitarismos) produjeron el desarrollo de una educación democrática que llegó a la escuela y a las comunidades bajo diversas modalidades e impulsadas por diversos sujetos¹⁶. En estas mismas sociedades, en los años sesenta, emergen, como contrapartes críticas del ejercicio de la ciudadanía liberal, movimientos sociales que desarrollan una nueva reflexión en torno a la construcción ciudadana de las democracias: especialmente el feminismo y el ecologismo político sistematizaron un concepto libertario de ciudadanía, que trajo como consecuencia el entendimiento de ésta como una condición plural. La educación ciudadana, bajo este enfoque, debía entenderse como un proceso formativo de las identidades individuales y colectivas en el contexto del sistema de redes que sostienen los poderes en la sociedad. Esta versión cuestiona la tendencia

¹⁶ Kymlicka, W. y Wayne, N. (1996). “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en: *La política* N° 3, Paidós, Barcelona.

a eliminar la función cívica de las escuelas en beneficio de políticas condicionadas sólo a las dinámicas del mercado del trabajo .

3. Una modernidad que: a) promueva una *ciudadanía de la diferencia* a través de una educación que valore el pluralismo y respete los derechos de las minorías y de los diversos grupos culturales; propicie procesos de construcción de identidad desde los contextos particulares de cada sujeto; b) considere las condiciones particulares de cada comunidad para ampliar la dinámica de producción de los derechos que surgen de las demandas propias de la “diferencia” (género, lengua, etnia, edad); c) desarrolle no sólo un discurso de crítica, sino también de posibilidad, por tanto se asocie a dinámicas colectivas destinadas a crear nuevos órdenes; d) explicita los proyectos educativos de las escuelas y las comunidades, generándose procesos comunicativos destinados a evidenciar los valores sobre los cuales se desarrollarán los procesos educativos.
4. Una modernidad que plantee que los educadores(as) sean capaces de construir “estimativas éticas” en su trabajo, a la vez que se constituyen en actores de la sistematización del conocimiento y de los aprendizajes. Como “profesionales de la acción”¹⁷ se conciben como

¹⁷ Shön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Paidós, Barelona.

expertos (“maestría”) en desarrollar un saber -hacer reflexivo-, interpretativo y transformativo.

5. Una modernidad que desarrolle una “teoría pública” acerca de las relaciones educativas, teniendo como horizonte intencional la construcción social de un orden sin discriminaciones¹⁸. Desde este punto de vista, la reflexión pedagógica emerge desde las relaciones de poder y en los diversos espacios de representación social y cultural que se dan en la sociedad y en la escuela, recuperando como “estrategia” las tradiciones democráticas modernas, que valoran la acción educativa como una formación de sujetos sociales, capaces de intervenir en procesos de producción cultural con alcance político colectivo o comunitario. Este principio viene a cuestionar la versión liberal individualista de la democracia, centrada sólo en sus procedimientos, e inspira una perspectiva alternativa: la de una pedagogía ciudadana emancipatoria, centrada en el aprendizaje de los derechos democráticos para que sean ejercidos realmente en todos los ámbitos de la vida social y que valora la pedagogía como una esfera de reflexión de lo “público”¹⁹.

¹⁸ Giroux, Henry (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Siglo XXI, México.

¹⁹ Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*, Paidós, Barcelona.

6. Una modernidad que sea una forma de creación cultural: se trata de direccionar la construcción social de la ciudadanía como un *proceso vital* en el cual se experimentan las relaciones sociales conflictivas, se aprende a resolver las tensiones de manera pacífica y se constituyen las *identidades y diferencias* en medio de un sistema complejo de representaciones simbólicas. Así dicho, la educación ciudadana es una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en los espacios públicos democráticos²⁰.

²⁰ Guttman, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Paidós, Barcelona, pp.345 y ss.

III

Mapas Pedagógicos: Reflexividad y Práctica

Asumiendo la variabilidad social y la incertidumbre nos planteamos el desafío de cómo integrar desde “lo práctico”, las lecturas o mapas que han venido desarrollando las diversas “pedagogías” en el contexto latinoamericano. Pareciera una redundancia el enfatizar “lo práctico” en un contexto pedagógico, no obstante ello se debe considerar más bien como un énfasis e intención clara de integrar las diversas prácticas desarrolladas y sus reflexiones emergentes las que aluden necesariamente a una toma de posición respecto del “poder”, la “política democrática” la “ciudadanía”, y la “transformación social”. En particular, nos referimos a la necesidad de situar el análisis y la reflexión desde un ámbito pedagógico y político interesado en elaborar un programa de reconstrucción y vinculación de conceptos como “pedagogía hermenéutica-crítica” y “práctica educativa compleja”.

Precisamente en este contexto de “hibridaciones”, “descentramientos” y narrativas plurales, queremos presentar estos mapas de aún provisionarias conexiones y de argumentos cruzados, protagonizados por educadores, intelectuales, políticos y movimientos pedagógicos diversos, que desarrollan sus identidades y estrategias de vida pensando y actuando desde la crítica, desde los “bordes” hacia el centro.

Dicha posición crítica exige considerar las implicancias políticas y culturales que puede adquirir el trazado de los mapas de convergencias epistemológicas presentes en las disputas pedagógicas.

En concordancia con la reflexión antes planteada existe una importante fuente en el *debate en torno a los valores de la democracia y su enseñabilidad*. Wilfred Carr ha hecho patente la influencia ilustrada en el desarrollo histórico de la *educación ciudadana*, en la medida que se asigna a la acción educativa una finalidad distinta a la mera socialización, que consiste en formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos, deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus reflexiones racionales. Situación que se reitera cuando la educación ciudadana se funda en la creencia de que es posible el perfeccionamiento de la condición humana a través del desarrollo de la autonomía racional y del reconocimiento de valores universales como la justicia, la libertad y la igualdad. En esta versión

de la *pedagogía ciudadana*, la democracia es concebida como un régimen de decisiones racionales que promueve la libertad de todos y que evoluciona a través de acuerdos racionales²¹.

Para Carr la revisión de esta educación ilustrada nos exige plantearnos cuestiones como las siguientes: ¿Desde este cuestionamiento se pretende aniquilar todo vestigio de educación ilustrada? ¿Será preciso abandonar toda idea que sostenga el valor de la razón en la emancipación humana? ¿Desde qué fundamento podemos reconstruir un pensamiento educativo sujeto a principios? ¿Es ilusorio hablar de principios debiendo atenernos a una ética de flotación libre, débil, sostenida por una especie de no-fundamento? ¿Es impertinente pensar en una educación para construir el sentido de lo común? ¿Es posible una educación de valores universales? Carr sostiene que es necesario convertir la modernidad ilustrada en un objeto de reflexión crítica que permita la emergencia de un pensamiento post-ilustrado que reconceptualice la relación educación-democracia. Para ambos autores-educadores, en el pensamiento de la Ilustración el concepto de sujeto racionalmente autónomo se constituyó a partir de verdades filosóficas establecidas a priori acerca de la

²¹ Carr, Wilfred (1995). "Educación y democracia ante el desafío post moderno", en VV.AA. *Volver a pensar la educación*, vol.I, Morata, Madrid.

esencia universal de la naturaleza humana, sin embargo, en un enfoque post-ilustrado el yo es una configuración descentrada de creencias y deseos, cuya autocomprensión está siempre mediada por los discursos aprendidos y adquiridos al convertirse el sujeto en participante de una cultura históricamente constituida. En este sentido, los filósofos no tienen ninguna posición privilegiada para trascender las particularidades de su propia cultura y tampoco poseen una posición que les permita a sus investigaciones llegar a ser neutrales. No obstante lo anterior, en el “enfoque post-ilustrado” adoptar esta visión crítica no significa que los valores de la emancipación sucumban junto con la justificación filosófica que le dio la Ilustración²².

De acuerdo a esta crítica, la racionalidad educativa no se basa en normas universales establecidas a priori, sino que se construye a través de nuestras prácticas sociales y políticas y elaborando discursos históricos. Es decir, la

²² Posición que asume B. de Souza Santos al proponer el concepto de postmodernismo de oposición en la que pretende recuperar los ideales emancipatorios de la modernidad desde una crítica al capitalismo y sus estrategias de dominación que nos permita transitar desde una razón indolente a una razón sensible. Proceso en el cual la razón se orienta a una narración de las experiencias humanas y sociales como forma de apertura del pensamiento hacia las prácticas sociales que subvierten la teoría universalizante. De Souza Santos, Boaventura (2000) *A crítica da razão indolente*, Cortéz Editora, Sao Paulo; (2005) *El Milenio Huérfano*,

democracia no es la encarnación de un orden universal sino un proyecto humano que surge de determinadas contingencias y que ha de “reinterpretarse”, para satisfacer las nuevas exigencias históricas que suponen los valores de la cooperación, la libertad, los derechos humanos, la solidaridad en esta transición de época que vivimos. Sobre este punto, Carr también sugiere remirar en clave post-ilustrada el pensamiento reconstructivo de Dewey, que define la democracia como un ejercicio de cooperación y tolerancia, como una experiencia conjunta de construcción de lo comunitario, desde las contingencias históricas y del diálogo en torno a ellas, a través de procedimientos acordados recíprocamente.

Otro mapa es el que podemos identificar con el pensamiento de Alain Touraine, que ha planteado la necesidad de considerar tres elementos de *la educación del sujeto democrático*, redimensionando el debate anterior, en sintonía con las elaboraciones pedagógicas de los movimientos sociales post-materialistas. El primero es la resistencia a la dominación; el segundo, el amor a sí mismo, y el tercero, el reconocimiento de los demás como sujetos y del respeto a las reglas políticas y jurídicas que dan las posibilidades a las personas de vivir propiamente como sujetos. Según Touraine, la comunicación intersubjetiva no significa una relación frente a frente de individuos mediada sólo por la razón. El sujeto no se reduce a la razón, del mismo modo que no se define ni se compren-

de a sí mismo más sólo en una lucha contra la lógica del mercado y los aparatos técnicos. El sujeto es, a la vez que razón y libertad, memoria²³.

La democracia es primordialmente una cultura y no sólo un conjunto de garantías constitucionales. Desde esta visión, la educación debe formar sujetos para la acción ciudadana vis a vis los procesos públicos de toma de decisiones, lo que significa que considere en su propuesta pedagógica el tema de las relaciones entre las co-acciones institucionales y los proyectos personales; para Touraine la educación tiende a dos metas de importancia: la formación de la razón y de la capacidad de acción racional y el desarrollo de la creatividad personal y del reconocimiento del otro como sujeto.

Un objetivo central de la educación democrática es entonces el aprendizaje de la libertad, que pasa por el espíritu crítico y por la conciencia de su propia particularidad constituida, tanto de sexualidad como de memoria histórica.

Estos planteamientos ponen en primer plano la cuestión del vínculo pedagógico, en la medida que el educador emerge como un mediador, que enseña a comprender al otro; que el sujeto está constituido de libertad e

²³ Touraine, Alain (1995). *Qué es la democracia*, FCE, México; Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad (2002). *A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto*, Paidós, Barcelona.

identidad y que el precio de la libertad no puede ser la renuncia a la identidad. Este es un tema clave para una pedagogía crítica, pues se sustenta en el reconocimiento de que sólo quienes se forman como sujetos pueden oponer un principio de resistencia a la dominación o al autoritarismo.

Un tercer mapa es el de la *pedagogía de la complejidad*: la reflexión acerca de la formación del juicio crítico como componente central de la educación democrática (Giroux, Dewey), del desarrollo de una racionalidad integradora, como base de una pedagogía del sujeto democrático (Touraine), y la generación de un enfoque educativo post ilustrado (Carr), establecen la posibilidad de constitución de una nueva ecología de ideas: la Complejidad, que en el ámbito pedagógico aún es un campo de lenguajes cruzados y se trata de transformarlo en una red significativa. Este itinerario debemos recorrerlo a partir de la consideración del saber pedagógico como un saber-hacer integrador, interpretativo y sistematizador de la práctica de los educadores (as). El concepto de “práctica reflexiva” está siendo abordado principalmente desde dos fuentes:

- desde el neopragmatismo de Donald Shön se incorpora en la agenda pedagógica la cuestión del conocimiento producido por los *profesionales en la acción*, cuya práctica de sistematizar conocimientos y aprendizajes

implica: explicitar los medios, lenguajes y repertorios que se utilizan para describir la realidad y llevar adelante las acciones; los “sistemas de apreciación” que se usan para analizar problemas, levantar interpretaciones y evaluación las “conversaciones” que se desarrollan en la acción educativa; las teorías interpretativas de la acción; y, las actuaciones institucionales que enmarcan la práctica profesional.

- desde el enfoque hermenéutico se introduce una lógica interpretativa de la acción educativa, como una “red de interpretaciones”, donde el rol del educador es textual y su pensamiento “práctico” se comporta como un demarcador de rutas y un escrutador de sentidos. Conceptualmente se estima que las acciones educativas son procesos donde el “campo de intervención profesional” es la historicidad de los propios proyectos, su develamiento y construcción discursiva.

Bajo estas perspectivas, los proyectos educativos y sociales se conciben como sistemas, como “complejidades” que superan la mera experiencia, por tanto se considera que la reflexión pedagógica debe ser capaz de desarrollar:

- capacidades de pensamiento “ecológico”, que permitan intervenir las realidades como redes complejas, que implican textos e imaginarios, actores, estructuras, instituciones, intercambios simbólicos y materiales, procesos no lineales.

- capacidades de análisis crítico, de lectura de la realidad, de registro de lo vivido por uno y por los otros, de apertura a ser sujeto de interpretaciones de la acción.

Otro ámbito de análisis que emerge desde el propio contexto en que se desarrolla la acción educativa compleja es el liderazgo que requiere la práctica de la “gestión educativa” o la “gerencia de las políticas educativas”. Esta vía sitúa nuevos contenidos para la educación ciudadana y la reflexión pedagógica, especialmente en los temas de competitividad y liderazgo institucional, que son aspectos muy importantes en la agenda de las reformas educativas modernizadoras, actualmente en curso en la mayoría de los países del continente.

De fondo se pretende responder la pregunta por el papel de la escuela en la transición a una sociedad globalizada, que reconozca y promueva las libertades ciudadanas, las garantías democráticas, y el reconocimiento del movimiento asociativo de los ciudadanos, los derechos sociales y ambientales, el derecho a la paz y la condena a toda forma de discriminación. En un contexto en que los cambios culturales y sociales derivados de la economía global, disciplinaria y de redes, están derribando los horizontes de expectativas concebidos en la época moderna-industrial, la pregunta por la transformación educativa nos lleva a preguntarnos por la capacidad real que tienen nuestras instituciones escolares para cumplir con la tarea de formar a los niños, niñas y jóvenes en la nueva

cultura productiva e imaginativa, que exige la formación continua, el dominio de competencias para la innovación, el uso de las nuevas tecnologías de la información y del diseño y la máxima potenciación de la creatividad. Si estos cambios globales están determinados principalmente por el papel que asumen las nuevas tecnologías de la información, en la cultura y en la economía y por el impacto directo que provocan en las relaciones sociales, en la estructuración del poder, en la integración política y en el ejercicio de la ciudadanía democrática ¿la escuela seguirá siendo la institución educadora del futuro? ¿la formación continua o la educación para todos y para toda la vida podrá ser una realidad con el mismo diseño educativo-institucional vigente? Respecto a estos interrogantes el *desafío de complejidad* es pensar en reformas o transformaciones educativas que reconozcan el factor incertidumbre, las prácticas reconstructivas del saber, la justicia ecológica y de género, el inter-multiculturalismo, la resolución pacífica y productiva de los conflictos, la mutualidad y la asociatividad ciudadana y la alfabetización neoparadigmática permanente²⁴.

²⁴ De lo que se desprende la importancia de la innovación constante de todos los proyectos educativos, la inconveniencia de adoptar reformas educativas sin atención a los procesos globales y la necesidad estratégica de implementar la formación continua desde las instituciones y comunidades de la sociedad civil, para generar competencias propias de una modernidad crítica y reflexiva como

El saber pedagógico complejo busca generar en los sujetos y en las comunidades la capacidad de desarrollar liderazgos globales y locales que comprendan y orienten los sistemas educativos en cuanto redes complejas orientadas al aprendizaje continuo de todos (as) y durante toda la vida. Sin embargo, existen diversas posiciones para llevar adelante esta dinámica: algunos tienden a privilegiar un enfoque gerencialista. Por nuestra parte, planteamos una modalidad más integradora: la escuela compleja, que pone el acento en el desarrollo de un liderazgo democrático, donde los “gerentes” del proceso educativo no tienen el papel estratégico, sino que lo tienen los educadores(as), en cuanto gestores pedagógicos de intervenciones metodológicas, técnicas e institucionales orientadas a:

a) hacerse cargo de situaciones complejas; b) posibilitar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa; c) mantener la capacidad de continua flexibilidad, adaptabilidad y renovación del centro educativo; d) entrar en relaciones abiertas con interlocutores, más allá de la escuela; e) reconocer la interdependencia de las personas que trabajan en el centro escolar y controlar la

quisiéramos, que no son sólo competencias económicas sino, principalmente, cognitivas y epistemológicas. Morin, Edgard (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Paidós, Barcelona; Morin, Edgard y otros (2003). *Educación en la era planetaria*, Gedisa, Barcelona.

ansiedad inherente al trabajo en colaboración; f) enlazar las ideas nuevas y visionarias en educación con las herramientas organizativas para ponerlas en práctica.

Las pedagogías críticas y transgresivas están en plena “disputa” de narrativas, de prácticas y de modernidades. No es posible pretender constituir un pensamiento monolítico ante la significación multívoca de los cambios que se viven y de las nuevas preguntas que tales transformaciones le plantean a la educación. Las teorías sociales desde las cuales pensamos la pedagogía crítica no son construcciones arquitectónicas perfectas e inmóviles. El punto medular es construir pedagogías que susciten la necesidad de pensar en nuevos horizontes y orientaciones para la práctica educativa en todos los espacios sociales. Es preciso impulsar acciones formativas neo-paradigmáticas con los educadores, que les devuelvan la esperanza, para que, a través del desarrollo de sus estrategias de posicionamiento público, estos vislumbren mundos alternativos, se replanteen desde su trabajo práctico y local el tema de las finalidades educativas, la enseñabilidad de la ética ciudadana y planetaria, identifiquen el saber pedagógico como una forma de producción intelectual de carácter asociativo; expliciten los argumentos que sostienen su práctica y expresen el horizonte de sentido que cada educador va construyendo desde su cotidianidad, tal como ellos la viven, tal como ellos la narran.

La pedagogía compleja es, desde esta perspectiva, un saber sobre la construcción de posibilidades, a partir de “certidumbres a medias”, o provisorias, no entendidas como textos unívocos y donde lo central de su saber-hacer esté en la constitución plural de sujetos, en la elaboración de acuerdos éticos producidos en conversaciones cada vez más integradoras, y en la “vieja” y noble idea de que la mejor educación es aquella que amplía las libertades, que forma para la autonomía y la heteronomía y que hace emerger un pensamiento crítico desde el diálogo y los saberes de los propios sujetos educativos.

IV

Claves de la Investigación-Acción para una Práctica Educativa volcada a la Experiencia

Sabemos que el sentido de la práctica educativa no es evidente, se construye en un devenir histórico y su análisis exige desarrollar un tipo de razonamiento desde el sujeto sobre y en la práctica, del tipo de un “saber práctico” que admita la especificidad de los fenómenos, la dimensión temporal de las acciones sostenidas junto con las demandas de los sujetos en su contexto y, que extienda la comprensión de la acción desde un marco retrospectivo y prospectivo.

Asimismo, como forma de indagación *en la práctica*, se sostiene en un enfoque hermenéutico- crítico de la acción que permite comprensiones entre los sujetos a través del diálogo.

Ello exige entender los motivos intencionales (sentido) del profesional-intelectual-práctico que es el educa-

dor y que el sentido siempre es construido por comunidades interpretativas y redes institucionales, desde una práctica, y que su construcción se desarrolla en un entramado social y político que se expresa en el lenguaje.

La acción pedagógica se sitúa en el ámbito de la razón práctica. Ello implica reconocer que la relación entre teoría y práctica es un proceso que se da en un entramado social y como tal constituye una relación compleja. Los “prácticos” adquieren el carácter de “teóricos” cuando reflexionan sistemáticamente sobre su práctica. El estatuto teórico de un discurso educativo se adquiere cuando esas teorías se practican. Este proceso de relación entre teoría y práctica educativa es público, por tanto está sujeto a deliberaciones. Pero, ¿qué es la práctica educativa? No es sólo la práctica docente. Tampoco es el ámbito de la aplicación práctica de la teoría. Ambas alternativas son el resultado de interpretaciones que fragmentan la experiencia pedagógica.

La práctica educativa es un *saber-cómo*, que se despliega en una realidad inter-subjetiva e incorpora un marco ético en la acción humana, portador de una intencionalidad orientada a fines que revela un discurso sobre los “principios de procedimiento”. Se refiere a la producción de un bien valioso éticamente y por ello no es una actividad neutral. Consiste en un razonamiento acerca del bien y del deseo en la acción misma. Sus fines “construi-

dos”, no están dados naturalmente, los construyen los educadores y sus agencias desde tradiciones y entramados institucionales (poder). La práctica educativa es una forma de mirar la “microfísica del poder” y el cómo se constituyen los saberes relacionados con la cultura y sus instituciones.

Por ello no es posible concebir la práctica educativa como un “sistema”. Es en cambio, un ámbito de construcción de saberes y de usos prácticos, que se expresa en lenguajes. Su ritmo es dinámico, su proceso inconcluso, y su construcción provisoria. Por ello, se aleja de la normatividad de la acción para abrirse a las narrativas-mundos de los sujetos. Debe ser “leída” y “escrita”, reconociendo su permanente apertura a la *recursividad*, pues, va y vuelve sobre sí misma en una dinámica de “escucha” del sí mismo de los educadores y de su contexto.

Como acción susceptible de desarrollarse en un ámbito comunitario, reconoce que éste no siempre es portador de un solo sentido común, sino que reconoce disensos y controversias. La práctica educativa puede entenderse como un proceso de “disputas” y de elaboración de sentidos. Forma parte de la conflictiva construcción social del orden. Aspira desde lo particular, a ser universal, aunque puede, desde lo universal, cuestionar también el orden de los fragmentos. Es *fractal* en sus configuraciones comprensivas, pues una referencia refiere a mil o más referen-

cias. Como un *saber-hacer*; como una *frónesis*, constituye una racionalidad que busca *lo recto* en las circunstancias. Un ámbito de relación humana entre medios y fines.

Desde esta perspectiva, implica un saber “deliberado” o “deliberante”, que siempre lleva a la práctica, en cuanto ésta es un ámbito de decisiones y de operaciones de variados tipos (“cognitivas”, instrumentales, políticas, afectivas). En la práctica educativa se organiza un “sistema de apreciaciones”. La tarea del educador es hacerlo explícito y volver sobre él para entenderlo y someterlo a “juicio crítico”, deconstruirlo y transformarlo en una *estrategia narrativa* disponible en la comunidad interpretativa donde se desarrolla la acción del educador.

La práctica educativa dialoga siempre con la teoría. Ni la teoría ni la práctica tienen preeminencia al momento de construir la pedagogía. Ambas dimensiones dialogan y se modifican continuamente en el educador, que moviliza sus capacidades de “razonamiento práctico” y de narración. Podemos decir que un “problema” de la práctica pedagógica siempre es una construcción reflexiva, una teoría en juego, en movimiento. Por ello, una estrategia interpretativa y crítica de la problematización debe desarrollarse desde las teorías de los participantes, desde sus sistemas de apreciación, desde sus reglas de análisis de la realidad social y educativa, desde la forma cómo organizan el lenguaje sobre lo que hacen. Esta ma-

nera de entender la investigación exige un nuevo modo de concebir la profesionalidad de los educadores, como investigadores que se configuran desde “dentro” de los procesos educativos.

Ello exige una *teoría de la maestría práctica de los educadores* que nos permita integrar los sistemas de apreciación, la elaboración de los juicios críticos, la referencia ética-política y la narración de las prácticas, lo que identificamos con el enfoque de la IA.

Dicho esto, planteamos que:

1. La IA es una red metodológica que integra investigación, conocimiento acumulado que nos llega a través de varias tradiciones o enfoques, reflexividad crítica de las prácticas educativas y la gestión del aprendizaje continuo aplicada a las realidades institucionales donde nos desempeñamos. Podemos decir que la IA es un sistema de gestión del aprendizaje.
2. La IA supone una disciplina en quien la practica. Cier to capital de “operación”; capacidades para trabajar en el ámbito del conocimiento: reflexividad, diseño, juicio crítico, apreciación y sensibilidad para mirar y describir, lectura e integración crítica del conocimiento acumulado a las prácticas particulares, capacidad de narrar y comunicar, de sintetizar y recapitular y volver a problematizar los “orígenes” y lo propio; significa reconocer alteridades éticas y políticas y metáforas

fuertes acerca del sentido de lo humano, para darle a la práctica educativa un necesario sentido utópico que nos inmunice de todo presentismo, triunfalismo o fundamentalismo. La utopía actúa como horizonte histórico-crítico que pone nuestras prácticas como siempre siendo.

3. La IA es un tipo de investigación que permite reflexionar éticamente sobre la práctica: unifica investigación, perfeccionamiento de la práctica y desarrollo profesional. En la IA la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo del saber práctico de los educadores. El saber práctico de los educadores es un repertorio de casos procesados de manera reflexiva. Los análisis teóricos se hacen en razón de la reflexión de los casos que deben ser informados en la descripción narrativa final. Es una reflexión sobre las estructuras (las relaciones de poder) que configuran la escuela y la pedagogía (la teoría de la educación). Implica un pensamiento crítico pues debe ser capaz de dar cuenta de los procesos asimétricos que se desarrollan en la escuela (dinámicas de poder).
4. La IA es una metodología de carácter inacabado, no cerrada, de los procesos educativos, reconociendo que estos son procesos no repetitivos, abiertos al cambio. Tienen carácter polisémico. Pueden ser vistos desde diferentes perspectivas y/o ser objetos de diferentes

interpretaciones. No existe una teoría unificada de la educación. Ni una teoría del “todo” educativo. Es un “método” para interpretar las prácticas educativas. Pone atención a los procesos comunicacionales de la educación, entendida como una realidad compleja. Tiene una intencionalidad: transformar la educación existente; perfeccionar las prácticas educativas.

V

La Investigación-Acción y la Necesidad de Recuperar la Experiencia de Estar en el Mundo

Frente a estos procesos descritos en la sociedad actual proponemos el estar en el mundo como una recuperación del sujeto en su modo radical de experimentarse como ser-sujeto cultural, histórico y concientemente inacabado que, en el propio encuentro de sí mismo con el otro, reconoce la eticidad de sus actos y la necesidad de proyectar sus deseos hacia un radicalismo de la esperanza en la acción.

En este sentido, es preciso reivindicar la acción reflexiva desde un *re-conocimiento* del sujeto historizado que sustituya al *conocimiento* construido desde fuera de él. Este giro epistémico desde la conciencia subjetiva construida dialógicamente, nos conduce a reconocer la realidad como *un estar en el mundo con otros* que abre paso a la eticidad de la acción humana. Recuperar la experiencia

desde *el sujeto en el mundo* nos conduce a re-conocernos en él con otros, saber *leerles como humanos* y arriesgarnos a problematizar el tiempo²⁵. La *problematización del tiempo* constituye el fundamento de sentido que vuelve la acción, acción política en tanto procura unir el presente manifiesto con el futuro deseado. Asumir este giro, implica recuperar los cimientos emancipadores de la modernidad, redimensionados desde el re-conocimiento del sujeto. La historización de la experiencia desde el sujeto rompe con el determinismo y el idealismo ingenuo y libera la acción y la esperanza para estar en el mundo²⁶.

²⁵ A nuestro entender el texto clásico de esta versión de la Investigación Acción reconstructiva y participativa es el texto de Orlando Fals Borda (1979-1986). *Historia doble de la costa*, Carlos Valencia Editores, Bogotá. Orlando Fals introduce el enfoque del mythoslogos en la investigación cualitativa y plantea un diálogo sustantivo entre narración e interpretación, literatura y análisis socio-histórico. Una expresión actual de la IA reconstructiva es el enfoque de la “investigación errante”, desarrollada por Silvia Duschatzky, inspirado en las contribuciones de Deleuze y Levinas. Duschatzky, Silvia (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la in-temperie*, Paidós. Buenos Aires.

²⁶ Ricoeur, Paul. *La historia, la memoria y el olvido*, p.100-123.

¿Cuáles son los supuestos epistémicos de la IA en este contexto?

1. El mundo social se “construye” en el lenguaje. La realidad social es una construcción social organizada por sujetos. La realidad social es opaca. Necesita ser develada. En este proceso de mirarla y develarla se provocan interpretaciones diferentes. Estas lecturas diversas hacen que la realidad sea siempre un campo en disputa. Esto significa entender y apropiarse de las redes de significado que se estructuran para “nombrar” la realidad.
2. Es posible construir orientaciones generales de comprensión pero nunca serán completamente acabados, ni transferibles de un contexto a otro. La IA estudia fenómenos particulares y se mueve en el ámbito de la diversidad, más que de la “totalidad”. La IA es reconstrucción del pensamiento y de la acción y se manifiesta en el orden narrativo. La IA combina lógicas inductivas y lógicas deductivas: las abstracciones y generalizaciones son provisionales. Los imprevistos y las anomalías o sucesos emergentes son ocasiones para entender la realidad que se estudia y para adecuar las estrategias de apreciación y los instrumentos de análisis.
3. El diseño de IA es flexible, progresivo. Se avanza por sucesiones progresivas; por la concreción continua

de análisis, en una dinámica de restringir la mirada y luego ampliar la mirada y viceversa (micro-macro). El investigador (el educador) es el principal “instrumento” de la investigación: su juicio, su competencia y las capacidades de sistematizar sus propios saberes son sus principales herramientas. En la IA no se concluye con una explicación teórica en cuanto explicación única: es posible al final de la investigación elaborar varias interpretaciones, varias voces teóricas que jueguen entre sí a la manera de “piezas” que buscan armar un “todo”, sin que esto nunca se consiga de manera definitiva. No hay *un* método en la IA: las técnicas de recolección, análisis e interpretación de los datos se configuran por un “estilo” que siempre es personal o que interpreta a una “comunidad de sujetos”. Por ello la narración del proceso investigativo puede tener diversas formas. Este estilo tiene que ver con las maneras cómo el investigador combina la flexibilidad, el ajuste de los datos, la interacción de estos datos, la relación entre lo particular y lo general, el saber local y el saber acumulado, la narración y la comunicación de los resultados. Es un tipo de investigación que avanza por ajustes, por síntesis sucesivas, a la manera de cómo se hace una obra de arte. El “saber” que se produce en la IA es horizontal, es decir se acumula y se desplaza, siempre es provisorio, pues se somete a revisión y a ajuste vis a vis los actores

involucrados en la investigación. En esta “epistemología débil” de la IA está su identidad y eficacia. La IA ha desarrollado diferentes técnicas para recolectar datos, para analizarlos, para interpretarlos y para narrarlos. La IA es fecunda en generar “estrategias” para trabajar los datos, sin embargo, lo fundamental está en cómo constituimos la “apreciación” (el estilo) que es sobre todo un asunto meta investigativo: es el sentido de lo que estamos haciendo o investigando.

La IA es un proceso de reflexividad

La IA puede ser una “develación” y una “representación” en la acción, lo que va más allá de cualquier consideración racionalista abstracta. La IA nos da la posibilidad de desarrollar una investigación que permita tomar el papel de otros actores. De construir y reconstruir las voces ajenas y a veces adversarias. La IA y la enseñanza, como acciones humanas son portadoras de una dramaturgia. No siempre en la investigación social nos preocupamos de la puesta en escena del proceso, construyendo personajes. La IA exige desarrollar creatividad para acompañar y comprender el movimiento que describen las racionalidades del sujeto. La investigación se abre a lo macro, a las relaciones de poder, al análisis institucional. Este tipo de investigación otorga a los educadores una autonomía en la realización de sus prácticas; les empodera en la capacidad de comprobación de si sus prácticas sirven para impulsar dinámicas transformativas.

La IA visibiliza los problemas cotidianos para convertirlos en temas de referencia en la esfera pública²⁷. El

²⁷ Luego de la segunda guerra, la discusión en el campo de la IA giró en torno a las ventajas de los métodos cuantitativos y cualitativos. Crítica al positivismo y apertura a las ciencias hermenéuticas. En los 70 y 80 del siglo pasado, en la IA se desarrollaron géneros hí-

asunto crucial es cómo damos cuenta del proceso de elaboración y desarrollo de nuestro sistema de apreciación, de nuestro “saber práctico”, de nuestro *saber-cómo*. Para ello hay que hacer visibles los modos de comprensión e interpretación que dispuso el investigador; *narrar las ac-*

bridos: la IAP, la investigación militante, la investigación dialógica, la historia oral, la recuperación de la memoria histórica. Se aplican desde los métodos reconstructivos-hermenéuticos hasta la teoría crítica. Luego ambos enfoques en la IA tienden a una síntesis: se profundizan los estudios del conocimiento popular y la IA se define como un diálogo de saberes, como una dialógica. Se trata de valorar al Otro, la diferencia, hacer una pedagogía desde el borde. La escuela es un espacio conflictivo y en disputa. La IA es una acción cultural. Se politiza en algunos casos como en la revolución sandinista. Aparecen preguntas críticas en el mismo campo de la IA sobre su coherencia y consistencia epistémica. Incomoda que se le considere una investigación de segunda clase. Suceden los primeros encuentros con la IA norteamericana y europea. Sobreviene la crisis del socialismo y se abre un debate sobre los sentidos de la política de izquierda en el campo de la investigación social y se percibe un agotamiento de los métodos de la investigación acción aplicada a las acciones colectivas. Sin embargo, el descubrimiento del constructivismo y la apertura a los nuevos debates en sociología post-estructuralista permite el desarrollo de nuevas posibilidades para la IA.

Desde los años 90, se comienza a considerar las teorías como multívocas; los investigadores deben ser narradores. La narración tiene un estatus no sólo descriptivo sino que apunta a disputar “la verdad” establecida y elaborar un mapa de verdades. La adopción de esta especie de anarquismo epistemológico da lugar a varias expresiones de educación popular. La IA se desarrolla principalmente en movimientos ciudadanos y sociales. El punto central del debate es de carácter paradigmático, que se expresa en el cuestionamien-

tuaciones emprendidas y las manifestación de la llamada impredecibilidad creativa en la investigación²⁸.

El concepto de reflexión que debemos usar en este enfoque de la IA es el de la reflexión como “reconstrucción”, que tenga impulso democrático; que esté abierta a la deliberación; que se desarrolle en comunidades de practicantes; en comunidades de interpretación, que pueden adquirir también el carácter de movimiento social, de redes de aprendizaje. Como veremos esto implica actitudes nuevas en los “formadores” de los educadores quienes deben concebir una práctica educativa de manera diferente a lo dominante y rutinario.

Desde la IA es posible observar diversos niveles de reflexividad. El primer nivel es la reflexión de los agentes: el conjunto de representaciones, esquemas cognitivos, creencias que se comunican, y que quedan en la memoria profesional. Todo esto genera un acervo de información

to al paradigma cartesiano y la elaboración otros “modos” de ver y explicar la realidad a través de la teoría de la complejidad y de los nuevos enfoques de los estudios culturales. Orlando Fals Borda ha sido un gran animador de este proceso en América Latina. Ver Fals Borda, Orlando, ed. (1998). “Participación popular: retos del futuro”, ICFES-IEPRI-*Colciencias*, Bogotá. Este texto recoge las memorias del 8º Congreso Mundial de Investigación Acción Participativa realizado en Cartagena de Indias en 1997.

²⁸ Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejoramiento de la práctica educativa*, Paidós, Barcelona.

sobre lo que hacemos. Este es el motor que impulsa una racionalidad práctica, un saber práctico. Para entender las razones propias y las razones de los otros sujetos de la educación. Para entender lo que nos “dice” la práctica y lo que los otros piensan de nuestras prácticas. Es un impulso que nos puede llevar a escribir nuestra novela, a elaborar un texto, una narración. Permite una interiorización de un saber reconocido y que se deduce de la práctica. Es una especie de arquitectura preliminar más o menos articulada y expresable.

El segundo nivel es el de la reflexividad compartida: la construcción de un sentido común compartido. Nivel de argumentaciones compartidas; supone un diálogo con la ciencia. Es el nivel del diálogo de saberes, un intento explícito de diálogo con el conocimiento acumulado. Implica entender como funcionan los expertos y sus agencias y como funciona la ciencia, como se constituyen y se derriban sus paradigmas. Podemos decir que somos “usuarios” críticos del conocimiento acumulado para “pensarnos a nosotros mismos”. En una consideración desde el proceso, la reflexividad del primer nivel es perturbada, se hace inestable. Aparecen nuevas preguntas; nos vemos obligados a sistematizar la relación entre conocimiento práctico y teoría. Entendemos el poder mediador del conocimiento para comprender el desarrollo de la profesionalidad. El tercer nivel se refiere al pensar

cómo hacemos de la “inestabilidad” de la educación una posibilidad para “otra” educación. Un *pensar acertado* que integre los conceptos de transición y cambio en los espacios institucionales. Ante ello, nos debemos preguntar por la relación entre saberes y poder.

VI

El Enfoque Indicial: La Indagación desde la Experiencia del Otro

Abordar la investigación desde la subjetividad nos exige considerar enfoques que posibiliten validar una forma de indagación que se apoye en actos que visibilizan los sistemas de apreciación del que investiga. Procedimientos cualitativos que reconozcan como el observador se involucra y construye en la relación investigativa, un saber de aquello que aún no tiene relato y que ha sido innombrado u olvidado.

En esta perspectiva, Carlo Ginzburg²⁹ ha planteado el método *indicial*, entendido como una forma de conocer desde la experiencia subjetiva, que se orienta desde la sutileza del detalle hasta la levedad de la impresión que se manifiesta en el contacto humano, sea éste directo a

²⁹ Ginzburg, Carlo (1999). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología de la historia*. Gedisa.Barcelona.

través de las hablas o indirecto a través de sus *huellas*³⁰. Ginzburg propone que esta forma de observación fundada en *la cualidad y la conjetura* se configura como una indagación propiamente humana y que subyace a la observación experimental del método científico que inicia su consolidación desde el siglo XVII. Esta forma de observación, preexistente es una forma de indagación propia de las ciencias humanas, y no puede ajustarse a la “rigurosidad” tal como la entiende la razón instrumental. Sostiene Ginzburg que la orientación cuantitativa y antropocéntrica de las ciencias de la naturaleza, desde Galileo en adelante, ha llevado a las ciencias humanas ante un desagradable dilema: o asumen un estatus científico débil, para llegar a resultados relevantes, o asumen un

³⁰ La huella, según Ricoeur, es portadora del enigma de la presencia de lo ausente, problema que Marc Bloch tratará de resolver instituyendo a la disciplina histórica como una “ciencia por huellas”. Esa huella preferentemente escrita o archivada, concebida como testimonio (voluntario o involuntario), de acontecimientos, constituye por excelencia un conocimiento indirecto que debe ser depurado a través de la crítica y la contrastación. Ginzburg recupera este conocimiento indiciario y lo proyecta también hacia los vestigios (testimonios no escritos) que aluden a formas y estéticas que le permiten introducir una semiología indiciaria. Pulice, Gabriel; Manson, Federico; Zelís, Oscar (2001). “La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciario y la ciencia moderna. Notas para repensar la científicidad” (2001). *Cinta de Moebio N° 12*, Universidad de Chile. <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio>

estatus científico fuerte, para llegar a resultados de escasa relevancia. *Con todo nos asalta la duda de si este tipo de rigor no será, no solamente inalcanzable, sino también indeseable para las formas del saber más estrechamente unidas a la experiencia cotidiana, con más precisión, a todas las situaciones en que la unicidad de los datos y la imposibilidad de su sustitución son, a ojos de las personas involucradas, decisivos*³¹. Sin duda, el *estar en el mundo*, implica abandonar la pretensión de neutralidad de la observación, en tanto las acciones humanas son portadoras de conocimiento y eticidad. Por ello, asumiendo la imposibilidad de captura el hecho humano desde una supuesta objetividad, es que el enfoque indicial abre espacios de *disponibilidad de observación* para los sujetos participantes.

³¹ Ginzburg, Carlo (1999). *Mitos*, p.163.

Carlo Ginzburg: intérprete de signos y escritor de relatos

La línea de investigación de Ginzburg ha transitado a través de las búsquedas de interpretación de los procesos históricos desde una perspectiva semiótica que procura romper con el modo establecido de investigación historiográfica institucionalizado durante el siglo XX por la Escuela de los Anales. Las líneas de ruptura que Ginzburg impulsa con sus discusiones epistemológicas y metodológicas se refieren a la necesidad de incorporar el lenguaje estético, la formalidad presente en las fuentes, sean éstas artefactos, entendidos como *vestigios* históricos o fuentes de archivos, y las estrategias narrativas como configuradoras de mundos y relatos emanados desde la subjetividad a los cuales el historiador no es ajeno, tal como se ha pretendido establecer desde la historiografía tradicional antes aludida. El origen de la ruptura se encuentra en la búsqueda de relaciones ideológicas que expresan vínculos estructurales y perceptivos en la cultura dominante y popular, tal como lo expresó en *El queso y los gusanos*, que relataba, desde el análisis archivístico, modos de comprender la realidad de un molinero acusado por el tribunal de la inquisición en la Italia de comienzos del Renacimiento³². Dicha investigación evidenció que

³² Ginzburg, Carlo (1981), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Muchnik Editores, Barcelona.

a partir de la reconstrucción de un caso (del acusado) era posible desarrollar una escala micro analítica de los fenómenos de dominación cultura, transmisión y apropiación de valores y contenidos simbólicos dentro de la sociedad de la época, a la vez que develar las estrategias de control institucional vigentes. Desde esta perspectiva abrió paso a la *microhistoria*³³ como estrategia de relato a la vez que de análisis del fenómeno histórico, desde la cual a una escala “reducida” del análisis, la vida subjetiva de un actor social, era posible analizar las condiciones imperantes del discurso y la dominación cultural.

Ampliando su perspectiva analítica, Ginzburg ha incorporado a su análisis socio-histórico, los modos y contenidos explícitos de las diversas narraciones que se articulan dentro de la estructura social para abordar la realidad, los actos humanos y las acciones sociales. En *Ojazos de madera*³⁴ reflexiona acerca de las “técnicas narrativas” que configuran el relato literario e histórico disciplinar; a saber “el extrañamiento y el juicio moral” de la acción implícita en toda narración del acto humano.

El enfoque cualitativo de Ginzburg procura abrir la disciplina histórica a un diálogo efectivo con las ciencias

³³ Serna, Justo y Pons, Anaclét (2000). *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*, Fronesis, Valencia.

³⁴ Ginzburg, Carlo (2000). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*, Península, Barcelona.

sociales, poniendo en cuestión supuestos que prevalecieron, durante el siglo XX, en el enfoque tradicional de la disciplina; tales como: la presunción de objetividad del investigador; mediante el uso y la contrastación de la fuente y la “distancia temporal” respecto del fenómeno a estudiar. Pretensión de ajuste racional de la investigación al “método científico” al remitirse sólo a un objeto (*el fenómeno en el pasado*) y la exigencia de desvincular todo rasgo subjetivo o personal del investigador en la propia investigación (juicio moral, extrañamiento, entre otros).

En particular, en *Mitos, emblemas e indicios*, Ginzburg da cuenta de los elementos de subjetividad que están presentes en los análisis de la realidad a través del “enfoque o método indicial”. De dicho análisis emerge la conjetura como estrategia analítica del fenómeno histórico, tal como es usada por las disciplinas que trabajan en la diacronía. Estas perspectivas llevan a Ginzburg a recuperar la reflexión y la retórica como “armas” investigativas más pertinentes para estudiar para el hecho histórico, más aún cuando procura descubrir voces silenciadas por la fuente oficial, situación que nos conecta con el poder y su capacidad de control que, ejercido desde la propia disciplina histórica ha contribuido a obstaculizar el ingreso al pasado mediante una operación de neutralización epistemológica, que sólo permite el acceso a este tiempo desde los registros formalizados en “institucionalizados”

y que desvincula el presente del investigador. A modo de síntesis, se puede afirmar que la línea desarrollada por Ginzburg nos lleva a los siguientes planteos de la investigación;

1. El tema de la distancia en *Ojazos de madera* plantea al rol y actitud del observador-investigador en su relación con su *inquietud de estudio*. Subyace en Ginzburg una epistemología que vincula, conocimiento, emoción y moral, que propone una integración de las ciencias en el conocimiento de lo humano, por ello su búsqueda cargada de erudición se orienta a encontrar claves en los observadores, escritores, intelectuales, historiadores, filósofos que describan la distancia-observación y sus múltiples derivaciones; interpretación, representación y recreación, que le conducen a la reafirmación de la presencia de una perspectiva estética y narrativa (de ahí su apoyo en la literatura como clave fundamental de la observación y creación-recreación), en tanto lo que se construye como “*resultado de la observación*” es una realidad-hecho o acontecimiento humano que manifiesta tal fusión.

2. El segundo tema es la visión de las ciencias y el conocimiento y su relación con el poder en la configuración de verdades las que presentan su propia trayectoria historiográfica, por lo tanto no están ajenas a su cuestionamiento desde la transitoriedad que implican.

3. El tercer tema es la legitimación de los olvidados, a través de la reflexión de aquellos que si han tenido posibilidad de *escribir y dejar testimonios*. En esta perspectiva, la investigación y la escritura se vuelven un acto ético y político, dada su capacidad de configurar referentes sociales y colectivos, lo que vale para la disciplina histórica como para todas las ciencias sociales.

4. El cuarto tema es que la recuperación del método indicial contribuye a validar los actos de observación, que se apoyan en el diálogo y la inter-subjetividad. Llámese *inductivos*, o de contexto, basados en una investigación participativa, en la cual el investigador se involucra y construye un saber de aquello que no tiene relato .

5. La inter-subjetividad, como acción de vinculación, revela, desde una perspectiva cultural, que los grupos sociales desarrollan interacciones más dinámicas que lo que la fuente histórica (el archivo), formalizada desde el poder, alcanza a recoger, y que tal dinámica sólo que puede ser recuperada desde un método semiótico-interpretativo.

El enfoque indicial permite movilizar fuerzas estéticas, éticas, cognitivas y emotivas hacia una acción investigativa que no se ajusta a reglas pre-establecidas, sino que se ajusta al devenir mismo de la experiencia, poniéndose en juego elementos imponderables como el *golpe de vista* y *la intuición*, que permiten captar las racionalidades y

los sentidos que se alcanzan en la experiencia³⁵ Ginzburg reconoce que la experiencia es imposible de abordar desde una totalidad controlada y reproducible por lo cual es posible conocerla a través de una *reconstrucción históricamente situada*, desde la conjetura que permite evidenciar los indicios en un relato/narración³⁶. El propósito de entender y narrar la experiencia de los sujetos valida la conjetura como medio para la construcción de indicios orientadores del conocimiento de lo que hemos llamado lo innombrado. En la construcción del indicio, el detalle, la levedad de la impresión se despliegan como huellas o evidencias fragmentarias de los actos humanos. Según Ginzburg, lo que caracteriza este tipo de saber es su capacidad de remontarse desde datos experimentales aparentemente secundarios a una realidad compleja. Podemos agregar que tales datos son dispuestos siempre por

³⁵ Ginzburg califica de “intuición baja” (desde la antigua fisionomística árabe) a una recapitulación fulmínea de procesos racionales que radica en los sentidos (si bien los supera) y que no tiene que ver con la intuición supersensible de los distintos irracionalismos que han venido sucediendo en los siglos XIX y XX. Está difundida por todo el mundo, sin límites geográficos, históricos, étnicos, sexuales o de clase, y en consecuencia se halla muy lejos de cualquier forma de conocimiento superior, que es el privilegio de pocos elegidos. Ginzburg, Carlo, *Mitos*, p.164.

³⁶ Ginzburg afirma que las narraciones de los cazadores de los actos humanos a partir de las huellas constituyen las primeras formas de relato del pasado, en tanto se inclinaron hacia las acciones previamente desarrolladas y no procuraron aventurar hacia el futuro, sino que las secuencias narrativas se orientaron a cualificar el acto sucedido desde los efectos. Ginzburg, Carlo, *Mitos*, p. 144.

el investigador de manera de dar lugar a una secuencia narrativa, en la cual la formulación de actos es posible de reconstruir desde la inferencia de sus consecuencia.

Las disciplinas que aluden a la diacronía y a la historización de los actos humanos utilizan el indicio como medio de reconstrucción de la experiencia a sabiendas de su particularidad y especificidad³⁷. La consideración de la diacronía del acto humano nos conecta con la problematización del tiempo y la valoración de la acción desde los sujetos. Ginzburg afirma que el ojo humano, como medio de apreciación estética, es más sensible a las diferencias entre seres humanos y sus producciones-acciones que entre los objetos de la naturaleza; de ello deviene la relación del método indicial con el reconocimiento del otro. Desde esta perspectiva el enfoque indicial posibilita la creación de un camino hacia *el encuentro con el otro* para hacer de la experiencia una realidad que integre *la memoria viva y la lógica viva en el sujeto vivo*³⁸. Ello im-

³⁷ La psicología, la construcción literaria, la historia, la medicina en gran parte de su historia. La diacronía del hecho humano alude a la necesidad de hablar de ese acto desde los vestigios. En Freud el indicio de lo no revelado de la experiencia subjetiva fue el síntoma; en la literatura el indicio (Conan Doyle) permitió reconstruir los hechos imposibles de reproducir y en la pintura, los rasgos evidenciaron las claves de la originalidad del sujeto artista en sus obras. La conjetura permitiría a través de estas huellas captar la profundidad en cada levedad. Ginzburg, Carlo, *Mitos*, p.143.

³⁸ Conceptos utilizados por Ricoeur para caracterizar y comprender la fuerza de la memoria desde la subjetividad construida inter-subjetivamente, que se activa como fuerza motora de la acción, que

plica recuperar la experiencia de *ser / estar en el mundo* y la reflexividad. Esto quizás porque las configuraciones de mundos, y sus formas de ser y estar siendo, así como las eticidades se ponen en juego cada vez que se conoce, se siente y relata la experiencia, lo que connota de paso opciones epistémicas, ideológicas y políticas.

La IA en cuanto narrativa de la esperanza³⁹ permite acceder a las *lecturas* de voces perdidas o negadas, aquellas marginadas intencionalmente de la experiencia de los sujetos por medios represivos así como por los recursos epistémicos generalizadores de la experiencia que acaban por desensibilizar a los sujetos ante el recuerdo y la memoria; anular su opción crítica transformadora y cubrir la experiencia de un presentismo excluyente⁴⁰.

impide el olvido y permite proyectar futuros responsables ante la deuda ética frente a los hechos que atentaron a la propia sociedad en el siglo XX. Ricoeur (2004) ya citado.

³⁹ Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Paidós, Barcelona.

⁴⁰ El enfoque indicial presentado por Ginzburg viene a movilizar esa esperanza de encuentro con el otro, en nuestro pasado olvidado o marginado desde las fuerzas del poder epistémico y político; en nuestro presente con los excluidos; y todos aquellos que han perdido su capacidad reflexiva y por ende perdido la esperanza y la posibilidad de la acción transformadora. En esta perspectiva, la indagación desde los indicios vuelve la eticidad a la investigación. Aurell, Jaume (2005). *La escritura de la memoria. De los positivismo a los postmodernismos*, PUV, Valencia; Serna, Justo y Pons, Anacleto (2005). *La historia cultural. Autores, obras, lugares*, Akal, Madrid; Pallares Burke, María Lúcia (2005). *La nueva historia*, PUV, Valencia.

