

DE LA ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACION A LA ESTRATEGIA PARA LA FORMACION ESCOLAR

Isabel Jiménez

Isabel Jiménez es socióloga mexicana, profesora de la UNAM, investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM). Este trabajo es un producto de la investigación que se llevó a cabo con el apoyo financiero de la “Coordinazione Nazionale per la Ricerca Italiana” (1990-1991) (CNRI) por una parte, por la otra con una beca de estudios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) Mexicano (1988-1989); y durante todo el periodo de la investigación, con el apoyo del Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México (1988-1991).

INTRODUCCION

El propósito de este escrito es el de hacer conocer uno de los aspectos más importantes desarrollado durante la investigación acerca de diferentes maneras de formación para la producción del saber.¹ Este aspecto comprende la metodología empleada en la propia investigación. En este sentido, el estudio, en su origen, ha tenido el propósito de analizar comparativamente estrategias de formación para la producción de conocimiento tanto en Italia como en Francia, y precisamente, a partir de esta experiencia, se ha diseñado el dispositivo metodológico como instrumento que permite confrontar en su complejidad el trabajo escolar al “...fundir en el mismo acto de formación, el ejercicio y el conocimiento, no sólo de los contenidos de la asignatura en cuestión, sino también el conocimiento del mismo grupo en cuanto tal, su funcionamiento, su manera de trabajar; en fin, de conocer el proceso mismo de la formación llevada a cabo por ellos mismos”.²

El acercamiento teórico metodológico que está en la base de la investigación se ha fundamentado esencialmente en la sociología de Pierre Bourdieu. En el mismo espíritu de las tesis bourdieanas se han articulado pluridisciplinariamente diferentes técnicas de análisis y métodos que comprenden los acercamientos etnometodológico, psicosocioanalítico y lingüístico a la educación.

En la instrumentación del programa de la investigación se ha quedado el compromiso de no hacer un gran discurso generalizante acerca de la problemática a estudiar y, precisamente por esto, se ha estructurado una metodología de análisis centrada en la observación participativa en clase. Así, el dispositivo metodológico introduce técnicas etnográficas de análisis entretejidas con el método clínico y el análisis del discurso.

En este artículo se presentan los presupuestos a partir de los cuales se plantean el trabajo de formación. También se enuncian los principios que fundamentan las prácticas en clase. Se explica cuál es el papel de la estrategia en esta modalidad de intervención. En este artículo no nos ocupamos del análisis de la información. Así como las particularidades del uso multirreferencial de técnicas y métodos de acción, que permitan movilizar al grupo, propiciando las nuevas condiciones de trabajo. Habrá un tercero y un cuarto en donde hablaremos de este análisis que incluye, como se puede comprender, a todos los miembros del grupo. Será entonces cuando resulte claro el uso del cuerpo conceptual de la sociología de Bourdieu y del análisis del discurso.

La consignación bibliográfica que se presenta al final del artículo, es también un resultado del trabajo de investigación. Constituye una parte sustancial de la producción escrita sobre la problemática objeto de

¹Una síntesis bastante breve de la producción metodológica ha sido ya publicada en Italia (ver nota 4). A pesar de su brevedad, esta presentación tiene el mérito de introducir a la problemática y dar cuenta de la estructura fundamental de la misma proposición metodológica.

²Jiménez, Isabel, “Una proposta metodológica per gestire il lavoro in classe”. Revista *Qualleducazione* del Departamento de Educación de la Universidad de Trieste, Italia, Año X, (2), fasc. 32, abril-junio, 1991.

estudio. Tiene en ese sentido, la virtud de ofrecer al estudioso interesado y al docente innovador una selección documentada de aspectos importantes a considerar para el análisis y/o el ejercicio del trabajo escolarizado.

LOS DOS PRESUPUESTOS DE LA PARTIDA

Esta sistematización del trabajo escolar sustenta los dos siguientes presupuestos:

- **Uno:** Para el éxito de los propósitos escolares hay que considerar las dos dimensiones de los individuos que se hallan en la situación de enseñanza-aprendizaje: la dimensión intelectual, por una parte, y la dimensión afectiva por la otra. Dos dimensiones que deben actuar conjunta y simultáneamente en los distintos agentes en relación con la clase.
- **Dos:** En la medida que el trabajo escolar es un proceso colectivo, los medios para alcanzar los fines propuestos serán verdaderamente eficaces si se llega a una comprensión y a una escenificación de la acción colectiva. Es sobre la base de estos dos presupuestos que se ha estructurado el dispositivo de la investigación para la producción del saber en clase. Y es también a partir de este compromiso que se ha ubicado aquí como dispositivo metodológico para desarrollar el trabajo en la escuela. De ahí resulta el doble carácter de este proceso su carácter de proceso de formación en tanto que propósito común en la escuela; y su carácter de proceso de producción de los conocimientos en la investigación que comprende el dispositivo de trabajo.

EL DISPOSITIVO METODOLOGICO

Como ya se ha dicho³ el dispositivo pone al centro de las acciones la observación participativa introduciendo así técnicas etnográficas de análisis. El dispositivo se divide en tres partes que corresponden a los espacios de las prácticas en donde se elabora la información.

Así, la primera parte y la segunda se realizan y fundamentalmente en clase, por ello dan cuenta principalmente del trabajo en el aula; pero contempla la posibilidad de su extensión a otros espacios.

Esquemáticamente el dispositivo de trabajo es el siguiente:

I. Observación participativa.

- Diario de investigación de los coordinadores del grupo (profesores-investigadores).
- Diario de estudio colectivo (los estudiantes).

II. Grabación de las sesiones de trabajo en clase.

- En el aula.
- Fuera del aula.

III. Entrevistas-conversación.

- A los estudiantes,
- A los profesores.
- A administradores escolares.

³Ibidem.

Es muy importante subrayar que, el estudio considera el nivel de la clase sólo como un nivel en el análisis de la problemática en la escuela. No pretende reducir esta problemática a los estrechos límites del salón de clase; quiere tan sólo hacer resaltar su importancia en el complejo conjunto del proceso de formación escolar y de tenerse un poco en las reflexiones que pueden aportar alternativas prácticas de renovación.

En mi planteamiento, está la idea de intervenir en los procesos desarrollados en el salón de clase, pero siempre teniendo presente la referencia obligada a la institución escolar en cuanto tal y también a la sociedad a la cual pertenece. Esto significa que se piensa en el espacio escolar como en un espacio que no se resuelve por sí solo sino en su articulación en el espacio social. Para dar cuenta de esta otra dimensión, se proponen técnicas de acopio de información susceptibles de aplicarse a otros espacios de trabajo posibles del grupo de formación; con la intención de asir la relación pedagógica más allá de la misma clase.

Es decir hacer extensivas las acciones desarrolladas en el aula a otros espacios de trabajo del grupo que tengan que ver con el proceso explícito de formación. Quiere decir que durante el periodo escolar pueden recomendarse acciones fuera del salón de clase, pero grupales; como visitas a museos, participación en conferencias, prácticas de campo, reuniones grupales de esparcimiento, etcétera, que se podrán grabar y/o capturar en el diario de los profesores y/o de los estudiantes. Según las condiciones específicas de desarrollo de estas actividades alternas.

La tercera parte del dispositivo en cuestión es la que conduce más bien a la idea de extender los elementos de análisis a la misma institución escolar. Por eso, esta parte comprende entrevistas a otros profesores y también a administrativos académicos, de manera tal que se puedan plantear, aunque en un nivel bastante general o aproximativo, las relaciones entre la propia institución y la problemática social de la cual forma parte. Esta tercera parte toma en cuenta también una serie de entrevistas a los propios estudiantes del grupo. Estas entrevistas nos darán acceso al espacio social al que pertenecen originalmente los estudiantes. La manera de escoger a los estudiantes que se van a entrevistar es a través del recurso al “emergente” en clase que se retoma de la teoría de los grupos operativos en educación. Quiere decir que esta elección se hace por el propio grupo, el cual, durante su tiempo de trabajo en cada sesión, desarrolla una dinámica particular que asigna “roles” a los diversos agentes en formación.⁴

Finalmente, en esta tercera parte, se consideran otros instrumentos de acopio de información como la lectura de materiales ya existentes sobre la historia de la institución en cuanto tal.

DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTADORES DE LA PRACTICA ESTRATEGICA EN CLASE

Se pueden enunciar en cinco puntos los principios que orientan el contenido de la propuesta metodológica que aquí se ofrece:

Primero: Las prácticas escolares son el resultado de un esfuerzo colectivo para alcanzar objetivos sociales e individuales. Para que tales prácticas se hagan más eficaces y productivas, hay que considerar los intereses de los diversos agentes participantes comprendidos.

Segundo: Para conocer los intereses que hay que considerar, es necesario ofrecer condiciones de posibilidad expresadas en clase por los propios agentes actuantes. Quiere decir propiciar su propia expresión en el espacio que ellos han producido.

Tercero: Al hacerlo así, no sólo se crea un espacio de reflexión sobre los fines comunes, sino también

⁴Grupo operativo es una concepción de grupo y al mismo tiempo una tecnología de trabajo de grupo. Uno de sus presupuestos centrales es la articulación entre afecto e intelecto. Como grupo se realiza una tarea. Este actuar de cada uno de los participantes es posible a partir de un esquema conceptual referencial operativo (ECRO), que cada quien pone en acto para llevar a cabo la tarea.

Por medio de la interacción grupal en la interrelación, se ponen en evidencia los límites de los ECRO para avocarse a la tarea. De ahí en adelante hay que “sistematizar en la mente el grupo interno”. Este grupo interno es el que debe explicarse en la lectura del latente grupal. Bauleo A. Ideología, grupo y familia. México, Folios, 1982, pp. 42-45.

un espacio para la autorreflexión sobre los propósitos personales perseguidos. Al mismo tiempo que se hacen remontar los fines promovidos en la escuela, tanto en su conjunto institucional como en el ámbito específico de la temática de la materia que se imparte en clase.

Cuarto: Así, en el mismo proceso de formación se llegan a ver las verdaderas posibilidades de cada uno de los agentes en su individualidad y también en la articulación de su acción con la acción de los demás para cumplir con los fines que tiene la escuela.

Quinto: Sobre la base de todas estas acciones promovidas por las nuevas prácticas metodológicas, los agentes participantes pueden intervenir en el proceso de trabajo en clase que han producido. De tal modo, pueden participar en las estrategias que hay que desarrollar juntos para llegar a los propósitos comunes, al cambiar la esencia de su trabajo en clase de un “acto” de transmisión-asimilación de los conocimientos por un “acto” de creación, de producción, de nuevos conocimientos y también de autoconstrucción personal y grupal.

EL ROL DE LA ESTRATEGIA EN LAS PRACTICAS ESCOLARES

Estrategia es un concepto que se emplea en el campo de las teorías en el arte de la guerra y hace alusión al conjunto de las acciones a desarrollar para llegar a un objetivo específico. En este caso, ganar la guerra.

Por analogía es posible pensar en el arte de la formación escolar en términos de estrategia. Pero estas estrategias deben definirse en función de su propia especificidad. Esta especificidad se perfila sobre la base de los objetivos y también de los actores involucrados en el proceso de la formación escolar. Y, por esto, en el tipo de relaciones que hay que establecer para llegar a los fines propuestos.

La problemática de la formación se presenta como un proyecto para cumplir. Quiere decir, al retomar la importancia del uso analógico del concepto de estrategia, que se habla de un “programa” de trabajo pensando con anticipación pero no determinado mecánicamente. Aquí retomo el planteamiento innovador introducido por la escuela francesa de sociología educativa, desarrollado por Pierre Bourdieu. Quiero decir, la idea de estrategia como sentido. Así el concepto de estrategia en el cual se fundamenta la analogía que tomo en consideración aquí, tiene su origen en uno de los conceptos centrales del cuerpo metodológico conceptual desarrollado por este sociólogo francés para explicar el rol de la escuela en la reproducción cultural y social en Francia.

Bourdieu ha llegado a la elaboración de tal concepto partiendo de sus primeros estudios etnológicos en la década de los sesenta. El mismo lo hizo posteriormente extensivo a sus estudios sociológicos en el campo de la educación.⁵

La idea de estrategia es esencialmente una especie de orientación de la práctica que no es consciente, ni siquiera calculada, (...) y, a pesar de ello, es el producto de un sentido, sentido de un juego particular. La idea de que hay una lógica de la práctica de donde su especificidad, reside sobre todo en su estructura temporal.⁶

Bourdieu utiliza este concepto en sus estudios etnológicos en los años sesenta para mostrar que las relaciones de parentesco en la sociedad Kabyle, en Argelia, son el resultado de estrategias de reproducción de las familias.⁷ Tales estrategias tenían un sentido particular, aunque no conscientes ni calculadas, se especificaban como parte de un juego conocido por todos y se actuaban con el consentimiento tácito de todos los miembros del grupo social.

⁵Bourdieu P. *Choses dites*. Paris, Minuit, 1987, pp. 33 y 34. Cfr. También *L'avant-propos à un art moyen*. Paris, s/e, 1965.

⁶*L'idée de stratégie, comme orientation de la pratique qui n'est ni consciente et calculée, ni mécaniquement déterminée, mais qui est le produit du sens de l'honneur comme sens de ce jeu particulier qui est le jeu de l'honneur, l'idée qu'il y a une logique de la pratique dont sa spécificité réside notamment dans sa structure temporelle*. Bourdieu P. *Choses dites*. Paris, Ed. Minuit, 1987, 235 pp.

⁷Bourdieu P. *Esquisse d'une théorie de la pratique, (précédé de trois études de l'éthnologie Kabyle)*. Gèneve, Droz, 1972.

Bourdieu tiene la intención de analizar la “verdad” de los elementos que están comprendidos en las estrategias que analiza. Quiere mostrar cómo y por qué existen prácticas que, a pesar de no ser conscientes ni calculadas, son el producto de un sentido particular que permite la reproducción de las familias en la estructura a la cual pertenecen. Una reproducción que presupone una distribución específica de la posición de cada familia en la estructura.

A mí me interesa proponer, tomando su misma idea de estrategia, una metodología de trabajo en clase. Pero tal metodología es ya, en sí misma, una estrategia que pretende llevar a la indagación del sentido del proceso desarrollado en clase. Esta encuesta, llevada a cabo por sus propios productores, permitiría la construcción de un saber. Todo esto con el objeto de intervenir en el proceso, en la intención de gestionarlo colectivamente. Y así, al modificar la relación tradicional con el saber, hacer posible al paso de la simple asimilación, a la producción de conocimientos, y, además, a las transformación de las relaciones entre todos los miembros del grupo de trabajo en clase.

En este sentido interesa hacer funcionar y poner en evidencia los tres distintos tipos de relaciones que intervienen en el interior mismo de la clase:

- La relación profesor-estudiante,
- La relación estudiante-estudiante, y
- La relación estudiante-profesor con el saber.

El conocimiento de la articulación de estos tres tipos de relaciones en clase permitirá conocer el proceso mismo de la formación. De este modo se podrá intervenir en él con el objeto de dirigirlo hacia el logro de los objetivos grupales e institucionales: haciendo esto se crean las condiciones para desarrollar una estrategia común.

DE LA MULTIRREFERENCIALIDAD METODOLOGICA

Como ya se ha dicho, de mi análisis resulta definitiva la intervención directa en los procesos mismos de trabajo en el salón de clase. Por esto, se trata de modificar estos procesos tanto en su planteamiento transmisivo de los conocimientos como en el tipo de relaciones promovidas entre los distintos agentes que participan en clase.

El objeto de estudio que se quiere construir, la práctica educativa escolar para la producción de saber, tiene una complejidad suya, cuya explicitación necesita de un acercamiento multidisciplinario. Quiere decir que la elucidación de las acciones de formación en la escuelas no se agotan en el ámbito de la sociología, ni siquiera de la psicología en sus diferentes variantes y tampoco en el de las ciencias político-administrativas. Por tanto, es indispensable un acercamiento que permita articular una metodología de análisis absolutamente abierta a la combinación de diferentes enfoques disciplinarios.

La multirreferencialidad analítica es esencial en la estructuración del dispositivo que aquí se plantea. La multirreferencialidad comprende un conjunto de técnicas y métodos tanto en lo que se refiere a la recopilación de la información, como en lo que se refiere al análisis y elaboración de esta información.

Esta articulación resulta evidente en la explicitación que se expone en seguida. Hay que decir que la delimitación que se hace no es de ninguna manera absoluta. Más bien se trata de exponer los aspectos que tienen coincidencias y los que presentan diferencias. Pero también se explica cómo tomar y ajustar cierto aspecto según los fines particulares que hay que cumplir en cada caso.

RELACIONES CON LA INVESTIGACION-ACCION

Como ya lo hemos dicho la observación participativa llega a ser central en la recopilación de la información. Esta técnica de acopio se ha desarrollado, en su origen, en el campo de los estudios etnográficos. Malinowski la introdujo en la sociología y, sin duda, es el instrumento privilegiado de la investigación-acción, tanto en su aproximación Lewiniana (1948, investigación-acción externa) como en sus desarrollos posteriores de investigación-acción interna con Stenhouse. En el campo de los estudios educativos, la difundió S. Corey en los Estados Unidos (1953), en Francia, R. Barbier (1977) con las profundizaciones y desarrollos de G. Lapassade en 1989.⁸ En México se difundió en la década de los setenta.

En mi planteamiento hay una clara intención de modificar la situación. En este punto nos acercamos también a la concepción de la investigación-acción. En efecto, está la idea de conocer para transformar. Sin embargo, hay diferencias muy importantes en relación con este acercamiento teórico-metodológico.

Por una parte, el hecho de que la transformación que postulamos, se realiza en el mismo proceso del análisis. Esto es muy importante: el cambio nunca es algo que se encuentra en el futuro. En el mismo momento del conocimiento del proceso y del grupo en cuanto tal, hay un trabajo de creación y de formación, lo que significa que la transformación no es algo que mejore la situación de trabajo en clase, sino que cambia radicalmente el proceso de trabajo, al pasar de un proceso de transmisión de los conocimientos a su generación; es decir a la producción de saber.

Por otra parte, hay una diferencia más que es sustancial y se refiere al origen de quien hace la investigación. En la investigación-acción, el investigador es siempre alguien que viene del exterior y que se integra sólo por algún tiempo. Esta integración al grupo puede ser parcial o completa,⁹ pero es siempre una integración desde afuera. En mi proposición todos los participantes del grupo realizan la investigación. Todos son miembros del grupo. Desde el mismo momento de la formación del grupo, todos deben estar ahí. Si podemos decirlo de esta manera, todos son miembros naturales. Todos participan en la fundación misma del grupo comprendidos los profesores y/o coordinadores del trabajo.

ACERCAMIENTO A LA ETNOMETODOLOGIA Y AL GRUPO OPERATIVO

En la medida que este dispositivo metodológico permitiría tanto analizar como recrear el campo de las relaciones que se desarrollan durante el proceso de formación escolar, podemos decir que hay un acercamiento al planteamiento etnometodológico,¹⁰ y al mismo tiempo al de los grupos operativos.¹¹

Esta afirmación parecería contradictoria en sí misma porque hay diferencias notables entre uno y otro acercamiento teórico-metodológico.

En efecto nos acercamos a la etnometodología porque incluimos otro valor a la intersubjetividad, es decir, la interacción entre los diferentes participantes en la práctica escolar. En este sentido hay una especie de investigación de los etnométodos puestos en acción por estos agentes. Pero nosotros no nos detenemos en el proceso desarrollado en clase. El salón de clase, como se dijo antes, no es un espacio en sí mismo. La complejidad de las relaciones escolares va más allá. Por esto es necesario tener en cuenta la institución en

⁸Lapassade G. "Recherche-action externe et recherche-action interne." *Pratiques de Formation*, (18), 17-43, décembre 1989, Formation Permanente, Université de Paris VIII.

⁹Ibidem, p. 36.

¹⁰La etnometodología nació en los Estados Unidos, en oposición al funcionalismo estructural, M. Garfinkel, su fundador, sostiene que: la realidad se produce localmente y es descriptible por sus productores. Esta descriptibilidad permite verla en permanente movimiento. Quiere decir, verla como proceso y no como hecho. Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge, Polity Press, 1984.

¹¹Cherzer A.G. "Aporte al estudio de la estructura grupal." En: Bauleo A. et al. *La propuesta grupal*. México, Folios, 1983. "En el acercamiento operativo de los grupos, la intersubjetividad es posible cuando la estructura del grupo va del individuo al grupo. Quiere decir que el grupo transita del yo al nosotros: que hay un tránsito desde el narcicismo a la intersubjetividad".

cuanto parte del campo de estudios y también del espacio social¹³ dentro del cual se desarrolla.

En la investigación de los etnométodos conferimos singular importancia a lo latente del grupo, a su dinámica implícita. Por eso tomamos tesis del Grupo Operativo. Se toman algunos conceptos. En primer lugar, su concepción acerca de la conformación del grupo. Este acercamiento nos interesa porque permite analizar el proceso a partir de los roles de los diferentes agentes participantes; roles asignados en la misma dinámica grupal. Según esta teoría, la asignación de los roles no es fija, sino permanentemente móvil. Significa esto que en cada sesión de trabajo hay una repartición nueva de los roles, producto de la propia dinámica desarrollada. La lectura de esta dinámica se captura en el diario de los coordinadores del trabajo. Para llevar a cabo esta lectura, se necesitara una formación también en la teoría grupal operativa. A partir de esta lectura se definirán los emergentes¹⁴ grupales que en la medida que son los portadores de la palabra del grupo en cada sesión, se entrevistarán en un segundo tiempo. Es precisamente aquí que emergen los puntos de contacto con el método clínico y en este sentido con la concepción del análisis institucional o socioanálisis.

LOS PUNTOS DE CONTACTO CON EL ANALISIS DEL DISCURSO Y EL METODO CLINICO

Es precisamente la forma de llevar a cabo la encuesta sobre el proceso en clase en lo que nos acercamos a la intervención socioanalítica.

Nos interesa tanto la actitud clínica del socioanálisis, como de los grupos operativos porque permite orientarse preferentemente hacia el conjunto de respuestas de cada agente y del grupo, tomado en la situación problemática del trabajo escolar. Para decirlo con palabras de René Barbier:

Le chercheur dinicien essaie toujours: d'envisager la conduite humaine dans sa perspective propre, de relever les manières d'être et de réagir de la personne (ou du groupe humain) concrète et complexe aux prises avec une situation problématique; de chercher à en établir le sens, la structure et la genèse, de décélérer les conflits qui la motivent, et les tentatives plus ou moins réussies, de solutions par le sujet.¹⁵

Pero hay que decir que será muy importante poner atención en no transformar el trabajo en clase en un proceso terapéutico. El método clínico permite seguir la vida del grupo en su evolución. Puesto que el grupo se ha constituido con un objetivo escolar, su tarea es clara. Lo que es nuevo en nuestra proposición es poner en evidencia la complejidad del proceso desarrollado en clase. Poner en evidencia la articulación afectiva e intelectual en la empresa escolar. Pero no es, como en la investigación-acción, un instrumento de cambio social o de curso; es más bien un método de trabajo que por medio del autoanálisis permite la reflexión grupal y aspira a la científicidad.

¹²El campo es un espacio cuya estructura es una situación de relación de fuerzas entre los agentes o entre instituciones comprometidas en la lucha, o en la distribución del capital específico (del campo). (Capital) "acumulado en el curso de las luchas precedentes que definen las ulteriores estrategias". Bourdieu P. *Questions de Sociologie*, París, Minuit, 1984, pp. 113-120 (traducción de la autora).

¹³El espacio social es un espacio de relación cuya estructura, se puede observar en la sociedad más diferenciada, es el producto de dos principios de diferenciación fundamental el capital económico y el capital cultural. Es un espacio que puede ser construido por el investigador con la idea de estudiar las diversas posiciones ocupadas por los grupos o sectores sociales, de una sociedad específica." Bourdieu P. "Space social et pouvoir symbolique." En: *Choses dites*. París, Minuit, 1937, pp. 147-152.

¹⁴El emergente es cualquier elemento a partir del cual, la situación adquiere cierto sentido. Es como un hito, un indicador de lo que sucede. Por ello, puede llamarse emergente a un síntoma, a un individuo, a una situación, o a un grupo, etc. Cuando hay una referencia al grupo, se habla más bien específicamente de un individuo, la manifestación de tal emergente expresa la situación imperante. Dicho de otra manera: el emergente es el vocero del grupo". Bauleo A. *Ideología, grupo y familia*. México, Folios, 1982, pp. 46-47.

¹⁵Barbier R. *Hacia un acercamiento transversal*. VER de l'Education, Universidad de Paris, VIII, Vincennes (en Saint-Denis), 1984: "El investigador clínico intentará siempre atrapar la actuación humana en su misma perspectiva, reconstruir la manera de ser y de reaccionar de la persona (o del grupo humano) concreta y completa que enfrenta una situación problemática; buscar establecer su sentido, su estructura y su génesis, descubrir los conflictos que la motivan y las tentativas de solución más o menos logradas por parte del sujeto." (traducción de la autora).

Yo no parto de la idea de la antropología, retomada en la investigación-acción, según la cual los miembros de un grupo conocen mejor su realidad que cualquier otro “experto” externo. Por el contrario, parto de la idea que todo colectivo, ya sea grupo de clase, de trabajo, o de cualquier otra especificidad, tiene las mejores condiciones para llegar al conocimiento de su propia realidad. De esta manera son los mismos agentes productores que actúan sobre sus propias condiciones de producción.

Si es cierto que la forma de llevar a cabo la indagación del proceso en clase está muy cerca de la intervención del análisis institucional,¹⁶ es también cierto que hay una diferencia sustancial entre estos dos procedimientos. Por una parte, ya que, como en el caso de la investigación-acción, la intervención institucional en el proceso, se hace por analistas siempre externos. En el socioanálisis esta condición se hace sentir más que en la investigación-acción, puesto que en este caso no existe para nada la intención de la integración de los analistas al grupo. Por el contrario, su exterioridad es siempre una conditio sine qua non de la intervención. De aquí se deriva otra diferencia tan importante como la anterior. Para que tenga lugar una intervención socioanalítica, se necesita un mandato explícito del grupo o de la institución.¹⁷ En nuestro caso los analistas son todos los miembros del grupo, incluyendo a los profesores que son parte de él desde el primer momento de la conformación del grupo. Como ya se ha dicho, todos son miembros naturales, fundadores del grupo. Y lo que es igualmente importante, no existe la necesidad de ningún mandato. El propio método de trabajo lleva al autoconocimiento; el autoanálisis durante el proceso de formación. Se pretende romper con la práctica internalizada en el habitus¹⁸ profesoral, institucional y también en el de los estudiantes, que piensan en la transformación como algo que procede siempre de los sabios, de los expertos o de los científicos. De esta manera los estudiantes son siempre pasivos y nunca agentes creadores capaces de ser investigadores y productores de su propia realidad escolar y de los conocimientos que implican la formación.

En este sentido hay una ruptura completa con la idea de una investigación de los profesores. Queremos decir que nuestra proposición metodológica no sólo se plantea esta ruptura como una modalidad entre otras sino como una condición indispensable que garantiza la autogestión de la formación y de la producción del grupo.

LA ELABORACION DE LA INFORMACION

Hasta aquí se ha hablado de las diversas técnicas para la recopilación de la información. Hay que aclarar los distintos métodos que se van a emplear para elaborar la información ya capturada. En el análisis de esta información se evidencia la utilización del cuerpo conceptual de la sociología de Bourdieu y también del análisis del discurso.

Para eso se programarán desde el comienzo del curso las sesiones cuya tarea será expresamente la de escuchar, analizar y/o interpretar sobre la base de la información que ya se ha tenido.

El desarrollo del trabajo en clase está finalmente relacionado con el resultado de estas sesiones.

Las modificaciones que se introducen en la práctica escolar tienen que ver también con la evaluación del trabajo en clase.

La forma de evaluar este trabajo llega a ser más bien un procedimiento cualitativo producido por el mismo grupo, y por esta razón, es colectivo. Sin embargo, hay que decir que la forma tradicional de evaluación, que

¹⁶Analizar una empresa, una escuela, un hospital, un sindicato en la óptica institucional es develar el objeto de la institución; es decir, el conjunto de las fuerzas sociales que actúan en la situación (de análisis); “el trabajo de los analistas es el de escuchar la palabra social (durante el tiempo crítico del análisis) y el de enviar a los actores sociales la ‘negativa’ de la imagen o el cliché de ellos mismos, hecho por ellos mismos y por la sociedad”. Lapassade G. y Lourau R. Les clés pour la sociologie. París, s/e, s/a, pp. 199 y 202 (Traducción hecha por la autora).

¹⁷Para llevar a cabo una intervención institucional los analistas siempre tienen necesidad de una petición (commande) explícita por parte de la institución que hay que analizar. Esto significa que la intervención es requerida por los actores de la institución y no impuesta desde el exterior.

¹⁸El habitus es un sistema de disposiciones durables que, al integrar todas las experiencias anteriores, funciona siempre como una matriz de percepción, de apreciación y de acción, que hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas. . .

Es el producto de un largo y llano proceso inconsciente de incorporación de las estructuras objetivas de la sociedad. Bourdieu P. Essquisse d’une théorie de la pratique. Gêneve, Droz, 1976, pp. 178-179. (traducción de la autora).

es la cuantitativa, se realizará también en tanto no se den modificaciones en el sistema escolar en general. La forma de realizarla se discutirá y aprobará por todo el colectivo. De esta manera habrá dos métodos de evaluación paralelos, que tendrán su valor específico a partir de su propio objetivo particular.

El capítulo sobre métodos, técnicas y conceptualización de la información será materia de otro artículo.

Traducción de FEDERICO FERRO GAY

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO T.W. y HORKEIMER M. La dialectique de la raison. París, Gallimard, 1974, 288 pp.
- ALTHUSSER L. Philosophie et philosophie spontanée des savants. París, Maspero, 1974, 156 pp.
- ARDOINO J. Education et relations. París, Gauthier-UNESCO, Col. Hommes et Organisations, 1980, 184 pp.
- Education et politique. París, s/e, 1977. 272 pp.
- ATLAS Ch. y LE MOIGNE J.L. Science et conscience de la complexité. Aix-en-Provence, Librairie de l'Université, 1984, 242 pp.
- BACHELARD G. La formación del espíritu científico. Madrid, Siglo XXI Editores, 1970.
- BARBIER R. La recherche-action dans l'institution éducative. París, Gauthiers Villars, Col. Hommes et Organisations, 1977, 288 pp.
- Vers l'approche transversal. Saint Dennis, Université de Paris VIII, 1984.
- BAULEO A. Ideología grupo y familia. México, Folios, 1982, 129 pp.
- BERGER P. y LUCKMAN T. La construction sociale de la réalité. París, Klincksieck, Col. Meridiens, 1986.
- BERNSTEIN B. Langage et classes sociales. París, Editions de Minuit, 1986.
- Class, codes and control. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, Vols. 1 y 2.
- BESLILE C. y Schiele B. Les savoirs dans les pratiques quotidiennes: recherches sur les représentations. París, Centre Nationale de la Recherche Scientifique, 1984.
- BION W.R. Recherches sur les petits groupes. París, Presses Universitaires de France, 1965, 140 pp.
- BLANCHET A. y GHILIONE MASSONAT J.T.A. Les techniques d'enquête en sciences sociales. París, Dunod, 1987.
- BLOQUET C., FERRI G. "Les implications de l'analyse, ou les interactions dans la classe." Bulletin de Psychologie, París, XXVII, (316), s/pp, 1975.
- BOUDON R. Effets pervers et ordre social. París, Presses Universitaires de France, 1977, 286 pp.
- BOURDIEU P. y PASSERON J.C. Les héritiers. París, Editions de Minuit, 1964, 192 pp.
- BOUTINAT J.P. (ed.) Du discours à l'action. Les sciences sociales s'interrogent sur elles mêmes. París, L'Harmattan, 1985, 406 pp.
- BOURDIEU P. "Le champ scientifique." Actes de la recherche en sciences sociales, (2), 28-104, 1967.
- "Les modes de domination." Actes de la recherche en sciences sociales, (2), 122- 132, 1967 y (3) 3-43, 1967.
- Homo academicus. París, Editions de Minuit, 1984.
- Choses dites. París, Editions de Minuit, 1987.
- BOURDIEU P. y SAINT MARTIN M. "Les catégories de l'entendement profesoral." Actes de la recherche en sciences sociales, (3), s/pp, 1975.

- "Le sens pratique." Actes de la recherche en sciences sociales, (1), 43-86, 1976.
- CHAMBODERON J.C. y Passeron J.C. Le métier de sociologue. Paris, Mouton-Bordas, 1968.
- "Profession: Scientifique. Interview avec Emil Nol." Pour la Science, Paris, (149), s/pp, mars, 1990.
- "Le sociologue et les déchirements de la distance critique." Le monde, s/pp, avril 26, 1982.
- "Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections." s/l, s/e, s/a.
- Esquisse d'une théorie de la pratique. Ginebra, Droz, 1972.
- La distinction, critique sociale du jugement. Paris, Editions de Minuit, 1979.
- GASTORIADIS C. L'Institution imaginaire de la société. Paris, Seuil, 1975, 510 pp.
- GOLDMAN L., LEBOVICI S., Escarpit R. et al. Colloque sur les problèmes de la communication française. Paris, Cercle Culturel de Royaumont, 1961.
- LAPASSADE L. et al. "Ethnométhodologie." En: Pratiques de formations. (11-12). Saint-Dennis, Université de Paris VIII, Col. Formation Permanente, 1986, 216 pp.
- COLLOQUE DE CERISY. L'auto-organisation. Paris, Seuil, Col. Empreintes, 1983, 308 pp.
- COULON A. L'Ethnométhodologie. Paris, Presses Universitaires de France, Col. Que sais-je?, 1987.
- CUNHAS N.A., ENDEIMAN J., ZEGERKA P. "Tendance de la recherche en sociologie de l'éducation en France 1975-1983." Paris, Revue Française de Pédagogie, (65), s/pp., 1983.
- CHAMPAGNE P., LENOIR R., MERLIE D., PINTO L. Initiation à la pratique sociologique. Paris, Dunod, 1989.
- CHERKAQUI M., Sociologie de l'éducation. Paris, DSU., Presses Universitaires de France, 1985. DEVE-REUX G. De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement. Paris, Flammarion, Col. Nouvelle bibliothèque scientifique, 1980, 478 pp.
- DUBOST J. L'Intervention psycho-sociologique. Paris, Presses Universitaires de France, 1987, 350 pp.
- DANNEPOND D. "Pratiques pédagogiques et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles." Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, (30), s/pp, nov. 1979.
- DELAMONT S. y ATKINSON P. "The two traditions in educational ethnography Sociology and Anthropology compared." British Journal of Sociology of Education, Londres, 1, (2), s/pp, 1980.
- DELAMONT S. Reading on interaction in the classroom. Londres, Methuen, 1984.
- DOISE W. Expériences entre groupes. Paris, Mouton, 1979.
- ENRY P. Ethnologie de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- FERRY G. y Blouet Chapiro C. Le psychosociologue dans la classe. Paris, Presses Universitaires de France, 1981.
- FEYERABEND P. Contre la méthode. Paris, Seuil, 1979, 350 pp.
- Adieu à la raison. Paris, Seuil, 1989, 373 pp.
- FREINET E. Pour l'école du peuple. Guide pratique pour l'organisation de matériel technique et pédagogique. Paris, Maspero, 1969.
- FREUD S. Malaise dans la civilisation. Paris, Presses Universitaires de France, 1971, 107 pp.
- Psychopathologie de la vie quotidienne. Paris, Payot, 1983, 279 pp.
- FORQUIN J.C. "La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne. Orientation, évolution 1970-1980." Revue Française de Pédagogie, Paris, (63) s/pp., s/a.
- FOUCAULT M. Surveiller et punir. Paris, Gallimard, 1975.
- GARFINKEL H. Studies in ethnomethodology. Nueva York, Prentice Hall, 1976.

- Studies in ethnomethodology. Cambridge, Polity Press, 1984.
- GILLY M. Matre-élève rôles institutionnels et représentations. Paris, Presses Universitaires de France, Col. Pédagogies d'aujourd'hui, 1980, 304 pp.
- Théorie de l'agir communicationnel. Paris, Fayard, Col. Espace du politique, 1987.
- GOFFMAN E. Les rites d'interaction. Paris, Editions de Minuit, 1971.
- La mise en scène de la vie quotidienne. Paris, Editions de Minuit, 1973.
- HAMON H. y ROTMAN P. Tant qu'il y aura des profs. Paris, Seuil, Col. L'épreuve des faits, 1984, 372 pp.
- HESS R. La sociologie d'intervention. Paris, Presses Universitaires de France, Col. La Sociologie, 1981, 211 pp.
- IMBERT F. Pour une praxis pédagogique. Vigneux, Matrice ed., Préface de J. Ardoino, 1985.
- KETELE J.M. Observer pour éduquer, Berna, Peter Lang ed., 1980, 214 pp.
- KOHN R. Les enjeux de l'observation. Paris, Presses Universitaires de France, Col. Pédagogie d'aujourd'hui, 1982, 212 pp.
- "L'observation participante et la recherche-action: une comparaison." En: Université de Paris VIII. Pratiques de formation et analyse, (18). Paris, Universidad de Paris VIII, diciembre, 1989, 122 pp.
- KRISHNAMURTI. De l'éducation. Paris, Touzat, traducción de Carlo Soares, 1953.
- LACAN J. Ecris. Paris, Seuil, 1974.
- Seminaire XX. Encore, 1972-1973. Paris, Seuil, 1975.
- Seminaire II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique. Paris, Seuil, 1978.
- LAPASSADE G. L'autogestion pédagogique. Paris, Gauthier-Villars, Col. Hommes et Organisations, 1971, 204 pp.
- LE BOTERF G. L'enquête-participation en questton. Paris, Edilig, Col. Théories et pratiques de l'éducation penmanente, 1981, 392 pp.
- LOBROT M. La pedagogía institucional. Paris, Gauthier-Villars, 1966, 282 pp.
- LOURAU R. L'illusion pédagogique. Paris, Epi, 1969, 223 pp.
- LOURAU R. y LAPASSADE G. Les clés pour la sociologie. Paris, s/e, s/a.
- L'analyse institutionnelle. Paris, Editions de Minuit, 1970, 300 pp.
- MAFFESOLI M. La connaissance ordinaire: précis de sociologie comprehensive. Paris, Librairie des Méridiens, 1985, 260 pp.
- MAISONNEUVE J. La dynamique des groupes. Paris, Presses Universitaires de France, Col. Que-sais je?, 1968, 128 pp.
- MANNONI M. L'éducation impossible. Paris, Seuil, 1973, 320 pp.
- D'un impossible à l'autre. Paris, Seuil, 1982.
- MARX K. y ENGELS F. Critique de l'éducation et de l'enseignement. Textes choises. Paris, Maspero, 1976, 285 pp.
- L'idéologie allemande. Paris, Editions Sociales, 1977.
- MORIN E. Le paradigme perdu: la nature humaine. Paris, Seuil, 1973, 254 pp.
- La Méthode. Paris, Seuil, 3 t., 1977, 1980 y 1984, 894 pp.
- "Radioscopie pour un collective de chercheurs." Revue européenne des sciences sociales, XXV, (75), 1987.
- NIETZSCHE F. Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement. Paris, Gallimard, 1973, 154 pp.

- PASSERON J.C. La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, Editions de Minuit, 1970.
- Le sens pratique. Paris, Editions de Minuit, 1979, 480 pp.
 - Questions de sociologie. Paris, Editions de Minuit, 1980, 271 pp.
 - Ce que parler veut dire. Paris, Fayard, 1982, 248 pp.
 - La noblesse d'état. Paris, Editions de Minuit, Col. Grandes Ecoles et Esprit de Corps, 1989, 575 pp.
- PASSERON J.C. y SAINT-MARTIN M. Rapport pédagogique et communication. Mouton, Paris, 1968.
- POSTIC M. La relation éducative. Paris, Presses Universitaires de France, Paris, 1982, 372 pp.
- REVAULT D'ALLONES C. La démarche clinique en sciences humaines. Paris, Dunod, 1989.
- SARTRE J.P. Critique de la raison dialectique. Paris, Gallimard, 1960, 762 pp.
- SCHUTZ A. Le chercheur et le quotidien. Paris, Klincksiek, Col. Méridiens, 1960.
- SERRES M. Hermes I: La communication. Paris, Minuit, 1969.
- Hermes II: La communication. Paris, Minuit, 1972.
 - Hermes III: La communication. Paris, Minuit, 1974.
- SIROTA S. "Notes de Synthèse: Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire dans la classe." Revue Française de Pédagogie, (80), juillet-août-septembre, 1987, pp. 67-97.
- TAFFEL H. Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroups relations. Londres, Academic Press, 1978.
- The social dimension. Cambridge, Cambridge University Press, 1982, Vols. 1 y 2.
- TURNER J.C. "Social identification and psychological group formation." En: Taffel H. The social dimension. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, Vol. 2, pp. 518-538.
- VAN KNIPPENBERG A.F.M. "Intergroupe differences in group perceptions." En: Taffel H. The social dimension. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, Vol. 2, pp. 560-578.
- WALLON H. "Le rôle de l'autre dans la conscience du moi." En: Enfance, (34), (nombre especial), s/pp, s/a.
- WATZLAWICK P. La réalité de la réalité, confusion. désinformation, communication SOS. Paris, Seuil, 1978, 230 pp.
- WIEVIORKA M. "Une recherche vue de l'intérieur." Connexions, (43), 29-38, 1984.