



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
"ARAGÓN"

EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES  
DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, A TRAVÉS DE LAS  
REDES SEMÁNTICAS NATURALES

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :  
**MAESTRA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**  
P R E S E N T A :  
**MARÍA GUADALUPE MONTIEL PINTOR**

TUTORA:  
DRA. LEONOR ELOINA PASTRANA FLORES



MÉXICO, ENERO DE 2009



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

Antes que todo, le agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México que desde que me matriculé en 1978, en el Colegio de Ciencias y Humanidades ha sido mi soporte cultural, intelectual, profesional y sobre todo me formó en la licenciatura de Pedagogía, en la antes llamada Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Aragón”, lo que me ha permitido hacer una trayectoria laboral.

Gracias a la Doctora Leonor E. Pastrana Flores, por confiar en mí trabajo y apoyarme para concluir la investigación. Pero sobre todo por la sencillez y la cordialidad de su personalidad intelectual.

Le agradezco al Doctor Antonio Carrillo, por las orientaciones y el impulso que me brindó para continuar con el desarrollo de mi objeto de estudio. Además de reconocerle, la forma tan dispuesta que tiene para con las personas que nos acercamos a él, por alguna necesidad.

El significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, tal y como se presenta, no hubiera sido posible sin la intervención, de las redes semánticas naturales, aportadas por mi muy querida C. a Doctora Agustina Susana Limón y Sandoval. Aunque también como profesionista y como mujer es un gran ejemplo para mí.

Le doy las gracias a la persona más sabia que he conocido en mi vida, y que he tenido la fortuna de que sea mi maestro, el cual en una exposición de mi trabajo, al final de un semestre, me dio todas las claves para ubicar epistemológicamente mi objeto de investigación. El C. a Doctor Juan García Cortés.

Gracias a la Doctora María Guadalupe Villegas Tapia y al C. a Doctor José Sánchez Fabián, porque sin ser mis maestros accedieron a leer mi trabajo, y hacerle aportaciones tan valiosas desde su visión y experiencia.

Le tengo gratitud a mis padres, que desafortunadamente ya no están conmigo, por darme lecciones tan valiosas de fortaleza, constancia y trabajo en la vida, hasta lograr los propósitos que se desean alcanzar. Con frases como: “El trabajo es sagrado”, “El trabajo se cuida”, “Si necesitas ese papel, has lo posible por obtenerlo”, “Tu herencia, es el estudio que te dejamos”.

A mi esposo Ricardo, le agradezco porque en muchas ocasiones ha tenido que hacerle de papá y mamá, hasta en los festivales de la escuela de nuestro hijo, y esto no se ha convertido en causa de conflicto de pareja. Siempre ha estado conmigo, en las buenas y en las malas, y sólo opina, y hasta me facilita las decisiones en mi profesión

A Ricky, mi hijo por las ocasiones que no he querido jugar con él, para continuar con las responsabilidades que compete a la obtención de un grado. Y, no quiero perder la oportunidad de decirle que lo amo mucho, y que en parte esto que hago, lo hago por él.

# I N D I C E

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I.	
VIDA COTIDIANA Y SIGNIFICADO. EL DEBATE EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA.	9
1.1- El predominio de la tradición explicativa	10
1.2- Verstehen o postura de la comprensión	14
1.3- Debate epistemológico de la ciencia	16
1.4- La tercera fase del debate	18
1.5- Peculiaridades del campo: Vida cotidiana	19
CAPÍTULO II	
VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES SOCIALES	24
2.1- Del mundo subjetivo a la intersubjetividad	26
2.2- Intersubjetividad y realidad social	41
2.3- El significado de las representaciones sociales en la vida cotidiana	51
2.4- El significado de las representaciones sociales en la escuela	64
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA	77
3.1- Los sujetos de la investigación	78
3.2- El instrumento: Las redes semánticas naturales	85
3.3- La aplicación del instrumento: Las redes semánticas naturales	88
3.4- El corte cualitativo de la investigación	89

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.

REDES SEMANTICAS. CONJUNTO SAM. 91

4.1- A) ¿Qué significa analizar, para los estudiantes normalistas? 92

4.2- B) ¿Qué significa explicar, para los estudiantes normalistas? 94

4.3- C) ¿Qué significa observar, para los estudiantes normalistas? 96

4.4- D) ¿Qué significa deducir; para los estudiantes normalistas? 98

4.5- E) ¿Qué significa comprender, para los estudiantes normalistas? 100

4.6- Resultados obtenidos como producto de la aplicación del instrumento. 102

Conjunto SAM global.

4.12- El significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, a través de las redes semánticas naturales. 107

## CAPÍTULO V

SUGERENCIAS Y/O PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, EN LAS HABILIDADES INTELLECTUALES. 116

## CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES 126

BIBLIOGRAFIA 134

## INTRODUCCION

El desarrollo científico y de las nuevas tecnologías, los cambios producidos en los procesos económicos y financieros, así como la aparición de nuevos problemas sociales y culturales a nivel mundial, obligan a repensar el proceso educativo.

“La hipervelocidad del cambio actual significa la necesidad de explorar otras investigaciones, destinadas a acelerar el proceso de aprendizaje. El metabolismo del conocimiento se hace más rápido. Igualmente las sociedades que cuentan con alta tecnología hoy reorganizan el conocimiento. Los avances en la inteligencia artificial y en los sistemas expertos proporcionan nuevas formas de concentrar los conocimientos prácticos. Debido a éstos cambios, hay un creciente interés en la teoría del aprendizaje, la neurobiología y otros procesos intelectuales” (Namo de Mello, 1998: 108)

En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación celebrada en la sede de la UNESCO, expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información.

“La UNESCO, define competencia, como el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.” (Argudín, 2005: 12)

La educación basada en competencias es una orientación educativa que pretende dar respuesta a la sociedad del conocimiento o de la información. Se origina en las necesidades laborales y, por tanto demanda que la escuela se acerque más al mundo del trabajo; esto es, señala la importancia del vínculo entre las instituciones educativas y el sector laboral. De esta manera se plantea la necesidad de proporcionar al estudiante elementos para enfrentar las variables existentes en el contexto de trabajo

En las escuelas normales mexicanas, dicha propuesta entró en vigor en 1997 y culminó su reforma en el 2000, a cargo del gobierno federal, con representación en la SEP.

Por lo tanto, las 36 escuelas normales del Estado de México, se incorporaron a la reforma, llamada: Programa de Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

Y, de esta manera se vuelve la mirada hacia el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales desde las más simples: lectura, escritura y cálculo, hasta las más complejas y de orden superior: solución de problemas, planificación, reflexión y evaluación.

El problema principal, me parece en éste tipo de enfoque curricular, para aprender las habilidades en la escuela es, la necesidad de vincular la formación de los estudiantes al contenido de los programas, y además al contexto cultural.

“El desarrollo de habilidades descarnadas de su contenido y del significado que le confiere el contexto es tan difícil, carente de aplicación práctica y desmotivador como el aprendizaje de contenidos disciplinares alejados de los esquemas de comprensión del alumno.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992: 80)

Por lo tanto, la lógica de un cuerpo de conocimiento va ligado a la naturaleza de los conceptos que la forman, por esto el propósito de transmitir directamente las habilidades a los estudiantes, que proponen en el enfoque por competencias es bastante complejo, y se puede decir, que es de corte positivista, por el carácter de eficiencia que esta implicado en el marco de la educación por competencias.

Tomando en consideración la crítica anterior, conviene que se tomen en cuenta algunas consideraciones de carácter subjetivo, para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la formación de los futuros docentes.

“Los procesos de aprendizaje son, en definitiva, procesos de creación y transformación de significados. La intervención docente en el aula se encamina a orientar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el conocimiento, de modo que se enriquezcan y potencien los sistemas de significados compartidos que van elaborando los estudiantes.” (Sacristán, 1992: 99)

Quiere decir que, la intervención en el aula debe partir de los significados que realmente poseen los alumnos de la clase, de los significados que los estudiantes traen a la escuela, desde su experiencia cotidiana anterior y simultánea con la escuela y, como consecuencia de sus vivencias en la escuela normal, compartiendo experiencias de aprendizaje en contacto progresivo con el conocimiento científico.

Sólo cuando el alumno moviliza sus propios esquemas de pensamiento, como su principal instrumento de intercambio, puede descubrir sus insuficiencias, y a la vez contrastar su código con otros integrantes sociales, y así emprender su propia transformación, y por consiguiente su formación.

Por otra parte, “como la elaboración de significados es un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos a partir de sus vivencias e interacciones, y no una simple incorporación o copia de significados generados por otros, el profesor/a no puede sustituir este proceso de creación y comunicación de significados, intereses y expectativas alegando la superioridad de su conocimiento y experiencia” (Sacristán, 1992:100)

Me parece, que si en la docencia se tomará en cuenta el carácter subjetivo de los estudiantes normalistas, el aula se convertiría en un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de construcción de conocimiento y de experimentación.

Por lo tanto, no importa que los significados de los estudiantes, pertenezcan a culturas consideradas con deficiente capital cultural y a grupos sociales minoritarios, lo importante es que, el alumno intervenga en la realidad por sí mismo, y no a través de las recetas del profesor.

En éste sentido, el presente trabajo es una aportación, de lo que piensan y les significa a los estudiantes de la escuela normal, las habilidades intelectuales: analizar, explicar, observar, deducir y comprender.

Para lo cual el documento esta organizado de la siguiente manera:

Se presenta, el marco epistemológico que le da sustento a la investigación cualitativa, sobre todo a la postura del Verstehen, o de la comprensión, en relación a la vida cotidiana en sus diversas formas, hasta lograr consolidar el asunto de las representaciones sociales.

Desde esta perspectiva, se comienza a abordar el mundo de la subjetividad, con su condición interactiva hacia la intersubjetividad, específicamente para explicar en ésta postura las diversas vertientes que la han estudiado, en el sentido de cómo el sujeto estructura sus significados, inducidos por el contexto, que rodea su existencia. Para lo cual, se analiza desde el campo de la psicología evolutiva.

El sujeto individual, construye sus significados en un escenario social, donde ocupa las actividades y los roles que debe cumplir en su comunidad, por lo tanto, después del apartado anterior, el documento aborda la intersubjetividad y al realidad social, con el propósito de asentar el proceso de formación institucional, desde su génesis y origen.

Lo anterior, para explicar cómo la individualidad se va incorporando al mundo objetivo desde su propia subjetividad y viceversa, y es capaz de forjar sus propios medios y posibilidades de existencia.

Gracias al paradigma de la institucionalización de Berger y Luckmann, se amplía mucho más el asunto del significado de las representaciones sociales. Y, posteriormente, el significado de las representaciones sociales en la vida escolar.

Este último punto, tiene la consideración de hacer una diferencia sustancial entre el campo informal y formal, para hacer una diferencia entre el tipo de relación y pensamiento que existe entre uno y otro, y así lograr visualizar dentro de la escuela normal el asunto de la reproducción social o ideología que influye o forma el significado de los estudiantes en las aulas.

Posteriormente, en el capítulo tres se habla de los sujetos de la investigación y de algunas características específicas de la muestra, con la que se trabajó en el desarrollo de la investigación.

La lógica de éste trabajo se desarrollo a partir de tres ejes centrales:

1.- Postulando el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas a partir de cinco preguntas de investigación:

- A) ¿Qué significa analizar, para los estudiantes normalistas?
- B) ¿Qué significa explicar, para los estudiantes normalistas?
- C) ¿Qué significa observar, para los estudiantes normalistas?
- D) ¿Qué significa deducir, para los estudiantes normalistas?
- E) ¿Qué significa comprender, para los estudiantes normalistas?

2.- Con la aplicación del instrumento: Las redes semánticas naturales, se obtuvo en forma acotada el significado de los postulados anteriores, procesando 393 palabras aportadas por los 30 estudiantes de la muestra.

Con el significado obtenido, se posibilitó el análisis y la interpretación que se hace desde los resultados a la teoría y viceversa, para conformar:

**El significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, a través de las redes semánticas naturales.**

3.- Dentro del capítulo cuatro, se encuentran los cuadros de los resultados obtenidos, de la aplicación del instrumento, distribuidos de acuerdo a cada uno de los postulados y que, sirven de orientación a la metodología y, que en la interpretación vinculan el aparato teórico con el significado obtenido en la investigación.

Finalmente se encuentran las conclusiones, en las cuales se sintetizan los hallazgos, así como una posible propuesta de continuación del trabajo, que hace énfasis en el diseño de instructivos, para enseñar a pensar a los estudiantes, con base en los aportes del significado de los sujetos, y la consideración que hace la psicología, la lógica, y la pedagogía al respecto.

# CAPÍTULO I

VIDA COTIDIANA Y SIGNIFICADO

EL DEBATE EN EL CAMPO DE LA  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## **CAPÍTULO I**

### **VIDA COTIDIANA Y SIGNIFICADO**

#### **EL DEBATE EN EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Este capítulo se centrará en presentar la tradición científica que fundamenta este trabajo, y en función de dicha tradición, la construcción del objeto de la investigación.

Uno de los campos más prolíficos es el de la Investigación Educativa, en la cual constantemente surgen nuevas formas de indagar que pretenden aportar propuestas que permiten explicar y dar cuenta desde diferentes ópticas y vertientes teóricas del amplio y complejo campo de la educación.

Las formas de indagación y trabajo en el campo de la investigación, corresponden a las dos tradiciones que la han enmarcado, hasta este momento: La tradición explicativa (Erkâren) y la comprensión (Verstehen)

#### **1.1- El predominio de la tradición explicativa.**

Es en la explicación, donde la generalización, universalización y la relación causal así como la objetividad son fundamentales; en este sentido éste enfoque privilegia el análisis de los problemas, desde la pretensión de la objetividad.

Por lo tanto, esta tradición sustenta sus orígenes desde el surgimiento de “ La modernidad como una propuesta que hace recordar tanto La Reforma, como La Ilustración, La Revolución Francesa, y el Marxismo, los cuales han modificado la relación social, han generado una nueva forma de estar en el mundo, (subjetividad), nuevas formas de pensar (nueva forma de racionalidad con Hegel), nuevas formas de ejercer y concebir el poder (Estado moderno y democracia), perspectivas de dominio de la naturaleza (ciencia y tecnología) y formas libres de expresión individual (moral, arte, conciencia). (Limón, 1994:57)

La modernidad fue un proyecto de libertad, una emancipación que cristaliza los sueños de los hombres de la Ilustración, que aspiraron a controlar a la naturaleza, a hacer un hombre capaz de decidir su propio futuro, de desarrollar sus sentimientos, aspiraciones y deseos.

“Hegel utiliza el concepto de modernidad contextualizado históricamente en torno al siglo XIX, siendo el punto de partida el 1500, fecha límite de la edad media y la edad moderna; los acontecimientos modernos se relacionan con el descubrimiento del Nuevo Mundo, la nueva postura del hombre en la cultura con el Renacimiento y frente al poder y la autoridad con La Reforma.” (Limón, 1994:55)

En conclusión, este proyecto de modernidad diseñado en sus inicios para la libertad de la humanidad, deviene en dominio. Se pretende el dominio de la naturaleza, y del hombre mismo.

La autora misma dice que, las aspiraciones se racionalizan, los sentimientos se limitan y los deseos se controlan.

“Racionalidad y libertad, dos de las metas de la modernidad, que estructuran a la sociedad moderna, para crear a la sociedad civil. En la que cada sujeto es fin en sí mismo, de la estructuración de los intereses particulares (esfera de lo privado). “ (Limón, 1994: 59)

De tal forma, para esta tradición, la idea de la racionalidad es central, porque gracias a ella es posible la instauración de una nueva sociedad, como el contexto también de una nueva forma de explicar el mundo a través de la ciencia.

Lo cual constituye un excelente punto de vista para la filosofía positivista, que desde Hume, divide las proposiciones en dos clases.

“Las proposiciones formales como las de la lógica o las matemáticas... y las proposiciones fácticas, que se requería fueran verificables empíricamente. De suerte que si una oración no lograba expresar nada que fuese formalmente falso o verdadero, ni expresar algo que pudiera someterse a una prueba empírica, se adoptaba el criterio de que ella no constituía una proposición en absoluto; podía tener un significado emotivo, pero literalmente carecía de sentido. “(Ayer, 1959: 16)

Interpreto que, entonces los enunciados sin sentido eran metafísicos. Los positivistas los clasificaron como poéticos y/o estimulantes para la vida, pero sólo eso.

Por lo tanto, el modo más fácil de caracterizar lo que para los positivistas no tiene sentido científico ni tampoco para la ciencia moderna; es contraponiendo el conocimiento científico al conocimiento vulgar y al conocimiento meramente especulativo, típico de la Edad Media. El conocimiento vulgar o acientífico podría definirse como de uso práctico de la humanidad.

Por lo tanto, todo conocimiento considerado como no científico, era descartado de antemano y carecía de validez. Así que, el conocimiento científico, se considero como un claro rompimiento con el conocimiento común.

“Dos, al menos, son las características centrales de la práctica científica moderna. La ciencia moderna busca, en primer lugar, entender de una manera sistemática los fenómenos estudiados. Este carácter sistemático, de ensamblaje, es un aspecto llamativo que normalmente se alude a las construcciones científicas como sistemas. La segunda, es la preocupación deliberada y reflejada por examinar y comprobar las teorías e hipótesis... La ciencia empírica insiste en el recurso sistemático y controlado de la experiencia como el único camino para establecer la validez de sus proposiciones.” (Alonso, 1979: 34)

En éste modelo, la teoría se ve como un sistema que identifica la relación entre las variables y la investigación es la búsqueda de la hipótesis.

Por lo tanto, el trabajo del científico se mueve en dos niveles centrales: El abstracto de la teoría y las hipótesis y el concreto, apegado a la realidad de la observación.

Entonces la clave de la ciencia moderna, gira alrededor de la manera como se conciben las relaciones entre ambos niveles.

“Los positivistas rigurosos Ernest Nagel y Carl G. Hempel, otorgan la primacia indiscutible a la observación de la realidad como punto de partida para llegar por medio de la inducción a la explicación o predicción de los fenómenos naturales” (Alonso, 1979 cita a Hempel: 35)

Es por ello que, el positivismo insiste en que todo el valor de una explicación o predicción de carácter científica se debe a las comprobaciones objetivas y empíricas.

Una de las aspiraciones máximas del positivismo científico, es llegar a construir un sistema plenamente formalizado, en donde “el método de las ciencias sociales pueda y deba ser idéntico al de las ciencias de la naturaleza, que sus procedimientos de investigación deben ser los mismos y, sobre todo, que su observación deba ser igualmente neutra, objetiva y destacada de los fenómenos.” (Lowy; 1975:11)

Lo anterior implica, la antigua concepción comtiana, de que la sociedad puede ser asimilada a la naturaleza, lo que se conoce como naturalismo positivista. O bien, la armonía natural en la vida social.

Lo que se pretende, es que la sociedad se mantenga regida por leyes naturales, es decir, por leyes invariables, independientes de la voluntad y de la acción humana.

“Se opera un cambio recíproco de personas y cosas, la personificación de las cosas y la cosificación de las personas. Se atribuye a las cosas voluntad y conciencia, es decir, su movimiento se realiza consciente y voluntariamente, y los hombres se convierten en portadores o ejecutores del movimiento de las cosas. La voluntad y la conciencia de los hombres se hallan determinadas por el movimiento objetivo de las cosas: el movimiento de las cosas se realiza a través de la voluntad y la conciencia de los hombres. “(Karel Kosik, 1962: 205)

La modernidad cosifica al hombre, cuando lo limita, lo controla y le pone grilletes imponiendo nuevas formas sociales de convivencia.

Ante esta perspectiva, el conocimiento común del hombre como ser social, es descartado, por carecer de elementos que puedan sustentar la construcción de cualquier explicación científica.

Por lo tanto la vida cotidiana de los individuos, no es asunto del positivismo y de la lógica racional de la modernidad, porque esto es un tema del conocimiento común.

## **1.2- Verstehen o postura de la comprensión.**

El Verstehen es una tradición, que tiene como premisa básica la comprensión de las relaciones humanas.

“Entre las figuras representativas de este tipo de pensamiento se encuentran filósofos, historiadores y científicos sociales alemanes de la talla de Droysen, Dilthey, Simmel y Max Weber, con los neokantianos de la escuela de Baden, Windelband y Rickert. Fuera de Alemania se suele citar al italiano Croce y al inglés Collingwood. “  
( Mardones , 1982: 22 )

Todos estos pensadores, se contraponen a la filosofía positivista, y a su monismo metodológico, así como a la razón instrumental.

“Droysen fue el primero que utilizó la distinción entre explicación y comprensión (en alemán Erklären y Verstehen) con intención de fundamentar el método de la historia, comprender, en contraposición al de la física-matemática, explicar y al de la tecnología y filosofía. Desde entonces el término Verstehen, comprender, viene a representar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas. “(Mardones y Ursua, 1982: 23)

El rechazo a la filosofía positivista es el punto de unión de los pensadores anteriores, que se centra principalmente de una postura que cuestiona constantemente la objetividad inherente a los hechos, la repetibilidad de los fenómenos, la sobrestimación del modelo de las ciencias naturales, la metodología experimental y la verificabilidad.

Así también, esta postura hace una crítica constante del modelo positivista, centrada en el evolucionismo, el sensualismo, el pragmatismo y el utilitarismo.

Por ejemplo, para “Droysen el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto...esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo.” (Mardones y Ursua, 1982: 23)

Para Simmel y Dilthey, la comprensión es una forma de empatía o identificación que revive un ambiente de sentimientos, motivos, valores y pensamientos.

Dilthey, también es el primero en plantear el problema de la historia. Para él, “el método de las ciencias históricas debe ser distinto del de las ciencias naturales, así como el objeto de las ciencias históricas, el hombre, es distinto del objeto de las ciencias naturales. El hecho natural se puede conocer sólo desde fuera y permanecer externo al sujeto cognoscente.” (Abbagnano cita a Dilthey, 1964: 591)

Lo que Dilthey quiere decir, es que al hombre sólo se le puede comprender desde dentro y los acontecimientos humanos tienen que ser vividos nuevamente por el historiador.

“La obra de Dilthey, una crítica de la razón histórica, es la obra típicamente hermenéutica de la modernidad. La comprensión histórica; alcanza su culminación: la dicotomía de objeto (interpretado) y sujeto (interprete) queda reabsorbida por la continuidad histórica en que ambos- el hombre que hace historia y el que la interpreta- yacen.” (Ortiz-Oses, 1995: 37)

Para el autor, la vida, como vida histórica, se interpreta a sí misma. Porque saber la vida, es un saber de nosotros mismos, porque nos encontramos inmersos en la vida y viceversa, entonces toda significación y significado es expresión de la vida.

“Weber, siguiendo a Rickert, va a insistir en la comprensión como el método característico de las ciencias, cuyos objetos presentan una relación de valor, que hace que dichos objetos se nos presenten relevantes, con una significatividad que no poseen los objetos de las ciencias naturales...Esta significatividad permite identificar y seleccionar tales objetos.” (Mardones y Ursua, 1982: 23)

Quiere decir que, el investigador llega a la comprensión de tal significado porque puede compartir con el objeto, los valores que atribuyen el significado.

En relación a los valores, éstos son propuestos socialmente al investigador, son parte de la cultura y de la época, en la que se produce la investigación y son filtrados en el

curso de la investigación, mediante la aplicación del método. En referencia a los valores, se ordena el conocimiento.

“No existen para Weber valores universales, sino valores socialmente condicionados. La objetividad no depende de la universalidad de los valores, sino de que una vez producida, se debe ser capaz de filtrarlos metodológicamente, de tal manera que se puedan contrastar intersubjetivamente los resultados obtenidos.”(Girola, 1980: 99)

En conclusión, para la postura de la comprensión o *Verstehen*, la condición de la objetividad es la coexistencia con la subjetividad y viceversa, que en la filosofía positivista es descartada debido a que es difícilmente observable, cuantificable y verificable.

De tal forma, que para comprender y trabajar con la subjetividad de los sujetos, es necesario el conocimiento de sentido común, que construyen los actores en su vida diaria. Y que, por lo tanto, de ninguna manera se logra investigar esto, desde el paradigma positivista, pero por supuesto, si se logra comprender desde el enfoque de las representaciones sociales, inmersa en la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida cotidiana.

### **1.3- Debate epistemológico de la ciencia.**

Anteriormente, se mencionó la primera polémica de la epistemología ( 1), y con la intención de concluir de la mejor manera esta parte del trabajo, me limitaré a mencionar que existe una segunda y tercera fase polémica de la ciencia.

Respecto de la segunda, se habla del racionalismo crítico frente a la teoría crítica. Será Karl Popper, crítico del Círculo de Viena, aunque situado en la corriente positivista, el que comenzará a prestar atención a la problemática de las ciencias sociales. Desde entonces, la filosofía analítica de la ciencia entró en disputa en el debate positivismo-antipositivismo. Y las antiguas controversias se avivaron alrededor de la mitad del siglo.

“Para Popper, la pretensión de verificar empíricamente todo enunciado científico conduce a la muerte de la ciencia... Por tanto, las hipótesis científicas que pretenden

posibilitar el conocimiento de las leyes de la naturaleza y poder efectuar pronósticos con validez para el futuro, no son verificables” (Mardones y Ursua, 1982: 26)

**(1) Epistemología.** En tanto término nuevo, acoge una seducción de querer definirlo y el riesgo de limitar con tal definición la concepción que se ostente. La epistemología es un análisis, una reflexión, una forma de racionalidad, una forma de pensar en algo, una crítica, una indagación referente al conocimiento. Como dijera Melich, la epistemología es un metalenguaje, un saber acerca del saber, es la dimensión de la filosofía que estudia a la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. (Arévalo, 1999: 51)

En síntesis, para Popper la ciencia deja de ser un saber absolutamente seguro para ser hipotético, conjetural. Deja de seguir un camino inductivo, para ser deductivo, y abandona el criterio de verificación para seguir el de la falsación.

“En mi opinión, el dicho erróneo naturalismo es radicalmente falso y descansa en una equivocada comprensión del método científico-natural, es más, en un mito- el mito demasiado extendido, por desgracia, e influyente del carácter inductivo del método de las ciencias de la naturaleza y del carácter de la objetividad científico-natural.”(Popper, K. 1978, p.13)

Por supuesto, Popper también elimina las hipótesis empiristas como enunciados científicos, porque dice que no son verificables.

Durante las dos guerras mundiales también se fundó en el ámbito alemán un instituto de investigación social anexo a la universidad de Frankfurt. Su fundador y cabeza de fila es Horkheimer. Junto a él trabajaron y modelaron las ideas de lo que se denominaría la Teoría Crítica de la sociedad; Adorno, Marcuse, Fromm, Loventhal, Polloch. Siguiendo la línea hegeliana-marxista a la que tratan de incorporar las aportaciones de Freud.

“La pretensión de la Escuela de Frankfurt, es analizar a la sociedad occidental capitalista y proporcionar una teoría de la sociedad que posibilite a la razón

emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana y racional” (Mardones y Ursua, 1982: 27)

Para la Escuela de Frankfurt, el positivismo representa una amenaza a la noción de subjetividad y al pensamiento crítico. Porque congela tanto al ser humano como a la historia, y por lo tanto la dialéctica de la sociedad.

“No obstante, parece que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o a la convivencia de la formalización categórica sino que es, por el contrario, bien diferente a lo que el sistema de la lógica discursiva espera. La sociedad es contradictoria y, sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la consciencia. El tráfico científico social se ve permanentemente amenazado de errar, por amor a la claridad y a la exactitud, en aquello que se propone conocer.” (Adorno, T. 1978: 72)

Bajo esta polémica, se recoge una importantísima discusión sobre la lógica de las ciencias sociales, en donde Popper, sostiene el Racionalismo Crítico, como la imposibilidad de una ciencia de la totalidad social, pues sólo se pueden conocer, a juicio suyo, aspectos concretos de la realidad social. Y Adorno, representa una postura contraria, la Teoría Crítica, que sostiene la relatividad de todo conocimiento por estar mediado por la praxis social. Adorno postula una visión de la sociedad como totalidad, y como su posible autoconciencia crítica.

#### **1.4- La tercera fase de la polémica. Intención frente a explicación.**

En síntesis el reconocimiento de la peculiaridad del Erklären y el Verstehen, de su significatividad y razón de ser en cada caso. Y de la posibilidad de la aplicación de la explicación causal (Erklären) en servicio de la emancipación mediante la autorreflexión

“Habermas y Apel llegan a la conclusión de que es posible la mediación dialéctica del Verstehen o comprensión hermenéutica mediante el Erklären o la cuasi-explicación. Es decir, es posible y se debe hacer ciencia social crítico-hermenéutica con un método

que necesariamente tiene que utilizar tanto la interpretación como la explicación por causas (Erklären), orientada por el interés emancipativo y dirigida a hacer una sociedad buena, humana y racional.” (Mardones y Ursua, 1982: 33)

En conclusión las diversas posturas, no sólo tienen diferentes metodologías, sino también concepciones y formas de analizar a la sociedad, al hombre y a la historia, lo que significa, por lo tanto también a la educación.

Por lo pronto la polémica se cierra, planteando que la explicación científica ni es sólo causalista, ni teleológica o hermenéutica. El punto final hasta el momento, es la complementariedad de tales posturas.

### **1.5- Peculiaridades del campo: Vida cotidiana.**

El campo de conocimiento, para la construcción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar, es una problemática de investigación actual y, por ende, ya ha sido trabajada; en el presente estudio se exponen algunas características de ésta.

El estudio de la construcción simbólica de los procesos educativos no se agota en las prácticas dentro del aula ni tampoco en las generadas en la institución escolar, sino en las llevadas a cabo en el contexto histórico cultural.

Desde un punto de vista más profundo, la escuela representa una concepción específica de lo que significa educar. Jerome Bruner en su libro: *Acción, pensamiento y lenguaje* (1984; 121), establece que cualquier explicación del desarrollo humano debe considerar la naturaleza de “la cultura” (2) en la que crece ese ser. Cada cultura tiene, entre otras cosas un sistema de técnicas para dar forma y potenciar las capacidades humanas. Son los valores, los instrumentos y los modos de conocimiento con los que cada cultura equipa a sus miembros.

Significa que, existe la necesidad de estudiar al ser humano, siempre mediado por la cultura, en sus interacciones dinámicas, que unen diferentes partes de un sistema de vida global en la cotidianidad de su mundo.

**(2) Cultura** La noción de cultura entendida en un sentido amplio que remite a modos de vida y de pensamiento. Cada cultura forma un sistema cuyos elementos son interdependientes, no cabe estudiarlos separadamente: cada costumbre, cada objeto, cada idea y cada creencia implican cierta función vital, tienen cierta tarea que cumplir, representan una parte irremplazable de la totalidad orgánica. (Cucho cita a Malinowski, 1996: 43)

“La construcción simbólica remite a una forma de conocimiento social y cultural. Es un conocimiento de sentido común que se emplea en la vida cotidiana que se refiere al saber y que surge en un contexto sociocultural específico y que sirve para clasificar la realidad material y no material, como son las circunstancias histórico sociales, los acontecimientos políticos, los procesos y prácticas desplegadas en los espacios inmediatos, así como las acciones que se instrumentan diariamente.” (Piña, 1992: 32)

Quiere decir que la vida cotidiana, no es sólo lo que se ve, se palpa o se mide, sino lo que existe en la subjetividad a nivel intersubjetivo, o sea con validez objetiva. Y es un “saber”, (3) porque en la cotidianidad se tiene una creencia por verdadera, que se ha asimilado de manera social, en forma individual.

Porque, “ el conocimiento se constituye por un conjunto de referencias asimiladas social e individualmente, las cuales no son materiales o empíricas sino reales desde la experiencia de las personas, responden al acervo del conocimiento de una comunidad o grupo que se orienta hacia algún suceso, práctica, persona e institución. (Piña, 1992: 32)

**(3)Saber.** Es tener una creencia verdadera y justificada. Es el concepto epistémico aplicable a todo conocimiento justificado en razones, desde el saber del sentido común hasta el científico. Saber es, una especie de creencia. Estar informado, tener noticias. Haber captado una situación mediante la percepción o la memoria. Comprender el sentido de un hecho o un acto. Percatarse, darse cuenta. Haber aprehendido. (Villoro, 1982: 126-129)

Los referentes cotidianos, no son necesariamente reales para todos los actores sociales, generalmente son particulares, son subjetivos y de sentido común.

El conocimiento de sentido común se ha analizado desde diferentes posiciones, de las cuales, es importante resaltar lo siguiente:

“Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos se organizan este mundo en torno de aquí y ahora de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi aquí es su allí. Mis proyectos difieren y hasta puedo entrar en conflicto con ellos. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. (Berger y Luckmann, 1968: 41)

En la cita anterior, se habla de la actitud natural que los sujetos asumimos en nuestra realidad, a través de una actitud de conciencia de la existencia del mundo que compartimos con otros de manera natural. O sea de un mundo, que es común a muchos otros sujetos y que comparto con ellos en las rutinas, de alguna forma, programadas y consideradas, normales de la vida cotidiana.

En el caso de la escuela, por lo regular se hace alusión al currículo, a la didáctica, al alumno, al maestro, o a una institución en específico. Como el mundo que se comparte de forma común, dentro del espacio y el tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje, por la comunidad académica.

“Los procesos y prácticas escolares no están al margen del contexto social (situación histórica) y cultural (significados culturales de grupos y comunidades) sino que escuela y contexto se influyen o vinculan. Por ejemplo, qué significa estudiar estadísticas para alumnos de una licenciatura humanista, o cuál es la representación que los padres elaboran sobre la institución- escuela, o ambas cosas. “(Piña, 1992: 33)

Con lo anterior, entiendo que tanto alumnos, maestros y padres de familia, se incorporan a la escuela con una serie de prenociones. Por ello, en la comunidad escolar, existen una serie de variados significados, en un mundo que es común a todos.

En conclusión, lo cultural simbólico atraviesa el pensamiento y a lo material externo, para llegar a una compleja elaboración social que merece ser estudiada para comprender la multidimensionalidad de la educación.

El tejido de la construcción simbólica, reconoce – en el COMIE de 1992 al 2002- su estructuración a partir de:

1.- La cotidianidad, que se entiende como las diversas prácticas educativas y actividades que se tejen dentro de los diferentes espacios de la vida escolar. El cada día se desarrolla en los espacios diseñados para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, como en los informales pero constitutivos de la vida escolar. Los estudios sobre cotidianidad se ocupan del conocimiento de las relaciones, las interacciones, los rituales, los grupos y equipos académicos, tanto en salón de clases como en los espacios informales.

2.- La identidad. Que implica pertenencia a algo, para el caso, o una institución o un sistema educativo, o un sector específico. La identidad es el resultado de un proceso social, en particular, de uno de socialización. Una persona se siente parte de una comunidad, un país o una institución. La socialización es un proceso de incorporación y apropiación de instrumentos, habilidades, normas e imágenes; no es pasivo del actor sino activo, porque la persona escucha, observa, imita y crea. La identidad implica empatía y vinculación con los otros, sus cercanos.

3.- El imaginario social. Desde la década de los cincuentas, señalaba la importancia de las imágenes dentro de la vida social. Las instituciones y numerosas prácticas de la vida social no podían verse de manera económico funcional, sino que era necesario destacar en ellas el elemento imaginario y simbólico. El imaginario social integra numerosas imágenes construidas en los grupos y comunidades es, por lo tanto, producto de la historia. Es un no dicho institucional, pero existe en las vivencias de los actores.

4.- Las representaciones sociales, provienen de la investigación realizada en la década de los cincuentas por Serge Moscovice. Sus hallazgos los expuso en la gran variedad de su obra.

Las representaciones sociales son elaboraciones de sentido común, que los actores hacen sobre algo y sobre alguien. Lo que una persona observa, y cómo lo observa., depende de lo que él y su grupo consideran adecuado o no. La mente no sólo reproduce sino construye lo exterior debido a que en este proceso interviene la particularidad social. Un objeto cualquiera no tiene el mismo significado para los actores que lo

observan, porque la cultura, la situación socioeconómica, o el género tienen influencia sobre su perspectiva. Las representaciones sociales son una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común. El hallazgo científico se populariza; de esta manera se pueden encontrar diversas representaciones sociales sobre un mismo acontecimiento, porque guardan correspondencia con los grupos y comunidades de los actores que expresan su punto de vista.

Respecto del significado de la representación, el momento de la internalización debe comprenderse como la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto se expresa subjetivamente, porque se vuelve simbólico o revelador para el otro.

Ante esto, es necesario reconocer la presencia de estos elementos en la socialización de la escuela, en donde profesores y alumnos se concilian ante procesos monolíticos, monosémicos, con escaso margen para acciones disruptivas.

De tal manera, “el reconocimiento de la subjetivación que describe Touraine está señalado, por un lado, por la interiorización del mundo exterior simbolizado en la lengua que hablo, las categorías de la experiencia sensible o del pensamiento de las que me sirvo, la presión de las comunidades y de las colectividades en las que me encuentro inscrito.” (Remedí, 2005: 38)

En éste sentido, el propósito fundamental del trabajo, tiene la finalidad de encontrar:

**El significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, a través de las redes semánticas naturales.**

Para lograr lo anterior, se partirá de la vida cotidiana, como el marco para las representaciones sociales, específicamente en el asunto del significado subjetivo-objetivo de los alumnos de las licenciaturas en educación básica, dentro de la escuela normal.

## CAPÍTULO II

# VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES SOCIALES

## **CAPITULO II**

### **VIDA COTIDIANA Y REPRESENTACIONES SOCIALES**

Existen varias vertientes teóricas, que han enfocado su estudio hacia la vida cotidiana, entre las teorías que han señalado el análisis del mundo diario de los sujetos, se encuentran autores como Karel Kosik, con un enfoque de corte marxista e histórico, y Alfred Schutz, que con una línea fenomenológica, propone que el análisis de presupuestos epistemológicos que acompañan a la actitud natural, propia del mundo de la vida cotidiana, le conducirá a penetrar profundamente en la distinción entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza.

“La ciencia social es fundamentalmente comprensiva, trata de comprender el significado subjetivo de la acción social. Por esta razón su metodología no puede ser la misma de las ciencias naturales. Su objetivo tiene que ser alcanzado mediante el uso de tipos ideales que reconstruyan el significado de una acción desde contextos subjetivos de significado” (Mardones cita a Schutz, 1987: 168)

Quiere decir, que los seres humanos, somos actores en un escenario social, experimentando el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea común a todos nosotros, dado a cada uno, a través de la intercomunicación y el lenguaje.

Los norteamericanos Peter L. Berger y Thomas Luckmann, afirman que, tanto para la sociología en su sentido actual, como para la historia, el objeto de conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción. Estas aseveraciones no se contradicen. La sociedad, efectivamente, posee facticidad objetiva. Y la sociedad, efectivamente, esta construida por una actividad que expresa un significado subjetivo... Weber sabía lo primero y Durkheim, sabía lo último.” (1968: 34-35)

En general, los documentos consultados, comparten la preocupación por rescatar el estudio de los fenómenos excluidos por la ciencia social clásica o de la explicación causal, y abocarse al estudio del mundo individual y subjetivo, de validez social o intersubjetivo.

Por lo tanto, la construcción dentro del campo simbólico de los procesos y prácticas en la vida escolar, es lo cotidiano. Entendido como las actividades afectivas, sociales y académicas que se construyen dentro de los diversos espacios de lo escolar. La vida cotidiana indica que los procesos de enseñanza y aprendizaje, no son sólo intelectuales sino que se encuentran mezclados con una serie de elementos de corte subjetivo, tales como los vínculos entre los estudiantes, profesores, padres de familia y personal en general, de un centro escolar. La vida cotidiana se edifica tanto en los espacios formales como en los no formales.

Así también, la ciencia social debe estudiar las representaciones sociales, como elaboraciones de sentido común, que los actores hacen sobre algo y sobre alguien. Lo que una persona observa y cómo lo observa, depende de lo que él y su grupo consideran adecuado o no. Además, investigar cómo la mente construye lo exterior, a través de un proceso particular de origen social y cultural. Por lo tanto, un objeto cualquiera no tiene el mismo significado para los actores que lo observan. En conclusión, las representaciones sociales, son una adaptación del conocimiento particular o individual, desde la perspectiva del sentido común.

Al respecto, Luckmann hace una recomendación: “La sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente conoce como realidad en su vida cotidiana, no teórica o pre-teórica. Dicho de otra manera, el conocimiento del sentido común más que las ideas debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Porque este conocimiento constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.” (1968: 31)

El autor se está refiriendo, a la construcción social de la realidad. Y que, el investigador debe ocuparse de todo lo que se considere, conocimiento en la sociedad

## **2.1- Del mundo subjetivo a la intersubjetividad.**

Todo modo de existencia humana, o de existir en el mundo posee su propia cotidianidad. Pero la cotidianidad no significa la vida privada por oposición a la vida pública. Millones de personas han vivido y viven en la cotidianidad de su vida como en

una atmósfera natural, sin preguntarse siquiera, cuál es el sentido. Qué sentido tiene entonces preguntar por el sentido de la vida cotidiana.

“La cotidianidad es, ante todo, la organización, día tras día, de la vida individual de los hombres; la reiteración de sus acciones vitales se fija en la repetición de cada día, en la distribución diaria del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual “(Kosik, K. 1963: 92)

Significa que, la vida cotidiana tiene su propia experiencia, sus propios saberes, sus repeticiones, sus excepciones, sus días comunes y festivos. Por esto, la actividad del pasar de los días, es instintivo, irreflexivo y mecánico.

La totalidad de la existencia, simplemente se acepta, como parte de lo conocido. Por ello en la cotidianidad, “todo esta al alcance de la mano y los propósitos del individuo son realizables... En la vida diaria el individuo se crea relaciones sobre la base de su propia experiencia, de su propia posibilidad y actividad, y, por ello, considera esta realidad como su propio mundo” (Kosik 1963: 95)

Por lo tanto en la vida cotidiana, los hombres concretos viven, interactúan, se significan y se reproducen como seres sociales, que constantemente interpretan la realidad, que tienen los significados subjetivos, del mundo que ante ellos se les presenta como coherente.

“Por ende, la Verstehen no es primordialmente un método empleado por el científico social, sino la particular forma experiencial en que el pensamiento de sentido común toma conocimiento del mundo social cultural... es un resultado de procesos de aprendizaje o aculturación. “ (Schutz A. 1974: 71)

Al respecto, entiendo por forma experiencial, la manera en que se estructuran los significados y comportamientos de que los estudiantes disponen en forma particular, elaborados e inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, a través de los intercambios de forma natural, que se dan con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia.

“La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto. La cultura experiencial del individuo es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. Es obviamente una cultura poderosa para el individuo porque ha sido generada a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones” (Pérez, G. cita a Bernstein, 1998: 198)

Definitivamente, la cultura experiencial de los seres humanos esta íntimamente ligada a los procesos evolutivos de construcción de significados, de sus bases, estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación. Por lo tanto, para entender la cultura experiencial, se hace necesario abordar el campo de la psicología evolutiva y de la microsociología, pues es aquí, donde se ubican las herramientas conceptuales para entender el escenario de vida de los sujetos. Pero sobre todo, la perspectiva más importante que logra perfilar mucho mejor, el asunto que se esta tratando, son aquellas esquemas de interpretación entre la cultura social y la cultura individual, para lograr la Verstehen, individual de significados.

Por lo tanto, es necesario un recorrido rápido y general, de aquellas corrientes que explican la transformación sufrida por el individuo desde el momento de la fecundación hasta el ser perfecto u ontogénesis:

#### 1.- Las posiciones innatistas e idealista.

Las posturas actuales respecto del condicionamiento biológico del desarrollo intelectual y su expresión en el coeficiente intelectual (Jensen y Eysenck en la década de los setenta y Herrnstein y Murray en los noventa) no son sino las versiones más elaboradas y sutiles del mismo reduccionismo. Esta posición, entiende que tanto el grado de capacidad intelectual como sus desarrollos concretos e incluso sus componentes sustantivos como las nociones o categorías básicas de tiempo, espacio, objeto, número o causalidad son contenidos a priori de nuestra mente que, al ser necesarios para la organización de la experiencia humana, son innatos. Con diferencias genéticas individuales o raciales.

Me parece que, con el reduccionismo de los planteamientos innatistas, hay muy poca ayuda para comprender la diversa riqueza de las manifestaciones de la cultura experiencial de los individuos y menos aún entender los procesos y factores que intervienen en su formación.

## 2.- La interpretación mecanicista.

Las posiciones empiristas y mecanicistas que explican el desarrollo humano como el resultado de programas externos de reforzamiento

Desde el empirismo de Locke, Berkeley y Hume al conductismo de Watson y Skinner, estas posiciones no sólo rechazan la existencia de categorías mentales innatas y a priori, sino la misma posibilidad de su existencia autónoma y subjetiva aunque sea a posteriori, como elementos determinantes del aprendizaje y de la conducta.

Para John Locke, “la mente del niño es una hoja en blanco (tabula rasa) donde la experiencia va escribiendo...reconoció que los niños nacen con distinto temperamento y propensión; pero pensaba que podían mejorar y perfeccionarse muchísimo mediante la experiencia y la educación.” (Meece cita a Locke, 1997: 18)

Significa que para los mecanicistas, el desarrollo no admite estructuras subjetivas que manifiesten relativa autonomía.

Para Skinner, “el individuo humano no es más que el producto de las contingencias reforzantes del medio. Todo en la vida tiene un valor reforzante. El comportamiento humano esta determinado por contingencias naturales o sociales que rodean, orientan y especifican las influencias de los reforzadores. La lucha por la libertad y dignidad debe ser formulada más como revisión de las contingencias de refuerzo en las cuales la persona vive, que como defensa de un supuesto e inexistente individuo autónomo.” (1974: 38-39)

Por supuesto, también para esta postura, existe un reduccionismo, porque adopta una perspectiva biológica que elimina la iniciativa individual o grupal, la singularidad y la capacidad creadora, que permanecen al margen.

Las anteriores posiciones, tienen tras de sí la concepción mecanicista de la teoría del reflejo, porque, “el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de éste proceso –el conocimiento- es un reflejo o copia del objeto, reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto. A eso se debe que se califique de mecanicista.” (Schaff, A 1971: 83)

Quiere decir que, para este primer modelo de conocimiento, el sujeto es un agente pasivo, que registra los estímulos que proceden del exterior, a modo de un espejo en el caso de las percepciones visuales. Como si su conciencia fuera un recipiente.

Para completar una visión de conjunto, también se abordará el segundo modelo de conocimiento. “Idealista y activista, se produce todo lo contrario: el predominio, o la exclusividad, vuelve al sujeto cognoscente que percibe el objeto de conocimiento como su producción. Este modelo se ha concentrado en diversas filosofías idealistas subjetivas.” Schaff, 1971: 85)

En éste modelo, la atención se concentra en el sujeto al que se atribuye incluso el papel de creador de la realidad. Quiere decir, que se destaca más el papel de la percepción, como un proceso donde la principal función la desempeñan los sentidos, quienes reciben las señales de la realidad en la que se encuentra el sujeto, y estas son llevadas al cerebro, como una copia fiel de la información

El tercer modelo de conocimiento, se encuentra estrechamente vinculado a las posiciones constructivistas, y, “es un opuesto al modelo mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo que escamotea en forma mística el objeto de conocimiento, sólo deja en el campo de batalla el sujeto cognoscente y sus productos mentales... establece una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Esta interacción se produce en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad.” (Schaff, 1971: 86)

El tercer modelo, se ampara en la filosofía marxista. Así también, la elección de cualquiera de los modelos anteriores, implica una evidencia, de la visión del mundo y

de la ciencia. Ya que, la concepción del individuo debe anteponerse al problema, no sólo de cualquier filosofía, sino también de cualquier análisis en el que el hombre, como individuo concreto, activo, desempeñe un papel importante.

Cuando se habla de la relación cognoscitiva, como relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, se abordan dos concepciones: una individualista y subjetivista, y otra, social y objetivista.

Para el tercer modelo de conocimiento, la percepción es un proceso mucho más complejo, en el que el sujeto tiene un papel activo y el protagonista central no son los sentidos. Más bien, el sujeto a lo largo de su vida va estructurando esquemas mentales vinculados al desarrollo del lenguaje, como veremos a continuación.

### 3.- Las posiciones constructivistas

Este modelo, es un opuesto al modelo mecanicista y, se identifica con el tercer modelo de conocimiento. La teoría constructivista piagetiana. Puede afirmarse sin demasiado riesgo que es Piaget el primer constructivista que ofrece una teoría rigurosa para explicar el desarrollo del psiquismo como resultado de la interacción entre las disposiciones internas y las peculiaridades del contexto.

En la teoría constructivista piagetana, el sujeto hereda unas formas de funcionamiento y unos conocimientos: “La asimilación y la acomodación son funciones básicas que deben su importancia al hecho de que la adaptación de un organismo a su entorno consiste en diferentes niveles de asimilación y acomodación que le sirven para organizar sus primeras conductas en orden a satisfacer sus necesidades en un contexto concreto” (Vuyk cita a Piaget, 1984: 91)

Cuando se aplican estos conocimientos, a los objetos y situaciones, que se encuentran en la realidad, el sujeto aprende las posibilidades y resistencias que éstos ofrecen. Entonces aprende las propiedades del escenario en el que se desenvuelve, y así elabora los primeros esquemas.

“La parte que es común a las aplicaciones o repeticiones de la misma acción se denomina esquema o esquema de acción...Una acción se ejerce sobre objetos concretos y modificables con objetivos diferentes en función del uso de cada objeto, que permanece exterior al cuerpo en tanto que tiene lugar la acción.” Vuyk cita a Piaget, 1984: 88)

La acción es indispensable para la supervivencia biológica al igual que para el desarrollo cognitivo. Además, es necesario tomar la acción en un sentido muy amplio, incluyendo tanto acciones materiales como acciones interiorizadas. Aunque, la acción implica, una conducta de las actividades fisiológicas.

“Cada sujeto al actuar sobre la realidad, incorpora, asimila y modifica, las peculiaridades y propiedades de dicha realidad dentro de un esquema de interpretación peculiar que construye como resultado del sentido de su experiencia. Son estos esquemas...responsables de los próximos encuentros con el contexto exterior” (Pérez Gómez, 1978: 204)

En este proceso dialéctico de interacción, el conocimiento del sujeto no sólo no es una simple copia de la realidad, sino que es una imposición de esquemas internos que han funcionado con éxito, para la adaptación, a través de la asimilación.

Para la acomodación, “Piaget, se distancia de las posiciones idealistas o innatistas al modificar los propios esquemas de interpretación cuando la realidad, de forma insistente, rechaza la bondad o utilidad de tal conocimiento. La integración de ambos movimientos en un mismo proceso dialéctico constituye el carácter constructivo de los modos de pensar, sentir y actuar de los sujetos humanos.”(Pérez Gómez, 1978: 204)

La psicología genética ha estudiado como se construyen y cómo evolucionan los esquemas, para el desarrollo de la competencia intelectual, en términos de capacidad operatoria, y de ésta manera surge la idea de utilizar las pruebas operatorias, para evaluar las posibilidades intelectuales de los alumnos.

“Con el desarrollo de las estructuras mentales, aparece como un proceso continuo de diferenciación, descentración, complejización en el que el individuo se va liberando

progresivamente de los límites que establecía su fusión indiferenciada con el mundo en las etapas más instintivas y reflejas, caminando hacia la manipulación y elaboración de representaciones simbólicas y escenarios posibles e ideales, más allá de la configuración presente de la realidad. “ (Pérez Gómez, 1978: 205)

Por lo tanto, la vinculación entre desarrollo y representación es una exigencia para la construcción del mundo de las ideas y a su vez de la operación del sujeto en la realidad.

“El desarrollo es una espiral en la que los estadios que conocemos no constituyen sino una de las vueltas. Al mismo tiempo, el hecho de que las estructuras transformen la realidad se ha hecho tan importante que se les está llamando mecanismos. Toda estructura es el resultado de construcciones de procedimiento, y todo procedimiento utiliza ciertos aspectos de las estructuras, y esto es así tanto en el caso del niño pequeño como en el del científico, que intenta resolver un problema. “(Buyk cita a Piaget, 1984: 84-85)

Significa, que después de establecerse una serie de funciones de origen natural, la propuesta piagetiana se inclina poco a poco, por la imposición del contexto social, para comprender y demostrar la continuidad dialéctica del psiquismo respecto del desarrollo biológico y viceversa, y así establecer el contacto del sujeto con el mundo intersubjetivo en la solución de los problemas cotidianos.

Para Derrida, la descentración es: “la des construcción que se opone al sentido esencial de la teoría. Suele referirse a una lectura que apunta a la descentralización, es decir, a desenmascarar la naturaleza controvertible de todo centro. Según él, todo pensamiento occidental se basa en la idea de un centro: un origen, una verdad, una forma ideal, un punto fijo, una esencia... Y, que con esto se garantiza todo significado... El deseo de tener un centro origina opuestos, de los cuales un término es central y el otro, marginal. (Powell y Howell, 1997: 23-27)

Las explicaciones anteriores se centran de manera casi exclusiva, en la teoría operatoria del desarrollo intelectual. Y, la “idea básica del constructivismo, es que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es indisociable

de la acomodación de éstas últimas a las características propias del objeto.” (Coll, 1983: 34)

El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido, ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. Donde el conocimiento, siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción. El conocimiento surge de la interacción continua entre sujeto y objeto, o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto. Por ésta razón, la teoría piagetiana es constructivista, y pertenece al tercer modelo de conocimiento, del que se habló, en el punto dos de éste capítulo.

Dentro del tercer modelo de conocimiento, también se cuenta con: El constructivismo sociocultural.

El constructivismo sociocultural. Afirma que la interacción activa entre la realidad y el sujeto, es primordial para la construcción del conocimiento.

“Vigotsky, Wertch, Bruner, Rogoff y Cole... la mente humana se constituye y se realiza al utilizar la conducta...No existen para el individuo, formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto cultural. La especie humana se constituye como instancia cultural, y los individuos adquieren la dimensión humana cuando asimilan los rudimentos básicos de la cultura.” (Pérez Gómez, 1998: 208)

Interpreto que, el desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales que poco a poco se interiorizan, pero también, el desarrollo cognitivo es la ampliación del contexto cultural y por lo tanto simbólico, en los que el individuo se desenvuelve.

Entonces, el aspecto que define a la mente y a la cultura humana, es su carácter simbólico, por lo tanto, para entender el psiquismo individual, es necesario comprender el carácter de los procesos simbólicos.

Los planteamientos actuales de Bruner, giran alrededor de la premisa, de que: “La interacción espontánea con un escenario organizado explícita o implícitamente para conservar una determinada forma de cultura y estructura social, que transmite de forma sutil mensajes, omnipresente en la dirección de una determinada jerarquía de valores, actitudes e intereses en modo alguno no garantiza construcciones autónomas sino elaboraciones subjetivas inducidas y preñadas de los rudimentos de tal cultura dominante.” (1988: 130)

En este sentido, para intentar profundizar más el respecto, existen elementos de raíz filosófica para la psicología cultural histórica, con respecto al cognoscitivismo, que se ha ido desarrollando de una manera rápida y fructífera, donde la mayor parte de las investigaciones realizadas estudian las representaciones simbólicas, y el significado que adquieren los conceptos.

En otras palabras, se ha tratado de dilucidar o poner en claro la forma en que gradualmente se construyen, consolidan y asocian los conceptos a nivel mental, intentando encontrar la forma en que éstas estructuras o representaciones de la información, adquieren significado volviéndose funcionales para todo el comportamiento de los organismos vivos, particularmente el ser humano.

Para Engels, quien defendió un proceso de antropogénesis, donde caracteriza un viraje decisivo del mono en hombre, donde el trabajo desempeña un papel central, resume diciendo que:

“Lo único que pueden hacer los animales, es utilizar la naturaleza exterior y modificarla por el mero hecho de su presencia en ella. El hombre, en cambio, modifica la naturaleza y la obliga así a servirle, la domina. Y esta es, en última instancia, la diferencia esencial, que existe entre el hombre y los demás animales, diferencia que, una vez más, viene a ser efecto del trabajo.”(Engels, 1876: 379)

En conclusión, el hombre crea trabajo y éste lo crea a él. Y, cuando después de una lucha de milenios, la mano en el mono se diferencio por fin de los pies y se llegó a la actitud erecta. “El hombre se hizo distinto del mono y quedó sentada la base para el desarrollo del lenguaje articulado y para el desarrollo del cerebro...y esto implicó

actividad específicamente humana, la acción recíproca transformadora del hombre sobre la naturaleza, la producción.” (Engels, 1876: 365)

Aunque el autor, reconoce también que los animales tienen herramientas, éstos no logran imprimir su sello en la naturaleza. Esto lo ha conseguido el hombre, ante todo, valiéndose de la mano.

“Paralelamente al desarrollo de ésta, se iba desarrollando el cerebro; iba apareciendo la conciencia, primero de las condiciones necesarias para obtener ciertos resultados prácticos y útiles; después nació entre los pueblos una situación más ventajosa.” (Engels, 1876: 366)

Vemos pues que, la mano no es sólo el órgano del trabajo, es también producto de él. Como aseguraría Piaget, la continuidad respecto del desarrollo psíquico con el biológico y viceversa, función dialéctica primordial, para que el sujeto entre en contacto con el mundo.

“Con cada nuevo progreso, el dominio sobre la naturaleza, que comenzará por el desarrollo de la mano, con el trabajo; se iban ampliando los horizontes del hombre, haciéndole descubrir constantemente en los objetos, nuevas propiedades hasta entonces desconocidas.” (Engels, 1876: 373)

En resumen, los hombres, quienes vivían en manadas, llegaron a un punto, en que tuvieron necesidad de decirse algo. O sea que, con el trabajo, se multiplicaron los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta y la necesidad creó el órgano de la laringe.

Gracias al desarrollo de la mano y los órganos del lenguaje y del cerebro, los hombres, de acuerdo al autor, hemos aprendido a ejecutar operaciones, cada vez más complejas, de manera consciente.

Así también, Carlos Marx, en el primer manuscrito económico –filosófico, de 1844, descubre el trabajo humano, como la dimensión esencial del hombre, al decir que:

“El trabajo, la actividad vital, la vida productiva misma, se presenta ante el hombre como un medio para la satisfacción de una necesidad, de la necesidad de conservación de la existencia física. Pero la vida productiva, es la vida de la especie. Es la vida engendradora de vida. El tipo de actividad vital lleva en sí todo el carácter de una especie, su carácter genérico, y la actividad libre y consciente, es el carácter genérico del hombre.” (1844: .67)

Considero que para Marx, el hombre hace del trabajo, el objeto de su voluntad y de su conciencia, porque desarrolla el trabajo de manera consciente, distinguiéndose del resto de los animales. Y así, hace su propia vida, como sujeto y, de esta manera se enfrenta a la libertad de su existencia, a través de las experiencias que le brindan su cultura y su contexto.

Me parece que, tanto para Engels como para Marx, por medio del trabajo, la transformación del mundo objetivo, se da cuando el hombre comienza a manifestarse como ser genérico. Común a muchas especies, pero de manera individual y específicamente humana, o bien de forma intersubjetiva.

“Podemos distinguir al hombre de los animales por la conciencia. Pero el hombre mismo se diferencia de los animales, a partir del momento en que comienza a producir sus medios de vida. Al producir sus medios de vida, el hombre produce indirectamente su propia vida material...Lo que son, coincide con su producción, tanto con lo que producen, como con el modo como producen. Lo que los individuos son depende por tanto, de las condiciones materiales de su producción.”(Marx y Engels, 1888: 19-20)

Por lo tanto, la producción de ideas y el conocimiento de sí, me parece que aparecen en un principio entrelazadas, porque la actividad material, condiciona la vida social, y por lo tanto el mundo como escenario vital del sujeto.

Vigotsky y Luria, quienes a través de Marx y Engels declaran su propósito, de presenciar esquemáticamente el camino de la evolución psicológica desde el mono hasta el hombre cultural. Su esquema, asume la inclusión de las líneas principales de desarrollo, la evolutiva, la histórica y la ontogenética.

“Cada una tiene su propio viraje decisivo. Cada viraje crítico se considera sobre todo desde el punto de vista de algo nuevo introducido por este estadio en el proceso de desarrollo... El viraje decisivo en la filogenia es la aparición del uso de herramientas en los monos. El viraje decisivo en la historia humana es la aparición del trabajo y la mediación simbólica, y quizá después, el surgimiento de la escritura. El viraje decisivo principal en la ontogenia es la reunión de la historia cultural y la filogenia con la adquisición del lenguaje” (Cole cita a Vigotsky 1996: 109)

O sea, los monos superiores usan herramientas, pero en la evolución el ser humano se desarrolló con algo más, que es el lenguaje.

En otra perspectiva, Vigotsky tenía en mente: “La forma de mediación y sus cambios asociados en la vida social y psicológica. Argumentaba que el empleo de herramientas psicológicas proporcionó las bases para el trabajo socialmente organizado. Con la aparición del trabajo, el desarrollo del funcionamiento psicológico se fundamenta en principios cualitativamente distintos. El trabajo es la condición básica, principal de la existencia humana. Al extremo que podemos decir, que el trabajo creó a los seres humanos.” (Vigotsky en Wertsch, 1988: 46)

En el trabajo con el uso de las herramientas psicológicas, el humano registra el mundo, pero estos registros no los utiliza para transformarlo. A esto, se le llama memoria cotidiana.

“La memoria cultural se desarrolla por la elaboración de herramientas de recuerdo, más complejas asociadas con formas históricamente nuevas de experiencia mediada por artefactos y se acompaña de un cambio en el papel, que los procesos naturales desempeñan en el sistema funcional global creado con los sistemas mediacionales más complejos.” (Cole, 1988: 111)

Significa que, la memoria ha evolucionado, de acuerdo a como se han perfeccionado los medios mediacionales, y de esta forma se logra el recuerdo. Por ejemplo, hacer tortillas entre las mujeres indígenas de México. Antes se hacían a mano, hoy el artefacto no es la mano, porque, existen máquinas mecánicas y eléctricas, que facilitan la hechura de las tortillas.

En resumen, según este enfoque, la cultura experiencial, sería el número de veces que se experimenta una experiencia – cuantitativamente- y el uso de una variedad de artefactos, con su posible poder que portan, cualitativamente hablando. Ambos, en una coexistencia equilibrada, logran el efecto deseado.

En la acción mediada por artefactos, estos son más que un aspecto puramente físico. Por el contrario, al ser creados para incorporarlos a la actividad diaria de la vida, al ser fabricados por una razón, el objeto adquiere una significación.

Por ejemplo, en México hay personas que dicen que, no es lo mismo comer tortillas hechas a mano, que tortillas hechas en la máquina movida por electricidad. Las tortillas elaboradas de manera indígena, adquieren una significación, que nos remonta históricamente al pasado, a través de la memoria.

“Un artefacto es un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales. (Cole, 1988:114)

Todo elemento cultural por tanto, tiene un aspecto subjetivo y uno objetivo. Por ejemplo, un mapa es un artefacto. Una maquinita para hacer tortillas es un artefacto. Pero también, la parte que es común a las aplicaciones o repeticiones de una misma acción, o sea un esquema, es un artefacto. Porque, se incorporan a la actividad diaria, con un propósito y tienen un significado, en sí mismos o en relación a un todo.

Para Mandler, “el esquema, pertenece a los artefactos de tipo terciario y D’Andrade, introdujo la idea de esquema cultural, el cual es, un conjunto de patrones de esquemas elementales que componen el sistema de significado característico de cualquier grupo cultural.” (1985: 120)

Los esquemas representan no sólo el mundo de los objetos y los acontecimientos físicos, sino también mundos de interacción social intersubjetivos, con significado incluso en las palabras y los discursos.

Los esquemas son el lado ideal de los artefactos, son objetos, pero no materiales, sino abstractos. Entonces, los símbolos pueden ser cosas físicas, palabras, frases, imágenes y otras representaciones materiales.

Por lo tanto, el significado del símbolo es el esquema, que el propio símbolo significa. Por esto, se concibe el desarrollo cognitivo como la ampliación progresiva de los contextos culturales y simbólicos en los que el individuo se desenvuelve.

El aspecto más concluyente de la mente y de la cultura humana es su carácter simbólico. Por ello, el problema fundamental para explicar el psiquismo individual es comprender la naturaleza de los procesos simbólicos, o sea los fenómenos de construcción de significados.

Porque, cada individuo construye su forma particular de representar la realidad y operar en ella. Con esto se plantea el asunto de la realidad subjetiva, que es el puente teórico hacia los problemas de la psicología social. Porque, la realidad objetiva plantea el asunto de la sociedad en términos de los problemas de la sociología del conocimiento

En conclusión, la intersubjetividad, es: “Un retorno sobre sí mismo, retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose de una conciencia de sí en una conciencia para sí.”(Jean Claude Filloux, 1996: 11)

Aclarando, la conciencia de sí, es cuando el otro es un simple otro. Y, la conciencia para sí, aparece en el momento en que la conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos.

Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto.

La intersubjetividad, se trata de un proceso interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera. Es un conocimiento sobre sí mismo desde y a través del otro, de los otros.

“Ya sea a través de la experiencia física, ya sea a través de la comunicación intersubjetiva, los significados se construyen dentro de un contexto cultural que ofrece los recursos materiales y simbólicos, los instrumentos técnicos, las estrategias o destrezas y los valores o costumbres y legitiman el valor de las interpretaciones y de las prácticas individuales. Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural” (Pérez Gómez; 1998: 208)

Quiere decir que, los significados individuales se construyen en el marco de la red de significados sociales que una determinada comunidad considera válidos para entender y regular el intercambio con la naturaleza y entre las personas. Los individuos construyen sus representaciones en un escenario social, donde cada individuo ocupa las actividades y roles que debe cumplir en la comunidad.

## **2.2- Intersubjetividad y realidad social.**

La humanidad es variable desde el punto de vista socio-cultural. Porque cada hombre y cada sociedad, construye su propia forma de ser. De manera más simple, se puede decir que el hombre se produce a sí mismo, se auto produce.

“El hombre es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales, si se prescinde de este componente social del individuo, solamente subsisten entre los hombres los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso.” (Schaff, 1971: 91)

En otras palabras, el proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación con un ambiente. Dicho ambiente, es tanto natural como humano. O sea que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él, por los otros.

La autoproducción fue formulada por Marx, cuando dice que, el hombre se produce con sus propios medios, y el individuo abstracto, pertenece, en realidad, a una determinada forma de sociedad.

“El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario el ser social es lo que determina su conciencia.” (Marx y Engels, 1884: 182)

Lo anterior significa que, una individualidad no se forja por sí misma, aislada del mundo que le rodea, sino que la actividad social es la que construye y hace al ser humano, y dentro de ese marco social se va desarrollando la subjetividad con carácter individual, y con miras al servicio de la sociedad que la creó.

Este es el punto de partida para el análisis de la validez social de la subjetividad, puesto que la sociedad concebida como exterior e independiente del individuo posee características objetivas en un rango de universo.

El universo del sujeto, que no puede entenderse adecuadamente si se los separa del contexto social particular en que se formaron: Sujeto y universo.

“En otras palabras, la experiencia que el hombre tiene de sí mismo oscila siempre entre ser y tener equilibrio, que debe recuperarse una y otra vez...el análisis de la actividad humana como comportamiento en el ambiente material y como externalización de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 1968: 71)

El estar del ser, el tener corporeidad, es existir en sociedad. Entonces, el enunciado de que el hombre se produce a sí mismo no implica de manera alguna, una visión robinsoniana o solitaria. Sino, implica una postura en colectivo. El cuerpo toma postura ante la realidad, porque está inmerso en ella. Es un ser, en esa realidad.

Aunque, “la realidad no se presenta originariamente al hombre en forma de objeto de intuición, de análisis y comprensión teórica cuyo polo complementario y opuesto sea precisamente el sujeto abstracto cognoscente que existe fuera del mundo y aislado de él; se presenta como el campo en que se ejerce su actividad práctico sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la realidad.”(Kosik, 1983: 28)

Quiere decir que, el ser humano no se concibe dentro de una esfera cerrada de interioridad estática, tiene que externalizarse en actividad. El hombre nace dotado biológicamente para esta función antropológica. Lo que también afirmaron, Piaget y Vigotsky.

De tal manera, “en la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos y esfuerzos para satisfacerla, el individuo en situación se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad” (Kosik, 1983:28)

Es interesante el papel activo del sujeto, -como lo vimos en el subtema anterior – en el proceso para el conocimiento de la realidad a través de operar en ella. Y su influjo sobre dicho proceso y sus productos, que obtiene por medio del psiquismo. Sobre todo, la estructura de su aparato perceptivo y el lenguaje en que piensa, con su sistema de valores. Todo ello funcionando para formar la subjetividad.

En general, se entiende por subjetividad, lo que el sujeto cognoscente introduce en el proceso de construcción de su universo o de su realidad.

Pero la subjetividad, “no se amuralla en si misma después de haber elaborado el producto ideal que como fin o proyecto, comienza a regir el proceso” (Schaff, 1971: 304)

Esto quiere decir que la subjetividad, siempre será una actividad constante, que va de lo individual a lo social y viceversa.

Entonces, significa que operar en la realidad es la unidad indisoluble, en el proceso práctico de lo subjetivo y lo objetivo. Subjetivo, por su validez individual y, objetivo por su validez social.

Para entender mejor, cómo el hombre crea la realidad, es importante señalar ciertas premisas: “El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de las necesidades... lo segundo, es que la

satisfacción de esta primera necesidad, la acción de satisfacerla y la adquisición de instrumentos crea nuevas necesidades... el tercer factor, es la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia. “ (Marx y Engels, 1884: 28-29)

Al satisfacer una necesidad, el hombre engendra relaciones sociales concretas con otros seres iguales, pero además origina una relación mental del mundo exterior y, el mundo interior del individuo, una relación que valida el conocimiento subjetivo como objetivo, o bien intersubjetivo.

Entonces, el hombre esta inmerso en las relaciones con otros hombres y con la naturaleza (relación exterior), pero también esta en relación con él mismo (relación interior), porque el modificar lo que le rodea se modifica a sí mismo. Entiéndase esto en base a la conciencia ideal y a la conciencia real. La conciencia ideal, es lo que el hombre piensa, intuye o reflexiona. Y, la conciencia real sería:

“El lenguaje, que nace de la necesidad y de las relaciones con otros hombres” (Marx y Engels, 1884: 70)

Pero la conciencia ideal esta determinada, por la conciencia real, porque los demás hombres y la naturaleza existen sin la necesidad de determinada individualidad. Pero si la individualidad garantiza su existencia en base a la sociedad.

Por eso se dice que, el hombre es un proceso y, precisamente el proceso de sus actos. Aunque para entenderlo es necesario ubicarlo en el tiempo y el espacio que le corresponde o sea en su contexto. Como “lo que rodea y a la vez, aquello que entrelaza.” (Cole, 1996: 126 – 128)

En el contexto, el sujeto se mueve, se transforma, deviene, emerge de lo ideal a lo real, pero no en la circunferencia de lo mismo, sino a manera de espiral. En una relación dialéctica con la naturaleza y con los demás hombres.

“La totalidad del mundo que se revela en la historia por el hombre, y el hombre existente en la totalidad del mundo” (Kosik, 1983: 269)

Lo anterior significa que, para comprender la intersubjetividad es necesario conocer la especificidad histórica, social e individual, y así descubrir lo que emana de él en el proceso de conocimiento.

El factor subjetivo que emana del sujeto, en el proceso de conocimiento, al operar en la realidad; no posee un carácter individual y subjetivo, como se admite en los análisis tradicionales, sino por el contrario, tiene un carácter objetivo y social.

En conclusión, la construcción social de la realidad, tiene como condición la construcción de la intersubjetividad, en el universo particular de cada hombre, posiblemente en su núcleo más cercano, su familia y su comunidad.

Se dice, que el mundo sólo es en cuanto existe el hombre, entiéndase al hombre por su subjetividad, puesto que el resto de los animales, no la poseen.

El conocimiento de la realidad, el modo, la posibilidad de conocerla, dependen de cierta concepción, acerca de qué es esta.

“Lo concreto es el conjunto de todos los hechos, y, en segundo lugar, que la realidad en su concreción es esencialmente incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos, hechos ulteriores, que fueron olvidados o aún no descubiertos, y, mediante esta adición infinita, se puede demostrar el carácter abstracto e inconcreto del conocimiento.” (Kosik, 1983: 55)

Nunca podremos comprender la estructura concreta de la realidad social en sí misma. Además, la realidad es comprendida como el conjunto de todos los hechos. Y puesto que todos los hechos, no pueden ser nunca abarcados por el conocimiento humano, ya que siempre es posible agregar otros hechos, entonces, la realidad es un todo dialéctico, desordenado.

“Podríamos decir que la teoría acerca de la realidad, en Max Weber, debe mucho a Kant. La realidad no posee un orden inmanente que el hombre deba descubrir, sino que el conocimiento humano organiza los datos de la experiencia y les pone un sentido. El

hombre ordena y, por lo tanto, constituye a la realidad como tal.” (Girola cita al autor, 1995: 87)

Significa que, la realidad se ordena por el hombre de manera subjetiva, en relación a lo que la experiencia le dicta que es verdad, y por esto, la realidad al estar sujeta a la experiencia que se torna infinita, es inacabada, perfectible y abierta.

“He aquí, pues, un orden de hechos que presentan caracteres muy especiales: consisten en maneras de obrar, de pensar y de sentir, exteriores al individuo, y que están dotadas de un poder coactivo, por el cual se le imponen... La mayoría de nuestras ideas y tendencias no son elaboradas por nosotros, sino que provienen del exterior, es evidente que sólo pueden penetrar en nosotros, por medio de la imposición... Además es cosa sabida que toda coacción social no es necesariamente exclusiva de la personalidad individual” (Durkheim, 1895: 26-27)

De tal manera, el orden social es un producto humano subjetivo que se objetiva en rutinas. Las cuales se convierten en costumbres normales, en actividades ordinarias y comunes que se hacen por lo regular siempre y de manera usual

Durkheim insiste en el orden social, para él “Religión, moral, educación, derecho, política, costumbres y cultura no son más que proyecciones u objetivaciones de la conciencia colectiva.” (Abbagnano, lo cita 1964: 676)

Lo cual significa que cada sociedad se plantea un ideal de hombre, y reproduce el tipo de sociedad que lo formará y lo arropará para ver cumplido ese ideal.

Para Durkheim, “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exigen la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. La educación es una socialización de la generación nueva.” (1895:11)

El autor también plantea una existencia individual y una social. La primera abarca estados mentales y acontecimientos de nosotros mismos. La segunda es, un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos, que significan en nosotros el grupo o los diferentes grupos de los que formamos parte, tales como las ideas religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales.

Entonces los seres humanos producen el ambiente social, cultural y psicológico, necesario y ordenado para ser recibido por las nuevas generaciones, quienes a su vez reordenarán a la sociedad para recibir de nuevo a los recién llegados.

Este reordenamiento de la sociedad, no es un acto pasivo, sino es una actividad continua, dirigida y transmisible. Que va poco a poco formando una habituación:

“Todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta. Además la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a ejecutarse en el futuro de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos. Esto es válido tanto para la actividad social como para la que no lo es.” (Berger y Luckmann, 1968: 74)

La habituación va generando poco a poco rutinas, que son la síntesis de decisiones y procedimientos ajustados que terminan especializando la actividad dirigida a un fin. De esta manera se forma un modelo o norma común.

“Bourdieu ha proporcionado el concepto de hábito, al colocarlo en el centro de su teoría de la práctica. Lo define como el sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción del que dispone un individuo en determinado momento de su vida, como la gramática generativa de sus prácticas.” (Perrenoud Philippe, cita al autor, 1984: 50)

Entonces, el hábito sería el sistema de esquemas. Una manera usual de ser, que garantiza una cierta forma de conducta y comportamiento. El hábito, es el conjunto de costumbres.

Y, llamaremos “esquemas de acciones a lo que, en una acción, sea trasladable, generalizable o diferenciable de una situación a la siguiente, es decir, lo que es común a las distintas repeticiones o aplicaciones de la misma acción.” (Perrenoud, 1984: 51)

Por ejemplo, cuando un niño de preescolar aprende, que un limón es verde, y sabe agrio, puede llegar en ocasiones, a decir que un coche es de color limonado, y que una naranja sabe agria.

“El hábito como gramática generativa de las prácticas, como conjunto de esquemas más o menos inconscientes que guían la acción, en el sentido más amplio; por otra las representaciones, conscientes, de una realidad pasada, presente o futura o, aún de una realidad posible, deseable o imaginable” (Perrenoud, 1984: 53)

Entonces, las representaciones pueden ser compartidas, comunes a un cierto número de personas, o singulares, y que cada actor deba a su experiencia individual, a su especial relación con la realidad, de manera consciente.

En las representaciones, el sujeto pone en juego su hábito, que a su vez gobierna la práctica, por medio de éstas mismas representaciones.

Por lo tanto, “el proceso institucional aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución... Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales.”(Berger y Luckmann, 1969: 76)

Para terminar, en síntesis explicaré la lógica del paradigma de institucionalización de la realidad, planteado por Berger y Luckmann, a partir de la interacción entre dos individuos: A y B

- 1.- A y B en interacción = tipificaciones
- 2.- Estas tipificaciones se expresarán en pautas específicas de comportamiento; o sea que A y B empezarán a desempeñar roles, partiendo de un constante: Volver a empezar, tal o cual acción.
- 3.- Surgirá una colección de acciones tipificadas recíprocamente, que cada uno habitualizará: A en intersección con B, y B en intersección con A. Para dar origen a la división del trabajo.
- 4.- Con la división del trabajo, se van introduciendo nuevas cosas o procedimientos, se va innovando, aunque al mismo tiempo se amplía y se vuelve compleja la vida.
- 5.- Entonces, la vida de A y B, se vuelve una rutina, ampliada y compleja.
- 6.- La rutina asume un carácter trivial, que será la vida cotidiana construida por ambos individuos, con un trasfondo. Con un significado más allá de lo aparente.
- 7.- Finalmente se ha construido un mundo social que contiene en su interior las raíces de un orden institucional en expansión.
- 8.- Entonces, si el individuo A y B tienen hijos, las habituaciones y tipificaciones se convierten en históricas y objetivas, porque existen como una realidad externa al individuo C.
- 9.- A y B construyen el mundo y los roles de cada uno con: “Ya volvemos a empezar”, mientras que para C, esto se transforma en: “Así se hacen las cosas”
- 10.- El individuo C, no participó en la construcción del mundo que le transmite A y B. Por esto, para él la realidad se le aparece como dada, externa, coercitiva e inalterable. Y, el conocimiento que tiene de ella, es sólo de oídas.

En conclusión, el conocimiento del propio mundo de C, lo conoce a través de otros, que han dado orden a las cosas y situaciones que le rodean, en una organización del día tras día.

Donde C, construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados por A y B, que han construido en un escenario social donde C, debe realizar las actividades con el rol que se le asignó y que además debe cumplir, de lo contrario, esto puede tener repercusiones.

Por lo tanto, la construcción de la realidad social es ajena a C, que ha internalizado y elaborado el mundo por sentido común, que formaron A y B para él. Así que,

difícilmente se cuestionará por qué las cosas son como son. Además C, como individuo es un producto social, de la interacción de A y B.

El individuo C, ha incorporado el mundo objetivo a su mundo subjetivo, y viceversa. Para finalmente terminar construyendo una representación social que considera adecuada de acuerdo al mundo que le diseñaron A y B como expertos.

En éste sentido, “la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven, constituye su capital cultural.” (Perrenoud, 1984: 48)

Lo que significa que, para Bourdieu una empresa de aculturación para satisfacer el mínimo indispensable de exigencias en materia de lenguaje, –porque el capital cultural, lo instala en éste campo- exige una selección de competencia lingüística, manifestada en los primeros años, que depende en parte de la complejidad de la lengua transmitida por la familia.

De lo anterior puede sacarse una importante conclusión relativa al éxito de los expertos: “A” y “B”, que ejercieron una acción pedagógica en “C”, al decirle: ¡Así se hacen las cosas!

“Toda instancia (agente o institución) que ejerce una acción, sólo dispone de la autoridad pedagógica en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica.” (Bourdieu, 1979: 53)

De tal manera que, lo impuesto penetra fácilmente y sin resistencia en el receptor que es, “C”, cuya predisposición esta en la línea del poder de, “A” y “B”, como los creadores de los escenarios originales ordenados para él.

Pero, no hay que olvidar, que con anterioridad, en el tercer modelo de conocimiento, se dijo que, el sujeto es activo, porque la cultura no es una herencia recibida de manera

pasiva. El ser humano tiene la facultad de construir de forma activa sus esquemas de pensamiento y de acción, su representación del mundo, sus conocimientos.

Quiere decir que el sujeto, es capaz de forjar sus propios instrumentos, y al apropiarse de una herencia cultural, escoge, deforma y añade sus posibilidades físicas y mentales. Constituye su capital cultural con la memoria y sus adquisiciones, en donde el hábito es el punto central, que a su vez esta rodeado de representaciones con su significado.

En conclusión: “mediante la reflexión, el individuo puede hacerse consciente de su capital cultural, de sus representaciones, de una parte de su hábito. La imagen que resulta de esta toma de conciencia enriquece el conjunto de las representaciones, o sea, del propio capital cultural” (Perrenoud, 1984: 54)

### **2.3- El significado de las representaciones sociales en la vida cotidiana.**

En el paradigma de institucionalización anterior, el caso “C”, viene siendo la infancia, donde empieza la construcción del significado y la representación. Por lo tanto en el campo de la psicología, el significado ha sido uno de los fenómenos cognitivos que se han estudiado durante mucho tiempo y desde las más diversas perspectivas. Aquí se tocará, el significado de la representación desde los 24 meses de edad.

A lo largo de los casi dos años transcurridos desde su nacimiento, que constituye el período sensorio-motor, el niño ha realizado enormes progresos en su conocimiento del mundo y ha ido adquiriendo capacidades que le permiten actuar e interactuar con las cosas y las personas, y que constituyen lo que llamamos su mente o su inteligencia.

Aún así, faltan todavía progresos que van a distanciar definitivamente a los seres humanos de otros seres vivos.

Una de las principales características de los hombres es la de construir representaciones precisas de la realidad que permiten actuar sobre ella y anticipar lo que va a suceder. Durante el período sensorio-motor, en la infancia se han ido extrayendo

regularidades del devenir de las cosas. Lo que permite saber como se van a desarrollar los acontecimientos.

Por ejemplo, cuando algún adulto prepara el agua para un baño, el niño o niña preguntará: mamá quién se va a bañar, o bien dirá, no me quiero bañar, o también, yo si me baño.

Lo anterior supone ya una cierta representación del desarrollo de los acontecimientos, pero que depende directamente de la percepción de estímulos inmediatos relacionados con lo que va a suceder.

Pero hacía el final del período sensorio-motor, “empieza a manifestarse cada vez más claramente y de forma más pujante una capacidad nueva: la de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o las situaciones, una necesidad de actuar sobre ellas materialmente, y es lo que marca precisamente el final de ese período y la entrada en una etapa nueva. La manifestación más evidente de estas nuevas posibilidades es su capacidad para comunicarse con los demás, tanto mediante gestos intencionales como mediante palabras, pues está comenzando a hablar. Pero esta capacidad simbólica no se manifiesta sólo en el naciente lenguaje sino en otras actividades que aparecen ahora: empieza a realizar como juegos y fuera de su contexto habitual cosas que antes sólo hacía en serio. También empieza a imitar situaciones que percibió antes pero que ya no están presentes... Esta capacidad de representación y comunicación se desarrolla a una enorme velocidad durante el segundo año. “(Delval, 1994: 226)

Por ejemplo, jugar a que está comiendo algo delicioso y hacer con la boca un sonido de: ¡m, m!

En la infancia, el lenguaje permitirá actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de palabras que están en el lugar de las cosas. Lo cual también se puede hacer con el dibujo o el juego simbólico.

“Se denomina representación, a lo que en vez de actuar directamente sobre un objeto podemos servirnos de algo que lo sustituye, que está en lugar de ese objeto o

acontecimiento y que podemos llamar significativo. El significativo está en lugar del significado que es aquello que designa. “(Delval, 1994: 227)

En vez de actuar materialmente sobre la realidad puede hacerse también de forma simbólica, y por ello la utilización de significantes abre una inmensa posibilidad al desarrollo psicológico del sujeto, porque le permite distanciarse cada vez más de la situación presente y abrirse hacia mundos alejados en el espacio y en el tiempo, o incluso ficticios y que sólo existen en la mente.

El sujeto no tiene que actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo simbólicamente. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad.

Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos y signos. Piaget denomina a esta capacidad función semiótica, apoyándose en las ideas del lingüista suizo Ferdinand de Saussure. El siguiente cuadro explica, esta capacidad de representación.

SEÑALES O INDICES	El significativo está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos. Por ejemplo, el humo es una señal o índice del fuego, la aparición de una mano es un índice de la presencia de una persona.
SIMBOLOS	El símbolo guarda una relación motivada con aquello que designa. Por ejemplo, el dibujo de una casa es un símbolo de la casa, la indicación de una línea ondulada en una carretera indica la próxima presencia de una curva, el niño que cabalga sobre un palo lo está utilizando como símbolo de un caballo. El juego simbólico infantil se caracteriza por la utilización de símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa, que la señal.
SIGNOS	Los signos son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. Ejemplos son los signos matemáticos, o las palabras del lenguaje, que son signos arbitrarios (con la excepción de las onomatopeyas). La distancia entre significativo y significado es máxima.

(Idea original de Delval, 1994: 231)

En este sentido, el ensayo de Barthes sobre la lucha libre es una aplicación de las teorías de Saussure a la experiencia cotidiana popular.

En ocasiones los movimientos de los luchadores se asemejan a un ballet, una cuidadosa coreografía en la que todos los signos convencionales de enojo, frustración, venganza y triunfo final se presentan de tal manera que el público pueda entenderlos y apreciarlos.

Lo que los luchadores hacen es pretender ser naturales. El hecho de que tanto ellos como el público sepan que se trata de algo fingido, otorga a su arte una superioridad sobre otras formas de comunicación que con absoluta seriedad se declaran naturales.

Hemos llegado a pensar que ciertas formas son naturales, y en realidad son construcciones culturales.

“Para Saussure, cuando se habla del lenguaje debe hacerse una distinción crucial entre el signo y la cosa significada.”(Thody y Course, 2002: 13)

La cosa significada, permanece constante de una sociedad a otra, pero los signos lingüísticos que usamos para referirnos a las cosas difieren de un lenguaje a otro.

Una mesa es igual en México que en U. S. A. Pero table no es la misma palabra que mesa, y ninguna relación intrínseca entre el término table y el objeto aludido hace que aquel signifique mesa en México, por lo menos entre la gente, que no conoce algo de inglés.

“Las palabras funcionan como lo hacen debido al lugar que ocupan en la estructura del lenguaje, porque son diferentes las unas de las otras y se ajustan a un esquema particular” (Thody y Course, 2002: 15)

Por ejemplo, los gestos de los luchadores, significan algo, pero no debido a lo que ellos piensan o sienten. Los gestos derivan su significado de las convenciones mediante las cuales los seres humanos han aprendido a expresar sus emociones y a interpretar las de los demás.

Los gestos de los luchadores parecen naturales, de la misma manera que a nosotros nos parece natural hablar en castellano.

“Pero todas las formas de comunicación son artificiales, pues su funcionamiento se debe a una estructura y la estructura funciona sólo porque vivimos en sociedad y no en estado natural.”(Thody y Course, 2002: 17)

Además de no tener nada de naturales-según Saussure- los signos son esencialmente arbitrarios.

“Un postulado central de Saussure afirma que lo que crea sentido dentro de un sistema de signos particular, son las diferencias entre los términos utilizados” (Thody y Course, 2002: 22)

Por ejemplo, no es que los semáforos funcionan porque existe una conexión natural y por lo tanto inquebrantable entre rojo y peligro, o verde y seguridad. Funcionan porque todos reconocen y aceptan la diferencia entre colores primarios rojo y verde y el significado que se le da a cada uno dentro del sistema.

Hablando en términos generales, el uso del semáforo es una sabiduría convencional o de sentido común.

“Se usan ambos términos indistintamente para referirnos a las creencias sobre la conducta humana, en las que la gente suele basarse cuando tiene que decidir o predecir algo sobre los demás...una serie de datos derivados de la experiencia y supone perspicacia y objetividad.” (Clay Lindgren, 1980:16)

Con el anterior ejemplo se demuestra que, el significado es un elemento particular, producto del conocimiento y la experiencia, que tiene efectos sobre el comportamiento de los individuos.

De esta forma, “el significado ha sido definido como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, que está compuesto de elementos afectivos y de conocimiento, que crea un código subjetivo de reacción. Los cuales reflejan la imagen

del universo y la cultura subjetiva que tiene la persona. ” (Valdez Medina cita a Salía; 1998: 56)

Son los significados, en su más amplia y diversificada consideración, los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, en definitiva de la formación de la individualidad característica de cada sujeto para situarlo e intervenir en el contexto vital.

Vigotsky estudio también cómo aprenden los niños la semántica o el significado del lenguaje, él creía que los niños construyen el significado mediante la actividad compartida.

“El significado es una convergencia entre el significado del adulto y las inferencias del niño de lo que el adulto quiere decir. Puesto que el significado existe primero compartido, las pistas contextuales y estrategias del adulto para interpretar al niño apoyan el significado.” (Brodova cita a Vigotsky, 2004: 101)

Lo cual quiere decir que, es el contexto quien conduce al sujeto hacía lo que es en sí la cosa de la cual se habla.

Por ejemplo: Mi hijo cuando tenía cuatro años, su maestra de preescolar le dijo que su nombre es Isabel. Además él se aprendió los nombres de sus tías, y entre ellas hay una tía Isabel. Que cuando él era más pequeño, le llamaba tía Bel.

La maestra me comentó que, a veces el niño la llamaba tía. Entonces, le explique a mi hijo, que en la escuela le dijera maestra a Isabel, y en la casa le llamará tía a mi hermana mayor. Aunque las dos, se llamarán Isabel, eran diferentes para él. Porque, una era su maestra y no era mi hermana y la otra Isabel, es mi hermana, y es al mismo tiempo su tía.

“Cuando el niño usa una determinada palabra en contextos conocidos para comunicarse con adultos conocidos, su comprensión es suficiente para sostener la conversación. Pero cuando los niños tratan de aplicar determinados significados en contextos distintos o con personas distintas, las diferencias entre el significado del niño y del adulto se hacen patentes.” (Bodrova, 2004: 102)

Por ejemplo: Mi hijo cuando tenía tres años y traía puestas sus chanclas de baño, hacía demasiado ruido cuando las usaba y, yo le decía, ¡Camina bien, pareces chancludo! Él, tal vez no logró apropiarse de la palabra, y en una ocasión que yo hice ruido al traer puestas unas zapatillas, me dijo: ¡Camina bien, pareces penchuda!

Desde ese entonces, en ocasiones me llama penchudita. Pero cierto día, le dijo a una de sus amiguitas penchuda, y la niña, luego llorando a acusarlo conmigo, de que le había dicho una grosería. Él muy confundido, también luego llorando y me dijo: Mamí, verdad que penchuda no es una grosería.

Al respecto, le explique al niño, que significaba penchuda en casa, y que significaba penchuda fuera de casa. Tal vez una grosería para otros.

Niños y adultos utilizamos las mismas palabras, pero con frecuencia para un niño el significado de una palabra es diferente del significado del adulto. Cuanto más pequeño el niño, es mayor la diferencia de significados; conforme el niño interactúa con otras personas, en contextos distintos, con tareas distintas, reestructura su significado personal inicial una y otra vez. Con el tiempo, el significado se hace similar al adoptado culturalmente o al significado convencional. Por lo general, cuanto mayor es el niño, más similares son sus significados de los conceptos de uso diario a los significados de los adultos.

“Aun cuando los conceptos de la vida diaria se aprendan tardíamente, la trayectoria del desarrollo es la misma: los significados se construyen en el contexto y se reestructuran gradualmente después por medio de múltiples experiencias hasta hacerlos similares a los significados culturales convencionales” (Bodrova, 2004: 101)

En el ejemplo anterior, mi hijo aprendió, por experiencia solamente a decirme penchuda a mí, y esta palabra no se la dice a nadie más. Sobre todo a sus amiguitas.

“El significado de un concepto de la vida diaria debe precisarse y afinarse mediante la experiencia cotidiana; no colocamos los conceptos de la vida diaria en un sistema abstracto ni los definimos formalmente. En los adultos este proceso avanza más rápido

que en los niños, pero ambos grupos entienden intuitivamente los conceptos de la vida diaria.”(Bodrova, 2004: 101)

Es evidente que el elemento específico del desarrollo humano es su capacidad simbólica. Esta capacidad confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla y comunicar sus transformaciones y valoraciones.

Existen múltiples factores que desencadenan los procesos de construcción de significados, y que cada uno de ellos actúa de manera especial, para provocar grados diferentes de adaptación.

“La observación, la imitación y la experiencia directa parecen los factores prioritarios en la construcción de significados durante los primeros años de vida infantil” (Pérez Gómez, 1998: 213)

Diferentes teorías evolutivas, conceden distinto valor a la influencia de cada uno de estos factores, pero es difícil encontrar alguna que no acepte la influencia de todos ellos en diferente grado y en distintas etapas del desarrollo evolutivo de los humanos.

El significado ya construido, se deposita en la memoria a largo plazo, es de tipo declarativo e incluye creencias de nosotros mismos y de nuestro mundo, nuestros conocimientos de los conceptos, conocimientos de hechos generales y de objetos específicos, eventos y episodios. Este se encuentra en el tercer nivel o tipo de información. Y, en cierto sentido esto se vincula con el modelo de institucionalización, donde “A” y “B”, construyen el mundo y los roles de cada uno, mientras que para “C”, esta se transforma en una realidad dada y externa, que a veces sólo conoce de oídas.

“La información en la memoria a largo plazo es de tres tipos. El primero se representa de forma análoga en el almacén de información sensorial y en el almacenamiento de recuerdos de sensaciones, el segundo es el conocimiento que se tiene acerca de cómo hacer algo desde las habilidades motoras hasta las intelectuales.” (Valdez cit. a Hilgard, 1989: 38)

En este sentido, la memoria a largo plazo es la más rica y compleja de todas las estructuras de la memoria, porque se encarga de retener la información por períodos de tiempo ilimitado, re codificando ésta cuando es transferida desde la memoria a corto plazo.

“Hay una distinción de dos tipos de memoria que se ubican dentro de la memoria a largo plazo, que son: la memoria semántica y la memoria episódica...La primera almacena información de datos y eventos temporales...y la segunda, es necesaria para el uso del lenguaje: palabras, otros símbolos verbales, sus significados y sus referentes, acerca de las relaciones entre ellos y acerca de las reglas, fórmulas y algoritmos para la manipulación de estos símbolos, conceptos y relaciones... Gran parte del conocimiento de la memoria semántica es potencialmente generativo, teniendo efectos directos sobre el comportamiento de los individuos.” (Valdez cita a Tulving, 1982: 39)

Por lo anterior interpreto que, la memoria semántica tiene un conocimiento más perdurable o permanente sobre el significado de conceptos y normas de utilización de éstos, o bien es como un sistema de representación organizada del conocimiento que incluye el significado de las palabras que se utilizan, lo cual se constituye como el conocimiento del mundo que tiene cada sujeto.

Ante esta explicación, “el modelo de redes semánticas naturales intenta dar una explicación del problema que hay acerca de las relaciones que se dan entre los nodos conceptuales que determinan la estructura básica de la red, tomando en cuenta que el significado es un componente primordial del almacén de memoria a largo plazo, que implica un proceso de carácter reconstructivo y dinámico que se da a partir del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, que se expresan simbólicamente a través del lenguaje.” (Figuroa, 1980: 50)

Entonces es a través del lenguaje, o el mediador entre un signo, que vendría a ser el estímulo y una reacción, que sería la conducta que manifiesta el sujeto en el mundo o en su realidad.

“De esta forma, el significado psicológico ha sido definido como la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, que esta compuesto de elementos

afectivos y de conocimiento, que crea un código subjetivo de reacción. Los cuales reflejan la imagen del universo y la cultura subjetiva que tiene la persona, puesto que es al mismo tiempo, una unidad natural de representación cognoscitiva y de estimulación para producción de la conducta.” (Valdez Medina 1998: 56)

La conducta no entendida por supuesto con un enfoque de asociación mecánica, donde los sujetos dan respuestas específicas a estímulos específicos. Más bien, la conducta como un resultado holístico de una serie de interacciones preceptuales que influyen dentro del contexto, y éste a su vez impacta al sujeto.

Para Bruner, “la percepción no es un proceso pasivo, no se reduce a reflejar a manera de espejo al mundo, es, por el contrario, un procesos selectivo mediante el cual, y bajo la influencia de las necesidades, creencias y valores del organismo, el individuo construye un mundo perceptual a base de la información que le proporcionan sus sentidos.” (Patterson 1989; pág. 140)

El hombre se representa a sí mismo el mundo, por medio de la percepción de sucesos, conceptos, problemas, habilidades, y otros. Porque, tiene una intención.

“La intención, considerada en abstracto, puede ser una cuestión discutida filosóficamente, pero es una necesidad para la biología del comportamiento complejo, cualquiera que sea la etiqueta o nombre que le queremos poner. Las acciones y la búsqueda de significado, están guiadas por la intención.” (Patterson cita a Bruner, 1989: 141)

La intención será el medio utilizado por el hombre para lograr sus fines, sus objetivos, sus metas y obtener sus resultados, cuando acciona el mundo, por lo tanto, toda actividad será gratificante, en sí misma. De esta forma, se dará el crecimiento del conocimiento que se organizará y se hará menos complejo cuando a través de un pensamiento estratégico se vaya poco a poco resolviendo la vida, o bien se acumulen experiencias y los efectos de éstas para su uso futuro. De acuerdo a lo anterior, Bruner propone, los siguientes modos de representar al mundo.

MODOS DE REPRESENTAR AL MUNDO	
1.- MODO ACTUANTE	Al principio, el mundo del niño llega a su conocimiento por medio de las acciones habituales que ejecuta para hacerle frente.
2.- MODO ICONICO	A su debido tiempo se añade la técnica de representar las cosas por medio de imágenes, una representación relativamente libre de acciones.
3.- MODO SIMBOLICO	Gradualmente se añade un método nuevo y poderoso, por el cual la acción y las imágenes se traducen a un lenguaje.

Cada una de estas modalidades tiene un efecto muy profundo en la vida mental del individuo a sus diferentes edades, y cada una continua funcionando e interactuando con las demás a lo largo de toda la vida intelectual posterior. Por lo tanto, el crecimiento del hombre está relacionado con su historia evolutiva.

“Efectivamente, los humanos dependen para su supervivencia de la herencia de la cultura y no de la herencia de un conjunto de genes. Dependen del patrimonio cultural porque su evolución morfológica ha dado por resultado un largo período inicial de impotencia. “(Patterson, 1989: 143)

Significa que los seres humanos, nos hemos especializado en el uso de instrumentos tecnológicos, y no en la evolución morfológica del cuerpo. De tal manera, el hombre vive en un mundo simbólico, creado por el mismo, y con esto ordena y explica la experiencia.

Para Bruner, “la representación es el sistema de reglas por medio de las cuales el individuo conserva o representa, para un uso futuro, sus encuentros y experiencias con los diversos sucesos. Es una construcción del mundo, un modelo por el cual el mundo se hace presente al sujeto.” (1984: 146)

En éste sentido, el significado de las representaciones sociales, no es palpable, pero sí es real, porque existe en la mente de los sujetos, y con esto enfrentan y ordenan la realidad.

Por lo tanto, también el lenguaje es importante para conservar la capacidad cognoscitiva, porque le ayuda al sujeto a organizar su mundo, hecho por los otros para él, y donde encuentra palabras y cosas que necesita nombrar e incluir para continuar operando su realidad.

“El lenguaje no es una copia directa del mundo perceptual, y por lo tanto no representa su unidad natural; el lenguaje impone al mundo una estructura. En este sentido, el lenguaje es un medio no solamente para representar al mundo, sino para transformarlo” (Jerome Bruner, 1984:122)

Entonces dentro de la cultura se le da al sujeto, la forma en que debe responder, mirar e imaginar, además de interpretar y explicar a lenguaje lo que ha descubierto.

En conclusión, representar al mundo quiere decir que en la infancia los niños hacen la primera representación por medio de la acción que se ejecuta sobre objetos del mundo, o sea se hace referencia a la representación por la acción. Posteriormente, se desarrolla la habilidad para ir más allá de los objetos inmediatos y representar el mundo visualmente, por imágenes, esto último en relación con la representación icónica. Al final, con el lenguaje, se logran manejar objetos y sucesos sin la condición de su presencia, o sea se hace la representación simbólica.

Con el manejo de ésta teoría intelectual. Bruner se plantea el compromiso de que: ¿Hasta dónde se contribuye a una mejor comprensión sobre la manera en que se debe educar al hombre para que pueda aprovechar al máximo su patrimonio intelectual? Y, la respuesta la genera a través de su propuesta instruccional.

“Instrucción, es después de todo, el esfuerzo por ayudar o por darle forma al crecimiento. Al planear la instrucción para los jóvenes, sería muy imprudente no atender a lo que se sabe acerca del desarrollo. Una teoría sobre la instrucción...es en realidad una teoría sobre las diversas maneras en que se puede ayudar al crecimiento y desarrollo de la personalidad. La esencia del proceso educativo radica en proporcionar auxiliares y diálogos para traducir la experiencia a sistemas más poderosos de conocimiento y de orden” (Patterson cita a Bruner, 1989: 158)

Me parece que el trabajo de los teóricos cognoscitivistas, propone ante todo la redefinición constante para hacer más claro el conocimiento y cómo los seres humanos podemos aprenderlo, por el proceso de la educación; y el modo de representación que el estudiante tiene de esto, le ayudará a ser eficaz y eficiente en su propia educación.

Por lo tanto, en un mundo donde el conocimiento crece de manera vertiginosa, la educación debe cumplir con el compromiso, de educar a niños y jóvenes en las habilidades, creencias, conocimientos, capacidades y aptitudes para que logren una adecuada integración social en todo aspecto de la vida humana.

Socialmente, el espacio donde se han institucionalizado una serie de representaciones para las generaciones de niños y jóvenes, es la escuela además de la familia, entre otros.

En éste caso especial, la escuela normal, es un lugar donde se debate la existencia de una serie de contradicciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, como un tejido complejo donde el alumno, en el discurso ya no debe ser un sujeto pasivo, que acumula información, a través de la memoria a corto plazo. Sino un estudiante, comprometido con su propia formación, con autonomía cognitiva, reflexivo y capaz de solucionar problemas en condiciones críticas.

Me parece que, el cambio de rol de sujeto pasivo a sujeto activo del proceso de construcción del conocimiento, no se ha llevado a cabo entre los estudiantes, debido a que continúan prevaleciendo en la escuela normal, una serie de significados de sentido común bastante ortodoxos, que no permiten destronar una serie de rutinas y creencias para hacer un cambio de esquemas de aprendizaje, y por supuesto también de enseñanza.

Entre los alumnos, existe la costumbre de utilizar y manipular de manera imprudente, gran cantidad de concepciones, teorías e incluso prácticas en forma superficial, solamente para salir del paso y continuar trabajando bajo la cultura de la facilidad y la apariencia. Por tal razón, me parece importante, el siguiente punto.

#### **2.4- El significado de las representaciones sociales en la vida escolar.**

El interés principal de lo que he dicho en los temas anteriores, reside en que se partió hacia la reflexión articulada desde dos campos teóricos, en la intersección de lo social y de lo individual. La psicología logra que una teoría del desarrollo individual juegue un papel importante en la elaboración cognitiva desde lo social. Por ejemplo la postura psicogenética o bien la postura sociocultural.

La psicología social nos ha aportado también, elementos sustanciales que nos permitirán construir una visión más completa en torno al mundo intersubjetivo del sujeto, donde la percepción es un proceso mucho más complejo, en el que él tiene un papel activo, no sólo desde sus sentidos, sino también desde los esquemas mentales que le permiten construir el mundo, que de alguna forma ya está construido para él. Por lo tanto, visto de esta forma la vida cotidiana es una constante construcción, deconstrucción y reconstrucción, dentro del contexto, como la intersección de la infancia con la sociedad y la cultura.

Una de las más poderosas formas de influencia cultural consiste en proporcionar los escenarios de la vida cotidiana, o sea el tipo de interacciones que niños y jóvenes tienen la oportunidad y la necesidad de practicar. Las instituciones sociales, como la escuela, tienen un efecto importante en la aculturación de las nuevas generaciones.

“Kokwet, con una comunidad rural de los Kipsigis de Kenya, examino las relaciones entre los escenarios cotidianos de los niños y diversos aspectos de su desarrollo. Algunos de éstos estudios revelan diferencias respecto de las normas occidentales en aspectos de desarrollo que se consideraban universales” (Super y Harkness citan al autor, 1996: 79)

Por ejemplo, las diferencias en los patrones de sueño entre los infantes de Kenya y una muestra urbana de América se relacionaron a los diferentes escenarios ambientales: mientras que los bebés Kipsigis durmieron con sus madres y nunca se les dejó solos durante el día, los bebés americanos duermen generalmente en sus propias camas, en ocasiones en cuartos separados, y lugares silenciosos durante el día. Un resultado de estas diferencias en los escenarios físicos y las rutinas diarias fue que los bebés de Kenya duermen menos que los americanos y, a la misma edad, tienen más horas de vigilia durante la noche que la mayoría de los bebés americanos.

En síntesis, en las diferentes culturas, las costumbres son consecuencias conductuales practicadas por los miembros de la comunidad, de tal modo que se incorporan a la cultura sin necesidad de racionalizarlas individualmente y de transmitir las en forma consciente.

“Las costumbres son generalmente vistas por los miembros de la cultura como una manera razonable o natural de hacer las cosas. Por lo tanto, estas características del cuidado infantil no son producto de la elección individual o de la disposición personal sino de la forma como la comunidad resuelve esta tarea del cuidado infantil” (Super y Hakness, 1996: 81)

O sea que las costumbres incluyen mecanismos complejos e institucionalizados como por ejemplo, los rituales de circuncisión, cargar a los bebés en la espalda con el rebozo y la asistencia de niños y jóvenes a la escuela

Probablemente, la mayor parte de las conductas que realizamos los seres humanos, las hemos adquirido a lo largo de los años y por ello podemos decir que es poco lo que hemos recibido hereditariamente y que la mayor parte de lo que somos capaces de hacer lo hemos aprendido, como diría Vigotsky, a través del uso de los diversos artefactos, materiales e ideales.

De lo que he hablado hasta ahora es precisamente ese proceso de adquisición que se prolonga durante años a lo largo del desarrollo y que comúnmente lo denominamos aprendizaje. O sea la adquisición de capacidades por efecto de la experiencia.

Se suele entender por aprendizaje: “una modificación relativamente permanente de la capacidad o de la conducta que no es efecto puramente del desarrollo. Frecuentemente se ve como el resultado de la experiencia, ya sea ésta externa o interna” (Delval, 1994: 345)

Pienso que los efectos de la experiencia tienen que mantenerse o guardarse, por supuesto en la memoria, como la responsable de la conservación del pasado. Por esto la memoria es un componente muy importante del sistema cognitivo.

En el sistema de la memoria se guarda y se recuerda la información de la experiencia. Casi siempre, lo que más recordamos, es lo que tiene significado para nosotros. Entonces el proceso de memorización debe estar muy relacionado con el conocimiento en general y que el almacenamiento de información es un proceso constructivo, mientras que el recuerdo es un proceso de reconstrucción.

Se puede decir entonces, que se puede aumentar la capacidad de memoria y de conocimiento sobre la propia memoria, porque esto pasa con el sistema cognitivo.

“Flavell ha denominado metamemoria, a la capacidad de controlar las propias actividades mentales, para contribuir a que la memoria se pueda utilizar más eficazmente. “ (Delval, 1994: 355)

En conclusión, conocimiento y memoria interactúan mutuamente y dependen de la experiencia en general, que a su vez contiene una serie de significados, para ser almacenados y recordados

“El trabajo de Bartlett, abrió nuevas vías para el estudio de la memoria y hoy se tiende a concebir la memoria, como un sistema muy activo en el cual ni el almacenamiento ni la recuperación de lo que se recuerda se realizan pasivamente sino que se están elaborando y modificando con el paso del tiempo” (Delval, 1994: 346)

Los significados asociados a la experiencia y almacenados en la memoria, son un sistema de referencia que permite la construcción subjetiva de la realidad, es un marco de aprehensión o modelo dado por el contexto cultural del sujeto, en sus relaciones

socio-históricas. Entonces, la representación, también esta asociada a la posición y al rol que ocupan los sujetos socialmente.

En nuestra sociedad, una de las instituciones legitimadas por la cultura, es el espacio escolar, donde existen una serie de actores, cada uno con sus propios roles, construyendo y reconstruyendo la vida cotidiana, a través de una serie de representaciones, que le dan sentido y significado a las relaciones dentro del ámbito educativo formal.

Pero en la escuela, y en la vida real, “el hombre occidental, goza del curioso privilegio de tener derecho de residencia en dos mundos diferentes de pensamiento. En un constante ir y venir, pasa de una experiencia intelectual a otra, que pueden ser profesionales, ordinarias, disciplinadas o espontáneas, teniendo cada una de ellas su lógica y sus límites” (Moscovici; 1984: 679)

En el campo formal, nos podemos contactar con personas que pertenecen al mismo nivel de pensamiento racional. En el campo informal, nos relacionamos con cualquier persona, de variada formación y de variados intereses.

Formalmente, el mundo científico y/o intelectual del sistema escolar apelará por un pensamiento racional y crítico, en la búsqueda de la verdad, o sea un pensamiento reflexivo, no automático o común.

Informalmente, el pensamiento es más natural y el significado de las cosas no esta sujeto a una serie de pasos y reglas rígidas. Esta forma de pensar, esta influenciada por costumbres y creencias heredadas en forma social. Es un conocimiento de sentido común., como lo he venido diciendo a lo largo del trabajo.

Por otra parte, la sociedad occidental esta sufriendo una constante influencia del conocimiento formalmente elaborado, o conocimiento científico. Por ejemplo, en la televisión, es frecuente ver y escuchar noticias respecto del calentamiento global de la tierra, el fenómeno de la clonación, la ecología, la devaluación del peso, etc. Toda la gente tiene un conocimiento común, sobre algún tema de la ciencia.

“La ciencia penetra hasta el fondo del conocimiento vulgar, despierta su atención sobre los fenómenos hasta entonces olvidados: le enseña a analizar nociones que se habían mantenido confusas y enriquece así el patrimonio de las verdades comunes a todos los hombres o, al menos, a todos aquellos que y han alcanzado cierto grado de cultura intelectual” (Moscovici, 1984: 684)

Por ejemplo, los alumnos de las escuelas normales, que están estudiando un grado de licenciatura, que su supone gran porcentaje de la sociedad en México, no cuenta con éste nivel educativo

Ante esto, aparecen dos tipos de sentido común. El primero heredado por la tradición, que se obtiene en forma espontánea y el segundo, por la manipulación y el consumo de prototipos sociales y utilitarios en la sociedad moderna.

Me parece que ambos sentidos son asumidos por los diversos actores, que interactúan de manera cotidiana en el ámbito escolar.

“En la formación del docente como intelectual, la escuela –normal o universidad– ocupa un lugar determinante, en la producción de profesionales de la educación que el sistema requiere. Y una de sus prácticas educativas del profesor o del estudiante, es que no es consciente de la ideología de la que él mismo es portador y menos aún de su reproducción a través de los discursos culturales; es este caso, los profesores suelen apropiarse de manera frecuente, a críticamente de posiciones que deliberadamente no han asumido y que expresan en sus prácticas y discursos cotidianos, en sus relaciones al interior de la institución y en el entorno social en que se sitúan.” (Patricia Ducoing, 2005: 124)

Por ejemplo, en la actualidad es común en las reuniones al seno de las escuelas normales del Estado de México, escuchar frases y conceptos manipulados a críticamente, por profesores y estudiantes, como: competencias, constructivismo, habilidades intelectuales, academia, trabajo colegiado, calidad, eficiencia, inter disciplina, cuerpos académicos, investigación, práctica educativa, observación, cotidianidad, desarrollo, contexto, entre otras muchas.

En una palabra, este tipo de profesionales, son irracionales, creen en la neutralidad científica y casi siempre tienen un pensamiento racional técnico.

“El elemento generador de su pensamiento se centra en torno al debate que se desarrolla a partir de la exaltación de la formación instrumental y la subestimación de la comprensión teórica. Considera que el mercado de trabajo y las prácticas profesionales que ahí se despliegan han devenido en un acontecimiento incuestionable y un argumento contundente, en la orientación de la formación profesional, donde la voz de los empresarios y de los empleadores que reclaman la especialización del saber, usualmente de tipo técnico es lo relevante.” (Piña Osorio, 1993: 124)

En el caso de las normales del estado de México, el debate por lo regular se centra en la importancia que tiene la práctica en sí misma, alejada de la teoría. Y, la voz más escuchada, es la de las autoridades centrales de la ciudad de Toluca, que exigen se cumpla con lo que ellos consideran es la tradición normalista, incluso lejos de la legalidad que marca la reforma a las escuelas normales, llevada a cabo por el gobierno federal en 1997. Por eso, en casi todas las instituciones prevalecen creencias ortodoxas y prejuicios, acerca del uso de la crítica intelectual, como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, en éste tipo de escuelas los sujetos creen saber bien lo que hacen, el saber como una creencia, y sus conversaciones más que discursos fundamentados, son comentarios ingenuos, donde el único recurso alcanzable de sustento es su propia práctica sin referente teórico, algunos libros actuales con otros libros que usaron cuando eran estudiantes, en el caso de los docentes sobre todo, textos de los años setentas. Es muy común el fotocopiado de los libros actuales, porque son pocos docentes los que compran libros. Se usa mucho el internet, por docentes y estudiantes, pero se copia fielmente, es difícil que la información de éste recurso la procesen, los estudiantes para el diseño de un ensayo, por ejemplo.

Ahora bien, el significado en los actores, de estas instituciones no se desprende de la información que se recaba, “tan sólo tiene valor en relación con una teoría, una representación, que difiere de un individuo a otro, de un grupo a otro. En suma el significado no está determinado por la claridad de la percepción, por los hechos o los

elementos de información, sino que depende de una ideología y un punto de vista” (Moscovici, 1984: 692)

Por ejemplo, me parece que en casi todas las escuelas normales del estado de México, pasara lo que les sucede a los alumnos, de la muestra. El significado, de algunos términos usualmente manejados, por la comunidad difiere bastante de unos sujetos a otros. Es lógico, pensar que en algunas instituciones de educación superior, esto mismo sucede, porque hay docentes con diversas formaciones. Pero en el caso, de las normales, es muy curioso observar que, sus concepciones no están sujetas a un enfoque totalmente identificado por ellos mismos, o con ellos mismos. Sino, el manejo de los conceptos, son una combinación muy rara de varias corrientes de pensamiento. Y, esto sucede, igualmente con los alumnos que están formados con éstos docentes. Por ejemplo: “Es necesario, estimular adecuadamente a los alumnos, para que logren una buena construcción del aprendizaje”, “El enfoque por competencias es constructivista”, “La academia debe estar dirigida por los directivos”, entre otros, como que, “Piaget, es el único autor constructivista, y además fue psicólogo”.

“El lenguaje construye enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana, como gigantescas presencias de otro mundo” ((Berger y Luckmann, 1998: 59)

Con tales ejemplos, se establece la claridad, de que las representaciones sociales, son elaboraciones de sentido común, que los actores hacen, sobre algo o alguien.

Hablando del lenguaje, dentro del ámbito escolar, el proceso de enseñanza y aprendizaje es un acuerdo intersubjetivo a nivel de éste, porque lo que dice el maestro es un código, la mayoría de las ocasiones aceptado por el alumno, en un acuerdo silencioso y dado en forma común.

“Los conocimientos científicos -universo de los recortes de los contenidos escolares de la curricula- sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos escolares en el currículo. Dicha traducción pasa por dos características principales: por el hecho de ser conocimientos para otros, para ser comunicados a otros y por ser conocimientos para ser evaluados. El contenido escolar esta marcado desde el currículo

por la lógica de la transmisión y de la eficacia.” (Edwards Verónica en Furlán, 1989: 245)

Entonces en la escuela, lo que los estudiantes saben, depende de lo que para ellos signifiquen las variadas experiencias en las que regularmente, sus maestros les proporcionan conocimientos avalados por éstos. “Lo que el maestro dice, es verdad”. Porque el maestro, es quien porta la bandera de cientificidad, y es el traductor oficial de los contenidos de la asignatura que imparte.

“Los alumnos concentran sus esfuerzos por adecuarse a la lógica del docente: acertarle a las preguntas con la palabra indicada, recordar y repetir una palabra específica, ubicarla en el texto. Los alumnos siguen las pistas que el maestro da para que le devuelvan la respuesta única que él espera. En esta interacción alumnos y maestros se hacen cómplices para simular la transmisión y apropiación del contenido.”(Furlán, 1989: 247)

Entonces el alumno que sabe, es el que le responde al maestro lo que él quiere escuchar, como producto de las explicaciones que da el docente y el lenguaje implícito que se manifiesta en el acuerdo intersubjetivo: alumno-maestro.

Entonces, el significado de la representación social es una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común. El hallazgo científico se populariza, porque el docente traduce, interpreta y transmite, esto al alumno en forma de contenido decodificado proveniente del conocimiento científico, y el estudiante esta de acuerdo en que lo que le dice el maestro, y le da legitimidad científica.

Pero es importante recordar, que el alumno le otorga legitimidad científica a la traducción que hace el docente, desde su propio sentido común, o sea desde su singular punto de vista. Entonces, si el profesor hace una traducción ingenua de los contenidos programáticos, el alumno hará una incorporación ingenua también de ese contenido, junto a su muy particular punto de vista.

Entonces en el aula, el conocimiento científico, asentado en el contenido escolar, sigue siendo objetivo, neutral, dogmático. Donde el docente está autorizado a decir y hacer el significado que tiene de lo que le autorizan a decir y hacer. Esto ha sido poco cuestionado.

La autorización que tiene el docente para ejercer en el aula, su discurso, proviene del sistema educativo al que pertenece, y al plan de estudio que debe desarrollar. Cabe aclarar que, en éste trabajo, me refiero al sistema educativo de las escuelas normales del estado de México, y al plan de estudio de los licenciados en educación básica de 1997.

En el contexto escolar específico de las escuelas normales, es importante saber de dónde o por qué se habla de las habilidades intelectuales.

En la década de los noventa, hasta la actualidad, existen repercusiones importantes por la disposición plasmada en la política educativa nacional, para la formación de los docentes en educación básica, y que proviene de la UNESCO y la OCDE, y sus recomendaciones para el desarrollo del currículo basado en competencias.

De acuerdo al documento emitido por la SEP, en su versión final en Junio de 1997. Dice que, la transformación curricular comprendió en primer término, la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura.

“El punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar, y el punto de llegada, la selección y la organización, en un mapa curricular de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseable” (SEP, 1997: 29)

El cual debe atender explícitamente la formación de los estudiantes en habilidades de estudios o habilidades intelectuales y desarrollar sus capacidades de pensamiento, la adquisición de actitudes y motivación favorable para el estudio y el conocimiento científico. Así como promover estrategias de cooperación, autogestión del aprendizaje, toma de decisiones, solución de problemas, entre otros.

“En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso, es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico de los estudiantes” (SEP, 1997: 40)

Es claro percatarse, que la preocupación central del trabajo radica o se centra en el tema de las habilidades intelectuales, y el significado que poseen los alumnos, respecto de éstas. Ya que, oficialmente y desde el currículum formal es una exigencia para su perfil de egreso.

Entonces, cuál es el significado de tales habilidades intelectuales entre los estudiantes, si en la mayoría de las ocasiones, como se dijo anteriormente manipulan la información con un sentido común, popular y científico ingenuo.

La interacción de los sujetos en el acto educativo depende de manera sustancial, en lo que representa para ellos, la actividad que se les solicita, ya sea observar, redactar, reflexionar, explicar, etc.

Entonces, los contenidos de los programas de estudio actuales, para hablar de una verdadera reforma se deben convertir en representaciones que a su vez producen nuevas representaciones que condicionan el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Sin que por ello olvidemos, que los estudiantes ya cuentan con sus propias representaciones populares y científico-ingenuas.

De nuevo, aparece el carácter neutral del conocimiento impartido en el aula, porque se piensa desde el discurso oficial, que es tan sencillo cambiar de un significado a otro en forma mecánica y simplista, es una falacia, porque los conceptos, categorías o elementos básicos de las diferentes disciplinas se manipulan de manera ingenua y sin fundamento, resguardándose en el discurso del cambio, la reforma o la transformación educativa.

“Ninguna transformación puede ser descrita como algo regular, ya que cada una de ellas es tan única como una huella digital. Esta actividad pone en juego un mayor

número de procesos informativos, aparece tras un largo trabajo de metamorfosis, ya sea de lenguaje, de razonamiento o de ambos a la vez” (Moscovici, 1984: 694)

En el caso de las escuelas formadoras de docentes, la posibilidad de una transformación que considere la capacidad de pensar, como el punto nodal en la formación que se lleva a cabo por medio de habilidades intelectuales, para potenciar la racionalidad crítica, consolidar una formación teórica, epistemológica-teórica, capaz de recuperar la dimensión filosófica- reflexiva del conocimiento y del papel del sujeto como profesional de la docencia, es una tarea muy difícil, por la misma ambigüedad institucional, que se instala permanentemente en la demanda de la tradición oficial anquilosada y al mismo tiempo en el cambio educativo. Sin la presencia de una legitimidad intelectual.

Desde el análisis anterior, considero que las políticas neoliberales desmantelan la cuestión de la educación no como un servicio público y democrático sino como una mercancía de valor, regulada por la oferta y la demanda.

Es por esto que la institución escolar se proyecta, con esa ambigüedad y con ausencia de racionalidad clara. Porque, en las normales del Estado de México, comúnmente se habla de tradición, pero con cambio.

“Esta carencia de legitimidad intelectual, de orientación política, ética en el terreno educativo, no supone en realidad la vivencia de la libertad, sino de la confusión y de la contradicción. El juego con la ambigüedad semántica es el principal instrumento de persuasión y propaganda, con la que el discurso neoliberal esta utilizando, para justificar la privatización y desregulación del sistema educativo.” (Pérez Gómez, 1992: 131)

Dentro de la escuela normal, esta desregulación y/o confusión genera una serie de rutinas enmarcadas en una serie de costumbres con significados centrados en la tradición positivista, de la autoridad y el tradicionalismo de lo que se sabe, se debe hacer dentro de las escuelas normales, y todo asumido por los alumnos, con la firme esperanza futura de una plaza basificada como profesores en educación básica. Este es el significado más fuerte en la vida escolar de las normales.

Entonces, para los estudiantes es más importante quedar bien con sus profesores y con los directivos de la normal, que reflexionar y aprender sobre la tarea futura que les espera, al egresar de la escuela normal. Por tal razón, seguramente los resultados de la aplicación del instrumento, so serán muy ricos, respecto de las palabras estímulo que se les proponen a los estudiantes.

Esta es la forma en la que los alumnos interactúan con el mundo de la escuela normal, constituyendo el consenso sobre la lógica y el sentido de lo que ellos consideran como su formación, a través de diversas acciones colectivas, como por ejemplo, darle más importancia institucional al concurso de escoltas o bandas musicales, ante el gobernador del estado; que a la asistencia sistemática a clases o a las escuelas de práctica.

Esta forma tan peculiar de ser normalista, representa o significa el éxito dentro de la comunidad de docentes y alumnos. Es su imaginario social.

Así que los roles y la manera específica de cómo los cumplen y obedecen, se generan a partir de los significados que enmarcan a tales acciones.

El trabajo en las aulas normalistas, enmarca roles y funciones alrededor de una serie de verdades asumidas inter subjetivamente, legitimando aquello que debe ser considerado conocimiento socialmente construido.

“El saber cotidiano acoge, ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal, englobándolo en su propia estructura, aislado de su medio homogéneo, e implicado en el pragmatismo del pensamiento cotidiano” (Heller 1998: 321)

Por lo tanto, la formación intelectual es devaluada, y se ha llegado a reconocer por toda la comunidad normalista, la necesidad de modificar la forma en que se ha entendido el ejercicio de la enseñanza y del aprendizaje. Pero esto no ha sido suficiente, porque en la práctica se continúa trabajando con los mismos significados acuñados durante décadas.

Por ejemplo, todavía existen docentes y alumnos que en sus discursos continúan afirmando que, su práctica es constructivista, aunque no lo sea, en concreto. Que el docente es un sujeto de cambio, que debemos dejar de ser tradicionalistas. Que en su trabajo de tesis construyeron el conocimiento, etc.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA

## **CAPITULO III.**

### **METODOLOGIA**

#### **3.1- Los sujetos de la investigación.**

La centralidad del sujeto, desde la polémica del significado de la representación social, constituye la categoría eje, a partir de la que se entretienen los elementos conceptuales, desde los que se convoca de cara a la aplicación del instrumento redes semánticas naturales, como la forma más sencilla de conocer tales significados, vinculados a las habilidades intelectuales, que sirven de marco al perfil de egreso de los estudiantes normalistas de las licenciaturas en educación básica.

En este sentido, el sujeto se constituye en el camino intersubjetivo de sus significados, a lo largo de su vida cotidiana. Este es su espacio y su tiempo de construcción del objeto que le significa, y que finalmente termina constituyendo su saber sobre sí, y sobre los otros. Es un sujeto, que dice lo que él sabe, que sabe, no importando, que su saber tenga o no una plena justificación y explicación científica, porque su saber proviene del sentido común, o bien de un saber ingenuo, frente al conocimiento científico.

El sujeto de éste estudio, es un sujeto concreto, existente, porque, “cuenta con una especificidad histórica, social e individual; es un sujeto activo, y que introduce, y necesariamente debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento y que, por consiguiente, siempre es en una acepción determinada de éstos términos, un proceso subjetivo-objetivo” (Schaff Adam, 1978: 93)

Lo anterior es decisivo porque, precisamente el sujeto se manifiesta como producto de su aculturación, y así se convierte en producto y productor de una sociedad cultural.

“El sujeto constituye el punto de partida y retorno, el punto de reencuentro y de distanciamiento, el núcleo de reflexión y de cuestionamiento, el referente de ubicación histórica, social, ético-política, igual que el referente relacional, de subjetividad, de ruptura, de construcción, de esperanza.” (Ducoing Patricia, 2002: 134)

El sujeto en la construcción de sus significados, va transformando la información obtenida de la realidad, a través de un complicado código heredado y determinado socialmente, que penetra en su pensamiento a través del lenguaje, como el centro cultural de vivir día a día, en su situación de clase social, con intereses de grupo, con motivos conscientes e inconscientes, en su micro mundo contextualizado por todo aquello que para él, es su vida, su tiempo, su espacio, o sea su época.

Hablar del significado que tienen los sujetos en su vida, es importante, porque es reconocerlos, darles su lugar como tales, porque todo sujeto desde el nacimiento ha peleado un lugar social. En éste caso, su lugar en la escuela. Pelear un lugar en la vida, no es nada fácil. Es una lucha diaria, o sea el sujeto de la vida se resignifica a cada momento.

De esta manera, abordar el estudio de los sujetos de la educación significa reemplazar el análisis de estructuras cosificadas y presentes en propuestas de modelos o proposiciones conceptuales cerradas, que marcan el desarrollo de los sujetos en determinada dirección y en oposición, enfocar el análisis sobre la praxis de los sujetos considerando sus inscripciones en territorios específicos, con grupos determinados, en intercambios institucionales.

“Abordar el análisis sobre la subjetividad constituyente, implica atender diferentes niveles de la realidad, reconociendo que están articulados entre sí y analizando sus especificidades. El elemento articulador estaría dado por los actos en que los sujetos despliegan su apropiación en relación con sí mismos, los otros, la institución, etcétera.” (Remedí, 2005: 33)

La interpretación de un acontecimiento, en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia se vuelven significativos para mí. La construcción de significación, - es el trabajo que se intenta presentar aquí,- en relación con otro, está en relación con este intercambio y transacción de significados subjetivos, de tal forma que no sólo comprendemos nuestras definiciones de situaciones compartidas, también mutuamente las definimos.

“El reconocimiento de subjetivación que describe Touraine está señalado, por un lado, por la interiorización del mundo exterior simbolizado en la lengua que hablo, las categorías de la experiencia sensible o del pensamiento de las que me sirvo, la presión de las comunidades y de las colectividades en las que me encuentro inscrito, la pertenencia a un sexo, una edad, una clase. Evidentemente, el proceso de internalización está en un continuo dialéctico con los procesos de externalización y objetivación, que deben concebirse simultáneamente. Así, un sujeto externaliza al mismo tiempo su propio ser y el mundo social en tanto él lo vive y lo internaliza como realidad objetiva.” (Remedí, 2005: 38)

Los sujetos de esta investigación, están en primero, tercero y quinto semestre de las licenciaturas en educación preescolar y educación física, que son los planes de estudio que se están ofertando actualmente en la escuela normal. En su mayoría pertenecen a la clase baja, y algunos pertenecen a la clase media. En total la muestra consta de 30 estudiantes, de una población de 113 alumnos. Participaron 5 alumnos por cada uno de los 6 grupos incluidos.

Cabe aclarar, que no se incluyeron los alumnos de séptimo semestre, porque ellos se encontraban durante 2 meses en las escuelas de práctica.

Entre otros datos, se obtuvo la información de que hay estudiantes trabajadores, laborando incluso en oficios muy pesados, como el de ayudante de albañil. Pero también laboran cuidando niños de familias de la clase media alta, alguno que otro se emplea de arbitro de fútbol los domingos, son empleados en los cines, son vendedores de telefonía celular, etc.

De los cuales, el 36% trabajan, 10% trabajan con sus padres, atendiendo pequeños comercios de ellos, y el 26% trabaja por su cuenta, pero también el 63% de los estudiantes no trabajan, sólo se dedican a estudiar.

Tanto en la clase baja y la clase media de los alumnos, existen chicas y chicos muy sociables. Aunque, entre los estudiantes de clase baja, se da más cantidad de jóvenes que se comportan, como más distantes de sus compañeros y maestros. Por ejemplo,

mencionan con mayor énfasis, la palabra: “usted” para hablarles a sus profesores, y tienden a hacer una plática, como más formal, que los estudiantes de la clase media.

El grupo muestra esta formado de 22 mujeres y 8 hombres. En total son 30 estudiantes, entre las edades de 20 y 24 años.

De los cuales, una mujer es casada, y dos varones también. Lo que significa que, el 90% de la muestra son solteros.

Se menciona, el anterior marco de referencia, definiendo la clase, sin la intención de reducir o deformar el concepto de sujeto, hacía algo estático y lineal, sino todo lo contrario, para entender el marco de movimiento en espiral de la subjetividad de los estudiantes y la diversidad entre ellos.

Además, porque es importante incorporar el marco del que provienen, en cuanto espacios inciertos, y no simplemente como productos determinados.

En este caso, los estudiantes de la muestra pertenecen de las licenciaturas en educación física y educación preescolar, todos se encuentran en el curso ordinario, y aproximadamente el 80% de ellos viven dentro del municipio de Ecatepec, que es el municipio del Estado de México, donde se encuentra ubicada la escuela normal. El resto de ellos, tienen su domicilio en los municipios de Acolman, Tultepec, Tultitlan y Tecámac.

Entonces, para lograr concretar las condiciones y características del estudio de acuerdo a la muestra anterior, se recuperaron algunas de las sugerencias metodológicas propuestas por Zemelman, para el estudio de la subjetividad, como:

“El primer nivel, la subjetividad individual en lo grupal, o sea la subjetividad del individuo, pero ubicada en el marco de una inclusividad que permite el segundo nivel. Definir las relaciones que se puedan desprender cuando la subjetividad individual es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo grupal.” (Zemelman, 1997: 30)

El primer nivel, esta formado por lo que se llama, el mundo subjetivo., que vendría siendo el espacio de inclusividad. Y, el segundo nivel, intersubjetividad y realidad social, serían las exigencias de lo social. Todo lo anterior, enmarcado desde el enfoque, de la vida cotidiana en relación al significado de las representaciones sociales.

Donde éste último aspecto, muestra los puntos de interacción de la realidad que pueden servir de apoyo, para llegar a un adecuado nivel de análisis., respecto del significado planteado por los estudiantes, a través de la aplicación del instrumento: Las redes semánticas naturales.

Ahora bien, la apertura de la subjetividad individual hacia lo grupal, se da en el ámbito de la escuela, como un grupo educativo de referencia.

“La principal consecuencia práctica de lo anterior se puede observar en los espacios de experiencias. Efectivamente, la naturaleza del nucleamiento determinará las posibilidades de provocar la apertura a nuevos espacios de experiencias que sean compartidas; lo que se puede traducir en problemas.” (Zemelman, 1997: 32)

Ahora bien, la preocupación central del trabajo, en sus inicios fue y ha sido: ¿Por qué los estudiantes en las escuelas normales del estado de México, son tan pasivos para enfrentar retos intelectuales como el de: analizar, explicar, observar, deducir y comprender entre muchos otros desafíos o bien habilidades intelectuales.

Al reflexionar sobre esta situación de los estudiantes, antes que pensar en una propuesta de intervención para resolver esta problemática. El trabajo tiene el propósito de conocer: ¿Cuál es el significado de estas habilidades intelectuales, entre los estudiantes normalistas?

Al principio, intente explicarme el problema a través del capital cultural de los alumnos, sobre todo por el origen de su clase social de pertenencia.

Pero, como que me pareció muy obvia la justificación, y no respondía a la inquietud de profundizar en el conocimiento individual y único de cada uno de los sujetos.

Y, en una ocasión cuando todos los alumnos de la normal habían regresado de sus escuelas de práctica, les pregunte: ¿Por qué fueron a observar?, a lo que el grupo de ese momento me contesto: ¡Porque nos mandaron! También, les dije: ¿Qué observaron?, ellos contestaron: Lo que nos dijo, la maestra de observación. Incluso, algún alumno, grito: ¡Yo no observe nada! Entonces, les pregunté: ¿Qué es observar? Y, los alumnos emitieron una serie de palabras tan diferentes unas de otras, que en realidad me di cuenta que, entre ellos y conmigo misma había una gran discrepancia, acerca del significado de, observar en la escuela de práctica.

Lo cual no significa que, todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje debemos tener un significado de las habilidades intelectuales estandarizado, no, sino todo lo contrario.

Me parece que la diversidad de opiniones es una magnífica fuente de construcción de conocimiento, pero cómo partir de esa diversidad, si es bastante desconocida. Y, tal vez en la docencia, partimos de referentes homogéneos, imponiendo puntos de vista muy distantes, de lo que en realidad piensan los alumnos.

Así que decidí, repensar el asunto y llegue a querer cambiar el tema por el de cultura académica, pensando que en las escuelas normales del estado de México, esta no existe, y que tal vez aquí radica el problema acerca del porqué, los estudiantes no ejercen las habilidades intelectuales, antes mencionadas.

Pero al intercambiar ideas con una de mis maestras del postgrado, la doctora Agustina Limón, me percate de la posibilidad de adentrarme en la subjetividad de los estudiantes a través de algunas estrategias de la psicología social vinculadas a la pedagogía actual, para saber con precisión, por lo menos en forma temporal, cuál es el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes.

Lo que me costo mucho esfuerzo, fue armar las categorías de vida cotidiana, representación social y significado, en el marco de la educación escolar.

Pero logre armar el fundamento teórico, explorando el marco epistemológico de origen, con el texto de Ursua y Mardones, lo cual me dio mayor seguridad para comenzar a redactar mi trabajo, desde la perspectiva de la comprensión o Verstehen.

Lo anterior fue la pauta para incursionar en el mundo de la subjetividad y sus significados, a través de la obra de los norteamericanos Peter L. Berger, Thomas Luckmann, y el filósofo checo Karel Kosik, entre otros y así vincular la cultura social con la cultura individual.

Con las aportaciones de Elena Brodova, Serge Moscovici, Jerome Bruner y Juan Delval entre otros, logre diseñar el significado de las representaciones sociales y su interacción con la vida escolar, sobre todo desde el sentido propuesto, por el plan de estudios de las licenciaturas en educación básica, en México.

Con lo cual, fue más fácil entrelazar el marco teórico con la postura cognitiva que se postula en el instrumento de Valdez Medina: Las redes semánticas naturales, para construir el objeto de estudio, que por supuesto tiene gran relación con el lenguaje, lo cual nos conduce al vínculo existente entre el individuo y la subjetividad humana (significado psicológico) de los elementos que componen la realidad social que rodea a los sujetos.

Entendiendo como significado al aspecto cognoscitivo que crea un código subjetivo, formado de afecto y conocimientos con el que los humanos reaccionamos y proyectamos nuestra personalidad y la cultura de la sociedad de donde procedemos.

Desde este punto de vista, el significado es algo que se instituye convencionalmente y casi siempre por un consenso grupal o social.

Desde esta postura, surgen los siguientes postulados, acerca del significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas:

- 1.- ¿Qué significa analizar, para los estudiantes normalistas?
- 2.- ¿Qué significa explicar, para los estudiantes normalistas?
- 3.- ¿Qué significa observar, para los estudiantes normalistas?
- 4.- ¿Qué significa deducir, para los estudiantes normalistas?

## 5.- ¿Qué significa comprender, para los estudiantes normalistas?

El significado de las habilidades intelectuales determina, el estado en el que se pueden encontrar inmersas normas morales, creencias, conceptos, mitos, ritos, etcétera que forman la cultura, con la cual los estudiantes se enfrentan al proceso de aprendizaje, dentro de la escuela normal.

De acuerdo con esto, el objeto de estudio: el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, sería la relación que se establece entre el sujeto y el significado subjetivo, que tiene acerca de los elementos de su realidad social que le influyen para definir cada uno de los conceptos que se le presentan, a través del instrumento de las redes semánticas naturales.

A partir de esto, se derivan los siguientes objetivos:

- Establecer el origen epistemológico del significado subjetivo, de la representación social, para darle consistencia a la investigación cualitativa.
- Analizar el origen de la subjetividad, en el marco de la vida cotidiana.
- Establecer el vínculo de las representaciones sociales con el significado aportado por los estudiantes a través de las redes semánticas naturales.
- Precisar el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas en el marco de las representaciones sociales.

### **3.2- El instrumento: Las redes semánticas naturales.**

“La red semántica natural, es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos, y se constituye como una de las técnicas más potentes para evaluar el significado de los conceptos” (Valdez Medina, 1988: 55)

Las redes semánticas naturales como técnica de evaluación del significado, ofrece la posibilidad de tener datos que con mucha seguridad, están altamente relacionados con la palabra estímulo, que pueden ser tomados e interpretados semánticamente. Porque los

sujetos tienen toda la libertad necesaria para poder generar los conceptos que deseen o creen que están relacionados o que definen el concepto central.

Como una de las más recientes alternativas planteadas al respecto, se presenta la técnica original de las redes semánticas naturales, que tiene como propósito fundamental, aproximarse al estudio del significado de manera natural, es decir, directamente con los individuos, evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores para explicar la organización de la información a nivel de la memoria semántica, intentando así consolidarse como una de las más sólidas aproximaciones al estudio del significado psicológico, y con esto, al estudio del conocimiento.

El uso y aplicación de la técnica, fue necesario solicitar con toda claridad a los sujetos, que realizarán dos tareas fundamentales:

La primera, que definieran con mayor precisión posible al estímulo, mediante la utilización de un mínimo de cinco palabras sueltas, que pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres, pronombres, etcétera, sin utilizar artículos, preposiciones, ni ningún otro tipo de partícula gramatical, que consideren relacionadas con ésta.

En segundo lugar, una vez definido su estímulo, se les solicitó que, de manera individual, jerarquizarán todas las palabras que dieron como definidoras, en función de la relación, importancia o cercanía que consideraron que tenían cada una de ellas a partir del estímulo definido. De esta forma, le asignaron el número uno a la palabra más cercana o relacionada con la palabra estímulo, el dos a la que sigue en importancia, y así sucesivamente, hasta terminar de jerarquizar todas las palabras que dieron como definidoras.

Posteriormente y por principio se definieron con precisión los objetivos de la investigación. Una vez hecho esto, se determinó, cuál sería el estímulo que se aplicaría, pues con ello quedaría hasta cierto punto, establecido de forma a priori el tipo de respuestas, (palabras definidoras), que dieron los sujetos para definir el estímulo.

Es conveniente aclarar que, este procedimiento de obtención de información relevante al significado de la representación social, tiene la flexibilidad de permitir que las palabras estímulo, que se presenten para ser definidas, no sean únicamente palabras sueltas o conceptos presentados de forma aislada, ya que pueden ser utilizadas sin ningún problema, preguntas y afirmaciones, que ilustren o identifiquen de manera adecuada el concepto, dentro de un contexto determinado que se quiera investigar. En éste trabajo, la pregunta que se les planteo a los estudiantes, fue:

**Dentro del contexto de las habilidades intelectuales, que se plantean en el perfil de egreso de tu plan de estudio de la licenciatura, con qué verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, nombres y pronombres, definirías los siguientes conceptos: a) analizar, b) explicar, c) observar, d) deducir y e) comprender.**

Las respuestas de los estudiantes, siempre se pidieron, se dieran con palabras sueltas, siendo importante tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1.- Se reviso que todos los estudiantes realizarán adecuadamente la jerarquía ya que ésta tarea es la parte del procedimiento que precisamente le distingue a la técnica de las redes semánticas naturales, de la técnica de asociaciones libres.
- 2.- Fue importante que las tareas del instrumento, se hicieran de manera totalmente individual, solicitando a los alumnos que eviten al máximo tratar de copiar a su compañero de junto.
- 3.- Respecto del tiempo asignado para la realización de las tareas del instrumento se les dio el tiempo recomendado por él, o sea cinco minutos, para definir cada palabra estímulo. Y, dos minutos para la jerarquía de las palabras dadas como definidoras.

Tratando de evitar con ello, que después de transcurridos los cinco minutos los estudiantes comenzarán a escribir palabras que no tuvieran ninguna relación con la palabra estímulo que esta siendo definida.

De esta manera el tiempo considerado para la resolución de éste instrumento, para conocer las definidoras o significados de los estudiantes, en torno a las habilidades intelectuales planteadas con anterioridad, fue de 35 minutos.

4.- Se solicito atentamente a los alumnos, se esforzarán por dar cinco palabras definidoras por cada concepto, de lo contrario no se les aceptaría que regresarán las hojas en blanco. Porque, uno de los supuestos teóricos de ésta técnica, indica que entre mayor sea la cantidad de palabras que se obtengan para definir un concepto, mayor será la riqueza semántica del mismo. El total de definidoras que se obtuvieron fue de 393 palabras.

5.- En cuanto a la cantidad de palabras estímulo que pueden ser aplicadas en una misma sesión, el instrumento recomienda no exceder de cinco, y así se diseño el instrumento. Puesto que la ejecución de las dos tareas de manera continúa, puede provocar cansancio Y tedio en los estudiantes, por lo que pueden comenzar a contestar con palabras sin relación, sin sentido, o bien, con palabras que ya utilizaron en sus definiciones previas. Y se puede sesgar la información obtenida.

### **3.3- La aplicación del instrumento: Las redes semánticas naturales.**

Por otro lado, la aplicación del instrumento se entrego en una hoja impresa con las diferentes palabras estímulo, a cada uno de los estudiantes. Se aplico a las 14:00 p.m. en una sala de la escuela normal, a los 30 alumnos, en una sola sesión.

Cada uno de los estímulos que se les solicito definieran, iban acompañados de dos columnas con líneas, donde los alumnos anotaron sus palabras definidoras y las jerarquías que atribuyeron a las mismas, tal como se observa en el instrumento incluido.

Para el procedimiento de análisis e interpretación, después de la aplicación, se procedió a la obtención de los cuatro principales valores o resultados, con los cuales se analizó la información que fue generada por los estudiantes.

Valor “J”, resultado del total de palabras definidoras. Valor “M”, es el resultado que se obtuvo de la multiplicación que se hizo de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras generadas por los alumnos. Conjunto “SAM”, es el grupo de diez palabras definidoras que tienen los mayores “M”, totales. El valor “FMG”, se genera a partir de una sencilla regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor “M”, más grande, represento el 100%.

Este valor es el indicador, en términos de porcentaje, de la distancia semántica que hay entre las diferentes palabras definidoras que conforman en conjunto “SAM”.

### **3.4- El corte cualitativo de la investigación.**

En general, el estudio es de corte cualitativo, porque tiene un carácter interpretativo al querer mostrar como el marco teórico del significado de las representaciones sociales esta totalmente ligado al significado que dan los estudiantes en los resultados de la aplicación del instrumento.

Otro elemento de la investigación cualitativa, radica en que se hace un especial énfasis en que sean los estudiantes, quienes definan rigurosamente los conceptos, de manera individual, cuidando bastante la aplicación del instrumento y la obtención de la información.

Además la información obtenida posee la característica de haberse reflexionado desde la misma postura epistemológica, para no caer en omisiones que pudieran alterar el propósito de la investigación, sobre todo en el aspecto de integrar un trabajo para el conocimiento de la subjetividad y la intersubjetividad, ligados al significado de la representación social.

Otra característica importante del trabajo, se encuentra en la experiencia de trabajar en un contexto ya conocido durante 17 años, para lograr organizar, por ejemplo los horarios de aplicación, el lugar, la forma de acceder a los estudiantes, la manera de verificar los datos que me dieron, con amigos o compañeros de ellos, en charlas informales, entre pasillos, en la cafetería, incluso el haber recorrido los municipios donde viven los estudiantes, al visitar en esos lugares a las escuelas de práctica.

Lo anterior me permitió conocer la realidad, y comprender en profundidad los significados que los estudiantes mostraron al momento de contestar el instrumento

El objetivo del trabajo, es ofrecer una visión honesta, sin interferencias, por esto se eligieron las redes semánticas naturales, con palabras reales y espontáneas de los alumnos, como el producto y el hallazgo de la verdadera visión de su realidad.

**TECNICA DE LA RED SEMANTICA**

A) ANALIZAR

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

B) EXPLICAR

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

C) OBSERVAR

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

D) DEDUCIR

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

C) COMPRENDER

\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )  
\_\_\_\_\_ ( )

CAPÍTULO IV

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA  
APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO.  
REDES SEMÁNTICAS.  
CONJUNTO SAM.

**CAPÍTULO IV.  
RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO  
REDES SEMÁNTICAS. CONJUNTO SAM**

**4.1**

**TABLA 1.  
A) ESTÍMULO ANALIZAR**

**¿Qué significa analizar, para los estudiantes normalistas?**

N. P.	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
1.-	DIFICIL	85	100
2.-	INTELIGENTE	66	76
3.-	PENSAR	61	72
4.-	MEJOR	57	67
5.-	CABRON	53	62
6.-	MUCHO	37	44
7.-	COMPLICADO	35	41
8.-	COMPRENDER	34	40
9.-	BONITO	27	32
10.-	COMPLEJO	23	27
J= 76			

TABLA 2

A) ESTÍMULO ANALIZAR

PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (100)
DIFÍCIL	85	100
COMPLEJO	23	27
TOTAL DE PALABRAS 76		

Para los resultados del conjunto SAM, se obtuvo en el estímulo: “analizar”, un grupo de diez palabras definidoras que obtuvieron los valores M, totales. La palabra, “difícil” obtiene el valor del 100%, con 85 puntos, representando el valor FMG, de un total del valor J, con 76 palabras definidoras.

Y, donde el valor más bajo, lo tiene la palabra estímulo: “complejo”, en un valor M de 23 puntos, que significa el 27%, en total.

## 4.2

**TABLA 3.**

### **B) ESTÍMULO: EXPLICAR**

**¿Qué significa, explicar para los estudiantes normalistas?**

N. P.	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG (%)
1.-	MEJOR	56	100
2.-	DIFÍCIL	50	89
3.-	BONITO	50	89
4.-	MUCHO	41	73
5.-	INTELIGENTE	36	64
6.-	QUIZÁS	34	60
7.-	HABLAR	33	59
8.-	EXPONER	33	59
9.-	GRANDE	31	55
10.-	AQUÍ	30	54
J= 75			

TABLA 4.

B) ESTÍMULO: EXPLICAR

PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
MEJOR	56	100
AQUI	30	54
TOTAL DE PALABRAS: 75		

En cuanto a la palabra estímulo, explicar. El conjunto SAM, esta formado por un grupo de 10 palabras definidoras, que obtuvieron los mayores valores M, totales; siendo el valor más alto, para la palabra definidora, “mejor”, con 56 puntos y, representa el 100%, en el valor FMG, como el M, más grande, de un valor J, con 75 palabras definidoras. Además, el valor más bajo, lo obtuvo la palabra definidora, “aquí”, con 30 puntos y un valor FMG del 54% en total.

### 4.3

**TABLA 5.**

**C) ESTÍMULO: OBSERVAR**

**¿Qué significa, observar para los estudiantes normalistas?**

N. P.	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
1.-	VER	90	100
2.-	DIFICIL	67	74
3.-	MUCHO	49	54
4.-	MIRAR	41	45
5.-	QUIZÁS	30	33
6.-	BONITO	30	33
7.-	ADMIRAR	30	33
8.-	GRANDE	29	32
9.-	INTELIGENTE	28	31
10.-	AQUI	25	28
	J = 83		

TABLA 6.

C) ESTÍMULO: OBSERVAR

PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
VER	90	100
AQUÍ	25	28
TOTAL DE PALABRAS: 83		

La palabra estímulo observar, presenta también para el conjunto SAM, un grupo de 10 palabras definidoras, que obtuvieron los mayores valores M, totales; donde la definidora, “ver”, cuenta con 90 puntos, que el 100%, del valor FMG, de un total del valor J, con 83 palabras.

Y la definidora: “aquí”, tiene el valor M, más bajo con 25 puntos, y un valor FMG, del 28%.

#### 4.4

**TABLA 7.**

**D) ESTÍMULO: DEDUCIR**

**¿Qué significa, deducir para los estudiantes normalistas?**

N. P.	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
1.-	QUIZÁS	70	100
2.-	DIFÍCIL	49	70
3.-	INTELIGENTE	46	66
4.-	PROBABILIDAD	44	63
5.-	PENSAR	32	46
6.-	MEJOR	21	30
7.-	BUENO	18	26
8.-	COMPRENDER	17	24
9.-	HIPÓTESIS	17	24
10.-	PROCESO	17	24
J = 78			

TABLA 8.

D) ESTÍMULO: DEDUCIR

PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
QUIZÁS	70	100
PROCESO	17	24
TOTAL DE PALABRAS: 78		

Los resultados obtenidos para la palabra estímulo: deducir, el conjunto SAM, está formado por un grupo de 10 palabras definidoras que obtuvieron los mayores M, totales. Y, el valor más alto, es para la definidora, “quizás”, con un valor de 70 puntos, que es el 100%, del valor FMG, de un total de 78 palabras, para el valor J.

Y, el valor más bajo, para la palabra definidora: “proceso”, con un valor de 17 puntos en M, lo que representa un 24%, en el valor FMG.

#### 4.5

**TABLA 9.**

**E) ESTÍMULO: COMPRENDER**

**¿Qué significa, comprender para los estudiantes normalistas?**

N. P.	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
1.-	ENTENDER	79	100
2.-	INTELIGENTE	62	78
3.-	MEJOR	56	71
4.-	MUCHO	45	57
5.-	ANALIZAR	42	53
6.-	SABER	33	42
7.-	BONITO	29	37
8.-	SATISFACTORIO	24	30
9.-	REFLEXION	24	30
10.-	COMPLICADO	24	30
J = 81			

TABLA 10.

E) ESTÍMULO: COMPRENDER

PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG (%)
ENTENDER	79	100
COMPLICADO	24	30
TOTAL DE PALABRAS: 81		

Ahora bien, para la palabra estímulo: “comprender”, se obtuvieron los valores para el conjunto SAM, que es el grupo de diez palabras definidoras con mayores M, totales.

Y, el valor más grande, lo tiene la definidora: “entender”, con 79 puntos, o sea el 100% del valor FMG, del total de 81 palabras que representan el valor J, como las palabras definidoras, dadas por los estudiantes.

El menor valor, fue para la palabra definidora: “complicado”, con un valor de M, a 24 puntos, lo que representa el valor FMG, del 30%.

**4.6 TABLA 11****CONJUNTO SAM GLOBAL****ESTÍMULOS: ANALIZAR, EXPLICAR, OBSERVAR, DEDUCIR Y  
COMPRENDER**

N. P.	PALABRAS ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
1.-	OBSERVAR	VER	90	100
2.-	ANALIZAR	DIFÍCIL	85	94
3.-	COMPRENDER	ENTENDER	79	88
4.-	DEDUCIR	QUIZÁS	70	78
5.-	OBSERVAR	DIFÍCIL	67	74
6.-	ANALIZAR	INTELIGENTE	66	73
7.-	COMPRENDER	INTELIGENTE	62	69
8.-	ANALIZAR	PENSAR	61	68
9.-	ANALIZAR	MEJOR	57	63
10.-	COMPRENDER	MEJOR	56	62
11.-	EXPLICAR	MEJOR	56	62
	J = 393			

TABLA 12.  
 CONJUNTO SAM GLOBAL  
 ESTÍMULO: OBSERVAR Y EXPLICAR

PALABRAS ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
OBSERVAR	VER	90	100
EXPLICAR	MEJOR	56	62
TOTAL DE PALABRAS: 393			

Finalmente, el conjunto SAM, es el grupo de las once palabras definidoras que se obtuvieron de los estímulos, con mayor valor en: M

El puntaje más alto fue, para la palabra estímulo: “observar”, con su definidora, “ver”, que representa el valor M, con 90 puntos, y un valor FMG del 100%, con un valor J, de 393 palabras definidoras.

El valor más bajo, lo tiene la palabra estímulo: “explicar”, con su definidora, “mejor”, que se representa con un puntaje de 56, en el valor M, y un FMG del 62%

4.7 TABLA 13

A) ESTÍMULO: ANALIZAR  
 CONJUNTO SAM GLOBAL

¿Qué significa, analizar para los estudiantes normalistas?

Analizar, es: difícil, inteligente, pensar y mejor.

PALABRA ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR: FMG
ANALIZAR	DIFÍCIL	85	94
	INTELIGENTE	66	73
	PENSAR	61	68
	MEJOR	57	63
TOTAL DE PALABRAS: 76			

4.8 TABLA 14

B) ESTÍMULO: EXPLICAR  
 CONJUNTO SAM GLOBAL

¿Qué significa, explicar para los estudiantes normalistas?

Explicar, es: mejor

PALABRA ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
EXPLICAR	MEJOR	56	62
TOTAL DE PALABRAS: 75			

4.9 TABLA 15

C) ESTÍMULO: OBSERVAR  
 CONJUNTO SAM GLOBAL

¿Qué significa, observar para los estudiantes normalistas?

Observar, es: ver y difícil.

PALABRA ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
OBSERVAR	VER	90	100
	DIFÍCIL	67	74
TOTAL DE PALABRAS: 83			

4.10 TABLA 16

D) ESTÍMULO: DEDUCIR

CONJUNTO SAM GLOBAL

¿Qué significa, deducir para los estudiantes normalistas?

Deducir, es: quizás.

PALABRA ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
DEDUCIR	QUIZÁS	70	78
TOTAL DE PALABRAS: 78			

4.11 TABLA 17

E) ESTÍMULO: COMPRENDER

CONJUNTO SAM GLOBAL

¿Qué significa, comprender para los estudiantes normalistas?

Comprender, es: entender, inteligente y mejor

PALABRA ESTIMULO	PALABRAS DEFINIDORAS	VALOR: M	VALOR FMG: (%)
COMPRENDER	ENTENDER	79	88
	INTELIGENTE	62	69
	MEJOR	56	62
TOTAL DE PALABRAS: 81			

#### 4.12

### **EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, A TRAVES DE LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES.**

En cuanto a la aplicación de las redes semánticas dentro del campo del significado de las representaciones sociales, se puede comprobar la utilidad de la técnica respecto de algunas habilidades intelectuales, es este caso, referidas a los conceptos de: a) analizar, b) explicar, c) observar, d) deducir y e) comprender.

Se trabajó con una muestra de 30 estudiantes de ambos sexos, de las licenciaturas de educación preescolar y educación física, de primero, tercero y quinto semestres, de educación normal.

La recolección de la información se hizo mediante la técnica de redes semánticas, en la cual se les solicitó a los estudiantes que:

- 1.- Definan con un mínimo de cinco palabras sueltas que pueden ser: verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos, etc., sin usar partículas gramaticales como preposiciones o artículos, a cada una de las palabras estímulo (puesto que cada palabra se presenta por separado)
- 2.- Posteriormente, se les pidió que jerarquizaran cada una de las palabras que dieron como definidoras, asignándole el número 1 a la palabra que consideraran que estuviera más cerca, más relacionada o que mejor definiera a la palabra estímulo, el número 2 a la que le sigue en relación, el 3 a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar la jerarquía.

Así también, a partir del valor J (total de palabras definidoras generadas por los alumnos para definir el estímulo), se observaron diferencias significativas.

En este sentido, el conjunto SAM, es el grupo de diez y 11 palabras definidoras para el conjunto SAM global, que obtuvieron los mayores valores M, totales.

El valor M, es la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida.

El valor FMG, es el valor M, más grande y representa el 100%.

Entonces de acuerdo con los valores generales que se observan en todos los conjuntos SAM, se encontró para el estímulo: “Analizar”, que los estudiantes lo definieron, como: difícil, inteligente, pensar, mejor, cabrón, mucho, complicado, comprender, bonito y complejo (ver tabla 1 y 2), en donde el adjetivo difícil, es el más utilizado por los estudiantes, con un valor FMG en porcentaje del 100%, en una frecuencia de aparición de 85 puntos.

Por otro lado, si profundizamos teóricamente, el concepto de analizar se vincula a las transformaciones de los diversos procesos que ocurren continuamente, desintegraciones y separaciones de los elementos y aspectos conjugados. Además cada proceso unitario esta compuesto por partes que muestran su propia individualidad en un nivel más profundo, y a la vez cada proceso es elemento componente de una clase de procesos que se comporta como un todo único en un nivel superior.

Las operaciones de análisis, sirven para desentrañar y determinar la composición elemental de los procesos existentes.

“El análisis consiste en desmembrar las determinaciones sintéticas establecidas, poniendo al descubierto sus partes integrantes. Pero el análisis no se agota con la simple enumeración de las determinaciones elementales contenidas en un conjunto superior, ni se detiene tampoco en el mero desglosamiento de las cualidades ya conocidas. Por lo contrario en sentido estricto, el análisis consiste en el descubrimiento y la determinación de las nuevas propiedades que se han producido y se manifiestan como resultado de la combinación sintética de diversos elementos.” (Elí de Gortari, 1979: 89)

Por lo tanto, el análisis es una función lógica porque representa una operación cognoscitiva que es relativamente inversa a la función de síntesis, pero que a la vez tiene el mismo sentido de avance que la síntesis, en cuanto a la profundización y la extensión que produce en el conocimiento.

Por medio de la síntesis se práctica una nueva determinación, reuniendo en una unidad las determinaciones elementales anteriores. En cambio en el análisis, se parte de una determinación compuesta para volver a sus elementos constitutivos, pero determinándolos de modo diferente y poniendo al descubierto en ellos propiedades antes desconocidas.

En conclusión las operaciones cognoscitivas de analizar y sintetizar son representaciones lógicas de las acciones de separación y de reunión que ejecuta el hombre para intervenir en el curso de los procesos del universo.

“Primero, se analizan las manifestaciones inmediatas de la existencia, descubriendo sus aspectos elementales. Luego, estos elementos se sintetizan en la reconstrucción cognoscitiva de la existencia que se formula en la hipótesis explicativa. Después cuando la hipótesis se ha convertido en teoría, se analiza la evolución de esta forma sintética sencilla, descubriendo los elementos necesarios para practicar una síntesis superior.” (Elí de Gortari, 1979: 90)

Por consiguiente, el avance del conocimiento sigue un desarrollo sucesivo de síntesis y de análisis alternados, lo que significa tal vez que, precisamente estas operaciones cognoscitivas son quienes representan lo “difícil” para el pensamiento lógico de los estudiantes.

En cuanto al significado encontrado para el estímulo: “Explicar”, fue definido fundamentalmente por los alumnos, como, es: mejor, difícil, bonito, mucho, inteligente, quizás, hablar, exponer, grande y aquí.

En la tabla 3 y 4, el adjetivo “mejor”, que significa lo más bueno posee la frecuencia de aparición más alta con 56 puntos, y el valor más grande FMG del 100%.

“La explicación describe de manera objetiva y racional, las diversas formas en que se manifiestan los procesos existentes, distingue las fases sucesivas y coexistentes observadas en su desarrollo, desentraña sus enlaces internos y sus conexiones con otros procesos, determina los requisitos que son necesarios para que ocurra un acontecimiento y suficientes para llevarlo a efecto y, en fin encuentra las condiciones y los medios para

hacer más eficaz la intervención humana en el curso de los procesos, ya sea dándoles mayor celeridad, haciéndolos más lentos, procurando que se hagan más intensos, volviéndolos tenues o alterándolos de otras diversas maneras.” (Elí de Gortari, 1978: 57)

La explicación por ser objetiva, representa la existencia de los procesos en las diferentes modalidades en que se manifiesta y es, a la vez, el reflejo mental que nos formamos acerca de dichos procesos y de su comportamiento.

La objetividad de la explicación permite que pueda ser verificada y comprobada en cualquier momento y por parte de cualquier persona, porque:

“El carácter racional de la explicación, permite encontrar las conexiones posibles entre los conocimientos adquiridos construyendo así una red muy densa de vínculos, implicaciones y otros tipos de relaciones entre los procesos conocidos.” (Elí de Gortari, 1978: 59)

Por ejemplo las hipótesis son explicaciones posibles de los procesos y de su comportamiento, que sirven de supuestos, para emprender una investigación.

Por lo tanto, explicar es comprender, estableciendo una determinación precisa de lo que era desconocido.

Explicar es poner en claro cuáles son las leyes, teorías, principios generales y postulados que sirven de fundamento a un cierto acontecimiento.

“La explicación de un acontecimiento puede consistir en la especificación de sus causas las cuales forman un conjunto, más o menos complejo, de circunstancias o condiciones particulares.” (Elí de Gortari, 1978: 60)

Así también los estudiantes, definieron el significado de “observar”, como: ver, difícil, mucho, mirar, quizás, bonito, admirar, grande, inteligente y aquí (ver tabla 5 y 6), donde se muestra que, el verbo “ver” sacó un puntaje de 90 puntos en la frecuencia más alta de la tabla, con un valor FMG, del 100%.

El conocimiento elemental de los cambios y fenómenos que ocurren en el universo se han abordado por medio de la observación. Al inicio, la observación consiste en registrar los movimientos percibidos directamente por los sentidos, pero posteriormente, ésta debe tener más amplitud y profundidad.

“La acumulación creciente de las observaciones practicadas hace que se advierta mayor número de conexiones entre los procesos universales. Por otro lado, la precisión de la observación se afina constantemente, permitiendo una penetración mejor en las conexiones advertidas.” (Elí de Gortari, 1979: 38)

Después de observar varias veces o de manera cuantitativa, se logra mayor exactitud e intensidad en la observación, o sea de forma cualitativa, porque se acusa entonces la relación de causalidad que liga a unos procesos con otros. O sea que, la observación se hace más aguda.

“El observador no permanece en un estado contemplativo, sino también necesita realizar diversas actividades para poder practicar sus operaciones. En rigor, el observador no es enteramente extraño a los procesos que observa, puesto que al observar introduce alguna subjetividad en el desarrollo de los procesos. Por lo tanto no existen observaciones puras. Porque se participa activamente en el proceso de observación” (Elí de Gortari, 1979: 41)

Científicamente, la observación tiene un aspecto importante e imprescindible en la experimentación, y algunas investigaciones no dejan de tener un carácter fundamentalmente bajo ésta inclinación.

El significado aportado por los muchachos para el concepto: “Deducir”, es: quizás, difícil, inteligente, probabilidad, pensar, mejor, bueno, comprender, hipótesis y proceso (ver tabla 7 y 8), en las cuales se muestra que el adverbio “quizás”, tubo un valor de 70 puntos, o sea del 100% en el recuadro FMG.

También la deducción es un proceso lógico por el cual, partiendo de uno o más juicios que expresan conocimientos ya adquiridos, se deriva otro juicio en que se

expone el conocimiento menos general o lo que es lo mismo, particularizado e implicado en los antecedentes.

“A los juicios que hacen el papel de condiciones se les denomina premisas, al resultado o juicio deducido se le llama conclusión y a la operación en conjunto se le conoce con el nombre de deducción” (Elí de Gortari, 1979: 179)

Entonces, la inferencia deductiva será válida en tanto que lo sean sus premisas y su conclusión.

“La inferencia deductiva es una operación analítica para descubrir la interconexión de los conocimientos adquiridos y para formar hipótesis de trabajo dentro de la investigación científica” (Elí de Gortari, 1979: 180)

La inferencia deductiva va desde las formas más simples a formas superiores o complejas. Y de acuerdo con éste criterio, se consideran cinco clases de inferencias:

“Inferencias por oposición, inferencias categóricas, inferencias hipotéticas, dilemas e inferencias compuestas” (Elí de Gortari, 1979: 181)

En conclusión la inferencia debe ser practicada por el pensamiento, para encontrar las interrelaciones y conexiones entre los conceptos y los juicios.

Para la palabra estímulo: “Comprender”, el significado dado por los estudiantes, consiste en definirlo, como: entender, inteligente, mejor, mucho, analizar, saber, bonito, satisfactorio, reflexión y complicado (ver tabla 9 y 10), donde el valor FMG, es del 100% para el verbo “entender”, con una frecuencia de aparición de 79 puntos por la jerarquía obtenida.

Teóricamente, “la comprensión es un proceso de decodificación de las percepciones a través del cual damos un significado a las frases y situaciones de la vida real. Este proceso se basa principalmente en los conocimientos que se hallan disponibles en nuestra memoria.” (Serafini, 1996: 55)

En la memoria se reorganizan las nuevas experiencias en un proceso dinámico que utiliza principalmente mecanismos de abstracción.

“La abstracción no es sino la descomposición del todo (del concreto real), en nuestro pensamiento, por medio de conceptos. Dicha abstracción es forzosamente producto del pensamiento.” (De la Garza Toledo, 1989: 5)

De acuerdo a lo anterior, se está hablando del método que va de lo abstracto a lo concreto, partiendo del concreto real (la realidad), y que sólo es para el pensamiento la manera de apropiarse del concreto y de reproducirlo bajo la forma del pensamiento, para convertirlo en el concreto pensado y así regresarlo a la realidad.

Entiéndase por concreto, como la reproducción intelectual de la realidad, que explica el movimiento del objeto dentro de determinada realidad, y al lograr tal explicación se puede decir que el sujeto ha logrado la comprensión.

En la comprensión, todo proceso es específico y a la vez total. Me parece que es algo así como una espiral, que se va haciendo cada vez más amplia, pero también más compleja.

Las actividades propias de la comprensión son: la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación, la contextualización y la generalización.

Por lo tanto, es fácil identificar la comprensión, por las actividades anteriores y otras más que un sujeto puede o no llevar a cabo.

Ahora bien, en la tabla del conjunto SAM global, el verbo “observar” obtuvo el valor general más alto, con su palabra definidora “ver”, en una frecuencia de aparición por jerarquía de 90 puntos, o sea el 100% como valor total en la tabla.

Quiere decir que, el mayor juego de reflexión lo encontramos en la palabra estímulo: observar, aunque los estudiantes no jerarquizaron el verbo observar, con conceptos como registrar, ampliar, profundizar, conexión, penetrar, exactitud, intensidad. Lo que tal vez, podría significar que los estudiantes no han logrado consolidar el proceso de la

observación desde el contexto de la ciencia, tal y como es necesario hacerlo dentro de su formación profesional.

A partir de los resultados obtenidos se observa claramente la existencia de palabras definidoras que se presentan de manera consistente, aunque desligadas de la concepción lógica que debe enmarcarlas, independientemente del sexo, la edad y el semestre que cursan los estudiantes. Esto permite afirmar que si existe una forma muy particular de apropiarse de la realidad, de conceptualizarla, de interpretarla, y esto es sobre todo un producto socio-cultural.

En cuanto al significado de la representación social para cada palabra estímulo, que se les presentó a los estudiantes, en concreto se definen de la siguiente manera:

Analizar es, difícil, inteligente y mejor. Explicar es, mejor. Observar es ver y difícil. Deducir es, quizás. Comprender es, entender, inteligente y mejor (ver tabla 11)

Estos resultados pueden ser probablemente acomodados de la siguiente manera:

Analizar es difícil, porque sólo los inteligentes piensan mejor y explican mejor. Así también el que observa sólo ve, lo cual por supuesto es difícil.

El que comprende, entiende, porque es inteligente y es mejor. Y, deducir tengo duda, tal vez sea quizás.

O bien, puede quedar así: Quizás el que comprende es mejor e inteligente, porque analizar, y observar es muy difícil. Y, explicar es mejor.

En este sentido, hablar de las habilidades intelectuales ha sido solamente un juego de palabras, antes que una alternativa de aprendizaje para cambiar el proceso de formación científica de los alumnos normalistas.

Ahora bien, estos significados permiten entender porque los alumnos al decir qué es analizar, quieren decir que para ellos es difícil hacerlo, también se les dificulta observar.

Seguramente ellos piensan que sería mejor comprender lo que comúnmente hacen en la vida, y de ésta manera explicarían mejor lo que pasa y por lo que pasan en ésta.

CAPÍTULO V

SUGERENCIAS Y/ O

PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS

ESTUDIANTES NORMALISTAS EN LAS

HABILIDADES INTELECTUALES.

## **CAPITULO V**

### **SUGERENCIAS Y/O PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, EN LAS HABILIDADES INTELECTUALES.**

Se sugiere una formación normalista que trabaje a partir de los significados de los alumnos, porque como se planteó en el capítulo de las posiciones constructivistas, la escuela no construye a partir de cero, el alumno no es una tabla rasa, una mente vacía, al contrario, sabe un montón de cosas, se ha hecho preguntas y ha asimilado o elaborado respuestas que le satisfacen de forma provisional. Así pues, la enseñanza a menudo choca con las concepciones de los alumnos.

Ningún profesor con experiencia puede negar lo anterior, los alumnos creen saber una parte de lo que queremos enseñarles. Una buena pedagogía, se sirve a veces de éstos conocimientos como puntos de apoyo.

Pero la mayoría de las ocasiones el profesor transmite, de forma implícita, que los alumnos olviden lo que saben, llegando a afirmarles que él es el portador de una realidad verdadera.

En ésta investigación se ha demostrado, que no nos libramos tan fácilmente de las concepciones previas de los alumnos; pues forman parte de su sistema de significados que para ellos es coherente y les explica el mundo reproduciéndolo, a pesar de las demostraciones irrefutables y las desmentidas formales aportadas por los diversos profesores.

Por ejemplo en las escuelas de práctica, los estudiantes vuelven al sentido común cuando se enfrentan a los problemas pedagógicos en la educación básica, fuera del contexto de los diversos cursos con los cuales se les está formando.

Trabajar a partir de los significados de los alumnos no consiste en hacer que se expresen, para inmediatamente rechazar sus aportaciones. Lo importante es darles derecho de ciudadanía en la clase, interesarse por lo que piensan, abrir un espacio para

sus palabras, no censurar sus analogías falsas, con el pretexto de que conducen a errores.

Tradicionalmente los estudiantes han sido vistos como agentes pasivos que acumulan información y cuyo aprendizaje depende de la actividad del profesor. Sin embargo, es necesario reconocerlos como lo plantea el tercer modelo del conocimiento de Schaff, como sujetos transformadores activos en el proceso de conocimiento, además como lo afirmó Piaget, como constructores de esquemas.

Aunque desde el ámbito de la didáctica, se ha mantenido la preocupación más por la enseñanza, que por el aprendizaje.

“Pope (1985), considera que los alumnos se explican a sí mismos, a su entorno y a los hechos posibles de su futuro, construyendo modelos y teorías personales que serán sometidos a la continua evaluación de la experiencia.” (Porlán, 1993: 91)

Lo que significa que los constructos científicos de los alumnos tienen un gran valor educativo.

“Driver (1986), al analizar los esquemas conceptuales alternativos de los estudiantes, encontró que éstos poseen cierta coherencia interna debido a su validez funcional en determinados contextos experienciales. La física del sentido común, incorrecta desde un punto de vista científico, responde a intentos racionales por explicar la experiencia física cotidiana.” (Porlán, 1993: 93)

En el caso de las escuelas normales del Estado de México, los esquemas conceptuales de los estudiantes desde el punto de vista del significado, también poseen una validez funcional, con el intento de explicar la experiencia cotidiana, por ejemplo a través de la observación de la vida académica en las escuelas de práctica.

Por lo anterior, la idea de que la formación para la docencia debe ser el eje central de la preparación profesional de los futuros profesores, lo que conlleva por supuesto a un debate sobre las diversas concepciones respecto a que se pondría en juego para formar en la docencia.

Desde de la perspectiva anterior, por lo regular dentro de las escuelas normales, se propone y se discute a la vez, que la formación inicial esté centrada en el ejercicio de la enseñanza.

Sin embargo, “la orientación hacia la función de enseñanza no implica que ésta sea concebida como la ejecución de las técnicas necesarias para transmitir un conocimiento. Esta visión supondría concebir al maestro como un operario de la enseñanza, y a la docencia como una actividad instrumental. (Ruth Mercado, 1997: 16)

Ya que la enseñanza involucra al profesor de educación básica en distintos niveles de elaboración y análisis sobre lo que hace, en función de la intervención y los procesos propios de los alumnos, y del medio en el que trabaja, entre otros muchos aspectos. Vista de ésta manera, la enseñanza no tiene nada de simple o puramente instrumental.

“Suponer que el sólo enseñar niega la función social del educador, implica ignorar el valor social que puede tener un trabajo de enseñanza informado, competente y significativo para los escolares de la educación básica. Por ello es de la mayor importancia política y académica asignar un lugar central al desarrollo de las competencias docentes.” (Ruth Mercado, 1997: 17)

Estoy de acuerdo con la cita anterior, es por esto que la propuesta de éste trabajo comienza por sugerir el trabajar en la formación de los estudiantes desde sus propios significados, y no considerar a éstos como un lastre que debamos largar, sino como un semillero de donde debamos partir para su formación.

En éste trabajo de investigación se ha mostrado el significado que tienen los estudiantes normalistas de algunas habilidades intelectuales, que son parte de su perfil de egreso de las licenciaturas que se les ofertan, los resultados muestran en comparación con lo que la teoría establece al respecto, que su significado en muchos casos dista del significado concreto que se requiere para llevar a cabo el trabajo intelectual que se les solicita en su formación como futuros docentes.

Por lo tanto, es necesario enseñarles a los alumnos como llevar a cabo los actos mentales que se requieren para apropiarse de las habilidades intelectuales necesarias en

su formación. En síntesis la sugerencia de ésta propuesta, va en el sentido de cómo enseñarles a pensar a los alumnos, o cómo lograr que se apropien de ciertas habilidades intelectuales durante su formación inicial.

Al hacer un análisis del plan de estudios de las licenciaturas en educación básica, del país, e incluso de algunos documentos complementarios, en ningún apartado o programa dice cómo enseñar a pensar a los alumnos.

Hay una sola asignatura que se llama: Estrategias para el estudio y la comunicación, que entre sus temáticas propone, por ejemplo realizar debates, mesas redondas, análisis de lecturas, pequeños ensayos, descripciones, etcétera. Pero aunque, en algunos textos se conceptualiza qué es un debate, una descripción, la observación, entre otros. No especifican qué operaciones mentales se deben hacer para lograr aplicar tales estrategias.

La reforma del plan de estudios de 1997- 2000, contiene un discurso constante de: fomentar en los estudiantes el razonamiento, la reflexión, la crítica, la imaginación científica. Pero cómo desarrollarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino sabemos qué es analizar, explicar, deducir, observar, comprender, por ejemplo.

Me parece que, si queremos enseñar tales habilidades, mínimo debemos saber lo que son esas cosas, de qué están compuestas lógicamente y psicológicamente y, qué operaciones mentales tienen lugar en la cabeza para llevarlas a cabo.

“El resultado es que los profesores no piensan generalmente en lo que son realmente estos procesos, o por qué, por ejemplo, un individuo es capaz de resolver un problema y otro no lo es. Consecuentemente, los profesores a menudo no saben ellos mismos como hacer para inculcar esta capacidad en sus alumnos.”(Landa en Pérez Gómez, 2004: 371)

Anteriormente, en los planteles de media superior, a finales de los años 70s en México, por lo menos nos enseñaban lógica y, desde la educación secundaria nos impartían lógica de conjuntos en matemáticas, antes de llegar directos a la enseñanza del álgebra.

En éstos cursos nos enseñaban, qué es analizar, qué es explicar, qué es deducir, qué es comprender, qué es razonar. En algunas ocasiones, los cursos llegaban incluso a aplicaciones prácticas, de cómo ejecutar, tales operaciones mentales.

Acepto que aún actualmente, es muy difícil saber en profundidad acerca de cómo funcionan los actos mentales superiores y complejos del pensamiento humano. Pero hoy en día por lo menos, ya somos capaces de descomponer algunas operaciones mentales, y así desarrollar o construir modelos para los procesos de pensamiento.

“Si definimos el pensar como la unidad de conocimiento y acciones que ocurren al operar con ideas, conceptos y juicios, tendremos una pista para explicar un fenómeno de la vida cotidiana: una persona puede saber mucho, pero tener una imaginación pobre. Lo que no conoce son las operaciones mentales que debe de realizar, o cuando menos tiene un dominio inadecuado de estas operaciones. Se le ha enseñado conocimiento acerca de los objetos y fenómenos del mundo externo, y la manera de operar con este conocimiento, pero no tiene dominio sobre las operaciones mentales apropiadas.”  
(Landa en Pérez Gómez, 2004: 373)

La imaginación, la innovación, y el ingenio aparecen a veces como actos milagrosos, que no pueden ser regulados, ni aprendidos. Pero en realidad, estos procesos están compuestos de ciertas operaciones mentales que, una vez adquiridas, se realizan, rápida, automática y a veces inconscientemente. Si se descubren estas operaciones, será posible aprender a realizarlas sistemática y deliberadamente, regulándolas del mismo modo que a otros fenómenos hemos aprendido a hacerlo.

Si un docente solicita a los alumnos que expliquen un problema, es necesario que éste maneje con claridad una definición de lo que debe ocurrir en la cabeza de los individuos que participan de ésta operación, para realizarlo bien, y en qué orden.

Por ejemplo el docente, que quiere que sus alumnos expliquen, debe poseer un modelo que maneje para la “explicación”, como la representación ideal del proceso que debe inculcar en ellos, a partir del significado que tienen o entienden por explicar.

De ésta manera logrará convertir el conocimiento de sentido común, en un conocimiento más perfeccionado e ideado para la formación científica de los estudiantes.

“Un análisis de las declaraciones de una persona acerca de las propiedades y relaciones de los objetos puede permitirnos sacar conclusiones, a menudo bastante específicas, sobre las operaciones que ha realizado con estos objetos, aunque no haya nombrado estas operaciones y ni siquiera haya sido cognitivamente consciente de ellas.”  
(Landa en Pérez Gómez, 2004: 379)

El razonamiento en voz alta llega a demostrar cómo podemos obtener algunas ideas de lo que pasa en el interior de la cabeza de una persona usando métodos orales o visuales, como el diseño de los mapas conceptuales.

Conforme los docentes logremos operar con los modelos prototipo, es necesario irlos perfeccionando poco a poco, para lograr verificarlos, respecto de que operaciones mentales les hace falta, hasta hacerlos efectivos.

Posiblemente, el método para diseñar un modelo prototipo, pudiera ser el siguiente:

- 1.- Se establecen un conjunto de instrucciones sobre cómo llevar a cabo las operaciones mentales, en base a una explicación hipotética del modo en que debería operar el pensamiento de una persona para, por ejemplo resolver un problema.
- 2.- Se clarifica con precisión, cuáles son las operaciones mentales que debe de realizar para resolver el problema, o llevar a cabo lo que se le solicita.
- 3.- Las instrucciones deberán decir, qué debe hacerse y cómo debe hacerse.
- 4.- Si los sujetos con base en el instructivo, llegan a la solución correcta, se puede suponer, que las instrucciones son correctas.
- 5.- Si los sujetos con base en el instructivo, actúan y tienen errores, se puede suponer, que éste tiene fallas.
- 6.- El modelo constantemente debe ser mejorado y perfeccionado.

Las capacidades intelectuales del alumno en el proceso de su formación inicial dependen de una adecuada asimilación de métodos de pensamiento generales.

El principal límite de la propuesta es, que resulta imposible enseñarles a los alumnos todo el conocimiento e información que pueden necesitar en su vida, pero enseñarle los métodos con los que, independientemente, pueden adquirir conocimiento y usarlo es a la vez posible y necesario.

Me parece que el trabajo vinculado entre la pedagogía, la psicología y la lógica, puede proporcionar las estrategias necesarias para fomentar la inteligencia de los estudiantes, respecto del asunto del aprendizaje y desarrollo de las habilidades intelectuales.

La formación de los alumnos normalistas constituye, por tanto, un problema complejo si aceptamos que el profesor ocupa un lugar central en la reproducción de la ideología dominante, ya sea para propiciar el desarrollo de un orden social democrático y participativo o bien para favorecer las desigualdades y el autoritarismo.

La formación de profesores se inscribe en la formación de sujetos y ocupa, en consecuencia, un lugar estratégico por su impacto en el conjunto de la sociedad. La tarea consistirá en la formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos y comprometidos.

El problema de la formación, entendida como formación intelectual, se debe plantear no como un contrario de la formación instrumental, sino como un complemento, o un todo vinculado de manera armónica, dentro de cualquier disciplina.

La exaltación de la formación instrumental y la subestimación de la comprensión teórica, se ha desplegado sobre todo, en la orientación de la formación profesional, donde la voz de los empresarios y de los empleadores que exigen la especialización del saber, sobre todo técnico, deja de lado la comprensión de lo social, la explicación de las causas de los fenómenos, destacando la formación del perfil profesional de los futuros docentes de las escuelas normales con un sentido práctico y utilitario de la enseñanza, sin la reflexión de los enfoques teóricos, epistemológicos y hasta metodológicos.

En las aulas normalistas, predominan los enfoques funcionalistas, que guían la práctica pedagógica, con una exigencia inmediata.

Lo anterior ha descompuesto al sistema educativo normalistas, y lejos de resolver sus problemas, ha metido a éste tipo de educación superior en un camino de mediocridad donde imperan pequeños grupos de poder y aniquilan aún más la vida académica dentro de los planteles.

La formación intelectual de los futuros docentes dinamizaría la vida académica de las instituciones normalistas, porque no sólo proveería al mercado laboral de profesores, sino también se posibilitaría la reflexión sobre la práctica educativa individual y social, porque el trabajo intelectual, provocaría mayor seducción, creatividad, dedicación, pasión, y juego intelectual por la profesión docente.

En las escuelas normales actualmente se carece, de una amplia comunicación con los textos, una reflexión constante de su hacer formativo y una producción permanente de trabajo intelectual, sobre todo en el área de la investigación.

La formación intelectual, entendida como saber pensar, problematizar, interrogar, representa la gran tarea pendiente de los normalistas, los cuales muy frecuentemente ofrecen respuestas, pero no conducen hacia la indagación, el análisis, el examen y el cuestionamiento de la tarea educativa.

Otro factor muy importante en éste tipo de instituciones, son los programas de estímulo académico, que tienden a presionar la obtención de grado de maestría y doctorado, obligando a las escuelas normales a abrir postgrados en educación con bajo nivel y costos, en humanidades y sociales. Lo que hace pensar al personal que labora en éste nivel, que las escuelas normales están preparadas para desempeñarse con un alto grado de calidad, lo cual complica todavía más el problema académico de éstas instituciones, porque se piensa que al ofertar un postgrado su proceso institucional ha evolucionado.

Otra práctica muy común es la erosión de la crítica y la propuesta dentro del normalismo, a través de la imposición de políticas externas a las necesidades académicas, el establecimiento de estándares de calidad, mecanismos obsoletos de evaluación, entre otras. Lo que desemboca en un autoritarismo ignorante, que no

permite o bloquea la práctica de políticas alternativas, para hacer frente a políticas con racionalidad de tecnocracia administrativa.

Ante esto es casi imposible legitimar entre los estudiantes una visión docente con valores del conocimiento y superación, para legitimar la práctica social en el desarrollo de las labores académicas y de formación de los futuros docentes, donde la capacidad de pensar constituye el punto nodal en la formación de profesores y de formadores. Y la preocupación de potenciar una racionalidad crítica, continúa como tarea inconclusa en las escuelas normales.

Lo anterior ha provocado la falta de reconocimiento de la realidad educativa como histórica y socialmente construida, desde una visión de lo posible.

Si aceptamos que la docencia es una tarea muy diversa, que no es exclusiva de la enseñanza, y que está influenciada por una multiplicidad de variables, debemos reconocer el alto grado de indeterminación que la caracteriza y, por tanto considerarla como una profesión muy compleja en su acción formativa.

El acto de pensar en las escuelas normales, es vida o de muerte, porque si se continúa posponiendo este tipo de formación, se atenta contra el derecho de libertad de los hombres, para tomar decisiones libres.

Entonces, los seres humanos que no toman decisiones, no saben proponer soluciones, en éste caso, pedagógicas. No son desafiantes en el momento de crisis.

Por lo tanto, cuál es el futuro de la educación en México.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES

EL SIGNIFICADO DE  
LAS HABILIDADES INTELECTUALES DE LOS  
ESTUDIANTES NORMALISTAS, A TRAVÉS DE  
LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES.

## **CAPITULO VI**

### **CONCLUSIONES:**

#### **EL SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES INTELECTUALES DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS, A TRAVES DE LAS REDES SEMÁNTICAS NATURALES.**

El enfoque de esta investigación es de corte cualitativo, porque se planteó desde la perspectiva epistemológica de la comprensión, para abordar el objeto de estudio, el significado de las representaciones sociales, en el marco de la vida cotidiana.

El vínculo entre las representaciones sociales y la vida cotidiana, como una realidad construida socialmente, permite comprender la importancia del conocimiento común, la manera en como la actividad de todos los días en la comunidad es influenciada subjetivamente, por el tráfico de diversos y variados significados, que le dan peculiar sentido, al hacer de todos los días.

Las representaciones sociales, se encuentran en el tejido de la construcción simbólica, porque son elaboraciones de sentido común, son significados que los actores hacen sobre algo o sobre alguien

Las representaciones sociales son una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común.

Desde esta perspectiva, los seres humanos, somos actores en un escenario social, experimentando el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo, como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea común a todos nosotros, dado a cada uno, a través de la intercomunicación y el lenguaje.

En el caso de la escuela, por lo regular se hace alusión al currículo, a la didáctica, al alumno, al maestro, o a una institución en específico. Como el mundo que se comparte de forma común, dentro del espacio y el tiempo destinado a la enseñanza y el aprendizaje, por la comunidad académica.

Berger y Luckmann, afirman que el objeto de conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción. Porque, la sociedad efectivamente esta construida por una actividad que expresa un significado subjetivo.

De acuerdo a lo anterior, la cultura experiencial de los seres humanos está ligada a los procesos evolutivos de construcción de significados, de sus estructuras o esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación.

En éste sentido, se hace necesario abordar el campo de la psicología evolutiva, para entender las herramientas conceptuales y los escenarios de la vida de los sujetos.

El producto de éste acercamiento psicológico, se centra sobre todo en la corriente cognoscitiva sociocultural, porque desde esta posición se encontró que el sujeto se acerca al conocimiento como un aprendiz activo, constructor de significados y generador de sentido sobre lo que aprende, mediado por otros y su contexto social y cultural. Lo cual, checa muy bien con el tercer modelo de conocimiento planteado por Adam Schaff:

“El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido, ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. El conocimiento surge de la interacción continua entre sujeto y objeto” (1974: 50)

Pero además en éste enfoque, la cultura experiencial usa una variedad de artefactos materiales y conceptuales, que al ser incorporados a la actividad diaria de la vida, adquieren significación.

Por esto, el planteamiento que se propone dilucidar en éste trabajo es, saber cuáles son los significados de los artefactos (habilidades intelectuales), que se incorporan a través de los alumnos, diariamente al trabajo cotidiano de las aulas normalistas.

Efectivamente, se obtuvo el significado de las habilidades intelectuales, desde lo que representa en cada uno de los alumnos de la muestra: analizar, explicar, observar, deducir y comprender.

Entonces, los estudiantes cada uno en su muy particular situación, ha creado sus propios significados de las cosas, en éste caso de las habilidades intelectuales, y ha elaborado un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija la realidad, hasta definir un sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción del que se dispone, o sea de un hábito.

El hábito es una manera usual de ser, es un comportamiento, un conjunto de costumbres.

Por ejemplo, cuando en la escuela normal, se acostumbra decir: “Los alumnos de la normal, van a las escuelas de práctica a construir el conocimiento.” “La educación basada en competencias es constructivista.”

O bien, es costumbre en los alumnos decir que: “observar es ver”, “analizar es difícil”, “explicar es mejor”, “deducir es quizás” y “comprender es mucho”.

Sintetizando, las costumbres se ven como naturales, y en realidad son construcciones culturales.

Con base en los anteriores significados, se puede decir que, son los responsables de las formas de actuar, sentir y pensar, en definitiva de la formación de la individualidad característica de cada sujeto para situarlo e intervenir en el contexto vital.

Además los significados se construyen en el contexto y se pueden reestructurar gradualmente, por medio de múltiples experiencias hasta hacerlos similares a los significados culturales convencionales.

Por lo tanto, es necesario posibilitar en las escuelas normales del país una formación donde el sujeto desarrolle su personalidad, como también entender sus propios problemas y expectativas, enfrentar sus miedos, comprender la profundidad de sus significados. Es decir, una formación que le permita al estudiante desplegar su subjetividad.

Por esto, se afirma que el sujeto es capaz de forjar sus propios medios, y así escoge, deforma y añade sus posibilidades físicas y mentales.

El sujeto construye su capital cultural con la memoria y sus adquisiciones, en donde el hábito es el punto central, que a su vez está rodeado de representaciones con su significado.

Es evidente que el elemento específico del desarrollo humano es su capacidad simbólica. Esta capacidad confiere la posibilidad de representar la realidad, valorarla, modularla virtualmente, transformarla y comunicar sus transformaciones y valoraciones.

Ante esta explicación, fue muy enriquecedor para la investigación, el modelo de redes semánticas naturales, porque toma en cuenta que el significado es un componente primordial del almacén de memoria a largo plazo, que implica un proceso de carácter reconstructivo y dinámico que se da a partir del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, que se expresan simbólicamente a través del lenguaje.

Entonces, con la aplicación de las redes semánticas naturales se indagó el significado, que crea un código subjetivo de reacción de los estudiantes. Lo cual refleja la imagen de sentido común que poseen, para las habilidades intelectuales, dentro del marco formal de la escuela normal.

En este sentido, el significado de las representaciones sociales, no es palpable, pero sí es real, porque existe en la mente de los alumnos, y con esto enfrentan y ordenan la realidad en la escuela normal.

Es necesario tener mucho cuidado con esto, porque en la escuela normal, los estudiantes tienen la costumbre de utilizar y manipular de manera imprudente, gran cantidad de concepciones, teorías e incluso prácticas en forma superficial, solamente para salir del paso y continuar trabajando bajo la cultura de la facilidad y la apariencia.

Se encontró, que el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes, no está determinado por la claridad de la percepción, por los hechos o los elementos de

información, sino que dependen de una ideología normalista y un punto de vista ambiguo, tal vez por el tipo de prácticas anquilosadas que se acostumbran en el contexto de la escuela.

Por lo tanto, el significado de la representación social es una adaptación del conocimiento especializado desde la perspectiva del sentido común. El conocimiento científico se vuelve popular. La comunidad académica, lo interpreta y lo transmite, y le otorga legitimidad, sin ser conscientes que se excluyen los significados concretos de una formación sobre todo científica.

De manera concluyente se encontró, que el significado de las habilidades intelectuales de los estudiantes normalistas, se distribuye de la siguiente manera:

Analizar es difícil, inteligente y mejor. Explicar es, mejor. Observar es, ver y difícil. Deducir es, quizás. Comprender es, entender, inteligente y mejor. (Ver tabla 11)

Los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento, de entrada parecen no tener sentido, pero si ensayamos varias acomodaciones de éstos, se encuentra la interpretación que los alumnos normalistas podrían darles, tomando en cuenta su ubicación social y cultural, junto a sus propios roles dentro de su vida cotidiana.

Tal vez, con tales acomodaciones sería posible construir el objeto de conocimiento, como lo intente hacer en un principio, desde la línea de investigación del capital cultural.

Lo anterior, en el sentido de que al contrastar los significados de los estudiantes, con las aportaciones de la lógica, la psicología y la pedagogía, existe realmente una discrepancia muy grande, entre lo que los alumnos entienden desde su sentido común, y lo que es en concreto, analizar, explicar, deducir, observar y comprender.

Respecto de la aplicación del instrumento, me parece que es una forma muy sencilla de ejecutarlo, porque trae la información que se requiere, de una manera muy fácil y entendible. Aunque, para procesar tantas palabras, se tiene que tener mucha paciencia, e

ir acomodando los datos cuadro por cuadro, hasta lograr precisar la consistencia y la acotación final.

Los ejemplos que trae, el procedimiento del instrumento, tienen un resultado, que le llaman discusión, que viene siendo la acomodación del significado como lo hice para el capítulo IV, que en un principio me parecía demasiado específico. Pero al ir procesando la información, se puede uno percatar, de que el sentido, precisamente es, llegar a un resultado no ambiguo, sino consistente y bastante claro.

Por último, quisiera decir que es necesario darle la importancia que merecen este tipo de estudios, porque la escuela como espacio de construcción de significados es un área principal para contrarrestar las actuales crisis de la civilización, que casi siempre tienen como marco, el poder, el prestigio, la agresividad, la competitividad, el dinero, el consumo, la destrucción de la naturaleza, etc.

Trabajar pedagógicamente desde y con el significado de los alumnos, es una forma de humanizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tal vez, si se comenzará la formación de los futuros docentes en educación básica con sus historias de vida y sus biografías, sería posible lo anterior.

Porque en definitiva, no se pretende otra cosa que la construcción de formas de vida que proporcionan un mayor grado de calidad personal y colectiva, y que estas formas de vida, sean respetuosas con las diferencias de género, de etnia, de cultura, de religión y de pensamiento.

Con esto quiero establecer, que el olvido académico en el que se encuentran bastantes escuelas normales en México, en ocasiones ya no es posible sostenerlo. Los jóvenes constantemente, se encuentran atraídos más, por el salario que les puede dejar la plaza, que por la implicación tan bella y tan seria como es la docencia.

La calidad de la educación que se imparte en éstos centros educativos, es realmente cuestionada en varias de sus actividades, por varios sectores de la vida pública. Por lo tanto, es imperante estar realmente interesados como docentes en las escuelas normales,

en ofrecer una enseñanza de calidad para sus estudiantes. Y, que mejor forma, que comenzar con lo que ellos piensan de los diversos temas y contenidos de su plan de estudio, porque aquí está la esencia de lo que ellos son en realidad, y del significado de ésta en su vida personal.

“La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos.” (Gilles Ferry, 1997; p. 96)

Estoy de acuerdo con el autor, de que no existe evidencia contundente, de que las instituciones sean el único medio de la formación de los sujetos. Es necesario, para la formación de los docentes hablar de sus trayectos y de sus itinerarios, o sea de su recorrido personal que incluye las fases escolares.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, Nicolás (1996), Historia de la Pedagogía, México, FCE.
- Acosta Márquez, Eliana (2003), Los métodos de la etnología, México, ENAH.
- Apple, Michael (1990), Política, economía y poder en educación, México, U. A. H.
- Arnaut, Alberto (1998), Historia de una profesión, México, SEP.
- Baudelot y Establet (1980), México, Siglo XXI.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1991), La construcción social de la realidad, Argentina, Amorrortu
- Birgin A. Dussel (1998), La formación docente, Argentina, Troquel.
- Bourdieu y Passeron (1995), La reproducción, México, Fontamara.
- (1967), Los estudiantes y la cultura, Barcelona, Labor.
- Bruner, Jerome (1995), Acción, pensamiento y lenguaje, Madrid, Alianza.
- Claude Filloux, Jean (1996), Intersubjetividad y Formación, Argentina, Novedades Educativas.
- Cole, Michael (2000), Lev S. Vigotsky, Barcelona, Crítica.
- (1996), Psicología Cultural, Madrid, Morata.
- Cuche, Dense (1996), La noción de cultura en las ciencias sociales, Argentina, Nueva Visión.
- De Gortari, Elí (1978), El método de las ciencias, México. Grijalbo.
- De Gortari, Elí (1979), Introducción a la lógica, México. Grijalbo.
- Delval, Juan (1994), El desarrollo humano. México, Siglo XXI.
- Díaz de Rada, Velasco y García (1999), Lecturas de antropología para educadores, Madrid, Trota.
- Fardel, Jacobo (1994), Metodología cualitativa, un campo polisémico, México, UNAM
- Furlán Alfredo y Pasillas (1989), Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo. México, Iztacala, UNAM.
- Galindo Caceres, Luis (1980), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación, México, Pearson.

- Gardner, Howard (1995), Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, México, FCE.
- Gilles, Ferry (1997), Pedagogía de la formación. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid, Morata.
- Girola, Lidia (1995), Max Weber: Elementos de Sociología, México, UAP.
- Giroux, Henry (1992), Teoría y resistencia en educación, México, Siglo XXI
- Heller, Agnes (1998), Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, Península.
- Inclán, Catalina (1992), Diagnóstico y perspectiva de la investigación educativa etnográfica en México, México, CESU. UNAM.
- Kosik, Karel (1967), Dialéctica de lo concreto, México, Grijalbo.
- Kozulín, Alex (1995), Pensamiento y Lenguaje, Argentina, Paidós.
- Latapí Escalante, Andres (2003), Métodos y técnicas de investigación en Antropología Social, México, ENAH.
- Lerner Susana y SAS Ivonne (1996), Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad. México, El Colegio de México.
- Mardones, J. M. y Ursua, N. (1994), Filosofía de la Ciencias Humanas y Sociales, México, Fontamara.
- Marx, Carlos y Engels, Federico (s/f), Obras escogidas, URSS, Progreso.
- McClaren, Meter (1989), La vida en las escuelas, México, Siglo XXI.
- Meece, Judith (2000), Desarrollo del niño y del adolescente, México, SEP
- Mercado, Ruth (1997), Formar para la docencia en la educación normal. México, SEP.
- Moscovíci, Serge (1986), Psicología Social, I. Pensamiento y vida social. Buenos Aires, Paidós.
- Moscovíci, Serge (1986), Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Buenos Aires, Paidós.
- Pérez Gómez, A. (2000), La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, A (2000), Lecturas de aprendizaje y enseñanza. México, FCE.

- Pizarro, Fina (1987), Aprender a razonar, Madrid, Alhambra.
- Porlán, Rafael (1993), Constructivismo y escuela. Díada Editora.
- Rockwell, Elsie (1995), La escuela cotidiana, México, FCE.
- Sandín, Esteban (2003), Investigación cualitativa en educación, México, Mc. Graw Hill.
- Schaff, Adam (1974), Historia y Verdad, México, Grijalbo.
- Skinner, B.F. (1974), Ciencia y Conducta Humana, Barcelona, Fontanella.
- Szasz, Ivonne y Lerner, Susana (2002), Para comprender la subjetividad, México, El Colegio de México.
- Valdez Medina, J. L. (1998), Redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social, México, UAEM.
- Villoro, Luis (1989), Creer, saber, conocer, México, Siglo XXI.
- Vuyk; Rita (1980), Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget, Madrid, Alianza Editorial.
- Wertsh, James (1995), Vigotsky y la formación social de la mente, Barcelona, Paidós.
- Wittrock, Merlin (1989), La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación, México, Paidós.
- Woods, Peter (1996), Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación, Barcelona, Paidós.
- Zemelman Hugo y León Emma (1997), Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México, Anthropos, UNAM.

## OTROS DOCUMENTOS

- Congreso Nacional de Investigación Educativa VII. Conferencias Magistrales. (2005), México, COMIE.
- Díaz, Barriga Ángel (2002), La investigación curricular en México. La década de los noventas. México, SEP. CESU. COMIE. Número 5.

- Ducoing, W. Patricia (2002), Sujetos, actores y procesos de formación. México, COMIE, IPN. Número 8
- Piña, Furlan y Sañudo (2002), Acciones, actores y prácticas educativas. México, SEP. CESU. COMIE. Número 2
- Planes de Estudio de las licenciaturas en educación básica (1997-2000), México, SEP.
- Super, Charles M. y Sara Harkness (1996), *Internacional Journal of Behavioral Development*, vol. 9, número 3, septiembre México, traducción de la SEP