

SERIE INVESTIGACIÓN SOCIAL

LA PRAXEOLOGÍA: UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

Carlos G. Juliao Vargas, cjm

370.19
J85p
ej.9



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios



Serie
Investigación
Social
N°1

LA PRAXEOLOGÍA: UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

Carlos G. Juliao Vargas

Eudista

Vicerrector Académico

Corporación Universitaria Minuto de Dios

A modo de preámbulo

La Organización Minuto de Dios ha pretendido, desde sus inicios, formar el hombre nuevo y crear auténticas comunidades, en lo posible autogestionarias. El facilitar que las familias sin recursos pudiesen adquirir una vivienda fue apenas el comienzo de un proceso que, poco a poco, centró en la educación integral del ser humano y de la colectividad, sin descuidar la generación de empleo, la mejor utilización de los recursos naturales y culturales y la salud física y espiritual de los integrantes del núcleo comunitario. Todo esto, se ha realizado con el uso visionario de los medios de comunicación. De ese modo, y de acuerdo con el papa Paulo VI, el Minuto de Dios busca, para todo hombre y para todos los hombres, “*el paso de condiciones de vida inhumanas a condiciones más humanas*”, en términos de lo que hoy llamamos desarrollo humano y social sostenible.

Para el padre Rafael García-Herreros siempre fue claro, y lo es ahora para los seguidores de su obra, que la educación tiene una doble función: por un lado, facilitar el ingreso a la vida y a la humanidad mediante los aprendizajes primordiales para el desarrollo de la persona como ser integral y, por otro, crear condiciones para la incorporación a la sociedad por medio de la formación profesional, del sujeto social y del ciudadano. Ésta ha sido la práctica de la Organización Minuto de Dios a lo largo de cincuenta años.

La **Corporación Universitaria Minuto de Dios** nació hace diez años como fruto de dicha experiencia (*praxis*) y pretende formar los profesionales integrales que el país necesita. Además, como otra de sus funciones sustantivas, realiza un proceso de sistematización, de producción de conocimientos (investigación), de construcción epistemológica (praxeología) a partir de dichas prácticas sociales, comunitarias, educativas, siempre consideradas bajo el ángulo de su pluralidad, de su heterogeneidad y de su multireferencialidad. Obviamente, cumple una tercera función: la proyección social para continuar la obra de interacción social y educativa desarrollada por el Minuto de Dios. La experiencia acumulada ofrece así, en términos de lo que podríamos llamar un pensamiento complejo, un terreno fértil de prácticas sociales y profesionales y la ocasión de una reflexión teórica particularmente enriquecedora.

Cuando la Corporación Universitaria Minuto de Dios comenzó esta reflexión, inicialmente en su Facultad de Educación, indagó acerca de lo que se dio por llamar *pedagogía social*. Es lógico, estábamos convencidos de que el Minuto de Dios había trabajado por la comunidad en términos educativos y había hecho escuela; por otro lado, fue clara su insistencia en presentar planteamientos sociales innovadores. De ahí que habláramos de pedagogía social. Sin embargo, en Colombia se conocía poco de ella, casi no se había escrito nada al respecto¹. La búsqueda nos llevó a España y Europa. Todos aquellos procesos educativos que se realizaban más allá de la escuela se entendían como pedagogía social, al modo de una didáctica no formal

¹ De hecho, exceptuando la reflexión y la práctica de la Fundación Universitaria Luis Amigó, con su pedagogía reeducativa y su especialización en pedagogía social, fue muy poco lo que encontramos en Colombia, a no ser que nos remontáramos, como lo hicimos después, a la educación popular o la educación liberadora.

y con atención principal en las poblaciones de riesgo, como educación preventiva o reeducativa. En un sentido más amplio, ese concepto pedagógico abarcaba también todos los procesos educativos que iban más allá de lo escolar: la instrucción continuada para adultos y la formación para los tiempos de ocio, entre otros.

De modo general, después de toda esa búsqueda documental, la entendimos como una disciplina práctica que implica, como centro, la interacción pedagógica y social con individuos y comunidades pobres y jóvenes. Metodología que cobra mayor sentido cuando se presenta en una realidad social tan conflictiva como la colombiana, en la que surgen expresiones novedosas y complejas de la relación social, se cuestionan las prácticas tradicionales de intervención en este terreno y se exigen nuevas formas de percepción de dicha realidad y de cómo enfrentarla. No se puede, en nuestro país, obviar la necesidad de darle nuevos significados a las prácticas educativas tradicionales ni dejar de buscar alternativas pedagógicas al conflicto.

En esa dirección, otro concepto que atrajo nuestra atención fue el de *interacción social*. Se hizo evidente, entonces, que los procesos que el Minuto de Dios había desencadenado a lo largo de los años eran de interacción social. Unidos a esta noción estaban las de animación socio-cultural y de desarrollo comunitario. Todos estas expresiones, de algún modo, hacían parte de lo que se llamaba pedagogía o educación social, y nos reenviaban siempre a las prácticas concretas con los individuos o comunidades. Fue así como llegamos al concepto de *praxeología pedagógica*.

Conocimos de ella como de una metodología utilizada en la Facultad de Teología de la Universidad de Montreal llamada praxeología pastoral, adecuada a los agentes de pastoral que intervenían en diversas situaciones y comunidades y muy cercana a los métodos clásicos de la Iglesia latinoamericana: ver, juzgar, actuar. Sólo que aquí tenía una connotación introspectiva: se trataba de que el agente pastoral interviniera su propia práctica, la analizara, la juzgara y a partir de allí tomara decisiones sobre cómo cualificarla. Ya no se trataba sólo de un procedimiento para trabajar con la comunidad como un actor externo. Continuamos investigando sobre el concepto praxeología (entendido de modo general como "*ciencia de la acción eficaz*"), hasta darnos cuenta que podíamos asumirlo como un modelo pedagógico adecuado a la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Se nos presentó, también, como la construcción de una teoría (*logos*), a partir de la experiencia y la práctica (*praxis*), o como una metodología (¿didáctica?) para las experiencias de interacción social y educativa de las cuales pueden aprender concientemente quienes las realizan, en la medida en que éstas se convierten en objeto de reflexión e investigación.

Sin pretensiones exageradas creemos que la obra realizada por la Organización Minuto de Dios puede permitirle a los docentes y estudiantes de la Corporación Universitaria un trabajo investigativo serio alrededor de un modelo pedagógico novedoso, de interacción, experimentado durante más de cincuenta años, fructífero a muchos niveles, multireferencial, pero que todavía no ha sido sistematizado. ¿Podríamos pensar que estamos ante un paradigma pedagógico y social todavía sin explotar?

INTRODUCCIÓN

Un **paradigma**² es una combinación de creencias, valores reconocidos, presupuestos filosóficos, modelos teóricos, ideas-fuerza, resultados de investigaciones importantes, técnicas de trabajo, modos de actuar... que constituye el universo habitual de pensamiento y acción (la matriz disciplinaria de que habla Kuhn) para los investigadores en un momento determinado del desarrollo de una disciplina.³ Los paradigmas se asemejan más a los lenguajes⁴ que a las teorías,⁵ ya que no son cosas demostrables sino campos de posibilidades metodológicas, ontológicas y epistemológicas⁶, cada uno con su propia envergadura; por eso *“un paradigma no gobierna un tema de estudio, sino, antes bien, un grupo de practicantes”*.⁷ El paradigma formaliza una selección determinada de esquemas epistemológicos, de concepciones ontológicas y de dispositivos metodológicos; privilegia cierto aspecto epistemológico (descripción, predicción, explicación de causa) o posición ontológica (holismo, individualismo). El prototipo surge en el momento en que una teoría domina sobre otras y los especialistas comienzan a

² Cf. KUHN, Th. S. *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE, 1971; *La tensión esencial*. México, FCE, 1982.

³ *“Un paradigma es aquello que los miembros de una comunidad científica, y sólo ellos, comparten; y a la inversa, es la posesión de un paradigma común lo que constituye a un grupo de personas en una comunidad científica, grupo que de otro modo estaría formado por miembros inconexos”*. KUHN, Th.S. *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos, 1978, p. 13.

⁴ Un lenguaje científico es un conjunto de símbolos dotado de una estructura sintáctica, de reglas semánticas que asignan referencia y sentido a sus conceptos. En tanto tal, no es verificable, sólo es pertinente para tratar tal problema o relevante para tal clase de objetos.

⁵ Una teoría científica es un aparato simbólico, lógico-conceptual, de carácter hipotético, revisable (o demostrable como falsa), que jamás se puede considerar como definitivamente verificado, que satisface las exigencias de pertinencia frente a una problemática y a unos objetos dados, de coherencia frente al conjunto de conceptos y proposiciones que utiliza y de verificabilidad frente a los procedimientos empíricos de recolección de datos.

⁶ Una metodología es el conjunto de ideas directrices que orienta la investigación (es el *“arte práctico”* de la investigación científica); una epistemología es el estudio de las condiciones de posibilidad y de validez de un saber teórico; una ontología es la disciplina filosófica que trata del problema de la realidad de los objetos a los cuales se refiere determinado conocimiento.

⁷ KUHN, Th.S. *La estructura...* Op. cit., p. 15.

referirse a ella y articulan la comunicación científica alrededor de los puntos-frontera de la disciplina, de los resultados últimos de la investigación.

En este sentido, el paradigma concreta los problemas y métodos indiscutibles de un campo de la investigación para generaciones sucesivas de pensadores; constituye una especie de matriz con conceptos y significaciones en las cual se puede insertar, sin embargo, un aporte subjetivo, hasta que las contradicciones internas y las anomalías que se van constatando en la actividad científica dan lugar, gracias a un logro que facilite su resolución, al surgimiento de un nuevo paradigma. Y no podemos olvidar que cuando los prototipos cambian, el mundo y nuestra visión del mismo varían con ellos⁸. Por lo anterior, podemos afirmar que entre dos paradigmas rivales hay *incommensurabilidad* y ello, en primer lugar, porque ambos poseen su propia línea de investigación, se interesan por ciertas cuestiones y desechan otras como irrelevantes. En segundo lugar, porque la estructura conceptual con la cual cada teoría explica los fenómenos es diferente a la del prototipo rival (los términos teóricos son diversos y si se usan los mismos, el significado cambia). Por último, porque el cambio de paradigma implica, como lo dijimos antes, un cierto cambio del mundo y de las percepciones que tenemos de él.

Un **modelo**, según Flórez Ochoa⁹, *es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento*. Es una herramienta conceptual para entender mejor un evento. Podemos inferir que un modelo es una aproximación teórica útil en la descripción y comprensión de aspectos

⁸ Quizá en ello radica la resistencia al cambio y, en muchos casos, la conversión de un paradigma determinado en una práctica dogmática.

⁹ FLÓREZ OCHOA, Rafael. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw-Hill, 1994, p. 60.

interrelacionados de un fenómeno en particular¹⁰ y constituye un planteamiento integral e integrador acerca de determinado fenómeno y, desde el punto de vista teórico-práctico, un marco de referencia para entender implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas que se dan para explicarlo.

Ahora bien, un modelo pedagógico se caracteriza por expresar los conceptos y prácticas, más o menos sistematizados, que establecen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más efectivo.¹¹ Es la representación de las relaciones que predominan en el acto educativo; por eso se dice que todo modelo (llámese así o tendencia, escuela o enfoque) pedagógico, aunque sea implícitamente, responde a las siguientes cinco preguntas con lo cual se distingue de una teoría psicológica, sociológica o lingüística:

- ¿Qué tipo de persona y de sociedad se pretende formar? (Meta de la formación.)
- ¿Cuál es el proceso de formación del ser humano en su dinámica y secuencia? (Desarrollo de la formación.)
- ¿Cuáles son los contenidos y experiencias educativas concretas? (Contenidos de la formación.)
- ¿Quién regula el proceso formativo y en quién se centra éste? (Interacción educando-educador.)

10 Tengamos en cuenta que algunos sugieren hablar de “*modo*” y no de “*modelo*” cuando se trata de acciones, de praxis, puesto que “*modelo*” encierra la idea de “*referente para hacer algo igual*” (una representación para estudiar algo) mientras que “*modo*” se aplica siempre a la diferenciación de los aspectos de una acción (es “*el resultado de la combinación de los accidentes de una cosa variable que la hace diferente en cada caso*”, según el diccionario de María MOLINER).

11 CANFUX, Verónica. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué, 1996, p.15.

- ¿Cuáles son sus métodos y técnicas de acción eficaz? (Método-didáctica.)

De acuerdo con lo anterior, ¿podemos decir, a partir del supuesto de que las ciencias humanas y sociales manejan un discurso polisémico, que la praxeología es un paradigma sociológico y que su análisis nos permitirá poner en evidencia sus bases metodológicas, filosóficas e históricas y así dominar mejor el ejercicio de la práctica correspondiente a dicho paradigma? ¿Podemos constituir, desde ella, un modelo pedagógico que le confiera a la praxis educativa el lugar adecuado junto a la teoría?

O mejor ¿es posible aplicar la noción mencionada de paradigma a las ciencias humanas y sociales? Normalmente se discute el carácter científico de las ciencias del hombre. Pensamos que esta duda no surge sólo de las dificultades teórico-prácticas que tiene el investigador social en su tarea habitual (conflictos producidos por el hecho de que no puede dejar de involucrarse existencialmente en ella) sino, ante todo, del concepto de ciencia que opera como prototipo en un momento histórico determinado y que condiciona el empleo de ciertos métodos y rechaza otros por no científicos. Hay, pues, una valoración, un componente axiológico que sostiene las interpretaciones de la realidad, que pretende establecer los criterios válidos de análisis y promueve un específico perfil aptitudinal para que los logros de una investigación científica merezcan ser reconocidos por la comunidad.

Con el presente trabajo pretendemos iniciar la respuesta a estos cuestionamientos. Somos conscientes que se trata de un campo de reflexión poco transitado, pero creemos, igualmente, que la labor realizada por la Organización Minuto de Dios,

durante más de cincuenta años, y que la Corporación Universitaria trata de sistematizar con su modelo educativo y sus acciones de interacción (intervención) socioeducativa, es una base suficiente para encarar el reto.

En un primer momento abordaremos los conceptos esenciales que fundamentan estas acciones: pedagogía social, interacción social, desarrollo humano y social. Luego, presentaremos la praxeología por medio de una genealogía del concepto y su uso. Entraremos, así, en una discusión teórica, capital para nuestros propósitos: la posibilidad de una teoría de la práctica desde los nuevos enfoques de la teoría social. Después, plantearemos la metodología para el trabajo praxeológico y las posibilidades de la investigación de este tipo, sus características y problemas. Finalmente, presentaremos algunas implicaciones del citado paradigma y modelo pedagógico en el currículo de las disciplinas de la interacción (intervención) social, sobre todo en aquellas en las cuales la Corporación Universitaria Minuto de Dios realiza su acción social y educativa. Terminaremos con algunos anexos que desarrollan lapsos prácticos del proceso praxeológico.

Esperamos que nuestras reflexiones sirvan para que la comunidad académica continúe ahondando en el terreno siempre enriquecedor de las prácticas sociales y educativas, de las acciones tendientes a la búsqueda del desarrollo integral, del compromiso con las personas y las comunidades.

I. LA PEDAGOGÍA SOCIAL: OPCIÓN POR EL DESARROLLO INTEGRAL

1. El campo de la pedagogía social

Construir el concepto del complejo campo de la pedagogía social no es fácil. Hay mucho que matizar para lograr un mínimo de claridad. Por eso no tiene respuesta inmediata la pregunta ¿qué es la pedagogía social? y, por lo mismo, son diversos los caminos seguidos para intentar revelarla. A través de la historia han sido muchos y variados los significados de esta disciplina.

En la Corporación Universitaria Minuto de Dios la hemos cimentado en la praxis y el discurso educativo. Con su sistematización, se ha desarrollado el enfoque social de la obra Minuto de Dios desde la interacción social y educativa realizada en sectores marginales. Por ello, entendemos la pedagogía social como **el campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico en tanto interacción social**, no sólo en la educación formal sino también en la informal; es decir, como modelo de relación socio-educativa.

Como método, la pedagogía social es para nosotros un campo del conocimiento (pedagógico-crítico) que ve en lo social una posibilidad de ejercicio académico, profesional e investigativo, en cuya *praxis* puede recuperarse el tejido de la sociedad, no sólo en el ámbito escolar sino también en el comunitario. De algún modo, como lo

expresa A. J. Colom,¹² “*La pedagogía social estudiaría el papel educador de la sociedad en sentido social y el papel socializador que a su vez propicia la educación; ahora bien, al ser la pedagogía social en sus dos vertientes “pedagogía”, ambos sentidos deben ser traducidos en normas de acción o, como supongo, en intervención*”.

En conclusión, la pedagogía es siempre social, con vocación de práctica comunitaria. La colectividad es el referente cultural esencial de dicha actividad. Es justamente esta relación entre educación y sociedad lo que constituye el objeto de la pedagogía social. Y es ahí donde consideramos que, dada la misión social de la obra *Minuto de Dios*, su modelo educativo (donde se entiende la educación como social, es decir, conjunto de procesos formativos que tienen como sujetos prioritarios a personas y colectivos en situación de conflicto) tiene que ver con lo que se denomina *pedagogía social*.

Ahora bien, es claro que, desde el punto de vista epistemológico, debemos encontrar los cimientos de esta disciplina. Muchos estudiosos plantean que existen tres caminos apropiados para incursionar en esta dirección:¹³

- El histórico: ¿qué han dicho los expertos, desde su surgimiento, de esa variante de la educación?
- El práctico: ¿qué están haciendo hoy los investigadores al respecto?

12 COLOM, A. J. *La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa*, en *Bordon*, 35 (1983), p. 165-180.

13 SAEZ C., Juan. *La construcción de la pedagogía social: algunas vías de aproximación*. En : PETRUS, Antonio. *Pedagogía social*. Cap. II. Barcelona: Ariel, 1997.

- El analítico: ¿qué se ha elaborado racionalmente para articular un discurso sobre dicha disciplina que permita explicar las relaciones entre la teoría y la práctica?

Trataremos de seguir estas orientaciones. No olvidamos que la pedagogía social, en sus orígenes primordialmente europeos, es bastante cercana a las posiciones que se desarrollaron en Colombia y América Latina con la educación liberadora (Freire) - al servicio de la conscientización mediante el diálogo-, la educación popular (CINEP, FES, Dimensión Educativa) -en favor de la emancipación de los pueblos y la educación comunitaria- y las posturas filosófico-histórico-sociales de Orlando Fals Borda, Jaime Jaramillo Uribe, Mario Díaz, Gonzalo Cataño, Mario Sequeda, Alfonso Torres, entre otros.

1.1 Una breve historia de la pedagogía social

El concepto de pedagogía social surgió en Alemania durante el siglo XIX, aunque sus antecedentes pueden situarse en Johann H. Pestalozzi y Friedrich Froebel. Nació, en sentido estricto, con Karl F. Magers y el concepto fue utilizado por primera vez por Adolf Diesterweg en 1849; sin embargo, su representante más importante fue Paul Natorp, quien, en 1898, publicó su libro "*Pedagogía social*".¹⁴ En contraposición a lo que hasta el momento se venía gestando en el campo pedagógico del individualismo (herencia de J. Locke y J. J. Rousseau), este autor sostiene que toda actividad

¹⁴ NATORP, P. *Pedagogía social*. Madrid: La Lectura, 1913.

educadora es social; toda educación se realiza en la colectividad, sea en la familia, escuela o sociedad; por tanto, la formación es un bien común. Así, Natorp fue el primero en intentar elaborar una teoría pedagógico-social de carácter práctico, si bien su construcción fue bastante idealista.

A comienzos del siglo XX, el término fue utilizado para referirse a aquellas acciones de ayuda a pobres, desvalidos y abandonados, debido a que H. Nohl, pedagogo de la Universidad de Gotinga, caracterizaba tal actividad como pedagogía del *tercer espacio*, pues ella no se realizaba ni en la familia ni en la escuela y sus destinatarios eran obreros y jóvenes. Se trataba de la *construcción del individuo*, lo cual no se puede separar de la edificación y reconfiguración de la sociedad, condicionadas por las situaciones comunitarias. De ese modo, la pedagogía social buscaba la prevención, intervención y curación de necesidades sociales prioritarias.

En otros países, como Italia, se entendió como una educación social informal y extra-escolar, atendida principalmente por los medios de comunicación,¹⁵ mientras que en los países anglosajones se orientaba al análisis y la acción en contra de la pobreza, la criminalidad juvenil y el alcoholismo, lo que hacía difícil establecer límites entre pedagogía social y trabajo social. En Francia, por su parte, se concibió como intervención para la solución de necesidades sociales en los campos de animación socio-cultural, educación de adultos, adaptación y formación en la empresa. También en España se la vio así, aunque la historia de la pedagogía social como tal

15 AGAZZI, A. *Problematiche attuali della pedagogía e lineamenti di pedagogía sociale*. Brescia: La Scuola, 1968.

en este país empezó en el año 1944, cuando fue incluida en el plan de estudios de la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid y, en años posteriores, en las Universidades de Barcelona, Valencia, Santiago de Compostela y Murcia, a nivel de seminarios, diplomado y especialidad. Fue, en esta última donde nació la Revista de Pedagogía Social, en 1986.

Ahora bien, el estudio de la historia de la pedagogía social se ha desarrollado bastante y nos permite empezar a adentrarnos en su epistemología.¹⁶

- **La pedagogía social en su origen:** L. Múgica recorrió la tradición intelectual alemana (E. Kant y W. Hegel sobre todo) que, con sus conceptos sobre la educación, influyó en el nacimiento de la pedagogía social tal como fue formulada por Natorp. No hay duda que la construcción de éste se soportó en la teoría pedagógica de Kant: la educación en tanto problema, como “*arte razonado y orientado*” (soluciones a la primera y segunda aporías del proyecto de la Ilustración), la relación entre libertad y acción, la educación moral, el papel del individuo y su proceso formativo hacia la comunidad. La pedagogía social de inspiración kantiana (la de P. Natorp) y hermenéutica (la de H. Nohl) están influenciadas por el pensamiento filosófico-pedagógico que va de Platón a Hegel y de Kant a Pestalozzi, pasando por la sin igual figura de Rousseau.

¹⁶ Quizás el trabajo más elaborado sobre la primera etapa de la pedagogía social, por supuesto en Alemania, es el de L. MÚGICA: *En torno al origen de la pedagogía social en el pensamiento alemán*. Zaragoza: Ed. Cometa, 1986. Vamos a seguir sus lineamientos principales.

➤ Las principales temáticas de P. Natorp (que aún siguen inspirando a la pedagogía social): el método, la unidad teoría-praxis, el papel de la axiología como propuesta para orientar la vida, el problema de la formación y el rol del educador y las referencias continuas a Pestalozzi como “*el pedagogo propiamente dicho*”, en tanto impulsor de la espontaneidad, nos permiten formular **los principios teóricos de la pedagogía social**:

- La educación es un fenómeno social. Entonces, ¿qué añade el adjetivo *social* al sustantivo *pedagogía*? Según Natorp, en realidad nada. Claro que Natorp estaba muy alejado de los problemas concretos de la educación y su idealismo le impidió especificar los diversos ámbitos de intervención que implica el adjetivo social; pero, su aporte es claro: **la pedagogía es siempre social, con vocación comunitaria**. Así, la comunidad¹⁷ es el referente cultural cardinal de toda la actividad educadora humana.
- **La pedagogía social es el campo de conocimiento teórico con vocación reguladora de la praxis** y, por eso, el proceso educativo podemos concebirlo, desde los planteamientos de Natorp,¹⁸ como una interacción comunicativa, en la que los participantes (estudiantes, docentes y comunidad) intercambian significados y acciones acerca de

17 En el sentido que le da el sociólogo Ferdinand TÖENNIER en su clásica obra *Comunidad y sociedad*.

18 Es interesante, al respecto, la interpretación que hace GARCÍA MORENTE de la pedagogía de Natorp en el prólogo a la obra de éste: Op. cit., p. 17-18: “*La pedagogía social quiere dar sólo un método, una perspectiva en la infinita conquista del hombre por el hombre. No formula la ley natural de la evolución del género humano, sino un principio heurístico y regulativo, una exigencia ideal que, nunca plenamente satisfecha, ordena siempre nuestros esfuerzos hacia la comunicación de los hombres*”.

- Según Herman Nohl, la pedagogía social se relaciona directamente con la política y la prevención; entonces, se entiende como adaptación, socialización, recurso para la adquisición de competencias sociales, acción frente a la inadaptación social, formación política del ciudadano, factor de prevención, control y cambio social, generadora de nuevas demandas sociales y como trabajo social educativo. Sin embargo, aquí vale la pena decir que, dados los cambios de la sociedad actual (globalización, informática, pensamiento complejo, biogenética, etc.) es importante definir científica, no políticamente, cuáles son las problemáticas sociales capaces de ser tratadas desde la educación. Lo que sí es claro es que, frente a la inadaptación y la marginación, **la pedagogía social debe educar para la participación social**, lo cual supone incidir, ante todo, en las estructuras cognitivas y afectivas de la persona.

- **Los objetivos de la pedagogía social.**¹⁹ Son dos, diferentes pero complementarios: la correcta socialización de los individuos (en el marco de una formación integral cuyo referente es la persona en su globalidad, como un

19 Aquí seguimos otra obra importante en la fundamentación epistemológica de la pedagogía social: J. M. QUINTANA. *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson, 1988. Allí se pone el dedo en la llaga al reconocer las condiciones y necesidades sociales, así como los imperativos legales, que impulsaron el nacimiento y el desarrollo de la pedagogía social. Por eso, no se centra tanto en Natorp sino en Nohl y Pallat, y, siguiéndolos, define la pedagogía social como “*todo lo que es educación, pero fuera de la familia y de la escuela*”, muy cerca, entonces, a lo que es el trabajo social.

todo) y la intervención pedagógica para subsanar ciertas necesidades humanas que aquejan a la sociedad (lo que se llaman situaciones de “*conflicto social*”). Ello realizado, normal, aunque no exclusivamente, en contextos o por medios educativos no formales. Es, bajo esta concepción binaria señalada por Quintana, como se ha desarrollado la pedagogía social en Europa en los últimos años. También la podemos reconocer en la línea anglosajona de la educación social donde la enseñanza va unida al campo de los servicios sociales.²⁰

1.2 ¿Qué hacen hoy los pedagogos sociales?

Esta pregunta no es fácil de contestar, aunque debería ser el principal referente en nuestro estudio. Es que la realidad siempre va por delante de la pedagogía.²¹ No obstante, se puede responder en la medida en que se clarifique quiénes son los teóricos de la pedagogía social (los constructores de ella), los profesores de la misma (quiénes la enseñan) y los educadores (los profesionales de esta rama), ya que se trata de una disciplina con *vocación praxeológica*; es decir, en la cual la relación entre la teoría y la práctica produce conocimiento, de modo que esta última enriquece la primera. En el fondo, hay que superar la eterna dicotomía entre teóricos y prácticos y sus respectivos puntos de vista. De acuerdo con los resultados de la

20 PETRUS, Antonio. Educación social y perfil del educador social. En : J. SAEZ. *El educador social*. Universidad de Murcia, 1992.

21 Por eso es fácil comprender que su nacimiento, en Alemania, haya estado condicionado por las situaciones de necesidad que se dieron, como resultado de la primera guerra mundial, en la juventud, en contextos extraescolares y extrafamiliares y también que, después de la segunda guerra, su campo de acción se haya ampliado “*al hombre en situación de necesidad*” y ya no sólo a la juventud.

investigación etnográfica adelantada por A. Petrus sobre *“la formación y la profesionalización de los educadores sociales”*²² podemos intentar responder a la pregunta en los siguientes términos:

- **La dimensión profesional de la pedagogía social.** Al determinar los ámbitos de intervención, procedentes de la praxis profesional, el elenco resultante es tan amplio que hay que sintetizarlos en lo que se puede llamar **intervención educativa y social**. Obviamente, al definir la pedagogía social como *“intervención con capacidad de modificación”* se destaca la capacidad de implementación, de acción eficaz, de logro que ella tiene frente a otras disciplinas, como la sociología de la educación o la psicología social, cuya vocación práctica es mucho menor. Pero esto hay que precisarlo:
 - Como lo ha escrito A. Juliá²³ *“lo que caracteriza el trabajo del educador social es conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos de su intervención”*; es decir, les interesa sobremanera el desarrollo de las competencias de los sujetos para integrarse y relacionarse en las comunidades donde viven.
 - Congruente con éste hay otro rasgo característico: para que las acciones con los individuos sean eficaces, deben estar siempre ubicadas en un determinado contexto; por lo tanto, hay que partir de las realidades concretas que viven los sujetos. O dicho de otro modo:

22 Cf. SAEZ, J. *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Llibres, 1995.

23 JULIA, A. El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. *En : Actas del I Congreso Estatal del Educador social (1995)*. Murcia: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales, 1998, p. 41.

se busca algún cambio en las personas (desarrollo humano personal), pero para que ello ocurra de verdad también ha de cambiar el medio en donde viven (desarrollo social y comunitario). Aquí es clara *la dimensión política* de la pedagogía social.

- **La pedagogía social y otras disciplinas afines.** J. M. Quintana es quien más ha trabajado esta cuestión y señala de entrada el carácter sociológico (y, por ende, descriptivo) de la sociología de la educación y el carácter pedagógico (y, por tanto, normativo) de la pedagogía social. Sin embargo, esta relación es replanteada por la aparición de los enfoques críticos en sociología (que ponen de manifiesto la vocación práctica de la misma). Y no podemos olvidar las interacciones entre ambas disciplinas (miradas desde una realidad más global y holística), lo que nos hace pensar en trabajos interdisciplinarios.
- **Los nuevos ámbitos de la pedagogía social.**²⁴ Existe un consenso en que la característica más significativa de la sociedad actual es el cambio. Y fruto de éste y de las variadas formas de convivencia son, en parte, las nuevas necesidades educativas, pues **la educación ha dejado de ser patrimonio de la escuela** y, además de instrucción, se concibe como participación social y tiene mucho que ver con la adquisición de identidad y con los conflictos que ello genera. Así que la pedagogía social tiene que incluir, entre sus objetos de

24 Cf. PETRUS, Antonio. Nuevos ámbitos en educación social. En : ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 63-147.

reflexión y de intervención, todos aquellos factores que faciliten o impidan el desarrollo personal y social de los ciudadanos y no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de los tradicionales problemas sociales. Entonces, hoy también son campos de su acción: el conflicto y la violencia (escolar, juvenil, barrial, social, institucional, etc.); la “tercera edad” o, mejor, las personas mayores y su papel en la sociedad; el deporte como fenómeno social, factor de socialización y estrategia de prevención social; la pedagogía del tiempo libre y la animación sociocultural; la educación en sectores con problemáticas específicas (cárceles, fármaco-dependencia, inmigrantes y minorías, discapacitados, etc.); la intervención en esferas de educación informal (medios de comunicación masivos, cultura urbana, industria del ocio y la cultura), etc.

- **El papel de la interacción.** Los aportes del interaccionismo simbólico (J. Blumer sobretodo)²⁵ frente al debate teoría-praxis han abierto la puerta para una consideración diferente de la dinámica social: la sociedad es el resultado de un conjunto de interacciones que se dan entre las personas; un acto social (y, por tanto, uno educativo) nos remite siempre al mundo de la praxis; la dinámica de las instituciones sociales (y la educación lo es) sólo puede ser analizada como un proceso donde se lleva a cabo la interacción entre sus miembros. El objeto de la pedagogía social es configurado entonces como **el estudio y la implementación de la educación social en tanto interacción.**

25 Cf. LAMO, E. y CARABAÑA, J. La teoría social del interaccionismo simbólico. En : *Revista de investigaciones psicológicas*, 1978, 1, p. 159-203.

La educación social se concibe así como un proceso de interacción entre personas que autónomamente deciden llevar a cabo sus respectivas intencionalidades. Es, por eso, una construcción libre -la libertad es la condición básica de la educación- que se desarrolla con implicaciones dentro de un grupo humano, en una comunidad. Y entonces, lo que se obtiene es un **conocimiento práctico**, resultado de una interacción planificada de las personas, que retraducido en teorías nos reenvía continuamente a la práctica, con la intención de comprenderla mejor y no un conocimiento objetivo obtenido en situaciones experimentales (la base incondicional del conocimiento objetivo es el experimento).

1.3 La vía analítica de diferenciación disciplinar

Este camino de fundamentación epistemológica obliga a recoger los aspectos prácticos e históricos de la pedagogía social e intentar hacer explícito lo que hoy se entiende por dicha disciplina; de esa forma, se convierte en una *metateoría*, en tanto que la teoría, si quiere ser sólida, tiene, al fin y al cabo, que entrar en relación dialéctica con la praxis.

- **La pedagogía como disciplina social.** Muchos son los intentos, sobre todo en España, de cimentar científicamente la pedagogía social en el complejo mundo de las ciencias sociales y humanas. En lo central, se han seguido dos líneas:

- Comparar la pedagogía social con otras ciencias humanas, lo que sólo ha producido visiones globales de ella.
- Intentar determinar el carácter científico de la pedagogía social, descendiendo desde caracterizaciones generales del saber científico (la pedagogía social como ciencia o ciencia social) hasta planteamientos más específicos (la pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa).

El problema es que, con ese afán de darle bases científicas a esta disciplina (lo que es lógico sobre todo cuando se la considera sólo como un espacio de saber y actividad académica), se termina por reducirla a una “*praxis tecnológica con finalidad social*”, es decir, a una “*ciencia objetiva y neutra*”.²⁶

- **La pedagogía social bajo la consideración paradigmática.** Bajo esta visión podemos empezar a responder si es necesario explicar la pedagogía social desde el modelo científico de la educación. Los tres paradigmas (positivo/tecnológico, hermenéutico/interpretativo y crítico/emancipador) tienen enfoques distintos acerca de lo que es la pedagogía social y señalan orientaciones teóricas y prácticas divergentes por lo cual terminan, obviamente, por sustentar ideas diversas acerca de la labor de los educadores sociales en su praxis profesional.

Cuadro 1: Orientaciones paradigmáticas en la pedagogía social

26 Cf. RADL, R. *Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social*. Bordon, 1984, p. 17-43.

	Positivo/ tecnológico	Hermenéutico/ interpretativo	Crítico/ emancipador
1. Fundamentación	* Ciencias naturales * Sociología positivista * Conductismo	* Hermenéutica * Sociología interaccionista * Fenomenología	* Lingüística * Sociología crítica * Teoría de la comunicación
2. Educación. Entendida como...	* Realidad natural * Actividad racionalmente planificada, organizada y regulada	* Construcción personal * Vital, personal y cultural * Praxis educativa intersubjetiva	* Construcción social * Participación social crítica y constructiva * Praxis emancipatoria
3. Tipo de conocimiento	* Objetivo: neutral <u>Teoría</u> : describe, explica, regula. Prescriptiva <u>Práctica</u> : centrada en el proceso. Teórica y	* Subjetivo: interpretativo <u>Teoría</u> : interpretativa, comprensiva, contextual <u>Práctica</u> : proceso de	* Praxeológico: unión de pensamiento y acción <u>Teoría</u> : ilumina y dinamiza la acción <u>Práctica</u> : proceso de interacción

	tecnológica	comunicación intersubjetivo para comprender acciones	social para contextualizar y resolver problemas en colaboración
4. ¿Cómo se construye el conocimiento?	* Investigación experimental: estudio de conductas	* Investigación etnográfica: estudio de significados y acciones personales	* Investigación crítico-reflexiva: estudio de contextos personales y sociales
5. ¿Con qué instrumentos?	* Estadística: encuestas, con el objetivo de modificar actitudes y conductas	* Observación: diarios de campo o relatos, con el fin de iluminar grupos y personas	* Observación participante, con la meta de cooperar en la autodeterminación de las personas donde se mueven
6. ¿Para qué sirve?	* La teoría dirige la acción, separada de la praxis. La práctica se modifica teóricamente	* La práctica dirige la acción. Unión de teoría y práctica. Ésta es el presupuesto de	* Práctica y teoría interactúan dialécticamente, en relación permanente. La

		aquella	práctica se modifica teórica y prácticamente
7. ¿Qué es el educador social?	* Un tecnólogo: ejecutor-aplicador	* Un comunicador	* Un facilitador, propiciador de cambios educativos y sociales
8. ¿Cómo es su intervención?	* Un acto de seguimiento (tecnología social)	* Un acto de comprensión (práctica interpretativa)	* Un acto de decisión libre (práctica social crítica)

Con base en lo anterior, podemos asumir como **definición de pedagogía social**, la que nos presenta Juan Sáez Carreras:²⁷ *“el campo de conocimiento teórico y la práctica educativa que tienen por objetivo la mejora de determinadas personas y grupos viviendo en situaciones específicas caracterizadas como de extraescolaridad, marginación [...] y demandando ayuda y asesoramiento en los procesos de prevención, promoción o reinserción que sus protagonistas, en cada caso, reclamen. Como ciencia y disciplina la pedagogía social es el campo de conocimiento que organizado como ciencia en una disciplina – que dará cuenta de ella a través de la enseñanza – tiene como objetivo la formación y preparación de los profesionales de*

27 SAEZ, J. Op. cit., nota 2 , p. 60.

la educación social con la intención de que tales conocimientos remitan a la práctica y contribuyan a mejorarla". Es claro, entonces, el **carácter praxeológico de la pedagogía social** y la relación entre los dos conceptos.

1.4 La intervención en pedagogía social

Todo modelo pedagógico tiene, obviamente, un componente didáctico²⁸ cuya finalidad es orientar hacia la elevación de la calidad de los procesos educativos. Ahora bien, para lograr este objetivo es necesario **intervenir** en ese campo. El término *intervención* se ha entendido, en algunas ocasiones, peyorativamente, como intervencionismo o intromisión, que puede derivar en manipulación. Este riesgo existe, especialmente cuando se trata de una intervención social con sectores desfavorecidos (y la educación social es de este tipo), pero ello no impide que la intervención sea un hecho; por eso, lo mejor es describirla adecuadamente.

La intervención, sobre todo cuando es educativa, es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (por eso, hay que entenderla como una interacción), cuyo propósito básico es el desarrollo humano y colectivo de las personas, grupos y comunidades, que busca optimizar su calidad de vida e incide eficazmente en su

28 Entendemos por didáctica la disciplina que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares o extraescolares) con el fin de orientar sobre cómo mejorar la calidad de dichos procesos. Es, evidentemente, de carácter práctico y normativo, aunque se construya también desde la teoría. Cf. PARCERISA, Artur. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó, 1999.

participación en la sociedad.²⁹ Es decir, la intervención socioeducativa tiene los siguientes atributos:

- Se trata de una interacción que se realiza en el marco de espacios sociales (escolares o extraescolares).
- Tiene un carácter intencional y se orienta a mejorar la calidad de vida de personas y comunidades, para favorecer su integración social crítica.
- La acción puede dirigirse a una persona, un grupo, al entorno o al conjunto.
- En tanto interacción, debe corresponderse con las necesidades de las personas o colectividades y contar con su participación a lo largo de todo el proceso.
- Incluye una serie de toma de decisiones que deben tener como referentes las intenciones educativas y la reflexión sobre la propia práctica en la cual se produce la intervención.
- Utiliza metodologías y elementos técnicos adecuados, pero éstos están siempre al servicio de un enfoque reflexivo y del análisis crítico de la realidad.

Ahora bien, si seguimos los planteamientos de Artur Parcerisa,³⁰ la intervención en pedagogía social tiene unas **características** especiales:

29 Cf. COLOM, A. J. (coord.). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 1992. PEREZ-CAMPANERO, M. P. *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 1994.
30 PARCERISA, A. Op. cit., p. 41ss.

- Dificultad para delimitar su campo, si se tiene en cuenta la gran diversidad de ámbitos de participación que ofrece la sociedad actual. En cierto modo, el educador social ha de ser polivalente.
- Como se trata de una educación que sobrepasa los límites institucionales y muchas veces es informal, requiere de procedimientos didácticos distintos de los propiamente escolares: las relaciones educativas son diferentes, los roles son diversos, no siempre existe la formalidad de los establecimientos, etc. Muchas veces es evidente, pues es fácil el contagio de la rutina formal.
- La diversidad y las necesidades educativas de las personas o comunidades que atiende la pedagogía social tiene, normalmente, que ver con situaciones de conflicto o de riesgo social. Es esta problemática la que hace necesaria una intervención con características adecuadas.
- Aunque la pedagogía social se entiende en la perspectiva de una formación integral, no es el desarrollo de las competencias cognoscitivas lo prioritario en ella; al contrario, lo central es el perfeccionamiento de habilidades y actitudes. En ese sentido, impulsa los aprendizajes directamente relacionados con la vida cotidiana, con las relaciones sociales y, en general, con los elementos que pueden ayudar a perfeccionar la calidad de vida y la participación social.
- El trabajo interdisciplinario es indispensable, aunque no siempre resulte fácil. Como se desprende de lo anterior, la práctica es muy relevante en la toma de decisiones didácticas: la reflexión en la acción,³¹ la praxeología, es lo que permite sacar a luz el conocimiento tácito, presente en la interrelación e

31 SCHON, D. A. *The reflective practitioner: how professional think in action*. Londres: Temple, 1983.

integrado, a su vez, a la actividad y a su resultado. Se generan, así, nuevas comprensiones (teoría) y una práctica renovada (*praxis*).

2. La cuestión de la interacción social

Los estatutos de la Corporación El Minuto de Dios, en sus principios y objetivos, ubican a la persona humana y su comunidad de entorno como el centro de toda acción social. Basta recordar algunos de sus apartes: *“El Minuto de Dios es una entidad comprometida en el desarrollo integral de la persona humana y de comunidades marginadas”*. Por desarrollo integral entiende *“la promoción de todo el hombre y de todos los hombres”* y *“el paso para cada uno y para todos de condiciones menos humanas a condiciones más humanas”*. Se busca *“estimular a las personas y a las comunidades para que sean conscientes de la dignidad del ser humano”*. En consonancia con el pensamiento heredado del padre Rafael García-Herreros la persona humana tiene que ser el norte de toda la actividad social (*“el principio, el sujeto y el fin de todas las instituciones sociales”*), pero como ella no es autosuficiente, necesita de la vida social. Así, el crecimiento de la persona lleva al de la sociedad. Por eso El Minuto de Dios siempre ha creído que si logra que cada persona atendida progrese integralmente vamos a obtener comunidades plenas y viceversa.

Ahora bien, la tendencia antropológica desde la cual se reivindica el encuentro entre la conciencia de un *“nosotros”* y el dar sentido y estructura a la sociabilidad humana,

nos lleva a la necesidad de pensar y actuar con criterios que destaquen lo que es *común* a las personas y a considerar dimensiones tan diversas como el territorio, la cultura, los sentimientos o las vivencias. Es la exigencia que hace el polivalente concepto de **comunidad**, pues ésta suscita un interés especial a la pedagogía social, como representación conceptual en la que se generalizan, sintetizan y totalizan significados muy variados de la experiencia humana (de los que no se puede prescindir ni en la teoría ni en las praxis socioeducativas). Sugiere, asimismo, la búsqueda de vías alternativas para interpretar y reconstruir las realidades sociales; sobre todo, en lo que nos afecta como un proceso pedagógico por medio del cual se activa la implicación y el protagonismo de cada persona en el desarrollo social.³² Y es que en la interacción social, además de compartir conocimientos y vivencias, se produce quizás algo más importante: el intercambio de reglas, pistas y creencias sobre cómo procesar dichos elementos; de ahí que la inteligencia sea algo que sólo aparezca en contextos sociales y la teoría se de en relación con la *praxis*.

No podemos olvidar, por tanto, que la comunidad tiene un punto de partida: la realidad de los hombres y mujeres que la forman, con sus circunstancias y concreciones, sus posibilidades y sus límites. Tiene también un punto de llegada: esos mismos seres en su vocación de plenitud humana, de colectividad de amor real. Y por eso, interactuar, intervenir, organizar, promover comunidades no es más,

32 Aquí seguimos la interpretación del modelo ecológico-social del desarrollo humano sugerido por BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós, 1987, y el concepto de "interacción social" de PICARD, Dominique. *La interacción social: cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona, 1992.

desde el punto de vista antropológico,³³ que atender el llamado urgente de lo que somos, cumplir nuestro destino de *proyecto, lanzamiento hacia el futuro de justicia y felicidad*. Nada más que eso, pero, también, nada menos.

2.1 La comunidad como construcción de realidades sociales complejas

Hay acuerdo en considerar que la expresión “*comunidad*” es una de las más confusas del vocabulario actual en tanto es polisémica. Con todo, es claro su valor como referente sustancial para la conciencia, la ciencia y la experiencia humanas. Sin entrar en mucho debate, podemos afirmar el papel de la comunidad en una doble perspectiva: por un lado, la reconstrucción de la historia social, a partir de la cotidianidad; por otro, la búsqueda de nuevos horizontes para el bienestar de las personas y el desarrollo de los pueblos. Dos cuestiones esenciales, desde un pensamiento crítico o una pedagogía social, para la reflexión y la praxis. Al margen de otras consideraciones, es razonable plantear que la noción de comunidad por la que optemos debe ser congruente con tres factores: una localidad geográfica compartida, relaciones y lazos afectivos comunes y pautas específicas de interacción social.³⁴ **La comunidad es**, en síntesis, un área de la vida social que se distingue por la adhesión que mantienen sus integrantes, con un sentido de la ubicación y la pertenencia que no se entiende sin la existencia de niveles mínimos de solidaridad y

33 . HOUGHTON ,Teresa. La comunidad y la persona. En : *Organización y promoción de la comunidad*. Bogotá: El Búho, 1988, p. 67-87.

34 Cf. HILLERY, G. A. Definitions of Community: areas of agreement. En : *Rural Sociology*. 1955, Vol. 20, N° 2, p. 93-118.

de intercambio de significados. Dicho de otro modo, es un *ecosistema social* con las siguientes cualidades:

- Un grupo humano cuyos miembros se reconocen entre sí y admiten que forman parte de una realidad construida a partir de su presencia y de su sentimiento de pertenencia.
- Una base geográfica o espacial que soporta las relaciones humanas (territorio que paulatinamente es delimitado: tiene fronteras).
- Adecuación a una configuración infraestructural, de base económica, asociada a modos particulares de producción y de vida (sistema económico de la comunidad).
- Mantenimiento de relaciones interpersonales e interacciones sociales constantes en términos de socialización, comunicación, emotividad o ayuda (tiempo histórico común y estable).
- Presencia de estructuras y organizaciones sociales legitimadas públicamente como necesarias para el desarrollo de la vida cotidiana (instituciones, recursos).
- Sentimiento intransferible de pertenencia, referido a cada individuo y a los núcleos intermedios en que se integra (familia, asociaciones).

Pero, y para nuestro propósito es principal, la comunidad es también un tema de estudio y de investigación, de praxis y reflexión. El intento por comprender mejor la realidad (teórica y práctica) de la comunidad ayuda a desarrollar un trabajo más eficiente y acertado de promoción de la misma desde cualquier campo de acción (la

educación, la ingeniería, la administración, la comunicación, la tecnología, el trabajo social, entre otros).

2.2 La acción comunitaria: una visión histórica

Con el trasfondo de la industrialización naciente, aparecieron las primeras experiencias de acción social comunitaria en Londres (1884): actividades productivas y culturales con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la colectividad. Esta práctica se expandió pronto por toda Europa y Norteamérica. A comienzos del siglo XX surgieron iniciativas profesionales lideradas por trabajadores sociales tendientes a elevar el nivel de salud y bienestar de las comunidades. Con ello se avanzó hacia la adopción de un *modelo* de organización comunitaria, entendido como un proceso de ajuste entre los recursos del bienestar y las necesidades sociales. Tras la crisis de 1929, las instituciones públicas ampliaron su intervención con objetivos bastante pragmáticos. La *organización de la comunidad* adquirió, entonces, carta de ciudadanía (aunque en Latinoamérica y Europa más lentamente). En la segunda posguerra, la lucha por la liberación nacional en los países colonizados contribuyó a afianzar y suscitar la necesidad de estrategias comunitarias, cada vez con mayor conciencia política: aparecieron los modelos alternativos de desarrollo, de carácter endógeno y autosuficiente, ecológicamente solventes y basados en transformaciones sociales objetivas. Se impulsaron “*actividades que busquen la mejora de la*

*comunidad, a través del desarrollo de la iniciativa del individuo y de la comunidad, y de su decidida participación”.*³⁵

La expresión *desarrollo comunitario* tiene un claro precedente en el concepto de *educación de masas* y una alta importancia en la educación social promovida por las Naciones Unidas entre 1945 y 1965. Pero, los cambios socioculturales que se produjeron a finales de los años sesenta obligaron a un replanteamiento de los modelos de intervención adoptados hasta ese momento y considerados funcionalistas y de adaptación. A partir de allí, surgieron nuevos modelos que buscan transformar las condiciones de existencia desde, con y para la comunidad: participativos y autogestionarios, preocupados por armonizar las relaciones entre las personas y sus ambientes.

2.3 Formas y expresiones para la interacción social

El redescubrimiento de la comunidad como una construcción social, en la que adquieren significado procesos que conciernen tanto a las formas espontáneas de la vida cotidiana como al pensamiento reflexivo y crítico que alienta cambios de alcance global, nos lleva a contemplar las colectividades como escenario privilegiado para la representación de la interacción e intervención sociales. A verlas como sujetos activos capaces de generar conocimiento a partir de su práctica cotidiana (praxeología) y de emprender acciones que permitan la transformación de la realidad

35 KRUG, J. G. *Mobilizacao comunitaria*. Sao Paulo: Cortez Editora, 1984.

en la que existen. Se trata de considerar la comunidad como un *sujeto de acción* y no como un *objeto de atención*.³⁶ De asumir un proceso metodológico congruente con las dimensiones que articulan dialécticamente las relaciones que se establecen entre la reflexión y la acción: la observación y el análisis de la comunidad, la interpretación y el juicio sobre la misma, la intervención y la acción planificadas, la evaluación y la prospectiva.

Para lograr todo esto es imprescindible conceder **un mayor protagonismo a la educación**,³⁷ en particular **desde criterios pedagógico-sociales** que valoren, en cada persona y comunidad, el sentido dialéctico que corresponde a su doble condición de sujeto y objeto de los procesos de cambio social. Que vean el proceso como expresión de una sociedad que educa y lo hace desde el presente; que tiene criterios de formación integral sin inhibición ante la prospectiva de un mundo que se globaliza y para el cual, hoy más que nunca, el desafío consiste en acertar con los límites imaginarios, no sólo geográficos, que las comunidades han de borrar o trazar para educarse y aprender a ser.

3. El objeto último: el desarrollo humano y social

36 FOLLARI, R. A. y otros. *Promoción socio-cultural. Análisis y perspectivas*. Madrid, 1983, p. 20.

37 Cf. ESCARBAJAL. A. El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. En : *Revista de Pedagogía Social*. N° 7, 1992.

A partir de las viviendas que les adjudicaban, muchos de los primeros favorecidos por El Minuto de Dios mejoraron sus condiciones de vida e iniciaron un camino de superación constante que los llevó a estratos superiores de la organización social. La vivienda digna les exigió muchas mejoras en sus condiciones de vida: presentación personal y familiar, educación, atención a la salud física y espiritual, sensibilización ante la cultura, capacitación laboral continua, organización social y comunitaria; en una palabra, la búsqueda de un desarrollo integral (humano y social) sostenible. Rápidamente la Organización, y cada uno de sus integrantes, captaron que, para que la persona alcance una superación constante, es necesario que participe libremente en los procesos de transformación y que cuente con la solidaridad de quienes lo rodean. Se trata de la realidad de la “*comunidad y participación*” que difundió la Conferencia de Puebla en 1979 como *estrategia* para alcanzar la paz y que debe expresarse en todas las dimensiones de la vida social, económica y política. Paulo VI³⁸ había enseñado que “*el desarrollo es el nuevo nombre de la paz*” y Juan Pablo II afirmó, concretando lo anterior, que “*la paz es fruto de la solidaridad*”.

Este concepto, nuevo nombre de la paz, es el **desarrollo integral** que no se reduce al simple crecimiento económico sino que promueve a todos los hombres y a todo el hombre. El moverse en ese camino implica la superación de *condiciones menos humanas* -carencias de toda índole, estructuras opresoras- a *condiciones más humanas* - espirituales, morales, culturales y materiales-. De ese modo, el desarrollo como acción, como *praxis*, es la suma de esas transiciones en un proceso

38 PAULO VI. *Encíclica Populorum progressio*.1968.

coordinado y armónico. Estas fueron las ideas que movieron al padre Rafael García-Herreros a librar muchas batallas comprometidas con el desarrollo integral de las personas y las comunidades, con el desarrollo humano y social sostenibles. Y para nosotros, en continuidad con su obra, además de seguir impulsando y promoviendo acciones de desarrollo, es un compromiso praxeológico construir una teoría y una praxis del *ser más*, que incluya el manejo civilizado del poseer.

Es un hecho que la compleja sociedad actual, la actividad humana cada día más amplia y el funcionamiento de los distintos sistemas de interacción social son fenómenos de tan difícil captación que cuesta delimitar en un solo concepto las variadas situaciones pedagógicas que pueden ser abarcadas por lo que llamamos pedagogía social. Ésta debe ser abordada en una perspectiva integradora y cambiante, siempre estará en proceso de construcción y es, en última instancia, la realidad del tejido social la que le dará su contextual configuración. Lo que sí podemos afirmar es que, cualquiera sea su estructura, ella está directamente relacionada con los desarrollos humano y social sostenibles.³⁹

El **desarrollo humano** es un proceso en el cual se amplían las oportunidades, la gama de opciones de las personas, donde se les brinda mayores oportunidades de educación, atención médica, seguridad alimenticia, empleo e ingreso. Significa tanto el proceso de ampliar las condiciones de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado; por eso, hay que distinguir claramente entre la formación de

39 El desarrollo sostenible es el que satisface las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de generaciones futuras para complacer las suyas propias. Su objetivo es mejorar la calidad de vida de todos sin aumentar el uso de recursos naturales más allá de la capacidad que posee el entorno para proporcionarlos indefinidamente. Cf. BARKIN, David. *Riqueza, pobreza y desarrollo sustentable*. México: Ed. Jus, 1998.

capacidades humanas y el uso que la gente hace de ellas. Abarca el espectro total de las opciones del hombre, desde un entorno favorable, hasta las libertades políticas y económicas. El concepto de “*desarrollo humano*” hace referencia, entonces, no sólo a la satisfacción de necesidades básicas sino también a la evolución personal como un proceso dinámico y participativo, en el que los individuos asumen su responsabilidad frente al bienestar propio y al colectivo. La dimensión *sostenible* del mismo se evidencia cuando se puede avanzar en el mejoramiento de las personas sin comprometer la prosperidad de las futuras generaciones.

El concepto de **desarrollo social** alude al conjunto de elementos que confluyen para lograr mejores condiciones de vida de los habitantes de un país, una región, una localidad o una colectividad. En términos generales, se puede entender como un proceso de progreso constante, de generalización de oportunidades entre la población. Constituye, por ende, una condición fundamental para el ejercicio de la democracia, de las libertades individuales y para la realización de cada ser. La búsqueda del desarrollo social es una estrategia donde se generan los instrumentos para crear un conjunto de capacidades humanas básicas y, sobre todo, para reducir las desigualdades y terminar con la exclusión de amplios grupos sociales.

Los hombres y mujeres tienen una sensación general de lo que es *bienestar* y no aíslan los diferentes aspectos que conforman sus vidas. Obtener un ingreso es, desde luego, uno de los medios para aumentar las opciones y el bienestar. Sin embargo, además de valorar el ingreso, le asignan un gran valor a muchas otras cosas que son esenciales para el ser humano. Evalúan beneficios que son menos

materiales como la libertad de expresión, de movimiento, de ausencia de opresión, violencia o explotación. Apoyados en esta realidad existencial es que podemos relacionar los conceptos de desarrollo humano y desarrollo social con otro más integral: el concepto de calidad de vida.

Este último es un concepto dinámico, definible en términos de sus efectos, no solamente físicos y biológicos, sino también éticos y sociales:⁴⁰ se trata de *ser más*. La calidad de vida humana se mide por el grado de seguridad de que disfruta el ser humano, pero también por el grado de satisfacción que percibe. Desde la perspectiva de la *seguridad*, un producto material o intelectual contribuye a elevar la calidad de vida si él y sus resultados protegen al usuario y a quienes lo rodean de la enfermedad, el dolor, la intemperie, el aburrimiento, la ignorancia, el peligro de muerte, el hambre, la sed y cualquier otra forma de desamparo material o psicológico. Desde el horizonte de la *satisfacción*, el producto contribuye a cambiar el bienestar en tanto el usuario y quienes lo rodean perciben y reconocen en él los favores que les proporciona. Desde ambas perspectivas, el producto material o intelectual contribuye a progresar si proporciona la certeza física y moral de que utilizarlo no significa deteriorar, de modo directo o indirecto, la calidad de vida de otras personas, contemporáneas o futuras.

Es en este sentido que la **sustentabilidad** se convierte en parámetro fundamental a la hora de determinar la calidad de cualquier producto. Pero no sólo ella. Hay otros

40 GÓMEZ, María y SABEH, Eliana. Calidad de vida: evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. En : WWW.usal.es/inico/investigación/invesinico/calidad.htm.

cuatro aspectos del desarrollo integral que afectan también la calidad: el grado de *potenciación* de las facultades, opciones y oportunidades de las personas y comunidades, los modos como favorece la *interacción* y la *cooperación* entre ellas, las condiciones de *equidad* prevalecientes y el grado de *seguridad y protección* que emana en las personas y comunidades.⁴¹

Los conceptos que hemos examinado -desarrollo humano y social, calidad de vida, *ser más*- se han ido perfilando y precisando por contraste con el de *crecimiento económico*. Aunque aquéllos se relacionan con los procesos económicos y sociales y todos contienen la idea de superación de estados inferiores (de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas) y de aumento de la capacidad o potencia económica de las sociedades, se diferencian radicalmente en que el crecimiento económico tiene un carácter netamente cuantitativo, mientras que el desarrollo es definido como el proceso que involucra aspectos cualitativos de la condición humana. Hay que crecer para llegar al desarrollo pero éste supone algo más, supone un salto cualitativo sobre la base de la acumulación cuantitativa de la riqueza alcanzada mediante el crecimiento. Ese algo más, ese salto cualitativo a partir del crecimiento que permite considerarlo un **desarrollo humano y social integral**, se refiere, como lo hemos dicho, a la creación de la posibilidad de realización plena de las potencialidades físicas y mentales, corporales y espirituales de los individuos. Dentro de ese espíritu, el desarrollo lo podemos entender, entonces, como un proceso que permite al ser humano utilizar su potencial, adquirir

41 TIBAN, Lourdes. El concepto de desarrollo sustentable y los pueblos indígenas. Boletín ICCL, año 2, N° 18, 2000. En : www.icci.nativeweb.org/boletín/18/tiban.html.

confianza en sí mismo y llevar una vida digna y realizada, libre del temor a las carencias y a la explotación.

Ahora bien, las comunidades sólo pueden alcanzar un estado de *desarrollo humano* cuando el proyecto social contempla los procesos de crecimiento económico y de desarrollo del pensamiento, de la creatividad y del espíritu crítico de todos y cada uno de sus miembros como un sistema en estrecha interacción e interdependencia: el crecimiento económico en función del desarrollo de los socios comunitarios, de su pensamiento y el perfeccionamiento de éste en relación con el progreso económico. El desarrollo humano y social integral es inconcebible sin procesos educativos críticos, creativos e innovadores de quienes participen en el entorno social. La educación para pensar y actuar tiene que llegar a todos, superar los estadios operacionales y ser significativa y pertinente.

4. Una conclusión provisional

La *realidad social* ofrece muchas caras, tantas como discursos y actitudes colectivos queramos imaginarnos. La ciencia clásica, y su aplicación a las ciencias sociales mediante los métodos cuantitativos o *distributivos*, han reducido a los sujetos a su mínima expresión, como elementos de un organismo social subordinado al poder. El *retorno del sujeto* se impone como una necesidad. Sólo así conseguiremos entender que la clave es *la separación entre sujeto (los que mandan) y objeto (los*

mandados).⁴² Hay que superar la negación de la condición de sujeto a los mandados. La pedagogía social y tiene que ver con las prácticas, con las acciones, de los sujetos. Es difícil, por tanto, seguir pensando en los fenómenos sociales como hechos objetivos a los cuales se pueden aplicar los métodos de la ciencia natural, hay que buscar otros caminos. La praxeología, donde la implicación de los participantes es fundamental, es uno de ellos, pues la praxis es, además, una posibilidad de reflexión y un modelo de conocimiento y transformación del mundo.

El verdadero cambio social llega de la mano de una *práctica reflexionada y transformadora*, de una *praxis*. La interacción (intervención) que facilita la praxeología se realiza con la intención de transformar radicalmente las prácticas y las estructuras sociales y políticas que las condicionan. Va unida a un proyecto político crítico y reivindicativo y tiene por esencia *aclarar el mecanismo del control del saber*. Su carácter innovador proviene de la revisión de los presupuestos ideológicos de la investigación social y no del aspecto técnico del método utilizado. Bajo estos planteamientos, la praxeología puede considerarse como una estrategia de cambio social al servicio de una transformación que conduzca al desarrollo integral.

42 Como lo expresó claramente Jesús IBÁÑEZ en su obra *Del algoritmo al sujeto*. (Madrid: Siglo XXI, 1985).

II. La Praxeología: una genealogía del concepto y de su uso

Entre nosotros, en Colombia, el vocablo *praxeología* es casi desconocido. Obviamente lo relacionamos con la expresión *praxis* (πραξις). Ésta es una manera de actuar,⁴³ mientras que la praxeología⁴⁴ es (o quiere ser) una disciplina sobre los diferentes modos de actuar: una teoría, un discurso reflexivo y crítico, (λογος) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia.

En general podemos observar, hasta una fecha muy reciente, un silencio casi general de los científicos e incluso una desconfianza por este concepto, sobre todo en español. Se encuentra un poco más de bibliografía en francés, inglés, alemán y polaco (país, donde al parecer, continúa existiendo el único centro de investigación praxeológica).

43 La *praxis* no es simple práctica, como lo recuerda A. SÁNCHEZ VÁSQUEZ: “no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos [...] supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e impulsa a la vez que la teoría se integra como un momento necesario de ella [...] como crítica [...] como compromiso [...] como laboratorio [...] como conciencia [...] y como autocrítica [...]”. *Escritos de política y filosofía*. Madrid: Ayuso. 1987. La teoría es un momento de la praxis, es una reflexión posterior a un impulso, parte de la unidad de ambos momentos, en un proceso abierto.

44 La praxeología es, entonces, un *logos* sobre la *praxis*; pero un *logos* que no busca teorizar sobre lo que las cosas son con independencia de nuestra *praxis*, sino sólo analizar los actos que la integran. Éstos son hechos primordiales dotados de una verdad simple. Por tal razón, la *praxis* tiene un carácter esencial y está henchida de “verdad primera”. La praxeología se distancia así de todas las filosofías que presuponen una contraposición entre teoría y praxis.

1. El estado del campo praxeológico

Es indudable que la reflexión sobre la práctica es inherente a la filosofía y Platón, con la separación de *theôría* y *praxis*, contemplación y acción. Sin embargo, tal meditación dio origen a un problema que Karl Marx y su escuela trataron de resolver al establecer un diálogo entre las dos realidades y dar al término *praxis* el sentido de *acción teorizada*, de *teoría práctica*. Aunque todo esto tendremos que considerarlo más a fondo, lo que nos interesa por ahora, son los **precursores de la praxeología**, es decir, aquellos que han querido construir un discurso científico (en el sentido moderno) sobre la práctica. Tendremos que llegar hasta Maurice Blondel (1893) y su célebre tesis: *“La acción, ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica”*.

Basados en sendos artículos de dos enciclopedias,⁴⁵ intentamos reconstruir la génesis del concepto. R. Daval, quien define la praxeología como *“la ciencia de las diferentes maneras de actuar”*, afirma que se trata de una rama desprendida recientemente de la moral (*“ciencia de la acción buena”*) en el entendido de que otros valores diferentes al bien y al mal pueden y deben ser tomados en cuenta cuando de considerar la actividad humana se trata; ese sería el objeto de la praxeología. Según ese autor, el fin de la prehistoria de esta nueva ciencia se encuentra en Jeremias Bentham (1748-1832) quien, al dejar a un lado la moral para sustituirla por la

⁴⁵ “Praxéologie”, de R. DAVAL, aparecido en el “Symposium” de la *Encyclopedia Universalis*, edición de 1980, y “Ciencias praxiológicas”, de Harold D. LASSWELL, en la *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, Vol.2, Madrid: Aguilar. 1974.

deontología fundada sobre “*el principio de la utilidad*”,⁴⁶ hizo posible una praxeología. Así lo entendieron Louis Bourdeau, científico positivista -quien inventó la palabra en 1882 motivado por el deseo de reconocer una *ciencia integral* que coordinara todas las demás, contra la clasificación de Augusto Comte⁴⁷-, y Alfred Espinas -quien, en 1890 y 1897, retomó el concepto y le dio el sentido de una “*teoría de la acción humana*”⁴⁸-.

Los primeros tratados de praxeología se escribieron entre 1926 y los años cincuenta; primero en la URSS, luego en Australia y sobre todo en Polonia. Tadeusz Kortabinski, en su *Tratado del buen trabajo*, la define como “*teoría general de la acción eficaz*”; después, el alemán Ludwig von Mises escribió *La acción humana*. Ambos plantearon las bases de una ciencia particular, diferente de otras, sobre todo de la historia que tiene por objeto la *materia* de la actividad humana (las acciones humanas en su multiplicidad y variedad, en el seno de contextos concretos). La praxeología estudia su *forma* (la acción humana como tal, sin considerar el contexto de los actos concretos). Estos dos autores consideran la acción humana como la puesta en funcionamiento de una serie de medios para lograr un fin; tanto los unos como el otro, determinados por la voluntad humana, por la conciencia. Llegan, de ese modo, a definir al *hombre agente* como el ser capaz de actuar con conciencia de una insatisfacción (motivación a la acción), de la posibilidad de integrarla (pertinencia de la acción) y de la eficacia –al menos posible- de la acción prevista. De alguna

46 Según este principio de BENTHAM, una acción será buena o mala en proporción a su tendencia a acrecentar o disminuir la cantidad de bienestar público (bien común).

47 DUMONT, J. L. La praxeología, ¿qué ciencia para qué prácticas en el campo de la formación? *En* : *Revista de la Educación superior*. México: Universidad Autónoma, 1992, p. 45-53.

48 Esta definición se encuentra en MORFAUX, L. L. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. París: A.Colín. 1980, p. 281: “*Epist.a) science ou théorie de l’action. b) connaissance des lois de l’action humaine conduisant á des conclusions opératoires (recherche opérationnelle, cybernétique, etc).*”

forma, esta segunda fase en la historia de la praxeología “*corresponde a la necesidad de contar con una racionalización de la producción industrial y a la urgencia de ajustar a ella los comportamientos humanos*”.⁴⁹

Para estos precursores, la praxeología es decididamente positivista, lo que supone ciertos axiomas, en particular el de la presencia y la permanencia de un criterio único de eficiencia: la ciencia de la acción, individual o colectiva, pretende identificar los medios que aseguran la obtención económica de ese fin único e invariante. El abandono, parcial o local de esa premisa, destruye el estatuto epistemológico de la disciplina y, con él, el estatus científico de los enunciados correspondientes. Se sabe, desde entonces, que “*la praxeología, en tanto disciplina científica, está lejos de haber adquirido carta de ciudadanía en nuestro sistema de conocimientos, y mucho menos en la enseñanza*”, como comprobó G. Lamgrod, en 1972, cuando redactó el prefacio de la asombrosa síntesis bibliográfica sobre la praxeología de J. J. Ostrowski.⁵⁰

R. Daval concluyó que hay una praxeología apriorística y deductiva (L. von Mises) y otra inductiva y empírica (A. Espinas y T. Kotarbinski). Señaló, además, las disciplinas con las cuales está relacionada esta ciencia (filosofía, sociología, tecnología y economía) y esbozó prolongaciones de la misma en la “*teoría de los juegos*” de von Neumann. Después de afirmar que “*todos los tipos de relaciones humanas relativas a la acción*” tienen que ver con la praxeología, constató que el término, a pesar de ser adecuado, desapareció del panorama intelectual europeo.

49 DUMONT, J. L. Op. cit., p. 46.

50 OSTROWSKY, J. J. *Alfred Espinas, précurseur de la praxéologie*. Paris: Librairie Général de Droit et de Jurisprudence, 1973.

¿No explicaría esta amplia pretensión –todo lo relacionado con la acción humana– el mal comienzo del concepto praxeología?

En una tercera etapa histórica (1960 a 1980) se presentó un proceso de diversificación de la reflexión praxeológica en diferentes países europeos: Inglaterra, Francia y Noruega. Allí fueron traducidas las principales obras polacas. Por la misma época, bajo esa influencia, comenzó la deliberación sobre ella en Norteamérica.

Ahora bien, después de esta relativa unanimidad, en el ambiente intelectual francés (Francia, Bélgica, Canadá) de 1980, el término y el objeto de la praxeología fueron retomados en un campo preciso de la actividad humana y del estudio: el de la intervención social y educativa.⁵¹ Las razones de su resurgimiento, a este nivel, parecen ser las siguientes:

- Se trata de espacios de práctica donde los profesionales (agentes de ella) comenzaron a reivindicar la construcción de saberes teórico-prácticos necesarios para su quehacer. Ellos partieron de sus propias experiencias laborales, construyeron conocimientos desde allí, las reinterpretaban y buscaron su racionalidad, inteligibilidad y sentido de las mismas.

51 Algunos de los primeros aportes para esta nueva comprensión de la praxeología provienen de M. DUCHAMP, *Pour une praxéologie*, En : Revista *FORUM*. N° 36. Francia, 1986; de NADEAU, *Un modèle praxéologique de formation expérientielle*, En : *Revue de l'Education*. N° 100-101, 1987; de J. CADIÈRE, *Au nom du référent, un approche praxéologique du travail social*, En : *FORUM*. N° 40. También los podemos encontrar en Canadá, sobretodo desde la Facultad de Teología de la Universidad de Montreal, con sus estudios sobre la "praxeología pastoral": J-G. NADEAU, *La praxéologie pastorale: faire théologie selon un paradigme praxéologique*, En : Revista *Théologiques*, 1993, o en el libro que recoge muchos de estos estudios: J. G. NADEAU (dir.), *La praxéologie pastorale*, Cahiers d'études pastorales, 4-5. Montreal: Fides, 1987.

- Los campos social y educativo, desde la década de los sesenta cuando se inició la crisis permanente de la sociedad actual, son lugares eminentemente sensibles donde se juega el futuro del humanismo, de la democracia participativa y de la ciudadanía real.

- En este sector de las disciplinas de la intervención socio-educativa se hizo necesario definir el tipo de investigación adecuado a sus propósitos: la acción y la intervención (sea como proceso repetitivo o innovador) suponen la utilización de aprendizajes múltiples, multireferenciales, creados y formalizados a partir de la acción. En los centros de formación y universidades se comenzó a incursionar en los procedimientos cualitativos de la investigación-acción, de la investigación implicada y aplicada, de la “*ingeniería social*”, de la praxeología.

Por su parte, H. Lasswell presentó las *ciencias praxiológicas* (en inglés, *policy sciences*) como aquellas que “*estudian los procesos de decisión y selección, y evalúan la pertinencia de los conocimientos disponibles para la solución de un determinado problema*”. Para ello se nutren de la filosofía, la historia, la ciencia, la profecía y los compromisos adquiridos. Aunque reconoció que siempre han existido, tales ciencias se originaron, en el sentido moderno, después de la segunda guerra mundial. A medida que el mundo confía más en la ciencia y la técnica, las ciencias praxiológicas ganan en importancia: el modelo científico termina por ser aplicado al propio desarrollo de la acción humana. Las ciencias sociales y las del

comportamiento,⁵² así como diversas ramas de las matemáticas, la física y la ingeniería, en particular aquellas especialidades relacionadas con la comunicación, contribuyen a este análisis de las decisiones y a darle valor al significado de todo conocimiento con miras a su aplicación en la praxis, tarea de las ciencias praxiológicas. Entendida así, la praxiología comprende tres dimensiones: el análisis de los condicionamientos de las acciones; la crítica de los modos de actuar desde el punto de vista de la eficiencia, la efectividad y la ética, y las recomendaciones normativas para incrementar la eficiencia.⁵³ En el fondo, es una *matematización o logización* de la praxeología que siempre tendrá que enfrentar el problema de cómo obviar los aportes de la experiencia, de lo contingente, del azar.

Podemos, entonces, considerar que actualmente existen dos corrientes (no del todo opuestas) en la comprensión de la praxeología:

- La que podríamos llamar **europea** (el concepto aquí es *praxeología*), más filosófica y hermenéutica, centrada en la comprensión de la acción humana

52 Las ciencias del comportamiento, cuyo uso se hizo corriente en Estados Unidos durante la década de los años cincuenta, incluyen la sociología, la antropología social, la psicología (con excepción de la psicofisiología) y aquellos aspectos de la biología, la economía, la geografía, el derecho, la psiquiatría y la ciencia política que se relacionan con el comportamiento humano. Lo que unifica este amplio conjunto de disciplinas es la convicción sobre “*los problemas más importantes relacionados con el bienestar del hombre [que] se encuentran en el ámbito de la sociedad democrática, en la relación del hombre con el hombre, en las relaciones humanas y en las organizaciones sociales*” (Informe de la Fundación Ford : *Report of de Study for de Ford Foundation on Policy and Program*, 1949, que da origen a la aparición de estas “*ciencias del comportamiento*”).

53 En el fondo, esta interpretación es una prolongación de la “*praxiología polaca*” originada en la lógica y, concretamente, en lo que Kotarbinski llamó “*realismo práctico*”, que representa la actitud de “*sentido común*” hacia el mundo, y que respeta los condicionamientos de toda acción. También se puede ubicar en esta línea la interpretación de la praxeología como “*pensamiento estratégico*”, extensión del pensamiento militar, que considera al problema general de una teoría de la acción como el de la decisión, y proyecta la intención en la realidad, instalándose, así, en el corazón del pensamiento estratégico contemporáneo. Se trata de racionalizar la acción, pues el gran reto de la “*praxiología estratégica*” es el de reducir los inconvenientes de la contingencia que caracteriza toda acción, de anticipar y corregir los problemas de la conducta aleatoria. Véase: POIRIER, Lucien, *La révolution praxéologique*. En : www.perso.club-internet.fr/gustave/penser_strategiquement1.htm.

(praxis), en tanto actividad social, como conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientadas al progreso del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un acrecentamiento del bienestar personal o social. La praxeología, pues, comprende el conjunto de la “teorías de la práctica” y se presenta como el enfoque que otorga un lugar adecuado, en el campo de la teoría y la investigación, al profesional *práctico-reflexivo*, aquel que busca aprehender su propia experiencia y formalizar, desde ella, una teoría apropiada. La acción, la praxis, el sentido de ésta, la necesidad de estrategias pertinentes, son los hitos de un itinerario que conduce poco a poco a la adopción de la praxeología como método de intervención y enfoque de investigación.

- La **norteamericana** (el concepto aquí es *praxiología*), más pragmática, centrada en la búsqueda de la eficacia de la acción humana (*praxis*), que facilita el proceso de toma de decisiones mediante una justificación (o fundamentación) de la elección de unos determinados valores. La praxeología, en la medida en que una decisión oficial o una opción privada son actividad dirigida a la solución de un problema, comprende la determinación de los fines, la descripción de las tendencias, el análisis de las condiciones, la proyección de los cambios y el descubrimiento, evaluación y selección de las alternativas. Tiene mucho que ver con la estrategia y la planeación, su campo de influencia se confunde con el de la ciencia política y las ciencias del comportamiento y, en general, con todos los procesos de adopción de decisiones.

Ahora sí, a partir de lo antedicho podemos comprender el problema que significa plantear una definición unitaria para esta disciplina. Algunos prefieren hablar de *ciencias praxeológicas* como aquellas responsables de establecer técnicas que controlen la actividad social.⁵⁴ En este caso, aparece claramente la función ideológica de la praxeología. ¿Habría que definir ésta como una pseudo ciencia que intenta dar cuenta de la acción humana creando, como la cibernética, modelos simulados? Si no superamos esta visión de la praxeología será muy fácil verla como un peligroso instrumento de manipulación. Pero ya hemos dicho que hay una alternativa de interpretación que sugiere otra idea de praxeología: **la disciplina práctica que examina las acciones y proyectos humanos, que no se provee de modelos preestablecidos, sino que le da sentido y moviliza recursos para la actividad, permitiendo conocer la naturaleza lógica de las preferencias de los actores o sujetos de las acciones.**⁵⁵ En el campo de las prácticas socioeducativas y de la formación, por tanto, los usos posibles de la praxeología son numerosos.

2. El contexto sociocultural en el origen de la Praxeología

Varias son las teorías que se encuentran en el origen histórico de la praxeología y que tratan lo correspondiente a la acción humana, a los actores (personas y comunidades) y a la praxis.

54 HABERMAS, Jürgen. *Logique des sciences sociales et autres essais*. París: PUF, 1987, p. 29.

55 KAUFMANN, A. *L'homme d'action et la science: introduction élémentaire à la praxéologie*. Paris: Hachette, 1968.

De un lado, las **económicas utilitaristas**, de origen anglosajón. Éstas se proponen conciliar utilidad personal y social. Siguen la metáfora de la “*mano invisible*” (A. Smith): la lógica de los intereses privados debe, a la larga, conducir al bienestar social mediante ciertos mecanismos colectivos latentes. Postulan un modelo de actor social movido, en esencia, por sus motivaciones particulares y por la búsqueda de una satisfacción personal. Así, el principio de utilidad y el cálculo de la máxima satisfacción presuponen un actor racional, liberado artificialmente de las exigencias de su medio sociocultural.

El **pragmatismo** norteamericano, por su parte, asume una visión radicalmente empirista y pluralista de la sociedad: es un utilitarismo lógico que subordina el pensamiento conceptual a la práctica social; los conceptos y las ideas son útiles, cómodos y variables según su campo social de utilización (J. Dewey). La verdad es el resultado de un comportamiento, de una voluntad de saber, con miras a una acción. La sociología del conocimiento sostiene tesis pragmatistas cuando pretende deducir las categorías de verdad, razón o moralidad de su utilidad en una sociedad dada (E. Durkheim). Se valora al individuo, en tanto actor social, como ejecutor de soluciones de problemas y se confiere a la metodología el estatuto de teoría de la acción racional.

El **behaviorismo** social estudia la experiencia individual a partir de conductas observables y de sus condiciones socioculturales de realización. Rechaza el intelectualismo y los métodos introspectivos para centrarse en la observación de los

comportamientos exteriorizados, en la descripción de las relaciones casuales entre un conjunto de estímulos exteriores y las respuestas del organismo individual. La ciencia del comportamiento se convierte en una ciencia práctica que permite la preparación de las conductas (Skinner). Sin embargo, no es un simple *ambientalismo* pues tiene en cuenta la instancia del Yo que interpreta y transforma los estímulos en respuestas adaptadas a las motivaciones conscientes. Aplicado a la acción humana no puede prescindir de los conceptos culturalistas de valor, objetivo, creencia. Las concepciones del actor son variables inferidas de conductas, de estados fisiológicos y del medio ambiente; ellas son necesarias para una explicación socio-psicológica adecuada (E. Tolman).

La **sociología marxista**, de inspiración existencialista o humanista, retoma la noción de praxis con miras a la elaboración de una antropología radical. Define la praxis como la capacidad del sujeto libre de negar los determinismos sociales (J. P. Sartre); las colectividades son "*conjuntos prácticos*" sometidos a las limitaciones de sus propias acciones cosificadas. En última instancia, reduce la praxis social a una dialéctica especulativa. Pero, la ciencia de la práctica no puede reducirse a una lógica del concepto, porque la acción no es una simple racionalización del comportamiento, ni puede fundarse exclusivamente en una lógica interna de la conciencia porque la práctica individual, y *a fortiori*, la acción social, es asimilación y acomodación a un medio exterior. La praxis no es dialéctica, su interpretación

necesita una teoría pluralista de la actividad colectiva como posición propia de los actores y transformación de las situaciones sociales.⁵⁶

Frecuentemente, las **sociologías de la acción** manifiestan una opción ética a favor de una concepción *libertaria* o anarquista de lo social. Rechazan el sociologismo que induce una visión totalitaria de la sociedad en la que el individuo no es sino el agente. La acción social implica, al contrario, cierta espontaneidad de las personas y los grupos. La praxeología privilegia el hecho histórico de la individuación, de la autonomización progresiva de la persona frente a las obligaciones culturales, correlativo a la creciente complejidad de las relaciones sociales. Los sociólogos de la acción rechazan así el culturalismo estructural funcionalista y las presiones semióticas de los códigos estructuralistas.⁵⁷

En general, el **liberalismo** se puede delimitar a partir del principio de la no-represión social, única garante de la autonomía personal. Va acompañado, normalmente, de una filosofía individualista de la diferencia, presta su atención a las paradojas de la acción humana y a las ilusiones de las representaciones de la conciencia colectiva (G. Deleuze). La sociología praxeológica está, sin embargo, dispuesta a no reducir el análisis de los hechos sociales a presupuestos voluntaristas, pues el orden social presenta, en efecto, configuraciones originales y requiere de lógicas específicas. La acción personal, incluso si es de inspiración libertaria, se inscribe siempre en las

56 GRANIER, J. *Penser la Praxis*. Paris: PUF, 1980.

57 TOURAINE, Alain. *Sociologie de l'action*. Paris: PUF, 1965.

redes complejas de las prácticas colectivas y obedece a la lógica de la sociedad a la que contribuye a trans-formar.

3. Las ciencias que han aportado a la construcción de la praxeología

En la génesis de la praxeología encontramos unas ciencias que han aportado elementos sustanciales para su comprensión y han tenido particular influencia e importancia. Entre ellas encontramos:

- La **economía**. Se ha querido reservar a ésta el dominio de la acción lógica que responde a un esquema experimental, dejando a la sociología la multiplicidad de acciones *no-lógicas*. Las teorías económicas clásicas permiten hacer modelos de los comportamientos y cuantificar los fenómenos típicos de la oferta y la demanda de bienes y servicios. La actividad en esta rama implica una opción intencional entre muchos objetivos en función de los medios disponibles, orientada por un deseo de utilidad (bienes) y garantizada por un derecho de disposición legítima. El acto económico implica evaluaciones, no surge de una simple satisfacción de necesidades preexistentes. La utilidad es el objeto del deseo del actor, al que responden iniciativas económicas;⁵⁸ la economía, en sentido lato, es siempre praxeología.

58 WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE , 1971.

Economía y sociología son dominios conexos pero relativamente dissociables de la acción humana y reposan, ambos, sobre las categorías de objetivos y medios. La praxeología económica pretende construir la estructura formal de la teoría económica, parte de una axiomática *a priori* de las nociones propias de la práctica del hombre.⁵⁹ Adopta el individualismo metodológico en una óptica neoliberal que renueva los conceptos de la escuela austriaca de economía política (F. H. Hayek), se opone al positivismo cuantitativo y pretende conciliar las visiones macro y microeconómicas en el marco general de una teoría de la experiencia social.⁶⁰ Este modelo económico puede generalizarse al conjunto de las actividades humanas consideradas desde el ángulo de la conducta racional. Permite analizar los intercambios sociales basados en los flujos de decisiones y de acciones individuales. Fenómenos sociales tales como el matrimonio, el mercado político, los grupos de presión o el altruismo son así el objeto de estudio de las teorías económicas neoclásicas. Los modelos de intercambio de bienes y de la circulación de capital podrían ser aplicados, con las modificaciones del caso, a los intercambios propiamente sociales.

- La **psicología**. La sociología siempre ha tenido la tentación de reducir las realidades sociales a datos de la conciencia individual. El sociologismo durkhemiano expresa el rechazo de todo psicologismo, incluso al precio de construcciones metafísicas tales como la conciencia colectiva. El psicoanálisis

59 MISES, Ludwig von. *Human Action*, 1949.

60 ROTHBARD, M. N. *Individualism and the philosophy of the Social Sciences*, 1979.

constituye igualmente una tentación reduccionista para el sociólogo, al establecer relaciones muy estrechas entre la acción social y los mecanismos psicológicos inconscientes: agrupamiento, resistencia y proyección.⁶¹ La sociología puede, sin embargo, admitir que cierta clase de fenómenos primordiales, como los procesos de motivación, de socialización y de diferenciación de roles, tiene que ver con procesos psicoanalíticos.

Hay que reconocer la articulación íntima entre lo social y lo psíquico. La psicología social constituye un terreno fecundo para el estudio de la labor colectiva. La socio-psicología dinámica de K. Lewin interesa al sociólogo de la acción, la dinámica a nivel multipersonal provee de premisas útiles al análisis de los *campos de roles* y de los *campos sociales* (H. Mey). La teoría de los roles es un espacio privilegiado para la sociología de la acción. El behaviorismo de G. H. Mead define la interacción social a partir del proceso individual de generalización del otro por el cual el actor categoriza sus congéneres. En general, hay que reconocer que un enfoque socio-psicológico puede esclarecer fenómenos paradójicos de la interrelación social como los *duelos lógicos* -donde los adversarios se oponen mientras sus funciones se revierten (G. Tarde)- y la *doble dependencia* -donde exigencias lógicamente incompatibles llevan al actor social a comportamientos esquizofrénicos-.

La llamada *psicología comunitaria*, con las tres áreas que constituyen su objeto: el análisis de procesos sociales, el estudio de las interacciones en un

61 BASTIDE, R. *Sociologie et Psychanalyse*, 1950.

sistema social y el diseño de intervenciones sociales, se plantea como una psicología para el desarrollo integral del individuo y las comunidades. Esta especificidad de psicología se entronca con el modelo ecológico que se preocupa del contexto, acentúa la necesidad de la cooperación y de la adecuación a las etapas del desarrollo de los actores.⁶²

➤ **Las lógicas de la acción.** Las acciones humanas responden a un método particular, distinto al mismo tiempo de la lógica del conocimiento y de la psicología de los actores. La práctica social obedece a reglas lógicas irreductibles a las del lenguaje o el pensamiento. La categoría acción se refiere a un dominio filosófico específico del cual se desprenden los presupuestos fundamentales y las nociones afines: voluntad, acontecimiento, capacidad y libertad.⁶³ Se constituye así una especie de gramática lógica del concepto *acción* cuya función es la de explicitar el marco *a priori* de todo estudio empírico y obtener un conjunto de conceptos primitivos:

- a) Toda acción supone una capacidad previa, una potencia.
- b) Los actos (atribuibles a agentes) se distinguen de los acontecimientos (situaciones modificadas por los actos).
- c) Los actos son singulares (tales decisiones), o genéricos (decidir).
- d) Los acontecimientos dependen de la ocasión, de las oportunidades de una situación; los actos dependen de los agentes.

62 BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1979.

63 DAVIS, L. *Theory of action*, 1979.

- e) Los actores son empíricos (personas, grupos) o trascendentales (leyes, instituciones).
- f) Los actores son personales (individuos, colectividades) o impersonales (Estado, organizaciones).

La actividad práctica obedece a principios directores como la precisión, la eficacia, la economía, la eficiencia, la simplicidad. Las lógicas de la acción pretenden formalizar diversos dominios de aplicación tales como la teoría del poder, del control o de la interacción dinámica. La definición de los actos sociales elementales y la descripción de las secuencias de acción o episodios es el preámbulo necesario para la constitución de repertorios coherentes y exhaustivos de hechos sociales (los ritos de iniciación, p.ej.). El tiempo de la acción se mide por la relación lógica medios-fines; un suceso social sobreviene en el instante en que una actividad humana se inscribe en un tiempo determinado, es una secuencia de acontecimientos que tiene un comienzo y un término.

El objeto último de una lógica de la acción es lograr la axiomatización más conveniente de sus principales postulados para producir un sistema deductivo completo. Esta tarea apela a la pragmática de los lenguajes naturales tanto como a las diversas formalizaciones de las prácticas socio-psicológicas concretas. Desgraciadamente, las lógicas formalizadas de la acción se basan, casi siempre, en esquemas demasiado simplificados mientras que la

sociología está abocada a acciones complejas, lo que la lleva a renunciar, de manera provisional, al rigor y al poder deductivo de las axiomáticas formales.

4. Los métodos que, de algún modo, han sido praxeológicos

En el espectro de las ciencias humanas y sociales han existido algunos métodos de trabajo que podríamos considerar praxeológicos y que, como tales, aportan mucho para la comprensión de la praxeología como disciplina particular. Veamos algunos de ellos:

- Las **teorías matemáticas y estadísticas de la decisión** pretenden formalizar las reglas óptimas de opción para un actor en una situación de relativa incertidumbre. Lo hacen según un método irrefutable y deductivo que construye modelos normativos de opciones racionales. Explican sus presupuestos evaluativos y sus reglas operativas.⁶⁴ El cálculo de las decisiones permite evidenciar con precisión, en ciertos contextos concretos, la multiplicidad de consecuencias posibles de las acciones sociales y las paradojas y resultados imprevistos propios de las iniciativas colectivas, de los mecanismos democráticos o de los procesos de organización.⁶⁵ El problema está en atribuir un carácter de decisión lógica a acontecimientos contingentes, en racionalizar *ex post facto* el comportamiento de los individuos y el aspecto de los procesos sociales. Se confiere así, a la praxeología, un carácter

64 SAINT-SERNAIN, B.. *Les mathématiques de la décision*, 1973.

65 OLSON, M. *Logique de l'action collective*, 1966.

voluntarista (la acción social libre de todo compromiso) o, al contrario, fatalista (las acciones sociales se imponen, como un destino, a los agentes). A pesar de ello, la seguridad de sus métodos de cálculo y la coherencia de sus postulados contribuyen al análisis empírico de los fenómenos sociales claramente ubicados, en la medida en que establecen las condiciones formales de racionalidad de los comportamientos específicos.

- La **teoría de los juegos** describe las formas complejas de los procesos de interacción y los diversos tipos de orden que resultan. No pretende ofrecer una respuesta completa a los problemas particulares de interacción social pues busca determinar el conjunto de sus posibles soluciones.⁶⁶ Formaliza la normatividad de los comportamientos humanos de cooperación o competición y tiene en cuenta, a la vez, los objetivos de los actores y las estructuras formales del juego. El problema consiste en asegurar que los juegos sociales sean claramente reconocidos por los actores en su estructura y resultados y no se modifiquen durante el proceso de comunicación. Tales juegos son construcciones humanas de trabajo colectivo de las cuales el conjunto constituye la estructura social (M. Crozier). Los agentes cambian la naturaleza de los juegos, desplazan lo que está en cuestión y las zonas de incertidumbre que definen sus relaciones de poder.

- El **interaccionismo simbólico** concibe la sociedad como resultante de acciones individuales recíprocas, objetivadas en artefactos culturales de orden

66 NEUMANN, J. von y MORGENTERN, O. *Theory of Games and Economic Behavior*, 1944.

figurado. La acción social es una construcción teórica en la que intervienen los deseos, las anticipaciones y las evaluaciones de los participantes frente a situaciones forzadas que los obligan a elaborar interpretaciones particulares inspiradas en los códigos culturales dominantes.⁶⁷ El actor se caracteriza por los papeles asumidos en el proceso de socialización y por el aprendizaje del contenido de las expectativas recíprocas entre los miembros de una colectividad. La estructura social sólo existe en función de la pluralidad de relaciones posibles en diferentes niveles socioculturales. El problema es que, si la actividad social emana de personas con la conducta autodeterminada, las exigencias de los ambientes interno y externo no explican el comportamiento, aunque sean asimiladas, interpretadas y transformadas en la interacción social. Las estructuras de la colectividad no son sino el aspecto abstracto de la dinámica del flujo de interacciones simbólicas entre agentes que no esperan jamás un equilibrio estable. Así, el interaccionismo se opone al culturalismo funcionalista por su individualismo metodológico radical que concibe la cultura como la creación continua de los individuos que se interrelacionan.

- El **enfoque dramático** estudia los actos (resultados) de los individuos en sus diversos reencuentros sociales (enfrentamientos), durante los cuales ellos asumen papeles matizados y adoptan un estilo de comportamiento frente a otros protagonistas. El orden social resulta de la manera como se distribuye y juega el prestigio en las comunidades y grupos, pues el estilo de vida es la expresión simbólica de los modos de acción requeridos pero modificables en

67 BLUMMER, H. Society as Symbolic Interaction. En : ROSE, A. *Human Behavior and Social Processes* (1962), 1972.

los sociodramas.⁶⁸ La organización social emana de la puesta en escena que los individuos hacen de su propia experiencia, de la edificación de su sentido de realidad y de su estilo de vida. El principio constitutivo de la dramaturgia se basa en que los individuos manipulan sus comportamientos imponiéndoles una estructuración estilística. Los comportamientos deben ser, entonces, analizados como estructuras actanciales. Todo agrupamiento dramático comporta un equipo (los actores-jugadores), una audiencia y unos intrusos (*outsiders*). Podemos encontrar diversos tipos de escenas sociales: dramas, rutinas, rituales, juegos cooperativos y agonísticos. Cada personaje se presenta en un contexto específico en el que las significaciones pueden ser posibles actanciales, los valores fijan los límites teleológicos y las normas proveen los medios prácticos de realización.

- El **análisis de los episodios** descansa sobre el principio de que la conducta social es, la mayor parte del tiempo, conciente, autodeterminada y teleológica. En las situaciones sociales, los individuos son personajes y siguen las reglas que ellos consideran pertinentes. Los episodios, según el tipo de conducta social del que proceden, son: a) modelos litúrgicos, donde las pautas son específicas, cada papel es asignado y está prescrito el ritual; b) modelos agonísticos: aquí se especifican los tipos de actores que compiten y existen códigos de sanciones; c) en los modelos ritualistas, las reglas se aplican con base en rutinas; d) modelos expresivos, en los cuales las normas permiten ciertos episodios sin prescribir los resultados. Este enfoque parece un

68 DUNCAN, H. D. *Symbols in Society*, 1968.

behaviorismo conceptual, en tanto describe el comportamiento observable como episodios calificables, tanto por los actores mismos como por los observadores. Los procedimientos sociales, culturalmente determinados (ceremonias, rituales), son secuencias de episodios ordenados en el tiempo, de modo regular, y posibles de analizar por los procedimientos de semántica formal de los actos o de la teoría de los autómatas.⁶⁹ Pero la mayoría de las actividades sociales no son estrictamente analizables, pues su estructuración es débil, contingente o determinada por otros contextos actanciales (pensamientos, sentimientos y proyectos de los participantes).

- El **análisis de los hábitos** supone en éstos una capacidad innata de simbolización que plantea la existencia de una lógica de la práctica social incorporada en los individuos e inscrita en las instituciones. Principio generador que unifica las experiencias comunales, el *hábitus* es un operador analógico que traspasa las vivencias de los agentes sociales de un campo simbólico a otro, retraduce las necesidades objetivas en estrategias voluntaristas y transforma las obligaciones estructurales en preferencias actanciales (Pierre Bourdieu). Cada hábito es una variante de un *ethos* de clase donde se expresa la singularidad de una posición dada en la estructura social.

- La **teoría general del comportamiento racional** implica una teoría de la utilidad, una de los juegos y una ética racional. Se considera el principio del

69 PORN, I. *Action Theory an Social Science*, 1977.

carácter no aleatorio de los fines individuales, según el cual existe una utilidad propiamente social, irreducible al agregado de las múltiples preferencias personales. Este beneficio comunitario se concreta en un sistema de valores, en modelos culturales.⁷⁰ Un campo actancial es racional en la medida en que está constituido por una red de relaciones medios-fines conectada a valores de base compartidos por los participantes. A partir de los estudios de Max Weber, se distinguen dos formas principales de racionalidad social: la orientada hacia los medios (*Zweckrationalität*) -en el sentido de la espera calculada de una serie de objetivos, que tiene en cuenta el costo y la eficiencia óptima de los medios utilizados- y la racionalidad ubicada en dirección a los valores (*Wertrationalität*) -hacia la sola realización de una creencia valorizada independiente del costo y de sus consecuencias sobre otros objetivos-. Estas dos formas de coherencia implican elementos cognitivos de evaluación y de elección. Por contraste, la acción dirigida por la tradición (*éthos*) no implica cálculo de eficacia o eficiencia ni examen de alternativas, pues consiste en una adhesión espontánea a patrones de acción habituales. En cuanto a la actividad conducida por la afectividad, es motivada por sentimientos latentes y disposiciones innatas. La experiencia humana tiene, sin embargo, su propio destino y no se reduce a la estructuración de sistemas de organización social; contribuye, en esencia, a la formación de sistemas culturales que poseen su racionalidad y su autonomía relativas. La constitución de una teoría generalizada de la acción que sobrepase los marcos de una única acción racional es la tarea última de la sociología praxeológica.

70 PARSONS, Talcot. *The structure of social action* (1937), 1949.

5. La explicación praxeológica

Desde los planteamientos anteriores podemos decir que la praxeología se encuentra frente a tres niveles lógicos: la lógica de los actores (decisiones, hábitos, racionalidades), la de las situaciones (interacciones, juegos, dramas) y la lógica de la explicación misma. Esta última trata de la **praxis**, entendida como la unidad dinámica y dialéctica entre la práctica social y su pertinente análisis y comprensión teórica; es decir, trata de la relación entre la experiencia y la transformación y la teoría que ayuda a conducir la acción. La explicación praxeológica de la actividad social, por tanto, parte de analizar las lógicas de los actores concretos y pretende reconstruir objetivamente su compleja estructuración con el fin de predecir sus consecuencias globales. Reviste un carácter teleológico en la medida en que retrata las relaciones entre las actividades, los intereses humanos y las situaciones eco-sociales.⁷¹

Ahora bien, la explicación de las acciones sociales no se sitúa sólo al nivel de las prácticas de los actores; si así fuera, se caería en un *voluntarismo* primitivo que sólo considera la conducta racional de los agentes o en un *perspectivismo* subjetivo que centra toda práctica humana en las disposiciones del actor-en-situación; por eso, los campos sociales deben ser concebidos a partir de las relaciones entre los actores. Por tal razón, G. Tarde describe toda sociedad como una red de imitaciones, producto de una serie de actos entrecruzados y Georg Simmel analiza la génesis del proceso de asociación (*Vergesellschaftung*) como la dinámica microscópica del

71 Por extensión, los actos sociales pueden ser explicados como el resultado de la aplicación de *planes de conducta* por parte de los actores. Estos planes implican variables doxológicas (creencias, objetivos, metas) en las cuales los episodios tienen un poder explicativo frente a la conducta de los agentes. La explicación de los comportamientos puede obtenerse también a partir de disposiciones actanciales, en la medida en que toda conducta sería una consecuencia probable de disposiciones socio-sicológicas heredadas (hábitos).

actuar y del sufrir en la que los actores se modifican recíprocamente. La explicación praxeológica de las conductas necesita tomar en cuenta la noción de campo actancial, conjunto de acontecimientos-actos y red de conductas orientadas, relativamente autónoma con relación a otros campos de acción análogos. Estos pueden ser contruidos a partir de la multiplicidad de tipos de interacción social posibles, de sus incursiones recíprocas en cada situación histórica específica.

Desde un punto de vista sincrónico, un campo es un espacio donde los actores ocupan posiciones variables (p. ej., el campo político, el intelectual). Cada uno comporta propiedades específicas, pero existen invariantes lógicas que lo caracterizan: desigualdad en la distribución de fuerzas, de información y de autoridad, valorización de sus reglas axiológicas fundadoras. Los campos sociales son espacios de juegos, relativamente autónomos, que proponen ciertas posturas específicas en las que se invierten los intereses de los agentes en función de sus propios hábitos.

Desde un punto de vista dinámico, un campo social se modifica por autorregulación de sus propias estructuras y la explicación de la acción no puede referirse a un medio estable y único pues toda acción implica su autoposicionamiento y la estructuración local de su medio ambiente.⁷² El espacio social se compone de campos de fuerza *hodológicos* (K. Lewin) contruidos a partir de soluciones, de trayectorias posibles. Pero todo campo social está sobredeterminado por un espacio problemático o un residuo de significados inconexos, donde la acción misma realiza

72 PIAGET, Jean. *Epistémologie des sciences de l'homme*. 1968.

continuamente la organización; lo cual entraña la individuación concreta de cada campo de acción.

Así, sí un sistema se define por su estructura y sus fronteras, un campo lo hace por su red siempre incompleta y por las distancias variables y polarizadas entre los actos que lo constituyen. Los actores implicados en la dinámica de un campo social son hacedores de historias que construyen la historicidad de dicho campo. Este último es un sistema de acción concreta, un conjunto de juegos estructurados que orientan las conductas sin determinarlas unívocamente (M. Crozier). El campo social es una construcción-resultado colectiva, contingente, mientras que el sistema responde a funciones estables y definidas. La teoría de los campos responde a un *artificialismo* (el campo es producido por la acción colectiva teleonómica) mientras que la teoría de sistemas implica sobre todo un *realismo* (el sistema tiene una realidad estructural y funcional propia). Más allá de la oposición entre estos dos paradigmas, la tarea del profesional de las ciencias sociales será la de discernir, entre los fenómenos sociales, aquellos que tienen que ver con estas diferentes lógicas, en la perspectiva de ofrecer los esquemas explicativos más adecuados.

En general podemos decir que la actitud transdisciplinaria busca la apertura de los diversos dominios de la investigación científica y se opone a la actitud monoparadigmática que tiende a la clausura y especialización de los saberes. El lenguaje praxeológico se ha mostrado siempre como el más apto para favorecer acercamientos fecundos entre los diferentes dominios de las ciencias humanas. Estos acercamientos metodológicos en el sistema de las ciencias producen

interacciones e híbridos particularmente interesantes en el campo de las teorías de la acción: teoría socio-económica de los juegos, teoría socio-psicológica de la racionalidad.

Entender la actividad humana es imprescindible, pues ella representa el estrato más aprehensible de la realidad social. Las acciones tienen, por tanto, la ventaja analítica de situarse en la base de la comprensión de la realidad. Además, ellas encarnan un ámbito de acceso a la existencia social anterior a la distinción entre objetividad y subjetividad y, por tanto, preliminar a las tentaciones tanto objetivistas como subjetivistas de las ciencias sociales. Por último, tal como las concibe Xavier Zubiri, incluyen siempre modificaciones y respuestas suscitadas por la percepción de cosas; en ellas aparecerá el poder que los otros ejercen o pueden ejercer. Así, si el análisis se centra en las acciones, al interior de los campos actanciales, tanto las cosas como el poder, dos aspectos capitales del hecho social, podrán ser recogidos sistemáticamente en un análisis de la acción social.

Se trata, entonces, de examinar la práctica para descubrir cuándo es social. La conciencia, el yo y el sujeto aparecen como momentos ulteriores respecto a la comprensión primordial de la realidad. Esto no significa que carezcan de relevancia para la teoría social. Solamente que habrán de ser situados en su lugar respecto al estrato originario de la acción. Se trata de tomar las acciones humanas, tal como

están actualizadas en aprehensión primordial de realidad, y estudiarlas para descubrir en ellas en qué consiste su momento social.⁷³

El concepto de acción es así, por naturaleza, transdisciplinario: reenvía a otros dominios del saber. La praxeología se convierte, entonces, en la teoría general de las acciones teleonómicas, sobrepasa el restringido marco de la sociología y abarca los dominios conexos de las ciencias humanas. Ella compromete inevitablemente teorías antropológicas generales que proponen “*modelos de hombre*” (H. Simon) y repercuten sobre disciplinas vecinas. Pero, nacida de la sociología, la teoría de la acción renueva las orientaciones y las problemáticas de las disciplinas conexas correspondientes a los comportamientos humanos.

Con base en todo lo anterior, podemos entender como **praxeología**, el *procedimiento construido* (proceso, método) *de autonomización y conscientización del actuar* (a todos los niveles de la interacción social: micro, meso, macro) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en la medida de sus consecuencias.

6. La praxeología y la acción educativa

73 El actor social es individual: persona, institución, organización, pero la acción social se desarrolla a varios niveles: de la praxis cotidiana de los individuos, de la lógica normativa de las instituciones, de los procesos organizacionales, de las interacciones complejas en los campos de la acción colectiva. Una acción es social, no sólo porque comporta una multiplicidad de actores en un entorno (interacción), sino también porque ella implica, desde el comienzo, modelos simbólicos de representaciones y de evaluación de situaciones (lenguajes, opiniones), adquiridos en y por un contexto sociocultural. Toda acción implica un campo concreto de actualización constituido por las aspiraciones recíprocas de los actores y sus orientaciones normativas en un contexto dado.

Según J. L. Dumont, en el terreno de la pedagogía y la educación también parecen existir dos concepciones opuestas de la praxeología y su uso:⁷⁴ En la **primera**, la praxeología sirve de aval ideológico a las prácticas normativas que buscan integrar a las personas en el sistema productivo. Se garantiza la gestión óptima de los recursos humanos y es, al mismo tiempo, un modo de legitimación y un procedimiento manipulador de real eficacia.⁷⁵ La **segunda**, en oposición a la precedente, asigna como propósitos de la praxeología, el discernimiento de las prácticas y proyectos individuales o colectivos, para facilitar su realización en un contexto determinado. Se integra la experiencia de los sujetos en una pedagogía de proyectos y los involucra en su mismo proceso formativo. Se manifiesta así la calidad comunitaria, participativa, autogestionaria de la educación: cada persona construye, paso a paso, su formación, desde sus prácticas, con la ayuda de un tutor, cuyo quehacer es facilitar la irrupción del propósito personal.⁷⁶

Si aceptamos que sólo la pertenencia a un grupo y a una cultura permite desarrollar la capacidad de formación del hombre y que la educación hace parte de la actividad culturizante de la sociedad, tenemos que esperar que, gracias a ella, *“cada individuo genere su propia concepción del mundo, seleccione el rol que asumirá y construya sus niveles de aspiración en función de los cuales orientará su actividad y compromisos históricos”*.⁷⁷ En ese sentido, el acto didáctico es existencial,

74 DUMONT, J. L. Op. cit., p. 48ss.

75 Existen organismos que reivindican explícitamente esta forma de praxeología, como el Science System Department de la Universidad de Londres, creado en 1968 por K. MacPherson.

76 Este tipo de formación *“cooperativa”* o autoformación ha sido desarrollada en Francia por H. DESROCHE en el contexto de la formación de adultos y se apoya en una compleja red que integra colegios y universidades cooperativas. DESROCHE, H. *Le projet coopératif. Son utopie et sa pratique. Ses appareils et ses reseaux. Paris: Ed.Ouvrieres. 1976.*

77 GARCIA CARRASCO, J. *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, 1984, p. 42.

autogenerador de teoría, de investigación, a partir de la experiencia acumulada, del potencial cultural y praxeológico que cada individuo ha acumulado en su experiencia vital y que requiere ser sacado a la luz, mediante un proceso mayéutico que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, entrando, así, en el orden del discurso (aunque se corra el riesgo de deformar la experiencia); es una recuperación de la *praxis* por el *logos*. Este aprendizaje desde la experiencia es un paso hacia la acción y no un fin en sí mismo.

La educación no es un fenómeno social entre otros, es el más relevante, ya que existir, ser persona, es ante todo y sobre todo educarse o, como lo dice Fernando Savater, “*la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre*”.⁷⁸ Dicho claramente, enseñar a otros y aprender de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se transmiten o se perpetúan, porque del intercambio intersubjetivo con los demás se aprenden **significados** y del intercambio intrasubjetivo se aprende **a valorar y a darle sentido ético** a la vida.

Lo anterior ocurre en el ámbito de lo que ciertos pensadores han llamado *el mundo de la vida cotidiana*,⁷⁹ que se constituye en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí. Es el universo de la cotidianidad, el horizonte espacio-temporal, el campo actancial, en el que transcurren nuestras vivencias, pensamientos y acciones espontáneas, el mundo en el que nos limitamos a vivir, no

78 SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 33.

79 El concepto aparece en HUSSERL, en su obra *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*, publicada en 1954 como volumen VI de la colección Husserliana.

a pensar que vivimos. Éste no es privado sino comunitario; es un espacio compartido que se caracteriza por la coexistencia, en el que el otro depende de mí y yo de él, aprende de mi y yo de él; es algo netamente social, pero sobre todo, algo netamente **educativo**, ya que el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que se da diariamente en la casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca, en el museo y por todos los medios de comunicación social, (es decir, todo el entorno de aprendizaje informal) es algo básico en la formación de la persona y de la sociedad.

Ahora bien, como una acción social se convierte en pedagógica en virtud tanto de la intencionalidad que posee como de la finalidad alcanzada,⁸⁰ **no existe acción educativa en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad**. La finalidad pedagógica (que casi siempre es latente, pues no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos o para qué lo hacemos, sino que simplemente actuamos) se dirige siempre hacia unas metas, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Y una de éstas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: **la construcción de la subjetividad ajena, del otro**. No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí-mismo se construye gracias a la interacción con los demás. De ahí que la diferencia entre una acción social en general y la acción pedagógica en particular radica precisamente en esa intencionalidad latente, que resulta ser, en el caso de la segunda, centralmente, de alteridad (lo que no es imprescindible en una acción meramente social).

80 Es la sociología comprensivo-fenomenológica, iniciada por Alfred SCHÜTZ (*La construcción significativa del mundo social*, Barcelona: Paidós, 1993) y continuada por Thomas LUCKMANN (*La construcción social de la realidad*, París, 1986) la que nos sirve de punto de referencia en el análisis que proponemos.

Por todo eso, lo que en realidad cuenta en la educación no es el producto (el conocimiento, la cultura), sino los procesos vividos para llegar a él⁸¹ (la formación, el conocer, el pensar): creemos que se enseña para pensar, para ayudar a pensar y no para evitar pensar, recibiendo sólo informaciones o recogiendo datos o conocimientos elaborados por otros. Compartimos, entonces, el planteamiento de Estanislao Zuleta, cuando dice: *“En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese “algo” es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar”*.⁸²

Todo esto que llamamos la acción educativa posee unos determinantes a considerar:

- Unos **actores**: *educador* (quien tiene la responsabilidad de formar, por obligación profesional o por deber social) y *educando* (lo somos todos y a lo largo de toda nuestra vida; el educando es el ser humano en tanto perfectible). La *educabilidad* es, por consiguiente, la capacidad de adquirir nuevas conductas a lo largo de la existencia. Capacidad que tiene su razón de ser en la complejidad y plasticidad propias de la persona humana.

81 Es lo que pretende G. Vargas (Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía. *En* : *Educación y pedagogía* (1992/93) 8-9;17-37), cuando analiza la formación como “*el proyecto esencial de la pedagogía*”, en el marco de una epistemología derivada de la fenomenología que articula el conocimiento científico con el “*mundo de la vida*”.

82 ZULETA, Estanislao. La educación, un campo de combate. *En* : *Educación y democracia*. Bogotá: Tercer Milenio, 1995, p. 22.

- Un **dinamismo**. La educación es un *proceso de comunicación bidireccional* que involucra al docente y al docente situados en un contexto social y cultural determinado y que no necesariamente acontece en comunicación directa o presencial (tomemos el caso de la educación a distancia o la virtual). De igual manera, es un proceso interactivo, donde ambos sujetos cumplen un papel dinámico al construir o reconstruir el conocimiento.
- Una **intencionalidad**, una **normatividad**, expresadas por medio de un concepto complejo, intermedio entre la teoría y la práctica, el *currículum*. Complejo, pues todo lo que afecta a la educación (filosofía; valores; cuestiones políticas, sociales, psicológicas) puede ser elemento participante del currículo. Por eso, es un instrumento enormemente funcional no sólo para entender el fenómeno educativo sino para implementar su realización en la práctica escolar.

Es claro que, por su propósito, esta perspectiva praxeológica no es nueva; es la que asumen las pedagogías llamadas activas. El aporte real de la praxeología es haber hecho de la participación y de la comunión (cooperación) la dinámica del proceso formativo, asignando a la *praxis*, a la acción humana con sentido, el lugar que le corresponde en la creación y reproducción del conocimiento. En conclusión, la **praxeología** representa para nosotros un planteamiento (teoría) y un procedimiento (*praxis*) socio-educativos *construidos* por las personas, que comprenden finalidades, procesos, métodos y críticas de la *praxis*. Pretende la conscientización para actuar y la autonomización de la persona en los diversos espacios y tiempos de su vida cotidiana. Es un modo de descubrir pero, con mayor precisión, de crear saberes

novedosos a partir de la *praxis*, sobre todo en el amplio campo de lo que hemos llamado la pedagogía social.

III. Los nuevos enfoques de la práctica

El desarrollo de las ciencias sociales y humanas brinda hoy importantes aportes y producciones intelectuales para quienes trabajan por la promoción de las personas y las comunidades. Uno de ellos, de gran jerarquía para la pedagogía social y la praxeología, es el debate teoría-praxis. Como es obvio, toda producción intelectual nace dentro de unas circunstancias concretas y con referencias casi inevitables a otros acontecimientos. Por eso es conveniente iniciar, después de las aclaraciones conceptuales del caso, con un breve planteamiento sobre la influencia del pensamiento posmodernista en la actual comprensión de la teoría social. Tras dicha introducción, analizamos los trabajos de los principales artífices teóricos de lo que se ha llamado *nuevo enfoque práctico*: Anthony Giddens, Pierre Bourdieu y Marshall Sahlins. Esta reciente visión se define como un modelo preocupado por la relación entre alguna entidad abstracta y global, que podríamos denominar *sistema* (por llamarlo de algún modo), y la acción humana.⁸³ Por último, señalamos las principales conclusiones de esta orientación para el trabajo de los pedagogos sociales y en general de todas las disciplinas de la interacción (intervención) social e intentamos construir una teoría sobre la realidad social en el horizonte de la vida cotidiana.

1. Unas aclaraciones conceptuales

No es posible pensar sin objeto de pensamiento, pero esto no quiere decir que, para entender lo que es el pensar, haya que mezclar este acto con su objeto. Una teoría

⁸³ Esta definición de «*sistema*» será la utilizada a lo largo de las siguientes páginas. En ningún momento se entenderá como tal una estructura con una lógica interna (estructuralismo), o un conjunto funcionalmente armónico y estático.

de la práctica que, para ser tal no sepa independizarse de todos los tipos concretos de experiencia, sería una teoría de esas prácticas concretas, pero no una teoría general de la práctica. No podemos “practicar” sin hacer algo concreto, pero si queremos comprender lo que pretendemos decir con *práctica*, tenemos que tratar de desarrollar una teoría de la práctica *en sí*, aunque no exista la “*práctica en sí*”.

Hay quienes piensan –sobre todo cuando de teoría y práctica se trata – que es mejor hacer algo concreto que dedicarse a especular. Pero consagrarse en este quehacer es también hacer algo concreto, a saber: *teorías*. Éstas y los modelos se forjan para poder realizar de mejor manera las tareas concretas, es decir, prácticas, y nos ayudan a comprender cómo las realizamos. La teoría siempre trata de lo abstracto y lo general, pero es en sí misma también concreta, aunque acerca de lo concreto lo que haya sea experiencia, nunca teoría en sentido propio.⁸⁴ Veamos, no obstante, cómo *teoría* puede significar dos cosas diferentes:

- (A) un sistema ordenado de afirmaciones que pueden acumularse, almacenarse, transmitirse y ser objeto de enseñanza. En este sentido la teoría constituye un **modelo** para la acción, para la práctica.
- (B) una **actividad** (práctica) que conduce a la construcción o formulación de ciertos sistemas de afirmaciones, es decir, de teorías en el sentido de (A), las cuales pueden ser acumuladas, almacenadas y transmitidas.

84 Si bien una teoría puede expresarse mejor o peor, más o menos pedagógicamente, exige no fijarse demasiado en las palabras usadas para formularla sino en lo que ellas pretenden describir y a lo que se refieren. Lo que se quiere decir y cómo se dice son dimensiones diferentes de una expresión y por ende de una teoría. “*Lo que*”, se refiere a lo abstracto; “*cómo*”, a lo concreto. Una teoría de la práctica se basa en hacer un “*lo que*” de un “*cómo*”, es decir saber lo que es un “*cómo*”. Por eso una teoría de la práctica es tan difícil de aprehender.

El significado (A) (teoría = modelo) es imprescindible para nuestra civilización por arte de la escritura, pero el significado (B) (teoría = actividad) es esencial para la existencia de (A). Hay, por lo tanto, una paradoja (impuesta por la cultura) en nuestro modo habitual de usar el concepto de teoría. Si nos preguntamos cuál es primero, la actividad práctica o el modelo, nos vemos forzados a dar prioridad a la actividad, a la práctica y a contemplar aún el más original de los modelos teóricos como el resultado de una práctica. Tenemos pues que imaginar una práctica primigenia que tuvo lugar sin modelos preconcebidos: *En el principio fue la acción, la práctica.*

Así como muchos otros conceptos, hemos recibido la palabra **teoría** como una herencia de los griegos. Para los presocráticos significaba *theôria*: pura y simple contemplación. Se trataba pues de una actividad práctica. Platón y Aristóteles reducen el concepto a un modo concreto de actividad y abrieron, entonces, la ruta que condujo el concepto de teoría a significar lo mismo que un sistema de afirmaciones formuladas mediante palabras (escritas). El significado de teoría como una *actividad* especulativa existe en la lengua cotidiana, pero en un contexto intelectual y profesional la teoría se convierte en un modelo definido, resultado de la actividad teórica.

Aristóteles, que vivió en la transición entre la cultura oral y escrita, sacó de la lengua cotidiana las nociones que configuraron un conocimiento científico (escrito). Se ocupó de las concepciones sobre teoría y ciencia no en sus escritos teóricos, sino en la *Ética*, en su tratado sobre la teoría de la acción humana. Esos conceptos son

todavía considerados como actividades, pero están en el camino de fundamentar una concepción del modelo.

El par conceptual teoría-práctica, que ha adquirido tanta importancia para el hombre moderno, es de entrada una dicotomía aristotélica. Pero la **práctica** supuso, para Aristóteles, dos cosas diferentes: *poiêsis* y *prâxis*:

Concepto Moderno	Concepto Aristotélico	
	Actividad humana	Competencia (Virtud)
Teoría	Theôria (Investigación)	Episteme (=Saber)
	Poiêsis (Producción)	Téchnê (=Técnica)
Praxis		
	Prâxis (Acción)	Frônêsis (=Sentido)

En la *Ética a Nicómaco* (VI, 4,1140a), dice Aristóteles:

En lo que puede ser de otra manera de cómo es, es preciso distinguir dos cosas: de una parte, la producción, es decir, lo que producimos exteriormente, y de otra, la acción, es decir, lo que sólo pasa en nuestro espíritu. Se ve que la producción y la acción son muy diferentes una de otra [...] Por consiguiente, la disposición moral que, auxiliada por la razón, nos hace actuar, es muy diferente de esta otra disposición que, auxiliada igualmente por la razón, nos hace producir cosas. Estas dos disposiciones no están comprendidas recíprocamente la una en la otra; la acción no es la producción, como la producción no es la acción.

Según el filósofo, una actividad repetida genera una competencia (hábito racional) en el sujeto practicante. La distinción entre *poíêsis* y *práxis* supone diferenciar entre las actividades instrumentales y las acciones que tienen sentido en sí mismas. Una actuación instrumental es la que se realiza para alcanzar un fin previsto (p. e.: construir una casa). El sentido reside fuera de estos hechos, en el fin alcanzado. La acción con sentido propio, en cambio, es la que comporta nuestra propia realización, la satisfacción de una necesidad vital (p. e.: habitar la casa). La *actuación productora* entraña un *proceso*, un transcurso de tiempo hasta que alcanza su fin. El fin y el proceso no se dan, en ella, simultáneamente. Sólo al terminar el proceso de producción aparece el fin realizado. La *acción creadora de sentido* no es un proceso, sino que es, por así decirlo, un fin en sí misma, que perfecciona al actor-agente y no tiende a la realización de una obra (*ergon*) por fuera del actor; su fin último no es otro que la acción misma. Aquí la palabra *fin* es inadecuada y debe reservarse para el resultado de la actuación instrumental o productiva. La expresión "*fin en sí mismo*" es

una manera de expresar la acción con sentido en términos instrumentales. Es necesario distinguir entre *finalidad* y *sentido*.

Los dos conceptos aristotélicos (*poíêsis* y *prâxis*) se han fundido en un solo vocablo en las lenguas modernas. Mientras que *poíêsis* se ha reservado para la actividad poética, abandonando su antiguo uso, la palabra *práctica* ha venido a sustituir a ambos conceptos, pero entendiéndola como *hacer*, la actuación productora o instrumental. La mentalidad tecnoadicta moderna no ve ya la necesidad de distinguir entre dos tipos de actuación humana, entre el sentido y la instrumentalidad.

Ahora bien, una lectura atenta de Aristóteles muestra que, aun cuando distingue explícitamente entre *poíêsis* y *prâxis*, el divorcio no es total. Si tomamos en serio su distinción y sacamos sus últimas consecuencias (que van mucho más lejos que lo que el mismo texto permite y de seguro más lejos que la intención del filósofo) se manifiesta una relación importante entre *poíêsis* y *prâxis*, entre la actuación instrumental y la acción con sentido. Tratemos este tema espinoso de una manera muy breve y esquemática.

Las personas actúan para alcanzar fines previstos, pero quieren llegar a ellos para darle sentido a su vida. El ser humano se realiza a sí mismo mediante lo que hace. El sentido no es el fin, sino lo que nos hace elegir ciertos fines y medios, dejando de lado otros. Medios-fines es un par conceptual que se asemeja al de causa-efecto. En una actividad técnica se piensa así: "si ambicionamos alcanzar esto o aquello tenemos que actuar de tal o cual manera". Pero ¿por qué queremos justamente eso?

El significado de lo que deseamos como fin y la aceptabilidad o no de los medios que a ello conducen es algo que supera la actuación instrumental y técnica. El sentido no es, como a veces se pretende, una meta, ya que el fin es lo que se logra al terminar, mientras que el sentido es aquello que desde el principio inspira la elección y formulación de los fines a lo largo del camino que media hacia ellos.

Hay, sin embargo, actuaciones con sentido (acciones) que no son instrumentales (p. e.: amar, *vivir la vida*, pensar) pues están ligadas a la vida misma (entendida como historia humana no como biología) y se desarrollan para su propia realización, no para obtener un resultado externo. Pero las actuaciones instrumentales elegidas son asimismo un anuncio de nuestras intenciones y de nuestra comprensión. Entregar un ramo de flores puede significar afecto, construir un puente indica un deseo de comunicación humana. Una actuación instrumental puede describirse, entonces, como un suceso, pero también puede interpretarse, y de hecho así ocurre, como un mensaje de intenciones, de sentido, de acciones. Matar a alguien puede simbolizar asesinato, homicidio o accidente. Sólo en este último caso puede considerarse como un mero suceso, en los otros se trata de acciones.

La existencia humana comporta la realización del sentido de la vida mediante la elección de lo que hemos o no de hacer y de lo que hemos o no de crear. La persona manifiesta su intención mediante sus actuaciones instrumentales (*Poíêsis-téchnê* da expresión a *prâxis-frónêsis*); está *obligada* a elegir *libremente* (extraña paradoja) lo que ha de hacer o decir. Nos expresamos mediante la palabra y las acciones, podemos elegir hacer esto o aquello, lo mismo que optamos por decidir decir una u

otra cosa, pero no nos es posible dejar de usar el lenguaje si somos humanos. El habla es la acción primordial y sin lenguaje jamás se habría desarrollado nuestra capacidad de acción. En la *Política* de Aristóteles (1253a 14-18) leemos lo siguiente:

Es evidente por qué razón el ser humano es, más que la abeja o cualquier otro animal gregario, un animal social: la naturaleza, como solemos decir, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra (*lógos*). La voz es signo de dolor y de placer, y por eso la tienen también los animales, pues su naturaleza llega hasta tener sensación de dolor y de placer y significársela unos a otros; pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo dañoso, lo justo y lo injusto, y es exclusivo del humano el tener él solo el sentido del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, etcétera, y la comunidad de estas cosas es lo que constituye la casa y la ciudad.

El ser humano no es, para Aristóteles, el único animal social, como afirman los que no han leído o han leído este texto aristotélico con distracción. También el animal tiene voz y puede expresar a su modo lo que siente. El hombre es, así de simple, *más* social que los animales domésticos o gregarios y esto se debe a que tiene *lógos*, concepto que sintetiza el código cultural de Occidente y significa al mismo tiempo *pensamiento* y *capacidad lingüística*. Solemos traducirlo por "*razón*".⁸⁵ Nótese, sin embargo, que este autor no alude aquí para nada a la *verdad* y es que la razón no es para él una razón teórica pura. Existe también la razón práctica cuya función es la distinción entre el bien y el mal y la elección entre lo justo y lo injusto. El ser humano hace lo que cree aceptable y equitativo y se realiza con ello a sí mismo,

85 En la *ratio* latina tiende a perderse el elemento lingüístico y a quedarse sólo con el pensamiento. Por eso Cicerón se veía obligado a traducir *logos* con *ratio* et *oratio*. Al desgajar palabra y pensamiento se obtiene una concepción cognitivista según la cual primero pensamos y luego decimos lo pensado. Esta concepción es absurda, pues hemos aprendido a pensar a través del hablar, aun cuando podamos dar la patada a la escalera después de haberla utilizado para subir.

dando sentido a su vida. La razón práctica no anula la teórica, sino que la fundamenta y amplía.

El ser humano nace con la facultad de hablar, con el *lógos*. Aristóteles plantea que éste diferencia al ser humano tanto de Dios como de los otros animales, pues el uno no necesita de la razón y el discurso para entender mientras que los otros no poseen esa capacidad. Ahora bien, las formas de entendimiento son dos: la intuición y el discurso. La primera es el entendimiento inmediato, el segundo, una forma mediata, *dia-lógos*, a través del pensamiento y el habla. *Diálogo* no es simple conversación, pues la comunicación ya está contenida en el *lógos*; *diálogo* es entender *mediante* el lenguaje, por medio de la articulación del sentido en la palabra.

Suponemos que el habla es la expresión de lo previamente pensado y que la cognición es una condición previa de la comunicación, pero realmente la comunicación es la condición *sine qua non* de la cognición. No hablamos porque hayamos entendido, lo hacemos para comprendernos (unos a otros y a nosotros mismos). Hablar es *praxis*, pero cuando usamos el lenguaje como instrumento para expresar lo que hemos pensado y nos hemos dicho a nosotros mismos, cuando empleamos el lenguaje sólo como un medio para alcanzar un fin, para manipular, entonces el lenguaje se ha reducido a *poiêsis*. Todo no es lenguaje, pero sin lenguaje no podríamos entender ni siquiera que todo no es lenguaje.⁸⁶ Éste, en tanto actividad de hablar, es una forma de actuar que hace ser humano al hombre y a la

86 Por lenguaje entendemos a veces las series de palabras que utilizamos y las reglas de su uso, aquí nos referimos a la actividad de hablar, de la que las palabras sólo son instrumento.

mujer y facilita sus acciones restantes. Pero en la lengua escrita la cognición sí es condición previa de la comunicación, pues escribir es *poíêsis*, producción; por eso se llama *obra* lo que un autor escribe.

En general, podemos decir que Aristóteles captó la diferencia que existe entre producción y sentido, entre actuación instrumental y acción con sentido, pero no alcanzó a percibir bien lo que esto suponía, puesto que él, como su maestro Platón, nunca comprendió lo que era el arte.⁸⁷ Los griegos confundían la creación con la producción de algo; por eso, la palabra *téchnê*, en Aristóteles, puede significar tanto *arte* como *conocimiento productivo*. Un artista era, para los griegos, un productor de cosas bellas, algo que nosotros seguimos aceptando. La Estética, como teoría de lo bello, es un producto de la modernidad, desarrollada por Kant en su tercera *Crítica*, a partir del juicio de gusto, es decir el que constituimos cuando algo despierta nuestro agrado. Con base en ello, Kant determinó que dicho juicio ofrece características comunes, de un lado con la teoría y de otro con la práctica. Lo estético era, por lo tanto, según este autor, una categoría intermedia entre teoría y práctica: Teoría_Estética-Práctica. Así, cuando manifestamos nuestro agrado no hay motivación práctica o finalidad; al igual que una teoría carece de motivaciones utilitarias. Pero en tanto una afirmación teórica da expresión a algo abstracto y general, el enunciado estético será la manifestación de un sentimiento ante un objeto concreto de nuestra contemplación. Con este significado, el juicio estético se asemeja al práctico que también apunta a una acción específica.

87 Por arte se entiende aquí una actividad no orientada a la satisfacción de un uso, sino que es expresión pura del sentido de su creador, así esto no excluya la posibilidad del uso.

Comparemos ahora el esquema conceptual kantiano con el aristotélico que vimos más arriba: el filósofo griego distinguía entre *theôria*, de un lado, y *poiêsis-prâxis*, de otro. Pero aunque él quería creer que la *theôria* era una actividad de conocimiento por el conocimiento mismo, alejada de toda producción (*poiêsis*), no cabe duda que su *theôria* suponía lo que para nuestra actual concepción de teoría es evidente: la producción de un sistema de afirmaciones (escritas). Que él no identificase la teoría con la producción se debe a que –al seguir la huella de Platón- quería considerar la actividad teórica como un estilo de vida humana superior al que caracterizaba a los artesanos, de rango social inferior. También se explica por el hecho de que nunca advirtió cómo un concepto propio de la cultura oral se estaba convirtiendo en un concepto adaptado a la cultura escrita. Para nosotros la teoría es un conocimiento plenamente objetivado. Creer, como los griegos, que lo teórico es conocimiento puro, sin intereses externos, es erróneo. La teoría es entendida, a partir del siglo XVIII, también como instrumento para obtener resultados y dominar la naturaleza. "*Saber es poder*" proclamaría Francis Bacon.

En este contexto de *teoría de la práctica*, la dicotomía teoría-práctica es un mito que sólo contribuye a confundir, puesto que la teoría es una *actividad* que, como la actuación instrumental, trata de proporcionarnos un producto: el modelo teórico. Si la teoría, en el esquema aristotélico, se puede reducir a producción, el fenómeno estético no puede ubicarse entre la teoría y la práctica, sino entre la acción con sentido y la actuación productora; es decir, en términos aristotélicos, entre la *prâxis* y la *poiêsis*. De ello se desprenden varias consecuencias:

- *El arte y el lenguaje* (como actividades) *son lo mismo*. Pintar o narrar, por ejemplo, son dos formas de expresión.
- *La producción de objetos de uso es compatible con la creación artística, pero no es lo mismo*, como Aristóteles y Platón creyeron. Un pintor puede pintar un cuadro para venderlo, pero el aspecto artístico consiste en pintar por pintar.
- La forma como el sentido se expresan en la configuración concreta de algo. Es lo que llamamos *arte*. La percepción y experiencia de la expresión artística es lo que produce el fenómeno estético y el juicio de gusto.

Y de modo general, podemos decir:

- Una *teoría dogmática* de la práctica es una descripción de cómo un modelo se aplica a una práctica concreta; aquí se trata de algo *técnico*, práctica de algo.
- Una *teoría crítica* de la práctica es la comprensión de cómo se realiza la práctica de algo, inclusive la creación del propio modelo de práctica. Lo que aquí se contempla es la expresión del sentido y se trata de algo *ético*.

Entonces, si queremos comprender plenamente el concepto de práctica, es fundamental considerar por lo menos tres características diferenciadoras de la

praxis,⁸⁸ todas ellas presentes, de algún modo, en las diversas prácticas sociales, educativas e investigativas:

1. Hacer (*Poíêsis*) alude siempre a un resultado (la “*obra*”, el objeto elaborado) y recibe sentido y valor sólo al final; al contrario, actuar (*prâxis*) contiene siempre sentido y valor en sí mismo, y cumple su función por el solo hecho de suceder como “*algo bueno y justo*”, indiferente de sí el actuante consigue lo que había querido mediante su acción.⁸⁹
2. La *prâxis* no es un hecho biológico, sino antropológico⁹⁰, pues sólo le compete al ser humano, en la medida en que su origen (la real causa motora del *accionar* práctico) consiste en una decisión que surge de una aspiración y una reflexión que imponen el fin del *actuar*. Por eso, no hay *actuar* práctico sin pensamiento (teoría) y sin una investigación o meditación juiciosa y encauzada hacia la meta, si bien el pensamiento o la investigación o la meditación, solos, no alcanzan a poner nada en movimiento. De ahí que la *praxis* es también un valor: la acción es lo que vale, en tanto actividad que tiene su sentido en sí misma; si *el actuar bien* es el objeto mismo de la acción, el hombre (o la mujer) que ha actuado bien, actúa bien.

88 CABRERA, D. H. Prâxis y poíêsis. El pensamiento de Cornelius Castoriadis y la filosofía de Aristóteles. *En* : XXXVIII Reuniones Filosóficas: La Filosofía práctica de Aristóteles. Universidad de Navarra, abril de 1999.

89 Por eso, y no sin grandes consecuencias, Aristóteles concluye, en su *Política*, que “*la vida es básicamente prâxis y no Poíêsis*”, en tanto que en sí misma lleva implícito su valor y, por eso, no debe ser instrumentalizada ni funcionarizada para fines que le son exteriores.

90 No es casual que Aristóteles considere la “*filosofía práctica*” como aquella parte que se ocupa de los problemas humanos.

3. Mientras que la teoría busca, en estricta científicidad, la *episteme*, es decir, el conocimiento seguro, innegable (y por tanto su objeto será inmutable e inamovible), el objeto de la *praxis* (lo justo, bueno, supremo) en cambio, no posee la continuidad ontológica ni la necesidad lógica, de modo que la *praxis* únicamente es capaz de *phrónêsis*, es decir, de una inteligente comprensión de la situación. Lo que importa no es conocer la esencia de la virtud, o las formas del silogismo, sino cómo logramos la virtud o cómo hacemos lo que está bien.
4. Es obvio, entonces, que en el ámbito del *actuar* humano y de la *praxis* no puede haber conocimiento seguro. Y la razón es que el actuar humano es libre, implica decisión y opción.

De ese modo, la **teoría de la práctica** es como una teoría invertida del conocimiento. Mientras que la teoría del conocimiento es una teoría de cómo es percibida y entendida la realidad y de cómo se adecuan nuestras ideas con la realidad externa, la teoría de la práctica es una teoría de cómo la realidad es producida y cómo las ideas y la experiencia pueden dar forma a una realidad externa:

1. El concepto de una teoría de la práctica comporta una dificultad, pues no es posible hablar de una teoría de la práctica que no abarque la práctica de su propia teoría. Aunque creamos que las teorías son abstractas y generales no podemos olvidar que ellas se patentizan mediante descripciones concretas hechas en palabras específicas o en acciones determinadas. Palabras y

acciones concretas que, no obstante, se refieren a lo abstracto y general. Así, una teoría de la práctica que no advierta la práctica de la “*teoría de la práctica*” deja de ser una teoría *crítica* de la práctica y se convierte en una teoría *dogmática* de una clase limitada o de un modelo determinado de práctica.

2. Una teoría de la práctica tiene, pues, que ser un *conocimiento mediante la acción*, ya que es en ésta, la más reflexiva de las teorías, donde la práctica puede mostrarnos más claramente lo que ella es. Una *teoría* da expresión sistemática, de palabra y siguiendo ciertas reglas formales, a lo que podemos saber acerca de algo. Una *teoría de la práctica* expresa en palabras lo que podemos saber sobre la práctica en general. La construcción teórica es una forma de práctica en el que las palabras se utilizan como material y en el que se siguen ciertas reglas mentales.

2. Entre modernidad y postmodernidad

Los problemas relacionados con la *praxis*, con la acción humana, han afectado a las teorías antropológicas, sociales, pedagógicas, etc. desde comienzo de la década de los ochenta. Sobre todo, el énfasis en la transdisciplinariedad ha forzado a cuestionar las monolíticas teorías de los sesenta, haciendo necesaria una relectura de las grandes teorías clásicas de Marx, Weber y Durkheim. De igual manera la afectan una amplia proliferación de puntos de vista sobre el carácter de la ciencia y la

difuminación de las fronteras reconocidas de las disciplinas,⁹¹ así como el incremento en el interés por los modelos que tratan del rol del antropólogo, del sociólogo y del pedagogo en la sociedad. El presente debate se concentra en cómo hay que representar este emergente mundo posmoderno como objeto de estudio y trabajo para la reflexión e investigación sociales en sus diversas disciplinas.

Durante la década pasada la palabra *postmoderno* fue utilizada en muy diferentes contextos y de múltiples modos. ¿Otro “*post*” que, como muchos más, muestra una autoconciencia de los vertiginosos cambios en la cultura y la sociedad? El rótulo implica, en todo caso, la presencia de una conciencia de la crisis que atraviesa todas las disciplinas de las ciencias humanas y sociales.

La postmodernidad es una corriente de pensamiento y, al mismo tiempo, la parábola que mejor define las características de la sociedad tecnológica del futuro. No hay nada, no hay verdades, no hay sentido. Es el hombre el que debe enfrentarse ante esta realidad vacía; un hombre que es capaz de vivir sin ayudas, porque ya no las necesita. Es un pensamiento antihumanista; no hay nada, sólo el presente, sólo existe lo que sucede; no se da el futuro ni la proyección, sólo se da la pura presencia. Es la filosofía de la desmitificación y de la desacralización, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Sólo se

91 SCHUSTER, Federico. *El escenario posempirista en las ciencias sociales de fin de siglo*. Buenos Aires: Mimeo, 1996. DOGGAN, M. *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*. París, 1997.

da el sistema, el cual es la estructura que permite que se dé aquella realidad que está presente.

La tecnología conforma el segundo apoyo del pensamiento postmoderno. La sociedad tecnológica es la de la información, es aquella donde no es necesaria la Trascendencia hacia el futuro y en la cual desaparece la historia, pues queda reducida a la memoria de los grandes ordenadores. Ahora, el conocimiento, al cimentarse en la comunicación informativa, se reduce a los lenguajes (y se desprecia la filosofía) y tiende a reemplazar el capital como recurso esencial (lo que deja carente de valor al discurso izquierdista y al humanismo salvador de la explotación). Además, la tecnología ha posibilitado la inmediatez, la funcionalidad máxima y el pragmatismo radical. Esto ha hecho que el hombre relativice lo absoluto, las verdades inamovibles y que haya sustituido la lógica de la moralidad (la creencia en los grandes valores) por la de la necesidad (o la utilización de lo que se requiere en un momento preciso).

Una de las características primordiales de Occidente ha sido la búsqueda de la racionalidad mediante la objetividad. El *proyecto de la Ilustración*, defendido por Jurgen Habermas, con la añoranza de la unidad y la totalidad, es la etiqueta que identifica el racionalismo occidental. Y es justamente este proyecto, desde el postmodernismo, el que ha de ser vencido y deconstruido, superando la hegemonía

de la verdad universal y del pensamiento *representacional*. Como resultado nos encontramos con un descentramiento y una deconstrucción de la cultura occidental.⁹²

El principio de legitimidad, en términos de narrativa, es el punto medular de la crítica de Jean François Lyotard.⁹³ La modernidad, según él, se caracteriza por el conocimiento narrativo, es decir, por la legitimidad de los grandes sistemas explicativos en el conocimiento científico. Estos grandes sistemas, llamados por él “*metanarrativas*”, se validan a sí mismos con llamados a la Razón y a la Libertad, o a la Emancipación de la Humanidad. Por eso, postmodernismo significa la ruptura y la demolición de esas metanarrativas. Con la postmodernidad nace nuevamente la incredulidad hacia los dogmas o grandes y cerradas explicaciones.

Para interpretar el sistema de Friedrich Nietzsche, su modelo en su crítica al pensamiento occidental, Lyotard, al contrario que sus coetáneos franceses, se basa en Ludwig Wittgenstein (y no en Martin Heidegger). Es lo que señala A. Giddens: «*el significado de los escritos de Wittgenstein para la teoría social consiste en la asociación del lenguaje con prácticas sociales concretas [...] la constitución del lenguaje como significativo es inseparable de la constitución de formas de vida social*

92 El “*post*” en el modernismo latinoamericano es el injerto del racionalismo en nuestra cultura. La modernidad no es la experiencia latinoamericana de lo moderno, ni tampoco son variaciones de una experiencia que convergen ni van a converger. Además, al ser el mercado internacional el motor de este movimiento de la modernidad, provoca una constante heterogeneización en la cultura. Como resultado nos encontramos con lógicas simultáneas y entrecruzadas.

93 Se entiende que el término «*narrativa*» puede aplicarse, al menos en las ciencias sociales, como un sinónimo de sistema de pensamiento, paradigma, tendencia, escuela.

como *prácticas continuas*»⁹⁴. Que Wittgenstein trate la lingüística como juegos del lenguaje le permite a Lyotard volver al tema de la pragmática del lenguaje y proponer una experimentación e innovación constantes. Esos incesantes cambios hacia ninguna parte no se fundan en la universalidad de la razón, sino en el carácter local y circunstancial de todo discurso, sin poder dar razón de metadiscursos unificadores, sino centrándose en meta-argumentos locales.

En este entorno de rescate de la filosofía de Nietzsche, y de sus alcances para la teoría social contemporánea, está la figura de Michael Foucault, para quien, el fin último de la *genealogía* (disciplina sucesora de la filosofía) es erigir una “*historia de la objetificación de las objetividades*”; es decir, un análisis histórico de los *simbólicos* por los cuales nos hemos constituido como los sujetos y objetos del conocimiento. Este análisis nos llevaría a desmitificar los modos cómo la cultura es manipulada por procesos económicos y políticos y revelar las ideologías ocultas que intervienen y fundan las acciones humanas. Es claro, entonces, el propósito práctico y de cambio de esta desmitificación. Esta metanarrativa -que se autolegitima- es un evento histórico construido con una intención clara y concreta, dentro de una dimensión espacio-temporal determinada.

Las repetidas tentativas de derrocar al modernismo han incrementado los interrogantes dentro las ciencias sociales y humanas. Muchos han buscado la

94 Giddens se refiere al Wittgenstein de la última etapa, rechazando por tanto la originaria idea de este filósofo que establecía que «*la sociedad es como una lengua*». GIDEENS, A. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social análisis*. Berkeley, Univ. California ,1979, p.4.

solución en una *teoría de la práctica*. Algunos hechos importantes que pueden haber influido en este interés por la práctica, son:

- El énfasis de Lyotard en la legitimidad del conocimiento, junto con el interés de Foucault en la ideología y en su poder de coerción sobre los actores, así como el peso del estructuralismo.
- Autores tales como J. Fabian (1983) o Edward Said (1979) han explorado los trabajos socioantropológicos por su adscripción a la noción de *diferencia*: la idea de «*el otro*» y el poder de la diferencia, el modo en que éstos se estructuran y manifiestan en la teoría social. Como consecuencia, el investigador o agente social juega un doble papel, es sujeto tanto como objeto, observador tanto como actor.
- La preocupación por el agente y la estructura está rigurosamente relacionada con el rescate del mensaje de E. P. Thompson (1963) y de sus estudios sobre el papel del individuo en la construcción de su mundo social.
- Las diferentes tendencias existentes en la economía política actual también han tratado el tema.

Donde la literatura del modo-de-producción prestaba escasa atención a la actividad de los sujetos humanos, dicha actividad se encuentra ahora en el centro de los análisis. Donde la literatura del modo-de-producción era demasiado abstracta, los nuevos trabajos se centran en grupos concretos -incluyendo actores individuales-. Donde la teoría de la dependencia tenía

poco que decir sobre situaciones locales, muchos estudiosos comienzan y terminan ahora en lo local.⁹⁵

Como estas conceptualizaciones son reacciones contra el estructuralismo o contra cualquier teoría sistémica y manifiestan poco interés por el sujeto, han contribuido a que en los campos social, antropológico y pedagógico, tomen mayor fuerza conceptos como práctica, praxis, acción, interacción, actividad, experiencia, actor, agente, individuo y sujeto.

3. El nuevo enfoque práctico

Todas estas corrientes han influido en lo que se ha llamado el «nuevo enfoque práctico» y su interés por la relación agente-estructura, como las formas originarias de una teoría de la práctica que intenta explicar la(s) relación(es) que se logra(n) entre la acción humana, por un lado, y cierto ente global que podemos denominar “*el sistema*”, por el otro.⁹⁶ Las cuestiones sobre estas relaciones pueden ir en cualquier dirección (el impacto del sistema en la práctica o viceversa o la interrelación entre ambos). Por eso es inevitable una teoría de la acción humana (sujeto) y una interpretación de las condiciones y resultados de la acción. Dicho de otro modo, es fundamental la comprensión de la relación accidental mediante la cual “*el proceso*

95 ROSEBERRY, W. Political economy. *En* : *Annual Review of Anthropology*. Vol. 26, 1988, p.171.

96 GIDDENS, A., TURNER, J. H. y otros. *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza, 1990. SALINS, M. *Cultura y razón práctica*. Barcelona: Gedisa, 1997. NICOL, E. *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM, 1978.

*histórico se desdobra en un movimiento recíproco y continuo entre la práctica de la estructura y la estructura de la práctica”.*⁹⁷

Ahora bien, aunque existe cierta similitud entre los practicantes de este nuevo punto de vista, hay amplias discrepancias entre ellos; si bien todos se muestran preocupados por los problemas del agente y la estructura, hay algunas variaciones respecto al énfasis dado a los conceptos fundamentales.

3.1 La “teoría de la estructuración” de Anthony Giddens⁹⁸

El interés de Anthony Giddens reside en el análisis de las posibilidades de la teoría social. Al igual que otros, él se refiere a la actual situación de la teoría social como “*el Babel teórico*” y plantea la necesidad de una reconstrucción sistemática que pasaría por un análisis o relectura de los autores clásicos de esta disciplina. Desde el inicio, confronta a Marx, Weber y Durkheim, estudia la problemática relación entre actor-agente y estructura y explica la estructura como un proceso, en oposición al estatismo de teorías como el estructuralismo o el funcionalismo.

97 SAHLINS, M. *Historical metaphors and mythical realities*. Ann Arbor: Univ. Michigan, 1981, p. 72.

98 Nos apoyamos, en lo central, en sus obras *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995 (original en inglés de 1984), y *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona: Paidós, 1997. Véase también, JOCILES, M. y ADANEZ, J. Las teorías de la práctica y la estructuración: sobre el pensamiento de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. En : *Revista Española de Antropología Americana*, N° 25, 1995, p. 239-247.

Bajo el influjo de Weber, Giddens introduce, en su análisis de las estructuras, la idea de las acciones orientadas por los valores: la relación dialéctica entre los actores-agentes que alteran la estructura, y ésta que impone y fortalece las acciones individuales. Es lo que llama “*teoría de la estructuración*”.⁹⁹ Con ella intenta, además de conceptualizar la dupla estructura-actor, ofrecer una forma de trascenderla apoyándose en la noción de *dualidad* de la estructura.

El concepto de estructura es más complejo y se relaciona con su interés por los procesos. Las estructuras no están en ningún punto preciso del tiempo o del espacio, son, sencillamente, *una red de acciones interdependientes en proceso*. La teoría de la estructuración rechaza la dicotomía diacronía–sincronía y aduce la peculiaridad interna de la estructura: su dualidad, lo que para Giddens consiste en «*que las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas que constituyen dichos sistemas [...] De acuerdo con esta concepción, el sujeto (actor) y el objeto (sociedad) participan de las mismas características estructurales*». ¹⁰⁰

Ahora bien, ¿cómo se da esta interconexión? Desde su enfoque particularmente weberiano, la acción es intencionada y orientada hacia un fin. El actor, según la teoría de la práctica de Giddens, es plenamente conciente: «*cada actor social sabe*

99 Define el autor la estructuración como las «*condiciones que gobiernan la continuidad o la transformación de las estructuras, y por lo tanto la reproducción de los sistemas*». La teoría de la estructuración puede entenderse como un serio esfuerzo interdisciplinario por reorientar el viejo problema de la relación entre individuo y sociedad, entre subjetivismo y objetivismo, entre la sociedad en tanto que realidad “*construida*” y la sociedad en tanto que entidad “*dada*”.

100 GIDDENS, A. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social analysis*. Op. cit., p. 69-70.

*mucho sobre las condiciones de reproducción de la sociedad de la cual él o ella es miembro».*¹⁰¹ Por eso, los elementos básicos de su teoría de la estructuración son las prácticas sociales que suceden en el espacio-tiempo. La relación recursiva entre agente y estructura queda establecida por medio de prácticas sociales que son a la vez receptoras de las propiedades estructurales de los sistemas y generadoras de las estructuras que los sistemas arrastran en el espacio-tiempo.

La cuestión sobre la cual Giddens, Bourdieu y Sahlins tienen diferencias es en cómo se produce y reproduce el sistema. Si la práctica modela el sistema -como ellos afirman-, las acciones intervienen la estructura o bien para reproducir sus dispositivos o para originar otros nuevos por medio de conflictos estructurados. Es decir, el sistema puede ser modificado (producido) o sencillamente perpetuado (reproducido) gracias a las acciones de las personas orientadas por sus valores. Para explicar, entonces, cómo los miembros de la sociedad engendran sus estructuras, Giddens examina el poder de la ideología, la conciencia y su correlación con las acciones.

Primero, *«la acción -anota Giddens- conlleva intervención en los hechos del mundo, produciendo así resultados determinados, con acciones intencionadas que son una categoría del hacer del agente o de su no hacer. El poder como capacidad*

101 *Ibíd.*, p. 85.

*transformativa puede ser tomado entonces para referirse a la capacidad de los agentes para alcanzar tales resultados».*¹⁰²

Segundo, la ideología involucra dos niveles de conciencia: discursiva y práctica. Esta división, que se basa en la distinción entre lengua y habla de F. de Saussure, hace referencia a esas notas estructuradas del inconsciente que determinan la interacción social cotidiana entre los actores. La conciencia discursiva se refiere a la facultad del hombre para hablar sobre su conducta; mientras que la práctica se refiere a lo que los actores saben cómo hacer, es decir, las reservas de conocimiento no articulado que utilizan tácitamente para orientarse en ciertas situaciones y para interpretar las acciones de los demás.

En síntesis, la teoría de la estructuración introduce la idea del análisis del proceso de las estructuras: éstas no existen en un determinado período del tiempo o del espacio, son conformadas por una trama de acciones interdependientes en proceso permanente. Aunque se puedan criticar algunas consideraciones de Giddens sobre la intencionalidad y la capacidad de conocer de los actores sociales, se aceptan los dos niveles de conciencia que él señala. Su orientación puede tener errores pero señala un camino no sólo para vencer las clásicas distinciones dicotómicas, sino además para una gradual aproximación a los estudios transdisciplinarios que van configurando la teoría de la práctica y permiten asumir como representación nuclear de ésta el carácter esencialmente *recursivo* de la vida social. La teoría de la

102 *Ibíd.*, p. 88.

estructuración carece de debilidades, pero representa una de las iniciativas de renovación conceptual más originales y sugerentes de las últimas décadas. Una iniciativa que ofrece iluminaciones perspicaces sobre problemas todavía no cerrados pero ineludibles para quienes trabajan en el área de las ciencias humanas y sociales, en la investigación o en la docencia y, sobre todo, de las disciplinas de la interacción (intervención) social.

3.2 La teoría del “*hábitus*” de Pierre Bourdieu¹⁰³

La teoría de la práctica de Pierre Bourdieu puede parecer muy similar a la de Giddens; ambos exploran críticamente las nociones objetivas y estructurales de Parsons y su énfasis en la reproducción sistémica más que en la capacidad transformadora de las estructuras.

La relación dialéctica entre actor-agente y estructura queda planteada por Bourdieu cuando afirma que las estructuras *«son el producto de las prácticas históricas y son constantemente reproducidas y transformadas por las prácticas históricas, cuyo principio de producción es el producto de las estructuras que consecuentemente*

103 Nos referimos aquí a los planteamientos de BOURDIEU expuestos en su obra *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991 y a la obra conjunta con L. J. D. WACQUANT: *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Univ. Chicago, 1992. Cfr. GARCIA, Fernando. Análisis del sentido de la acción: el transfondo de la intencionalidad. *En* : *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995, p. 493-527.

tiende [dicho principio de producción] a *reproducir*». ¹⁰⁴ Las analogías entre esta afirmación y la teoría de la estructuración de Giddens son indiscutibles. Ambas introducen la idea de recurrencia en la vida social, así como la noción de tiempo. Sin embargo, hay algunas diferencias en el nivel de conocimiento que conceden a los actores. A la inversa de Giddens, Bourdieu da a sus actores poco discernimiento, pero introduce la idea de *hábitus*, entendido éste como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales (esquemas de percepción, pensamiento y acción), suscitadas históricamente (inspiradas por las oportunidades y tabúes, las posibilidades e imposibilidades inscritas en las circunstancias objetivas), que se agregan en cada organismo como disposiciones perdurables, que generan y constituyen las prácticas individuales y colectivas de un modo condicionado pero no determinado.

Bourdieu defiende la hipótesis de que los modelos puestos en funcionamiento por un individuo o grupo no son esquemas universales o genéticos, sino esbozos o habilidades adquiridos mediante la experiencia; esto es, dependientes del tiempo y el lugar. Este repertorio de modelos adquiridos y adoptados (adaptados, también) por individuos y grupos en un medio dado, y bajo las construcciones de las relaciones sistémicas vigentes que dominan este medio, es lo que llama «*hábitus*». Siempre funcionan en su estado práctico, con fin práctico y no por el puro conocimiento. Dado que el *hábitus* parece ser un conjunto de comportamientos compartidos por una

104 BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève, Droz, 1972, p. 82.

comunidad; que es utilizado por ésta para producir y reproducir el sistema, este concepto sería la base de la que está constituida la estructura o el sistema.

Este patrón modelado con tanta intensidad y tan rutinario se plasma en las acciones cotidianas. Por eso, la actividad diaria conduce a una reproducción intrasistémica más que a un cambio. El interés del autor en estos pequeños actos y hábitos explica por qué acoge un punto de vista en el que los actores están relativamente desmotivados en sus acciones:

La teoría de la acción que propongo (con la noción de *hábitus*) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito conciente de ese fin.¹⁰⁵

El hecho de que el *hábitus* agregue una objetivación de la historia que concuerda con otros *hábitus* y con las estructuras (instituciones, códigos) posibilita la mutua inteligibilidad de las prácticas, por eso, poseen un significado objetivo, que facilita y trasciende las intencionalidades subjetivas. De ese modo, habría una armonía entre el sentido (habilidad) práctico y el sentido (significado) objetivo, que vendría a producir el mundo del sentido común, donde se sitúa un consenso sobre el alcance de las acciones y se ajustan las experiencias de los actores; sería posible, entonces, la producción e interpretación del sentido de las acciones.

105 BOURDIEU, Pierre. *La economía de los bienes simbólicos*, p. 166.

Ahora bien, la importancia del concepto de estrategia reside en que, gracias a ella y al tiempo, los actores pueden lograr sus fines en condiciones de desigualdad de poder. Las analogías entre estrategia, poder político y cambio son fáciles de establecer. Por eso las formas de práctica más significativas son aquellas con implicaciones políticas, intencionadas o no. Con este planteamiento, Bourdieu nos facilita un esquema analítico que permite describir las complejas relaciones entre las estrategias de los actores, las formas simbólicas usadas en sus acciones y la repartición del poder en la sociedad.

En síntesis, con la introducción del concepto de *hábitus*, Bourdieu señala que ese conjunto de comportamientos que son usados por una comunidad para reproducir el sistema, sufren un proceso de normalización tal que, al caer en una rutina diaria, terminan por institucionalizarse. Pero lo que él no puede explicar -tras introducir la idea de estrategia y combinarla con las acciones no intencionadas- es cómo tratar el problema del conocimiento de los actores-agentes en la producción de acciones sociales. Este es el verdadero problema de la acción: cómo los intereses se transforman en práctica, y cómo ésta moldea la estructura.

3.3 La teoría de la “estructura de la coyuntura” de Marshall Sahlins

Su concepto de práctica, aunque muy similar, difiere en algunos puntos básicos del de los autores europeos.¹⁰⁶

Si bien estas versiones del nuevo enfoque práctico coinciden más o menos en lo que un sistema o una estructura puede ser, presentan grandes contrastes en el punto medular del problema: el esclarecimiento de la relación entre la acción humana y el sistema-estructura. Para mostrar su interdependencia (o entender cómo la práctica conforma y modela al sistema, y cómo éste da forma a la práctica), «*debemos tomar las relaciones espacio-temporales inherentes a la constitución de toda interacción social*». ¹⁰⁷ La comprensión de esto, con lo que todos parecen estar de acuerdo, no resuelve el problema de la clarificación de la relación. Al contrario, se convierte en algo más confuso: ¿reproduce la práctica el sistema, o simplemente produce algo nuevo? Y esto porque es claro que, al centrarse sobre la reproducción, se encamina a generar un cuadro muy diferente al de aquél que se concentra en el cambio. Estas dos formulaciones se fundamentan en dos modelos diferentes de cambio sistémico: el de Sahlins, que hace pie en que los cambios se producen cuando las estrategias tradicionales (con sus habituales esquemas de relaciones) se tambalean, porque no alcanzan a responder a los nuevos fenómenos, y el clásico modelo marxista de las asimetrías de las relaciones sociopolíticas.

106 Marshall Sahlins parece presentar el correctivo a Bourdieu. El agente tiene más conocimiento en el esquema de Sahlins que en el de Bourdieu, y la acción se entiende como el producto de la aplicación de aspectos de la cultura que pueden diferir de una formación a otra, o a través del tiempo dentro de una misma formación. Cfr. BAERR, Patrick. *La teoría social en el siglo XX*.

107 GIDDENS, A. Op. cit. p. 3.

Como las teorías de la *estructuración* o del *hábitus*, la de la *estructura de la coyuntura* de Sahlins intenta resolver las distinciones entre sincronía y diacronía. Si se comparan críticamente las definiciones de Giddens o Bourdieu con la de Sahlins, se encuentra que algunos rasgos, tales como la relación dialéctica y la acción intencional, se repiten en las tres.¹⁰⁸

Sin embargo, este último intenta conferir al sistema una capacidad inherente de perpetuarse, aunque está de acuerdo en que es la acción humana la que hace al sistema; de aquí deduce que la propensión natural de los sistemas es reproducirse, lo que no es sino la reproducción de las relaciones existentes. Esta es la principal diferencia entre la pareja Giddens-Bourdieu y Sahlins.

Para éste el cambio es una variación de significado de las relaciones existentes que se manifiestan en categorías culturales y se transmiten a través del tiempo. La historia, para Sahlins, está establecida culturalmente, de modo disímil en diversas sociedades y sigue un característico diseño de elementos. Pero lo contrario es también verdadero: los esquemas culturales están históricamente establecidos, dado que, de uno u otro modo, el significado se revalúa cuando son puestos en práctica. Esta noción de "*significados recibidos*" es la columna vertebral del sistema; y se

108 Sahlins define la «*estructura de la coyuntura*» como la realización práctica de las categorías culturales dentro de un contexto histórico concreto, como se expresan en la acción interesada de los actores históricos.

perpetuará a través del tiempo, a menos que ciertas fuerzas externas provoquen un cambio en el mismo.

Por otra parte, señala que el cambio se produce cuando las soluciones tradicionales, encuadradas al interior de un sistema concreto de relaciones, se aplican a fenómenos nuevos (normalmente exógenos) y fallan. Sahlins se inclina con claridad hacia los problemas de las lógicas culturales que se modifican por causa de una confrontación cultural; por eso dice que sólo un reto del «*exterior*» puede conducir a un cambio. No se puede olvidar que, en sus trabajos, este autor maneja la información al interior de contextos principalmente colonialistas (tales como Hawai, Fiji o Nueva Zelanda); tal vez, por eso nunca explica ni la estabilidad como proceso en el tiempo, ni los problemas de la acción humana cuando no hay penetración extranjera.

En conclusión, Marshall Sahlins plantea lo que él denomina la *estructura de la coyuntura* como un modelo para analizar la relación entre la práctica y el sistema. Su proyecto encaja cabalmente en situaciones de asentamientos coloniales o de penetración extranjera, pero no aclara cómo se produce el cambio cultural en ausencia de factores externos de tal magnitud como la conquista o la colonización. Su análisis tiende más a enfatizar la reproducción del sistema que la producción del mismo. Para él la transformación es una reproducción frustrada.

4. La construcción de la realidad social en el horizonte de la vida cotidiana

La experiencia diaria se constituye con dinámica, en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí; es algo social, pero sobre todo, educativo, ya que el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que se da todos los días en la casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo, y por todos los medios de comunicación social (es decir, todo el entorno de aprendizaje informal) es algo imprescindible para la formación de la persona y de la sociedad.

4.1 El concepto *mundo de la vida cotidiana*

Mientras que el mundo en general ha sido objeto de muchos análisis a lo largo de la historia de la filosofía, el “*mundo de la vida*” es un concepto nuevo, propio del siglo XX. Esta noción se refiere al *mundo de la cotidianidad (Lebenswelt)*: el horizonte espacio-temporal en el que transcurren las vivencias, pensamientos y acciones humanas espontáneas. Es el universo intuitivo, pre-racional y pre-predicativo en el que estamos inmersos, en el que vivimos siempre; es el mundo rutinario, en el que nuestros actos ocurren maquinalmente, dado que muy pocas veces actuamos con coherencia en la cotidianidad (en ella nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos); es el mundo de la subjetividad y de la intersubjetividad inmediatas; es pre-científico y

extra-científico, pero a la vez es el sostén de toda posible ciencia (toda teoría científica necesita de él como soporte); es el “*horizonte originario*” de las prácticas y de las acciones sociales.

Desde la antropología descubrimos que lo propio de las acciones sociales es la *intersubjetividad*: el mundo cotidiano no es privado, sino comunitario; es compartido y se caracteriza por la coexistencia. De acuerdo con Schutz y Luckmann,¹⁰⁹ podemos sustentar que para analizar la cotidianidad se debe, ante todo, presuponer sin discusión lo siguiente:

- La realidad corpórea de otros.
- Las corporeidades poseen conciencias similares a las mías.
- Las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en el de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen el mismo sentido.
- Puedo establecer relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes.
- Puedo comunicarme con ellos.
- Existe un mundo social y cultural estratificado que está previamente dado en el contexto histórico como punto de referencia para mí y mis semejantes.
- La situación en la que me encuentro en cada instante sólo es creada por mí en muy pequeña medida.¹¹⁰

109 SCHUTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien*. París: Meridien, 1987. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 1993. LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. París, 1986. SCHUTZ-LUCKMANN. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

110 Al llegar a este punto uno no puede dejar de captar una idea recurrente de las ciencias sociales de fines del siglo XX que parece manifestarse en diversos pensadores modernos tales como Paulo Freire, Habermas, Luhmann, Maturana y otros, de lo que podríamos llamar la perspectiva monológica

Mientras el *mundo de la vida* representa el punto de vista de los sujetos que actúan sobre la sociedad, el *sistema* implica una perspectiva externa que contempla la sociedad desde la perspectiva del observador; de alguien no implicado. En el análisis de los sistemas es preciso tener en cuenta la interconexión de las acciones, así como su significado funcional y su contribución al mantenimiento del sistema. Cada uno de los principales componentes del mundo de la vida (la cultura, la sociedad y la personalidad) tienen sus elementos correspondientes en el sistema. La producción cultural, la integración social y la formación de la personalidad tienen lugar en el nivel del sistema. Éste tiene sus raíces en el mundo de la vida, pero en última instancia, desarrolla sus propias características estructurales. Entre las principales estructuras figuran la familia, la escuela, el Estado y la economía. A medida que ellas evolucionan aumenta su autosuficiencia y se distancian cada vez más del mundo de la vida. Al igual que ocurre en éste, la racionalización en el nivel del sistema implica una diferenciación progresiva y una mayor complejidad. Cuanto más poder tienen, más y más capacidad de gobierno ejercen sobre el mundo de la vida. En otras palabras, estas estructuras racionales, en lugar de aumentar la capacidad de comunicación y lograr la comprensión, amenazan esos procesos al ejercer control externo sobre ellos.

del sujeto en oposición a la perspectiva dialógica. La expresión "*la filosofía de la conciencia y del sujeto autoconsciente*" hacen referencia a una filosofía de la ciencia que toma como base de su análisis al individuo humano como ser total, la unidad ontológica fundamental, el átomo del que surge toda acción y toda racionalidad. Hoy parece abrirse paso la idea de que la unidad es un conjunto de seres humanos, una racionalidad colectiva, los que intersubjetivamente establecen y fijan los cursos de acción. Esto último aparece como la perspectiva dialógica. Aquí emerge, en primer lugar, la importancia del estudio de las condiciones y factores que constituyen la comunicación como el elemento aglutinante de las voluntades individuales, y segundo, aquí se comienzan a entender ciertas menciones que se hacen acerca de estar en los inicios de una filosofía post-hegeliana, pues Hegel es esencialmente "*individualista*".

De todos modos hay que hacer justicia a la integridad del mundo vital y a los sistemas sociales, y señalar cómo cada uno presupone al otro. No podemos percibir el carácter del mundo vital a menos que comprendamos los sistemas sociales que lo configuran, y no podemos entender éstos a menos que veamos cómo surgen a partir de las actividades de los agentes-actores sociales.

4.2 La corporeidad. Tiempo y espacio humanos

La espacio-temporalidad del *mundo de la vida* es una dimensión existencial. La vida a que se refiere este concepto es tiempo y espacio: “*Hablo de otra persona como ubicada dentro del alcance de mi experiencia directa cuando ésta comparte conmigo una comunidad de espacio y una comunidad de tiempo*” (A. Schutz). Y, antropológicamente, la espacio-temporalidad se manifiesta en la *corporeidad*, que lleva implícita la *alteridad*.

La realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológico y carente o no terminado, es una tarea para sí mismo. Es el ser que toma posiciones, se forma opiniones, emite su dictamen, toma partido por algo, interviene en las cosas: es el ente que necesita del proceso educativo para constituirse. No hay *anthropos* al margen de la *paideia*. El hombre es esencialmente educable y educando. Por eso, su formación no es otra cosa que una antropogénesis. El hombre es educación, y ésta es espacio y tiempo.

El espacio no se limita a estar presente al modo de los demás objetos. A diferencia de otras especies del reino animal, no existe ningún mundo de los hombres porque el ser humano no se encuentra dirigido hacia ningún mundo en particular; él debe construir su mundo espacio-temporal. El hombre es creador de su universo, de su entorno. Pero tal creación tiene lugar en función del pasado. El hombre contemporáneo es innovador, aunque todas sus creaciones poseen como sustrato un fondo ritual: el de la vida cotidiana.

Todo sujeto está implicado existencial y ontológicamente con su entorno y, por tal razón, todo proceso o encuentro comunicativo representa la construcción de un hábitat común. El ser humano no se limita a adaptarse al medio, ni simplemente a transformarlo, le otorga un sentido y en esa significación irrumpe la temporalidad; por eso el espacio se transforma en algo vital y deja de ser un lugar para convertirse en una dimensión. Como dice Gadamer,¹¹¹ el entorno “*es el medio en el que uno vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida de cada uno es lo que hace su significación*”. De ahí que pueda concebirse al *mundo de la vida* como la esfera social de los procesos significativos e interpretativos.

Es evidente, entonces, que hay una diferencia entre el tiempo objetivo (*cronos*: χρόνος) y el tiempo vital o existencial (*kairos*: καιρός). Este último es el tiempo real de la vida cotidiana: en el *mundo de la vida* nos movemos por impulsos *kairológicos*. El tiempo vivido es el tiempo subjetivo opuesto al tiempo del reloj. Conceptos como “un rato”, “más tarde”, “muy pronto”, “más temprano”, no significan nada al margen

111 GADAMER, H. *Verdad y método*.

del *mundo de la vida*. Es que el tiempo y el espacio humanos hablan y configuran con pre-predicativos las relaciones intersubjetivas de la cotidianidad. Y es desde esta perspectiva que tenemos que vislumbrar las interacciones pedagógicas en el diario transcurrir.

Ahora bien, cuerpo y corporeidad no se oponen al modo de un dualismo antropológico, sino que la segunda asume la dimensión física del primero y se convierte en sujeto que, a su vez, se extiende más allá de lo orgánico: el humano es el ser que trasciende su pura animalidad, sus meras estructuras orgánicas (cuerpo). El cuerpo, en el entorno físico, se me da como un objeto entre otros; pero la corporeidad me abre una nueva dimensión antropológica: tengo una realidad (cuerpo) que es mía, cosa que no acontece a una piedra. Todas las demás realidades poseen de suyo las propiedades que tienen, pero su realidad no es explícitamente suya. En cambio, el hombre es formalmente suyo. Ser corpóreo significa abrirse a toda una serie de dimensiones antropológicas y sociales; significa ser-sí-mismo, pero también ser con-y-para-los-demás.

La botella que tengo delante es, por ahora, un objeto del mundo. Pero se convierte en un instrumento desde el momento en que la utilizo para beber. Mi mano la toma. Pero no percibo mi mano del mismo modo que percibo la botella. La botella es un cuerpo; también mi mano, pero ésta se incorpora a mi subjetividad, a mi corporeidad, subjetivizándose conmigo mismo. Ahora bien, en mi horizonte perceptivo aparece *el otro*. Y el problema surge aquí: ¿cómo puedo acceder al otro?, ¿cómo es posible hablar de un yo diferente al mío? Si el otro es lo radicalmente distinto al yo parece

inaccesible para mi conciencia; pero si no lo es, si soy capaz de penetrar en él, ¿seguirá siendo sujeto? ¿O lo he objetivado?

Ahora bien, la *corporeidad* supone la síntesis antropológica entre lo físico (σαρξ-σώμα), lo social (πολις-ψυχη), y lo existencial o vital (πνευμα). La corporeidad no es reducible a lo corporal, como tampoco a lo trascendental. De ahí que la ética que se cimienta en ella no puede ser trascendental (al modo de Kant o de Habermas); tiene que ser una ética de la individualidad, de la subjetividad, del hombre de carne y hueso. Y es que la corporeidad es exterioridad que se interioriza, es decir, se construye como identidad, como yo (ego): *“el ser humano se construye como ego en el interior de los procesos de socialización”* (Luckmann).

Sólo desde la categoría existencial de corporeidad, entendida básicamente como una dialéctica entre la apertura y el retraimiento, se comprende la relación intersubjetiva en la vida cotidiana como una interacción inmediata y originaria, real e incuestionable, en la que el otro resulta más real que yo mismo. Por eso no existe comunicación intersubjetiva, en el sentido fuerte del término, ni interacción o intervención, que a condición del reconocimiento del otro como otro, como *lo otro* que me sobrepasa y me construye (y yo hago lo mismo con él). El otro, como corporeidad, como subjetividad, me obligará, por el momento, al control en la medida en que habitamos en un mundo vital que ha fabricado normas de convivencia social, política, jurídica. El encuentro ético no se ha dado todavía, pero ya tiene la base antropológica para que tenga lugar.

4.3 Las relaciones intersubjetivas en el mundo de la vida cotidiana

Max Weber¹¹² define la *acción social* como aquella relación en la que el sujeto orienta su conducta en función de la interpretación de la conducta de los otros. Explica: “*La acción social es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo*”. Es decir, que no basta que una acción esté relacionada con otra para que sea social; es necesario que además de la conciencia de existencia del otro se establezca una relación significativa, hermenéutica. En otras palabras, una acción es social desde el momento en que las personas que intervienen en la interacción tienen una orientación biunívoca de sus acciones, de ahí que la intersubjetividad sea un elemento básico de la acción social. De tal manera que sólo el loco o el genio podrían vivir aislados en un universo dotado absolutamente de sentido, pues en la vida cotidiana éste surge en la interacción con los demás.

De todo lo anterior se desprende que la *conciencia* (o la posibilidad de autoconciencia) es un elemento básico de la acción social. Eso no implica que sólo nos veamos involucrados en una acción social cuando tengamos conciencia de ella, pero el filósofo del mundo social puede y debe descubrir esa razón latente. Además, toda acción social implica una reciprocidad (no se trata ni de solidaridad ni de fraternidad, ni siquiera de homogeneidad), precisamente por el carácter intersubjetivo

112 WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1978

de la misma. O lo que es igual, la definición de acción social de Weber no niega la posibilidad del conflicto sino todo lo contrario: éste es un modo de encuentro social (y pedagógico) de primera magnitud.

Ahora bien, Weber distingue cuatro modos de acción social. Es muy importante que las tengamos en cuenta para establecer más adelante las diversas actividades de tipo pedagógico- social:

- Acción racional con arreglo a fines. Es aquélla no sometida ni a los valores, ni afectiva ni con arreglo a la tradición. Es la acción instrumental o teleológica.
- Acción racional con arreglo a valores. Sólo tiene presente el ideal; en ella encaja cualquier tipo de valor (ético, estético y religioso) mientras no tenga relación alguna con el resultado. Es la acción deontológica, pero también la pedagógica.
- Acción afectiva. Es la emotiva que se distingue de la racional con arreglo a valores por su particularidad. Es, de igual manera, deontológica, no instrumental, pero singular o individual.
- Acción tradicional. Está orientada en función de la costumbre o el hábito; es fruto de la herencia cultural transmitida de generación en generación.

4.3.1 Acto, acción y conducta

Alfred Schutz critica el concepto weberiano de acción cuando distingue, desde el punto de vista de la temporalidad, entre acto, acción y conducta:

- El *acto* es siempre algo realizado y puede considerárselo independiente del sujeto que actúa y de sus vivencias. Se instala en el pasado, es lo cumplido. Es trascendente a la duración.
- La *acción* está ligada al suceso; constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de cada actor. Hace referencia al futuro y resulta inseparable del proyecto. Es inmanente a la duración. Es voluntaria, nunca automática.
- La *conducta* es siempre reactiva, automática. Es una actividad espontánea, no implica una proyección previa (ni siquiera latente).

Habermas,¹¹³ a su vez, distingue varios modos de la acción social:

- La acción *teleológico-estratégica*, propia de las éticas utilitaristas; dado un objetivo, el actor elige unos medios que, al aplicarlos de forma adecuada, le permiten alcanzar sus fines. Es una actividad centrada en los medios; el valor dominante es la eficacia, y las decisiones se toman en función de ésta. Desde Aristóteles ocupa el centro de la filosofía de la acción.
- La acción *regulada por normas*, a diferencia de la anterior, no se refiere al actor solitario, sino al grupo social. Los valores son compartidos por los miembros de la comunidad. Todos los que intervienen en ella esperan un

113 HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Madrid: Taurus, 1987, p. 122ss.

determinado comportamiento de los otros. Lo que importa no es el éxito para alcanzar las metas, sino las reglas del orden social.

- La acción *dramática*, es tal vez la más clarificadora para la comprensión de muchas de las interacciones sociales en la vida cotidiana.
- La acción *comunicativa* que implica una voluntad de consenso, un deseo de entendimiento. Corresponde a las acciones morales (que no siempre son sociales).

A esta altura, las preguntas que surgen son dos: ¿estos prototipos de acciones son irreductibles a una definición de acción más genérica? y ¿tiene algún privilegio especial la acción comunicativa con respecto a las demás? Al parecer, Habermas piensa que la estructura teleológica es esencial para *todos* los tipos de acción. En todos los demás casos (dramatúrgico, valorativo y comunicativo) se presupone la estructura teleológica de la acción, ya que los actores se proponen fines y tienen un interés en la ejecución de sus planes de acción. La estructura teleológica emerge como definitoria de las acciones en general: un agente procede en la medida que tiene sentido la pregunta ¿por qué actúa así?, y es capaz de responder a ella. Dicho de otro modo: Habermas presupone la racionalidad en la acción. Y esto es válido para todos los tipos de acción: en la teleológica, para que cada sujeto persiga sus metas; en la valorativa, como acuerdo social sobre normas y tradiciones en vistas de la integración social; en la dramática, como relación de un actor con su público, y en la comunicativa, como un proceso cooperativo de entendimiento.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las acciones comunicativas? Cuando queremos comunicarnos debemos ejecutar otras acciones, como emitir determinados sonidos (locuciones) con un significado (tienen sentido), los cuales pertenecen a un lenguaje comprendido por la otra persona y que, en definitiva, sirven para entendernos con el otro. Tales acciones han sido llamadas actos locucionarios (y en ocasiones incluyen actos ilocucionarios y perlocucionarios). El problema radica en que Habermas introduce otra distinción: en ocasiones usamos el lenguaje con miras a conseguir fines (acciones teleológicas) y en otras por amor a la comunicación en sí misma (acción comunicativa). Parece ser, entonces, que las acciones comunicativas no pueden ser ejecutadas con miras a otros fines. Habermas señala con claridad que una misma acción no puede ser descrita como un proceso de influencia recíproca entre oponentes (acción estratégica) y, al mismo tiempo, como de entendimiento entre miembros de un mismo *mundo de la vida*. Las acciones sociales concretas son realizadas con actitud orientada al éxito o al entendimiento.

4.3.2 La acción dramática

La *acción dramática* se refiere a la relación que los participantes establecen ante un público frente al que *juegan* un rol (es decir, según Peter Berger, “*una respuesta tipificada a una expectativa igualmente tipificada*”). La idea de rol proviene originalmente del teatro y se refiere a los papeles que los actores desempeñan en una obra. Ahora bien, en toda sociedad los individuos “*juegan*” o desarrollan una cierta cantidad de funciones sociales de acuerdo con los distintos contextos de sus

actividades. En la mayoría de las actividades que tienen lugar en la cotidianidad la persona que interviene no sólo es ciudadano y, como tal, *máscara*. De ahí que, para vivir, nos basta con saber las características típicas del otro que, en este caso, no es un individuo sino alguien que representa un papel. Luego, el mundo es un escenario.

Sin embargo, cualquier sistema de acciones sociales está constituido de un entorno axiológico: los valores adoptados por los actores sociales, en tanto que son tomados del medio axiológico, no son valores que puedan ser calificados de morales, sólo de sociales (o cívicos o políticos), propios del personaje que representan. En cambio, los valores morales, por su propia naturaleza y a diferencia de los sociales, trascienden el orden de la polis. O sea que el mundo es un inmenso teatro en el que cada cual desempeña su papel, basado en unos puntos de referencia axiológicos y con alta probabilidad de que los acabe adoptando como suyos y llegue a la conclusión de que forman parte de su personalidad: acabamos por convertirnos en lo que estamos representando. En otras palabras, no se espera sólo del individuo que actúe como marido, padre o tío, sino que sea marido, padre o tío y, lo que es primordial, se espera que sea un hombre, o que se comporte como tal según los modos de pensar de la sociedad en cuestión.

Esta aceptación de valores no es consciente ni planificada, sino automática. No hay lugar aquí para la persona, en el sentido de alguien único e irrepetible, puesto que entender al otro como aquel que representa un personaje significa creer que es perfectamente sustituible. Y es que el orden social se convierte en una norma establecida socialmente. Esta institucionalización termina, a nivel interactivo, como

un juego de roles. Por su parte, la llamada educación formal es el ejemplo paradigmático de esto: el maestro representa su papel (censura, evalúa, instruye y forma); pero necesita, para el desarrollo de su personaje, que los alumnos lleven a cabo su propio rol. Incluso fuera del aula persiste el enfrentamiento funcional, porque la institución escolar no se limita a actuar dentro del aula, sino que se filtra en el recreo, en los pasillos o en las excursiones.

La vida cotidiana está llena de estas relaciones de juego. La acción lúdica, entonces, es una máscara, una ficción. Me dirijo al otro como aquel que juega a ser un personaje; sé a quién y bajo qué circunstancia típica debo consultar como competente. La vida cotidiana es una trama de relaciones-tipo. Cada uno de nosotros termina reducido a un estereotipo social.

Es evidente, entonces, que, la acción dramática es *ceremonial*. La corporeidad se oculta bajo la máscara del juego. El sujeto de la acción dramática es un personaje y éste sólo tiene cara, nunca rostro; es el ser constante, uniforme, invariable, racional, que parece poseer un control absoluto sobre sí mismo.

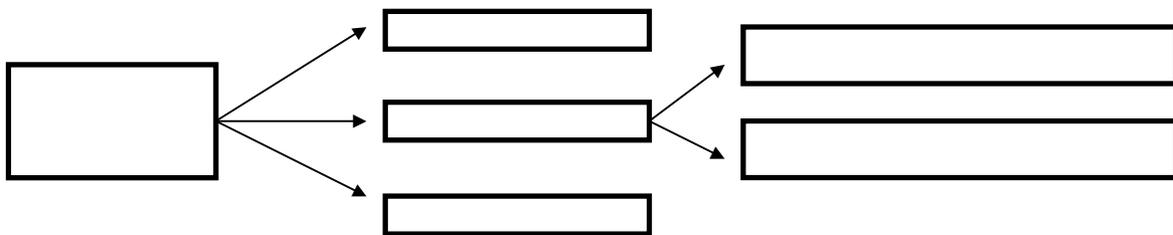
4.3.3 Las relaciones de alteridad

Si seguimos a Gadamer,¹¹⁴ podemos clasificarlas en tres grupos:

114 GADAMER, H. *Verdad y método*.

- El otro como instrumento. Es la observación de sus elementos típicos, es decir, del personaje que representa. En este caso el otro, además de ser previsible, es un instrumento porque lo utilizo para mis propios fines. Sin dudas, es una relación amoral.
- El otro como análogo. Aquí el otro sí es reconocido como persona, como “*distinto*”, pero siempre referido a mí mismo. El tú es comprendido, pero desde la posición del otro: es un reflejo de mí mismo, aunque no sea estrictamente tal.
- El otro como apertura. El otro es realmente otro. Comprender al otro no significa abarcarlo, someterse a él o hacer lo que te pide: la apertura implica el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo diverso, algo contrario. De ese modo, comprender al otro significa traducirlo (es decir que nunca tengo acceso al original).

A partir de todo lo anterior, y de acuerdo con A. Schutz¹¹⁵ podemos clasificar las relaciones de alteridad en función de la variable tiempo:



Para este autor, el **primer mundo**, el de los *predecesores* (pasado) es determinado, completamente prefijado; ahí las relaciones de alteridad jamás pueden ser libres. Soy

115 SCHUTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 1993.

un mero observador, no un actor. No puedo influir sobre mis antepasados, sólo ellos pueden hacerlo sobre mí. Se trata de un mundo cerrado. Además, de difícil acceso, dado que los esquemas que utilizamos para interpretarlo son muy distintos de los que usaban ellos. Este mundo influye constantemente en las relaciones pedagógicas (mediante arquetipos, mitos y rituales culturales). La acción pedagógica siempre reproduce un hecho arquetípico, originario; por eso la educación sobrevive a través de la memoria.

El **segundo mundo**, el de los *sucesores* (futuro) es indeterminado e indeterminable; no sé nada de los individuos que vivirán allí, no puedo tener ninguna relación personal con sus vivencias (podría imaginarlo, pero siempre será una quimera). Es un mundo también cerrado a cualquier influjo directo. No hay experiencia del futuro. Este mundo irrumpe en la acción pedagógica bajo la máscara de la teleología: educar es lanzarse al futuro y, por más que se planifique o se proyecte, siempre lo será en abstracto, pues no podemos controlar el futuro.

El **tercer mundo**, el de los *contemporáneos* (presente) es dual: por un lado, el propiamente contemporáneo, y, por otro, el congénere. Y esta distinción es de capital importancia para entender las relaciones sociales y pedagógicas en la cotidianidad. El de los *contemporáneos* es aquel que resulta simultáneo al mío: vivo con él, en el mismo espacio geográfico y tiempo cronológico. Las relaciones con los contemporáneos son analógicas (y no directas ni inmediatas), o sea que no sé de manera directa nada de mis contemporáneos, conozco sus roles, sus actos y comportamientos, pero su yo se me escapa (pues sus máscaras me ocultan su

propio yo). Aquí, las relaciones son de suposiciones pues se trata de relaciones plurales. Muchas acciones pedagógicas (las llamadas educación formal y no formal) encajan aquí, dado que por su carácter técnico (o planificado) fomentan contactos nada espontáneos; es decir, promueven el desempeño de roles sociales. Aquí el otro nunca es un tú, sino alguien que se afianza en su papel, en su estatus y que oculta sus vivencias. Por eso es una relación de extraños, una relación plural.

4.4 La interacción dual. El otro como cómplice

La relación dual, de orden antropológico y social, es cuantitativa y cualitativamente diferente de la relación plural. Es una relación cara a cara en la cual el otro no aparece en forma mediatizada, en función de sus características típicas (de su rol), como es el caso de la mera relación entre contemporáneos sino que surge de inmediato, sin intermediarios. Es la relación que Schuzt llama "*entre congéneres*". Aquí el otro es alguien, es tú. Y entre tú y yo no hay esquemas, no hay medios. La homogeneidad aquí no existe: no me limito a vivir con el tú; lo hago a través suyo y mis acciones no están simplemente relacionadas con las de él, sino que están entrelazadas. Esta es la plena intersubjetividad del mundo cotidiano: comienzo a vislumbrar que el otro no se limita a representar un papel, pues va más allá, es un alguien insustituible, con quien comparto ya no sólo un espacio geográfico y un tiempo cronológico, sino un entorno compartido (espacio vital) y un tiempo *kairológico*. El ejemplo más claro de la interacción dual es la amistad. Y éste se siente, pero no se puede pensar (si sé por qué amo, dejo, necesariamente de amar).

Ahora bien, como la relación dual no admite espectadores, no es posible una relación entre más de dos que tarde o temprano alguno de ellos no sea visto como intruso.

En la interacción dual la individualidad no desaparece. En las relaciones plurales, que son las más habituales en la práctica social, el grupo no es una simple adición de los individuos pues genera una unidad superior en la que la intimidad se destruye (lo privado-moral deja paso a lo público-cívico). De ahí que sólo se puede edificar un encuentro moral tomando como fundamento la relación antropológica dual y, por tanto, la relación realmente pedagógica sólo puede ser dual. Así, la educación es, en realidad, un modo de ser con los otros, en el que el otro se me presenta como absoluto: ya no es sólo un cara a cara, ahora se trata de un rostro desnudo (sin la máscara del rol) que trasciende toda contextualización, pero se me revela, se me da como presencia. Desde el punto de vista ontológico yo soy yo y tú eres tú; sin embargo, en el campo de la ética, el otro como rostro, me obliga. *De ese modo me hago su cómplice*, responsable de él. Este es el verdadero amor sin intereses, gratuito.

Por lo tanto, la acción educativa en la labor diaria se comprende como social y moral a la vez, como comunicativa entre corporeidades que se construyen una a otra. No debe olvidarse que en la cotidianidad las funciones didácticas (educador-educando) son constantemente intercambiables, en la medida en que ambos las asumen en su totalidad. El encuentro pedagógico debe ser construido por ambas partes en función de esta dialéctica social y moral.

4.5 La acción social y la acción pedagógica

Una acción social se convierte en pedagógica en virtud tanto de la intencionalidad que posee como de la finalidad alcanzada. No existe acción pedagógica en la vida diaria al margen de la intencionalidad. El propósito pedagógico (que casi siempre es latente, pues no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos o para qué lo hacemos, simplemente actuamos) se dirige siempre hacia unos fines, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Y una de dichas metas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: la construcción de la subjetividad ajena, del otro. No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí-mismo se construye desde la interacción con los demás.

De ahí que la diferencia entre una acción social en general y la acción pedagógica en particular radica en esa *intencionalidad* latente que resulta ser, en el caso de la segunda, esencialmente de alteridad (lo que no es imprescindible en una acción meramente social). Y aunque la acción pedagógica no es imprescindible para la acción social, sí es una dimensión presente en ella.

Un último elemento a considerar es que en el mundo real no se dan acciones pedagógicas sistemáticas: no tiene lugar una concreción del problema, un análisis de las alternativas de solución de modo regulado o planificado, una evaluación de los resultados ni del proceso en su conjunto, ni una revisión de las distintas fases del proceso pedagógico (lo que sí se da en las acciones pedagógicas formales). Por eso,

la pedagogía de la vida cotidiana no se puede estudiar con base en la tecnología ni con métodos de una pedagogía funcionalista. De igual modo, no descubrimos en el mundo de la cotidianidad una claridad de metas, de objetivos o proyectos, aunque no por ello se carezca de finalidades. Lo que ocurre es que son de orden globalizado e inscritas a menudo en el conjunto del entorno axiológico en el cual tienen lugar. La acción pedagógica cotidiana es no planificada de antemano y, por lo mismo, las secuencias de la intervención pedagógica no se ordenan según un orden racional o lógico.

En resumen, la acción pedagógica propia de la vida cotidiana es una relación social en la que las distintas corporeidades intercambian con frecuencia sus funciones o, lo que es lo mismo, no están delimitadas. Es una acción interactiva, no profesionalizada, no sistemática, en ocasiones contradictoria, sin criterios de evaluación, pre-científica, sometida sólo relativamente al criterio de la eficacia, dotada de una intencionalidad latente que acaba por tener como horizonte teleológico (también latente) la construcción del sí-mismo del otro, su desarrollo integral.

Es claro que las potenciales aplicaciones de este análisis fenomenológico son enormes: todo el ámbito filosófico y sociológico de la educación en la vida cotidiana; esto es, los procesos de construcción de la identidad personal (la *mismidad*), la enculturación, los niveles de socialización, la interacción en el aula; también se puede dirigir hacia terrenos adyacentes a la sociología de la religión, la ética, la economía o la política. El diálogo que surge desde la vida cotidiana puede aspirar a

revitalizar el diálogo de sordos que, con frecuencia, infesta el debate científico y filosófico.

5. Una conclusión provisional

Como habrá podido observarse en este capítulo, con énfasis en lo teórico, los temas se entrecruzan de muy diversas formas, pero la fuerza recae siempre sobre la *acción*; es decir, sobre nuestra preocupación constante por lo práctico, por lo que el quehacer para lograr el desarrollo integral de las personas y las comunidades. Queremos *producir* desarrollo, pero pretendemos llevarlo a cabo de forma eficiente, aunque guiados por una *teoría* pertinente y apoyados en un *compromiso* personal reforzado por la ética. H. G. Gadamer nos puede ayudar en esto cuando destaca tres factores que nos parecen muy oportunos:

- La “*experiencia de la vida*” (lo que hemos llamado *praxis*), que contiene no sólo la comprensión (ver) de realidades y contextos, sino otras etapas como la interpretación (juzgar) y la aplicación (actuar) en un proceso de reflexión (devolución creativa);
- La “*agudeza práctica o sabiduría*” o como él reinterpreto la noción ético aristotélica de “*phronesis*”, y
- La “*fusión de horizontes*” (transdisciplinariedad) como una forma de desvelar sesgos más allá de lo inmediato y optimizar las condiciones presentes, lo que sirve de procedimiento para encauzar mejor los desbordamientos entre disciplinas.

Si conseguimos que converjan la *praxis*, la *phrónesis* y el *ethos* y situamos esta combinación en una perspectiva de fusión de horizontes, alcanzaremos también otras dos ganancias:

- Seríamos más efectivos, perseverantes y eficaces en nuestras prácticas, al comprobar que el propósito del conocimiento es guiar y administrar (gestionar) mejor nuestra acción cotidiana.
- Nos aproximariamos a la construcción de un paradigma alternativo que sea práctica, intelectual y moralmente satisfactorio: la praxeología.

IV. La praxeología: perspectivas metodológicas

Cuando abordamos las dimensiones metodológicas de cualquier disciplina intelectual nos encontramos con tres niveles de comprensión: el filosófico-epistemológico, el metodológico y el técnico. En el primero se incluyen los supuestos conceptuales y las formas de conocer; en el segundo se trata de los procedimientos y reglas de la investigación; en el tercero se da lugar al examen de aspectos como las técnicas de recolección de datos, de procesos de análisis y valoración. Veamos cómo se puede plantear esta visión respecto al método de investigación y acción que se desprende de la praxeología.

1. Los supuestos conceptuales

Es corriente encontrarnos con dos tradiciones epistemológicas que implican diversas formas de acercarse a la realidad. Desde un punto de vista, en ocasiones llamado realista, el mundo se puede conocer y describir como "*realmente es*"; en la otra visión, sólo aprehendemos la *versión* del mundo que logra pasar el filtro de los sentidos, de la experiencia y ésta es interpretada, construida o reconstruida por nosotros. La segunda, que se remonta a Aristóteles, privilegia las explicaciones dadas en término de finalidades, de intenciones, de motivos, de razones: es la tradición hermenéutica (comprender). En cambio la primera, que algunos llaman "*galileana*", identifica la explicación científica con la causal y deja poco espacio a las finalidades: es la tradición positivista (explicar).¹¹⁶

Quienes sostienen que sólo hay un método científico: el llamado científico-experimental-hipotético-deductivo, afirman que éste es el único riguroso, organizado y consistente. Así se construyó el llamado **paradigma positivista**, que prevaleció indiscutido durante mucho tiempo. En cualquier manual podemos encontrar los términos que lo caracterizan: diseño experimental, muestras aleatorias, variables independientes y dependientes, manipulación de las primeras y efectos en las segundas, cuantificación, análisis estadístico y correlación, entre otros. Casi como una concesión, como expresión anticipada de cierta debilidad, sus impulsores

¹¹⁶ Esta distinción tiene raíces todavía más profundas en el campo de la filosofía pues ubica el debate entre las posiciones asumidas por las escuelas del realismo y el idealismo, en los niveles ontológicos y principalmente, en las formas de considerar la naturaleza y las características del proceso de conocimiento. El significado de los métodos cuantitativos y cualitativos comprende un universo conceptual más amplio que el de las técnicas para diseñar estudios, recolectar datos e interpretarlos, por lo cual se justifica la aplicación del término de paradigmas.

aceptan algunas estrategias de menor rigor como las investigaciones mediante encuestas, entrevistas y observaciones de campo, siempre que se ciñan a determinadas reglas que, en apariencia, disminuyen el peso de sus limitaciones.

Desde la perspectiva del **paradigma hermenéutico-cualitativo**, la característica que, como paradoja, constituye la principal debilidad de la orientación cuantitativa es el rigor -casi rigidez- que posee pues, al hacerla inviable para el estudio y comprensión de los fenómenos sociales, donde hay complejidad y dependencia de factores no cuantificables ni manipulables, impide convertirlos en objetos de análisis al estilo positivista clásico.

No obstante que desde finales del siglo XIX W. Dilthey reconoció la existencia de diferencias en la forma de aproximarse al conocimiento entre las ciencias naturales y las humanidades, se considera que la reacción contra el paradigma positivista cobró fuerza real en el siglo XX, hacia los años sesenta, gracias a la Escuela de Frankfurt (F. Horckheimer, Th. Adorno y más adelante Habermas). Durante ese mismo periodo Harold Garfinkel fundó la etnometodología, corriente interpretativa que se inscribe en el marco de la investigación cualitativa. En esta ruptura con el paradigma cuantitativo, se le acusó de descuidar dos de los momentos del proceso de la investigación: el descubrimiento y la aplicación, y de privilegiar sólo el de la verificación. Asimismo, se subrayó la existencia de una acción recíproca entre una teoría y su objeto, hecho que desdeña la concepción positivista. Se culpó a ésta, además, de considerar al mundo natural y social de una manera mecanicista, mientras que el paradigma cualitativo se presentó, con decisión, como humanista, capaz de entender la realidad social, de percibir la vida social como la creatividad

compartida de los individuos. De ahí la importancia que ella otorga a la comprensión de las situaciones desde la aproximación de los participantes, cuyo papel, no perfilado por el investigador, contiene tanto la construcción de la realidad social como la efectiva posibilidad de conocerla en un examen sistemático.

Sin ser muy simplistas, podemos decir que el paradigma cuantitativo (*pensamiento racional*) posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales; que como teoría es un conjunto de proposiciones formalizadas desde el modelo del lenguaje matemático (verdad científica). En contraste, el paradigma cualitativo (*pensamiento razonable*) postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de las ciencias sociales y humanas; como teoría es una significación propuesta (inteligibilidad hermenéutica).

Es innegable que los planteamientos no positivistas han dado origen a técnicas y procedimientos, e incluso a perspectivas epistemológicas, que hacen posible cierto tipo de examen especial de la realidad; pero la carga de subjetivismo que pueden manejar los hace vulnerables a las críticas relativas a su instrumentación y a la verificación de las afirmaciones que generan. Curiosamente C. Geertz, en su obra "*La interpretación de las culturas*",¹¹⁷ donde apoya los métodos cualitativos, señala algunas de las críticas que se le pueden hacer:

El vicio dominante de los enfoques interpretativos [...] consiste en que tales enfoques tienden a resistir (o se les permite resistir) la articulación

117 GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1988 , p. 116.

conceptual y a escapar así a los métodos sistemáticos de evaluación. Uno capta una interpretación o no la capta, comprende su argumento o no lo comprende, lo acepta o no lo acepta. Aprisionada en lo inmediato de los propios detalles, la interpretación es presentada como válida en sí misma o, lo que es peor, como validada por la supuestamente desarrollada sensibilidad de la persona que la presenta; [...] No hay razón alguna para que la estructura conceptual de una interpretación sea menos formulable y por lo tanto menos susceptible de sujetarse a cánones explícitos de validación que la de una observación biológica o la de un experimento físico, salvo la razón de que los términos en que pueden hacerse esas formulaciones, si no faltan por completo, son casi inexistentes. Nos vemos reducidos a insinuar teorías porque carecemos de los medios para enunciarlas.

Podemos concluir, como puede observarse, que ambas metodologías se estrellan contra una realidad que no se deja examinar y mucho menos interpretar, si sólo se dispone de un número limitado de instrumentos; cada vez es más cierto que la inflexibilidad metodológica cede su lugar a la imaginación metodológica y que ésta se irá manifestando en la creación de técnicas nuevas, no previstas. Es posible que el acercamiento sea de más fácil realización en los niveles metodológicos y técnicos (segundo y tercero del análisis) y más improbable en el epistemológico. A fin de cuentas es en el quehacer cotidiano donde los investigadores resuelven los problemas fácticos y recurren a lo que mejor responde a las necesidades contextuales y relativamente inmediatas. En ese plano, la aproximación entre los puntos de vista puede ser necesaria. Pero, las posturas fundamentales, las que

atañen no sólo a las formas de conocimiento sino a la propia realidad y que son objeto de reflexión filosófica, son tal vez irreconciliables.

2. El procedimiento praxeológico

En el segundo nivel de comprensión, el procedimiento praxeológico permite un enfoque de tipo hermenéutico–cualitativo, en tanto se refiere a la acción y los actores que buscan un cambio en sus prácticas y privilegia la experiencia de éstos como sostén de la investigación y de la acción que se puede promover. Supone un practicante reflexivo¹¹⁸ que está obligado, desde la creación de un modelo específico, a construir con paciencia y a reconstruir con regularidad una visión particular de lo real. Tal concepción debe ser suficientemente *amplia* para que integre múltiples variables determinantes (después de eliminar las variables secundarias) y, al mismo tiempo, *simplificada* por la urgencia más o menos fuerte, ligada a la temporalidad de la acción y a la comprobación, a veces insoportable, de la impotencia relativa de la inteligencia.

El procedimiento praxeológico de ningún modo es un dato; es sólo una adquisición, una respuesta consciente frente a las enfermedades de nuestra civilización que son el elemento desencadenante de la acción. Por eso, como una paradoja, valorizar la praxeología es ubicar la importancia de la idea del cambio social en una sociedad

118 SCHON, D. A. *Le praticien réflexif, á la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Les éditions logiques, coll. Formation des maîtres, 1994.

que parece rechazar toda transformación alternativa o la acomoda a su propio beneficio.

2.1 Una teoría de la acción

La praxeología¹¹⁹ se presenta como un discurso (*logos*) sobre una práctica particular, intencionada y significativa (*praxis*), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica¹²⁰ o de la acción, como una teoría de ésta. Por el tipo de análisis que realiza pretende hacer que dicha experiencia sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para modificar dicho proceso. Todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora. La praxeología es el producto, entonces, de un análisis empírico y de un discurso crítico: designa, desde el principio, una meditación práctica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas, pero busca, de igual manera, los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz, en el estilo de la investigación-acción.

119 Para presentar la praxeología y facilitar una comprensión de lo que constituyen sus grandes ejes metodológicos, nos inspiramos en el artículo de Jean-Guy NADEAU : La praxéologie pastorale: faire théologie selon un paradigme praxéologique. *En* : *Théologiques*, 1/1 (1993), p. 79-100. Véase también la investigación de G. GOYETTE et M. LESSARD-HÉBERT : *La recherché-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 1987, p. 116-119.

120 Entendemos por “práctica” una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se plantea lograr objetivos de transformación. Son acciones desarrolladas por sujetos que, a partir de determinada lectura de la realidad, identifican algunos problemas sobre los cuales están en condiciones de actuar con los recursos con que cuentan.

(Como se verá luego, la praxeología, en su enfoque, va más lejos que la investigación-acción.)

Por el momento, señalemos que la noción de interacción que está en el centro del paradigma praxeológico integra dos componentes fundamentales: la autopoición de los actores y la transformación de las situaciones sociales.¹²¹ Desde ahí, *«importa entonces que quienes pretenden realizar una acción eficaz y responsable conozcan los componentes de su práctica como sistema complejo de interacciones de agentes situados en un medio que, a la vez, influye en su acción, le da significado y es afectado por ella»*.¹²² La práctica, entendida de dicha forma, deja de ser un pretexto para el análisis y pasa a ser el texto fundador; es decir, la base primera e indeclinable del estudio emprendido. Por lo demás, la praxeología favorece la interacción entre los actores, los autores y el investigador cuando éste está implicado en la práctica analizada.¹²³

En este proceso encontramos que se comparten experiencias, existe una toma de conciencia sobre los problemas y hay una investigación conjunta de las soluciones.

121 GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M, Op. cit., p. 118.

122 NADEAU, Jean-Guy. Pour une science de l'action pastorale. Le souci de la pertinence pratique. En : VISSCHER, A. *Les études pastorales à l'université*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1990, p. 137.

123 A este propósito, señalamos que el investigador y el objeto o “grupo-sujeto” observado (participantes, coinvestigadores) son reconocidos de igual manera como contextualizados. El medio real, lo vivido, es fuente y lugar de investigación. El método, en tanto medio por el cual un investigador construye y estudia un objeto, se escoge u operacionaliza a partir de las personas implicadas. Véase GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBER, M. Op. cit., p. 177. Hugues DIONNE dice: “*El sentido primordial de la investigación se determina mirando su eficacia en la acción [...] la investigación-acción pone todo en acción para comprender bien una situación particular con el fin de intervenir de un modo específico [...] ella busca el cambio de una situación particular*”. Nos referimos aquí a la conferencia titulada «La recherche-action: un lien obligé entre la théorie et la pratique» que pronunció en el coloquio “*Les enjeux de la pratique en développement regional*”, realizado en la Universidad de Québec en Rimouski, el 16 de abril de 1994.

Podemos decir, por tanto, que estamos en presencia de una colaboración recíproca con miras a una transformación. La praxeología y la investigación-acción se confunden y se complementan. Por ello es posible afirmar que la praxeología no puede evitar la formalización del saber; pretende comprender qué es una *praxis* concreta, una *acción que produce saberes*, aprehende, así, las formas de la acción humana y formaliza la experiencia acumulada desde las prácticas.

Todo lo anterior significa, en el enfoque praxeológico, que el objeto (la *praxis*), el problema planteado y la cuestión subrayada determinan los campos disciplinarios en juego. Este conjunto complejo (pedagogía, historia, sociología, ciencias políticas y psicología social) es, a la vez, la fuerza (por su pertinencia) y la debilidad (por los límites del actor-investigador) de la praxeología.

En todo caso, la primera consecuencia es que las acciones y las investigaciones praxeológicas deben recurrir a varios campos disciplinarios (transdisciplinariedad), pues las acciones de interacción (intervención) social, en tanto *praxis* social y cultural, no pueden ser reducidas a una sola pauta. La segunda es que, en un proceso praxeológico, hay que asumir los siguientes postulados epistemológicos:

- El mundo social es significativa o radicalmente diferente del mundo natural.
- No aprehendemos el mundo social por nuestros sentidos sino gracias a una actividad interpretativa.

- Es decir, sólo lo conocemos mediante el significado que damos a los objetos y éste está definido por el lugar que le atribuimos en una totalidad.
- La experiencia humana está caracterizada a su vez por la continuidad, la diversidad y una relativa indeterminación y debería, en consecuencia, ser leída en términos de fluidez.
- Esta complejidad infinita de la realidad plantea problemas en cuanto a la posibilidad de emitir generalizaciones sobre los hechos sociales, dado que nos es imposible hacer una descripción exhaustiva.

2.2 Una práctica significativa

El objeto de la praxeología es una *praxis* que, al comprender un modelo de conocimiento y de transformación del mundo,¹²⁴ se nos presenta como un sistema de acciones y de interacciones orientado hacia un fin. Toda práctica significativa y compleja está situada en un contexto (organizacional, institucional, socio-cultural o eclesial) que la influye, le da sentido y, al mismo tiempo, se nutre de ella misma. La práctica es, entonces, *«un acto de interpretación que cada uno ejerce en primera persona situándose, con relación al mundo, en una perspectiva de un cierto proyecto de sentido»*.¹²⁵ Por ende, es también comunicación: no es aislada, es un hacer juntos. En tanto expresión de un sujeto, la práctica de un agente reencuentra otras en su interacción y es sometida a un proceso de mutuo influjo. Toda práctica significativa interviene *sobre* una realidad para transformarla y se encuentra con las

124 GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. Op. cit., p. 117.

125 NADEAU, Jean-Guy. *La praxéologie pastorale: faire théologie selon un paradigme praxéologique*, Op.cit., p. 83.

llevadas a cabo por otros actores que pueden tener objetivos diferentes de transformación.

Si la práctica es comunicación, “*deja huellas en el espacio social y en la historia, así como en las personas*”;¹²⁶ escapa a su promotor y adquiere cierta autonomía (se asemeja a la obra que se inscribe en la historia como acontecimiento). Nadeau, a partir de P. Ricoeur, explica la práctica como un texto que se muestra a quien sabe leer y puede recibir interpretaciones diferentes de las que le dieron sus autores. La práctica se aprehende como un texto: «*Lo que hay que comprender en un texto no es ni su autor ni su intención, ni incluso la estructura o las estructuras inmanentes al texto, sino la visión del mundo planteada fuera del texto como referencia del mismo*».¹²⁷ Si entramos en el universo de una práctica con estos presupuestos, comprendemos que su importancia y significado superan su pertinencia y sentido inicial.

Es claro, en consecuencia, que la práctica *produce* conocimiento. Cuando se interviene la realidad concreta de una práctica es viable conseguir, si se reflexiona sobre el caso, un rico y profundo entendimiento sobre ella, los sujetos con los que se interactúa, las estrategias de intervención y acerca de uno mismo, como sujeto-actor de dicha actividad. Sin embargo, esta comprensión producida en y para la práctica tiene un sentido diferente al de otros tipos de conocimiento: es tal que, como lo

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 84.

¹²⁷ RICOEUR, P. *Herméneutique de l'idée de Révélation. En : La révélation.* Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, 1977, p. 38.

expresan R. Usher e I. Bryant,¹²⁸ debe pasar “*la prueba de la práctica*”; su validez se comprueba con el éxito de la acción. La teoría se pone al servicio de la actividad, está en ella como parte primordial y se expresa proporcionándole significado a lo que se hace, cuando le permite al sujeto-actor relacionar sus acciones con lo deseable y lo posible y confrontar con ello los resultados obtenidos. Y si bien el entendimiento previo de ningún modo es suficiente, cuando la práctica produce nuevos conocimientos, el resultado final (en términos de conocimiento) es diferente de aquel del cual se partió. Pero para que esto sea consciente (y vaya más allá de la simple experiencia) el proceso debe pasar por la reflexión y su sistematización; esa es tarea del procedimiento praxeológico.

El profesional de esta rama, desde un paradigma disciplinario de tipo fenomenológico, fundamenta los modos de construcción, análisis y explicación de su objeto (su práctica) mediante la expresión de cierta relación de la realidad con las intenciones, los valores, un proyecto, una visión. Como lo propuso Edmund Husserl, la conciencia del praxeólogo es *intencional*; es decir, siempre conciencia de algo, apertura al mundo. No hay, pues, datos objetivos, separados, con un sujeto espectador y un conocimiento desencarnado; la lógica de la acción (*praxis*) está articulada con la del conocimiento (*logos*), la oposición clásica entre teórico y práctico se transforma en una complementariedad dialéctica entre saberes y conocimientos de la acción que favorece un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento. Si retomamos la clásica analogía de Francis Bacon, el praxeólogo no

128 USHER, R. Y BRYANT, I. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, 1992, p. 81.

es ni un simple empirista que, como la hormiga, recoge los frutos de su búsqueda para usarlos, ni tampoco un lógico elemental que, como la araña, fabrica su tela a partir de su propia sustancia: es, ante todo, una abeja que produce su miel a partir de las flores, la transforma y la digiere para obtener su propia energía.

2.3 La dimensión pedagógica de la praxeología

La disciplina que venimos estudiando, por su inherente dimensión pedagógica, se interesa en las prácticas que tienen que ver con lo cardinal de la existencia humana: crecer y realizarse como persona. Por eso su desafío es grande: articular, con base en la crítica, los *logos* de la acción, de la cultura y de la educación. Ella no se preocupa en principio de las técnicas de la acción educativa; no las desecha, pero estudia, sobre todo, la práctica y su sujeto en un enfoque que es, adrede, hermenéutico y apela a los referentes sociológicos y de la acción educativa. La praxeología conduce al actor más allá de su práctica inmediata; lo impulsa a tomar conciencia de la complejidad de ésta y del discurso que él elabora con miras a construir una experiencia más conciente de su lenguaje, de sus modos y de sus elementos principales, con el fin de acrecentar su significatividad y su papel liberador.¹²⁹

129 «Es importante para quien desea realizar una acción eficaz y responsable conocer los componentes de su práctica, sistema complejo de interacciones de agentes situados en un contexto que a la vez influye en su acción, le da significado y es afectado por ella. Para esto, hay que decomponer en sub-conjuntos el conjunto complejo que constituye esta práctica. Este principio lógico que caracteriza el procedimiento científico apela al método como "tentativa [...] para vencer la complejidad del mundo" [...]. NADEAU, Jean-Guy. Pour une science de l'action pastorale. Le souci de la pertinence pratique. En : *Les études pastorales à l'université*. Op. Cit., p. 137.

De algún modo, el docente praxeólogo es un profesional de la formación y de la investigación formativa. Está obligado a tomar múltiples decisiones para construir un modelo pedagógico que integre pensamiento y acción, valores e intenciones, sentido y eficacia. Es un actor al servicio de otros agentes, los sujetos en formación quienes serán, también ellos, estimulados a tomar decisiones, a pensarlas en un *continuum* estratégico, con relación a valores y proyectos, en compañía de las comunidades implicadas en sus prácticas, sin hablar de los múltiples actores presentes en el medio ambiente.

Todo ser humano tiene que ser competente en su actuar y, al mismo tiempo, en la reflexión sobre lo que hace, de modo que pueda aprender de su experiencia. Para lograrlo, debe construir un procedimiento (método) de acción sensata (reflexiva) que articule a las competencias operativas técnicas, las aptitudes situacionales (escuchar lo que la situación plantea), las comunicacionales (relaciones e informaciones) y las axiológicas y estratégicas (la cuestión del sentido; tener en cuenta los valores y objetivos). Trabajar para *centrar la propia acción* es darle sentido a la práctica y evitar que se convierta en rutina, en empirismo ciego.

La pedagogía, así ejercida en un contexto praxeológico, aparece, entonces, como un nivel hermenéutico e investigativo, lo que significa que el acto pedagógico se produce en el punto de unión de los imperativos de sentido y de la acción; es una especie de intercambio donde la interfecundación de hacer y de decir dinamiza la interacción (intervención). Y es lógico, pues la pedagogía es interpretativa. Incluso en sus momentos más globales y sintéticos no podría ser otra cosa que una

interpretación de tipo crítico, una opción hermenéutica concerniente a la praxis humana.

3. El método praxeológico

El método es el procedimiento (camino ordenado con determinada lógica, conjunto de pasos conducentes hacia un objetivo) que un investigador prevé para resolver un problema que cree posible desentrañar; en otras palabras, es la puesta en acción de un dispositivo de elucidación de lo real.¹³⁰ Para conocer hay que asombrarse y apasionarse por la transformación; en el proceso práctico y reflexivo es donde se origina el conocimiento. Adoptar una posición (es lo que significa *episteme*) y una metodología praxeológica son los compromisos que mejor podemos encarar cuando trabajamos con y para la comunidad; la interacción (intervención) sirve de base y conduce a la investigación praxeológica.

3.1 El punto de partida

El inicio es de extrema importancia en un proceso praxeológico. Si la investigación es, por definición, "*algo que se busca*", es trascendental que el hilo conductor sea claro desde el comienzo. ¿Qué es eso que uno pretende saber, o clarificar, o percibir mejor? Es primordial entender hacia dónde nos dirigimos para hacerlo más

130 QUIVY, Raymond y CAMPENHOUDT, Luc van. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod, 1988, p. 5.

comprensible a los demás.¹³¹ Pero no basta eso, es necesario también tener claro por qué se quiere ir en esa dirección. Como se busca el cambio, es preciso examinar desde el principio el funcionamiento de los actores a través de las preguntas y los deseos que expresan en sus discursos. El porqué buscado se sitúa entonces en términos de análisis y en una perspectiva de transformación, tanto colectiva como individual. La investigación praxeológica quiere llevar a los individuos implicados a una participación total en las diferentes etapas del proceso y en las oportunidades de gestión donde el poder aparece como una noción central; para lograrlo, anticipa una apropiación del cambio por los actores mismos.

Sin embargo, la praxeología tiene sus leyes. La interacción (intervención) social y pedagógica supone un aprendizaje de orden cognoscitivo, afectivo, técnico, un deseo de establecer una distancia crítica para comprender mejor los elementos de la propia práctica y orientar la intervención; un esfuerzo de síntesis que pondrá en su lugar la recolección de toda la información. No olvidemos la gran convicción que guía el proceso praxeológico: la **práctica inmediata de todo agente** se convierte en el *lugar pedagógico* (hermenéutico) por excelencia que lo inicia y lo clausura.

3.2 La metodología utilizada

El método de investigación se inspira en el procedimiento praxeológico practicado en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en sus programas de formación de maestros (licenciaturas). Plantea un camino en cuatro

¹³¹ QUIVY y CAMPENHOUDT. Op. cit., p. 21-22.

etapas: observación (ver), interpretación (juzgar), intervención (actuar) y prospectiva (devolución creativa). Este marco metodológico–práctico se corresponde a uno teórico-concreto: las teorías de la acción y de la práctica.

3.2.1 La *observación* (VER): la práctica como saber útil es el punto de partida

Este primer paso condiciona el conjunto del proceso, retoma los datos. Se trata de establecer una problemática que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, se puede mejorar y, por otra, exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece de manera espontánea y que implica un segundo momento. Observar permite una inaugural distancia, una incipiente objetivación; se busca desprender y delimitar los elementos-claves de la práctica, mediante un análisis de contenido, de identificación de sus fuerzas y debilidades, más allá de las percepciones espontáneas de una primera lectura.

Se trata de un vistazo del agente sobre el conjunto de su práctica: los actores, el medio, las estrategias, la organización y las coyunturas que lo rodean. Con la ayuda de instrumentos apropiados, el observador capta los datos que sugieren modificaciones, incluso transformaciones de sus intervenciones habituales. La observación, primero espontánea, luego estructurada y sistematizada, aporta un *saber* útil e indispensable para la buena marcha del proceso de exégesis pedagógica. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿Quién hace

qué? ¿Por quién lo hace? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué lo hace?

Aunque reconocemos que el observador se encuentra implicado en las prácticas examinadas e, incluso, influido por ellas, los criterios de validez son los mismos de una indagación científica; es posible justificar su objetividad si se respetan las condiciones preliminares de una observación honesta, a saber:

- Permanecer vigilante frente a nuestros propios prejuicios y a los de los demás.
- Prestar atención a lo inesperado, estar abierto a las sorpresas, a lo inédito.
- Evitar tomar las impresiones por evidencias.
- Estar convencido que lo real no es más transparente de lo que puede serlo una persona.
- Prestar atención a lo no dicho.
- Conocer nuestros modos de analizar, aquello donde está nuestro corazón.
- Saber que uno piensa desde donde está situado.
- Ser crítico sobre nuestro propio método de observación.

La observación se realiza, entre otras cosas, con el uso de entrevistas semidirigidas y relatos espontáneos que los actores hacen de su práctica o de las percepciones que ellos tienen de la misma; con base en técnicas cualitativas que nos permiten observar datos, acontecimientos, personas o el contexto y también percibir desafíos ocultos, corrientes subterráneas, armonizaciones y contradicciones presentes en dicha práctica. Con estos instrumentos se debe realizar un análisis sistemático que

permita distinguir y relacionar los polos estructurales de esa actividad: *qué, cuándo, quién, cómo, dónde, por qué*. Esta estructura toma en consideración los agentes de la práctica, lo que ponen en juego y sus intereses, sus relaciones con el medio económico, educativo, socio-cultural, eclesial. Permite reconocer incluso que las acciones están ligadas al tiempo y a la historia, a sus modos de comunicación, elaboración, realización o a sus efectos en un contexto que es necesario conocer.

El observador requiere una mirada atenta y de escucha; el descubrimiento del sentido y de lo oculto no proviene sólo de un procedimiento de reflexión sino, ante todo, de la indagación de la práctica viva y de tener en cuenta los discursos de sus actores. Las prácticas no son acontecimientos naturales sino históricos, impregnados de lo humano, con sus intereses, proyectos, cultura y objetivos personales. La acción social es compleja. En fin, hay que entender que esta etapa cimienta la interpretación, que no es sólo la inteligencia del observador sino también la del conjunto de actores de la intervención; por eso es importante comprender qué se vive y se dice en tal o cual práctica.

3.2.2 La *interpretación* (JUZGAR): comprender qué se ha visto y, no tanto, justificar qué se quiere hacer

Una de las habilidades más difíciles de dominar para los agentes de una práctica es la de comprender todos los elementos que intervienen en ella. El hecho de estar inmersos en la realidad deja poca distancia crítica frente a las experiencias. Y como

la acción está en devenir constante aparece siempre desfasada con relación a sí misma. De ahí que, para muchos, dedicar un lapso a entender su propia actividad es como perder el tiempo. De eso se trata, de aceptar perder el tiempo, de *separarse* de la acción concreta para intentar abarcarla.

Comprender implica una distancia crítica, un ir más allá del nivel de los datos encontrados para aprehender su dinámica interna. Es también dotarse de una opción de sentido, arriesgar una hipótesis para la problemática derivada de la observación, buscar de la mejor manera las relaciones existentes entre los hechos. El *saber útil*, obtenido de la mirada crítica, se trabaja ahora con la meta de proponer al actuante una interpretación de su práctica y, eventualmente, una reorganización de la misma. Este segundo eje del proceso praxeológico pone en correlación el sentido captado por el observador con otros aportados por la pedagogía, la filosofía, las ciencias humanas. De ahí que la interpretación es un tiempo de discernimiento, de comprensión y de retorno reflexivo sobre la realidad observada.

¿Cómo se articula esta interpretación? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico. El primero consiste en *problematizar la propia observación*. Cada uno tiene sus lentes de sentido que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, comprender y actuar. Problematizar aquí consiste en identificar su propia mirada puesto que los inconvenientes que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación. El segundo conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*. Supone que estamos dudando de la realidad tal como fue formulada y problematizada en la fase de observación;

sospechamos que es posible otra cosa. El tercer momento busca *formular los discursos* (pedagógico, filosófico o sociológico) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización. En el fondo es justificar un modo de actuar. Por último, el cuarto invita a un *retorno a las fuentes*, crítico, distante y riguroso. No se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conduce a un intento de interpretación que lleva a percibir intuitivamente las acciones necesarias para promover la reorientación o mejora de la práctica.

Otro modo de realizar el desarrollo hermenéutico se puede dar en tres fases. a. Se *establecen las correlaciones* en la práctica actual, tal como se observa y analiza a la luz de los referentes escogidos. b. Se consideran las lecturas praxeológicas e interpretativas de las prácticas sociales y educativas, de los discursos pedagógicos que parezcan pertinentes para el *drama* de la práctica; muchas intuiciones nuevas pueden emerger de ellas. Finalmente, c. se pretende *retomar la trama de fondo* del estudio e integrar todas las etapas, de modo que se replantee en un discurso coherente.

Ahora bien, podemos decir que este proceso, sea cual sea la técnica empleada, se lleva a cabo si se tienen en cuenta al menos dos tipos de interpretación que se pueden efectuar:

1. **La interpretación socio-cultural.** Ante los datos que aporta la observación se pueden examinar sus fuerzas y debilidades, sus causas y consecuencias.

Esto permite entrar en el *drama*, es decir, la trama profunda alrededor de la cual se cristaliza el problema principal de esta práctica. La interpretación socio-cultural no es gratuita, pues pretende desplegar todo un campo de sentido que no sólo permite aprehender lo que está en cuestión sino instaurar el debate sobre lo que podría o debería ser. La deliberación, impulsada por una hipótesis de sentido directriz, tiene todas las posibilidades de llegar a las vías lógicas de solución. Es aquí donde se recurre a los expertos de las ciencias humanas, sociales y de la gestión, para escoger o elaborar, desde ellas, un modelo analógico que permita abarcar las estrategias y los cambios deseados por los agentes. Al sopesar o discutir diversas hipótesis de sentido, en un diálogo con las ciencias humanas, se intenta aprehender y poner en perspectiva la configuración del drama y de los elementos básicos de una práctica renovada.

2. **La interpretación pedagógica.** Ésta correlaciona críticamente la tradición educativa y la dramática señalada. Pone en movimiento un círculo hermenéutico -tradiciones educativas, práctica y dinámica pedagógicas-. Se trata de clarificar, criticar, revisar las opciones didácticas efectivas de la práctica y mirar la experiencia contemporánea y la costumbre educativa; de establecer y cuestionar, pero sobre todo, de estimular la calidad pedagógica de la práctica.

Es claro que las experiencias ponen en juego y proponen una pluralidad de interpretaciones. La hermenéutica permite llegar a una de ellas que responda lo

mejor posible a los datos construidos o a las opciones de la tradición y de la práctica; una hermenéutica que conduzca a prácticas significantes para sus actores y sus lectores.

3.2.3 Para una *intervención diferente* (ACTUAR): a partir de lo que se ha visto

Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas llegadas de fuera. Un adecuado entendimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores permite rigurosidad en la formulación, planeación y elaboración estratégicas de la acción que se desea como eficiente y eficaz. De ese modo el agente podrá precisar los objetivos que le permitirán discernir los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que perfeccionarán su trabajo, por ejemplo, ciertas habilidades técnicas (animar, organizar o presidir).

Por eso, este es un momento de deliberación y de decisión después de una interpretación que propone un desarrollo de la trama que está en juego. Se pretende desplegar los resultados de la paráfrasis sobre la práctica, de modo que se pueda elegir, planificar y ejecutar una intervención sobre ella en términos de participación real y concreta en el medio. La intervención sugiere una práctica centrada en una responsabilidad plena y atenta a los diferentes actores, a sus recursos y posibilidades, y también a los de la comunidad en la que están insertos, así como a los factores posibles de cambio.

En otras palabras, se pretende la operación de un proyecto de acción. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento con base en el procedimiento que se ha seguido hasta ahora. Después de observar la realidad de la actividad (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico estudiado de la misma, se podrá presentar una nueva práctica de gestión participativa desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permita aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio). Se trata de desencadenar una verdadera génesis de la transformación. ¿Cómo responder, en lo concreto, a las esperanzas e iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso? Porque reencontrar el *desafío de la intervención* es cambiar alguna cosa, dejar trazos sobre el terreno, promover un bienestar.¹³²

3.2.4 La *prospectiva* (DEVOLUCIÓN CREATIVA): el momento de la esperanza

La prospectiva es una representación que procura orientar el proyecto y la práctica del agente; donde se plantea *a priori* el futuro como un ideal. Tiene una función de sueño, deseo y anticipación. Ella pretende iniciativas y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, es una dimensión evaluativa desde otro futuro.

132 BARONI, Lise y DUROCHER, Alain (dir.). *Le défi de l'intervention. Pistes d'action socio-pastorale*. Montreal: Fides, 1995, p. 7.

La prospectiva pretende, también, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de *lo otro*. Los actantes están llamados a recentrarse sobre aquello que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una práctica responsable. En fin, está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre, de mujer y de comunidad que la nueva intervención pretende lograr desde ya en su apertura al futuro. Tal utopía permanece anclada en la realidad y pide una evaluación constante de las tareas planeadas en el tiempo y el espacio.

Incluso, si la prospectiva sólo aparece al final, en verdad ha atravesado todo el proceso praxeológico. Actuar implica sueños, proyectos que alimentan un deseo de perseverar, de comprometerse a pesar de saber que no siempre es fácil. Esta dimensión se compara con una predicción, no para evadir la realidad sino para apropiarse de ella, asumiéndola y superándola. Si así la percibimos, la prospectiva es un discurso actual, una palabra de hoy para quienes, en el presente, intervienen la realidad. Ella está en la práctica pedagógica, pero la trasciende. Ella hace que desaparezca la barrera de la inmediatez; lleva a superar la realidad más cercana pero, al mismo tiempo la incluye; propone opciones futuras pero tiene en cuenta los vectores del presente; formula una síntesis que corresponde simultáneamente a los actores, al medio, al conjunto de los elementos de la práctica.

3.3 La hermenéutica en contexto praxeológico

Una disciplina como la praxeología está llamada a vivir la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, si quiere responder a la complejidad de lo real y a la inteligencia de los hombres y mujeres que actúan en una cultura específica. Aquí se entiende mejor, para quien está llamado a un compromiso con una persona o comunidad a la que le falta algo, la importancia de una filosofía y hermenéutica que relacionen los diversos rumbos disciplinarios y los discursos que suscitan las prácticas significativas. Toda esta metodología está orientada a mantener dicha interdisciplinariedad.

En toda interrelación que pretenda *intervenir* una realidad existe un marco teórico de aproximación a esta última. Si se examina el discurso de quienes realizan una intervención social o educativa se puede descubrir una variopinta de construcciones intelectuales que prescinden de la realidad: uno se apoyará sobre esquemas socialistas de análisis y de acción, aquél dejará aparecer sus convicciones personalistas mientras otro manifestará una aproximación behaviorista de las cosas. De ahí, entonces, que podamos destacar un elemento: el carácter *informador e integrador* de la interpretación para el ejercicio de la intervención.

La interpretación es, en todos los casos, aquello que da consistencia formal a toda la intervención. Ella organiza la observación de la realidad (proporciona un marco de referencia, llama la atención sobre tal o cual tipo de fenómenos); obviamente, es la

que guía la elaboración y articulación del diagnóstico; la que sugiere los métodos y herramientas de intervención a utilizar y, por último, la que diseña la prospectiva correspondiente a todo el proceso. Se puede decir que los diversos interventores se distinguen por el campo hermenéutico desde el cual han decidido leer la realidad y actuar sobre ésta, incluso si ellos no son conscientes de tal marco. Cuando éste es explícito, la interpretación pasa a ser el momento teórico de la intervención.

En consecuencia, hablar de la pedagogía, o de una pedagogía concreta, como *momento de interpretación* de la intervención sobre la realidad, es evocar todas estas perspectivas. Es situar a la pedagogía como campo hermenéutico de la intervención y ubicarla como referencia que utiliza el agente para comprender su campo de práctica y su misma intervención. El pedagogo conduce su interacción con la realidad y, por tanto, su mirada de la misma con base en una determinada visión del mundo (cosmovisión) que le proporciona el aparato conceptual para leer las situaciones, interpretarlas críticamente para intervenirlas y construir una cierta imagen del universo y del ser humano.

En este contexto, el gesto pedagógico aporta al conjunto de la metodología praxeológica su columna vertebral y su centro integrador. Además, por el hecho de lograr el despliegue en un *relato interpretante*, este acto de interpretación pedagógica revierte sobre cada uno de los momentos epistemológicos de la interacción (intervención):

- Estructura la observación misma (ver). Pleno de su visión pedagógica de las cosas, el agente se dedica a detectar los núcleos fundamentales que esta visión

le enseña a considerar como importantes; podrá, por ejemplo, discernir los momentos en los cuales vive una experiencia pedagógica determinada y tomar en consideración las necesidades y aspiraciones de la gente al lado de quienes -más preocupados de la rentabilidad o la eficacia medible- las desechan. Así, desde esta primera observación de la realidad, el actor está impregnado de la hermenéutica, la visión pedagógica de la realidad, por la cual ha optado libremente.

- El acto pedagógico llega a su punto más explícito en el momento de la interpretación propiamente dicha (juzgar). Es aquí donde el diagnóstico pedagógico es formulado con una técnica adecuada. Esto permite captar la pertinencia de su lectura pedagógica. En efecto, para que haya verdadera interpretación de una situación no basta con adoptar un campo hermenéutico global. Es necesario precisar las relaciones entre ciertos elementos privilegiados de este campo y los componentes de la situación a interpretar. Se establecen, entonces, relaciones estructurales que sobrepasan los datos anecdóticos y emerge así la coherencia simbólica y conceptual entre dicho campo (la pedagogía) y la situación misma (la realidad intervenida).
- Inclusive, el acto pedagógico le da múltiples formas y coloridos a la intervención (actuar) y los articula entre sí. Considerar que una intervención busca responder las necesidades de formación de personas o comunidades es pedirle a la interpretación pedagógica que defina el lugar de la intervención, delimite sus

contornos y establezca la orientación de la intervención hacia la construcción de un mundo y una humanidad mejores.

- Por último, la interpretación pedagógica determina la perspectiva (devolución creativa) de la intervención didáctica que, en un contexto de esperanza y de proyecto, propone a la investigación humana las intencionalidades adecuadas y hace de todo el proceso un ejercicio de reflexión constante sobre la acción.

De todo lo anterior queremos resaltar que el acto de interpretación pedagógica le da a la intervención su estatuto particular y su centro de integración. **Porque es pedagógica** esta interpretación define epistemológicamente la interacción (intervención) y cada una de sus dimensiones, y la distingue de otros tipos de interacciones. **Porque es gesto interpretativo**, especifica el estatuto socio-pedagógico de la citada intervención. En uno y otro caso, es ella la que asegura la coherencia de la observación, de los objetivos, de los medios y de las políticas esenciales.

V. La investigación praxeológica

¿Se puede investigar sobre la praxis cotidiana? ¿Hasta qué punto la reflexión sobre la propia acción contribuye a su perfeccionamiento? ¿Podemos mejorar la labor de interacción social que desempeñamos? ¿Es necesaria la investigación en el campo de la pedagogía social, de la animación sociocultural y las intervenciones socio-pedagógicas? ¿Cuál es la finalidad prioritaria de la investigación en pedagogía social? Éstas y muchas otras preguntas semejantes nos podemos plantear quienes realizamos una actividad que pretende el cambio social, el desarrollo integral humano y buscamos la obtención de mejores resultados o un perfeccionamiento constante de los individuos y la comunidad en el trabajo cotidiano.

Ahora bien, es posible que la investigación en estos casos no sea muy copiosa; en general, quienes se dedican a estos quehaceres han dado prioridad a la acción; sin embargo, sabemos que, sin dejar la praxis cotidiana, surge una preocupación por la investigación orientada a la optimización de la acción. Podríamos hablar de una toma de conciencia de la necesidad de indagar, de reflexionar sobre las propias prácticas sociales y pedagógicas para mejorarlas, pues éstas nos enriquecen mediante la *reflexión crítica*. Por tal razón, es necesario considerar la investigación praxeológica, la reflexión sistemática sobre la propia práctica, en especial cuando uno de los más graves problemas de nuestro tiempo es la falta de reflexión sobre lo que hacemos.

1. Las características de la investigación praxeológica

Los supuestos subyacentes en este capítulo nos remiten a la existencia de una *unidad* entre teoría, práctica e investigación. Se perfecciona y promueve la práctica cuando reconocemos dicha unidad y somos conscientes de sus consecuencias. No obstante, una de las dificultades de la investigación praxeológica radica en que estamos atrapados en modelos e imaginarios inadecuados sobre la naturaleza y los fines de la investigación, el lugar de la teoría y la relación entre éstas y la práctica. Nuestro propósito, por tanto, es examinar tales modelos, supuestos y paradigmas convencionales y mostrar una alternativa más adecuada y útil.

En síntesis, he aquí nuestra tesis: la pedagogía social, como *campo de estudio* (teoría e investigación), debe situarse en la educación social¹³³ como *campo de práctica*. La tarea consiste en inspeccionar la naturaleza de la práctica, tanto en sus dimensiones generales como, más en concreto, en términos de las disciplinas de la interacción (intervención) social. Esto nos conduce a tener en cuenta la *situacionalidad* de la práctica y la naturaleza de la teoría contenida en ella o, en otros términos, a entender la práctica como *praxis*. El enfoque que utilizamos en nuestro empeño por inducir la reflexión crítica sobre la práctica y ejemplificar desde su interpretación y comprensión, aunque parezca que nos movemos en círculos, es praxeológico.

La investigación praxeológica participa del sempiterno debate entre teoría y práctica, entre la utilidad de la investigación y sus posibles aplicaciones; desde allí, se la puede cuestionar sobre de *si sirve o no para cambiar la práctica*, en tanto es una investigación aplicada. Y no hay duda del lugar primordial que ocupa como factor de construcción y reconstrucción del conocimiento profesional, práctico, independiente de las perspectivas epistemológicas y metodológicas bajo las cuales se desarrolle.

Por esta razón, la investigación praxeológica:

- Pretende *qualificar* las prácticas de forma directa e indirecta, si bien los resultados producen sus efectos a mediano o largo plazo.

133 Recordemos que la hemos entendido como todas las acciones educativas que favorecen la socialización y sensibilización sociales de las personas y las intervenciones pedagógicas para contribuir a remediar ciertas necesidades comunitarias con miras al desarrollo integral.

- Introduce cierta *racionalidad* en las prácticas y manifiesta su interés por conocer las particularidades de la realidad.
- Ayuda a *sistematizar* el proceso de aplicación de la misma, tiende a dar forma a la acción y a desarrollarla, de modo que se convierta en una actividad críticamente informada y comprometida mediante la cual logremos vivir en consecuencia con nuestras opciones y valores.
- Tiene capacidad para *transformar* la realidad, objetivo que identifica, constituye y justifica su razón de ser: la praxis.

La investigación praxeológica, orientada entonces al cambio y mejora de la realidad social, desde su óptica de recreación de la *praxis*, se caracteriza por usar los conceptos, teorías, lenguaje, técnicas e instrumentos que emplean otras disciplinas humano-sociales (sociología, psicología o pedagogía); también, por manejar metodologías cuantitativas y cualitativas, pues no se puede permitir el lujo de renunciar a los aportes de cualquiera de ellas ya que ha de confrontar los problemas que la compleja realidad socio-comunitaria plantea.

Como existen diversas modalidades de investigación social, es conveniente definir las categorías de la investigación praxeológica del siguiente modo:

- Según su finalidad: es una *investigación aplicada y comprometida* que busca la solución de problemas prácticos inmediatos, en orden a transformar las condiciones de la interacción y la intervención en cuestión (la praxis concreta que es objeto de investigación). Siempre se orienta a presentar una alternativa a la realidad y a las personas y busca acrecentar su responsabilidad social y su participación crítico-constructiva en los procesos colectivos. Posee una intencionalidad política que exige un referente valorativo y que indica la orientación del cambio que se descubre, afianza o rechaza en la praxis.
- Según la teoría epistemológica que encierra: es una *investigación crítico-social*, dado el tipo de intervención que se logra y porque relaciona dialécticamente la teoría y la práctica. Aunque se nutre de las teorías fenomenológica e interpretativa, del constructivismo y del interaccionismo simbólico (se puede hablar de pluralismo paradigmático), su raíz se encuentra en la teoría crítica. Tiene esta cualidad porque la práctica se somete a análisis y discusión continuos, entre los sujetos de la investigación; además, conduce a una interpretación más global del contexto social ya que promueve la búsqueda de opciones de cambio con base en los intereses comunitarios.
- Según su alcance: es una *investigación compleja y transversal*, no sólo por la amplitud del objeto a investigar, también por la interacción de diversas fuentes que quieren relaciones múltiples no captadas de inmediato. Estudia las

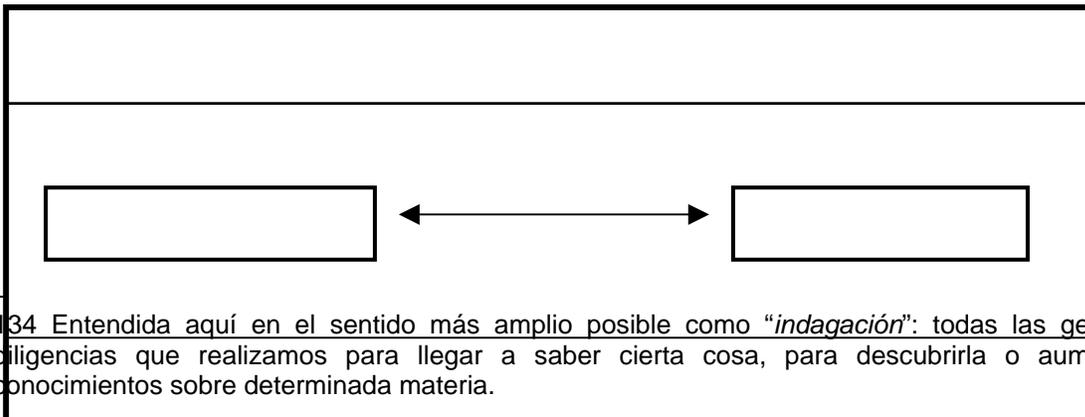
mediaciones que intervienen en la actividad, enseña a absorber lo subyacente, a ver más allá de lo evidente.

- Según su profundidad u objeto: es una *investigación reflexiva* que tiene como objetivo volver sobre la práctica para interpretarla y entenderla. Es producto del análisis e implica una relación entre lo investigado, el contexto y los sujetos que participan, refuerza la evaluación y elucidación de los problemas y sus causas, valora las acciones ejecutadas y genera un conocimiento que permite a los sujetos enfrentar las situaciones que se les presenten de manera conjunta y organizada.
- Según la metodología que utiliza: es una *investigación total*, porque combina e integra aspectos cualitativos y cuantitativos aunque no necesariamente en la misma proporción ya que enfatiza la descripción y comprensión de la información desde técnicas cualitativas. Siempre es, metodológicamente hablando, flexible y capaz de adaptaciones a cada realidad concreta; es pluralista aunque no neutral.
- Según el espacio en que tiene lugar: es *socio-comunitaria*, porque se materializa en la realidad cotidiana donde se ejerce la intervención social.

- Según la dimensión temporal: es una *investigación mediata*, ya que estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente pero también se aplica al momento de diseñar la propuesta de un nuevo modelo de acción.
- Según los actores. Es una *investigación participativa*: no se reduce a círculos de especialistas; el conocimiento que produce no es patrimonio exclusivo de los teóricos ni de los prácticos. Exige la cooperación decidida de todos los actores y garantiza la modificación de la conducta de quienes intervienen pues los convierte en agentes de su propio cambio y de su medio inmediato.

3. ¿Qué es en definitiva la investigación praxeológica?

Cuando intentamos clarificar las relaciones que existen entre la ciencia y la acción, podemos encontrar diferentes tipos de investigación,¹³⁴ de los cuales surgen diversos tipos de conocimiento:



¹³⁴ Entendida aquí en el sentido más amplio posible como “*indagación*”: todas las gestiones o diligencias que realizamos para llegar a saber cierta cosa, para descubrirla o aumentar los conocimientos sobre determinada materia.

Empírico

Técnico

Praxeológico

Científico

TIPO DE CONOCIMIENTO PRODUCIDO

TIPO DE CONOCIMIENTO PRODUCIDO

Más cerca de la acción se encuentra la investigación empírica, la del hombre que reflexiona en su propia cotidianidad sobre lo que hace y obtiene, como producto de dicha meditación, conocimientos empíricos útiles.

Si se distancia un poco de la acción, la investigación técnica origina utensilios tecnológicos que sirven para enriquecer la eficacia de la acción. Este es el dominio de los procedimientos y las maneras de actuar que todo practicante busca perfeccionar y exige recurrir a las habilidades técnicas.

Si se acerca a la ciencia, la investigación praxeológica produce los saberes de ese tipo (que algunos llaman teorías de la praxis o de la acción). Son creados a partir de un distanciamiento mayor de la acción y permiten aprehender la práctica en su globalidad, en sus relaciones con el contexto, los actores y la sociedad.

Finalmente, la investigación científica obedece a los criterios habituales de la producción del conocimiento científico; es decir, no contingente, que alcanza el mayor nivel posible de generalización.

Sabemos que las acciones humanas sólo se pueden caracterizar de manera apropiada si nos referimos a su intencionalidad y ésta, o es teórica (aspira a descubrir algo) o es práctica (pretende originar cambios). Ahora bien, como lo dice G. Pérez,¹³⁵ *“la investigación, desde una perspectiva socioeducativa, es un proceso sistemático de carácter social, en el cual diversos grupos humanos transforman de manera simultánea los conocimientos que tienen de la realidad y sus propias formas de actuar con respecto a ésta”*. Decimos, entonces, que la investigación praxeológica, por su propia identidad, pretende la resolución de problemas con fines prácticos como cualquier otro tipo de investigación y, sobre todo, dada su cercanía con la ciencia, está interesada en indagar y resolver problemas. Difiere, sin embargo, de ésta en cuanto que sus problemas son siempre prácticos y, normalmente, no se resuelven con el descubrimiento de un nuevo conocimiento, sino *haciendo algo*. Son dificultades que suponen la acción y la implicación, lo que no significa una menor contribución a la creación o recreación de conocimientos, sino ópticas y perspectivas diferentes.¹³⁶ El distintivo de la investigación praxeológica no es su competencia para adecuarse a los criterios emanados de las ciencias sociales, sino **su capacidad para hacer frente a estos problemas prácticos (de la acción) de modo sistemático**; ofrece una *reflexión sobre la praxis* y soluciones prácticas a esos casos concretos.

Por su parte, la **investigación praxeológica** no es sólo investigación ni únicamente praxis; implica la presencia real, concreta e interrelacionada de la investigación y de

135 PÉREZ, Gloria. Investigación en educación social. En : PETRUS, A. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997, p. 376.

136 Habría que añadir algo obvio: cuando se trata de investigación praxeológica **siempre** nos referimos a procesos humanos, sociales, comunitarios, educativos... es decir, trabajo con personas singulares y concretas, lo cual exige una óptica peculiar, diferenciada.

la praxis e, inmersa en esta última, la participación. Para investigar desde la praxeología ha de asumirse la reflexión como un elemento esencial. De ese modo, la investigación y la acción se funden con creatividad en la praxis.

Es *investigación* puesto que se fundamenta en un proceso sistemático de estudio de las prácticas, parte constitutiva de la realidad, y orienta su desarrollo desde un juicio preexistente en el investigador y en los demás sujetos de la investigación. Este conocimiento es producto de la *praxis y la experiencia*, pues éstas permiten conocer y transformar tanto al sujeto como al entorno y sistematizar las prácticas de tal suerte que se genere una dinámica de cambio de modelos de vida, formas de agruparse, modos de intervenir, procesos (educativos u organizativos) y criterios de pertenencia.

Es, por lo tanto, *acción y participación*. La primera entendida no como un simple actuar, sino como la acción-resultado de una *reflexión* continua sobre la realidad, para conocerla y transformarla. Es importante tener en cuenta que no hay que esperar el final de la investigación para llegar a la acción, pues todo lo que se realiza en ella es acción y, a su vez, ésta incide en la realidad. Es participación, porque implica un camino de comunicación y retroalimentación incesante entre los sujetos de la investigación; allí la planificación, la toma de decisiones y la ejecución forman parte de un compromiso comunitario. Con esta labor se aspira a superar la investigación realizada por expertos, al servicio de unos pocos y para engrosar los estantes de una biblioteca; está al servicio de la comunidad, busca ayudarle a resolver sus problemas y encontrar solución a sus necesidades.

Es *crítica*, porque la práctica se somete a un análisis permanente entre los sujetos de la investigación y permite interpretar con una visión totalizadora el contexto social, promueve la búsqueda de opciones de cambio con base en los intereses de la comunidad.

Es *reflexiva*: como producto del análisis se debe establecer una relación entre lo investigado, el contexto y quienes participan de la actividad. Es necesario, entonces, reforzar el estudio, la evaluación e interpretación de los problemas y sus causas, valorar las acciones ejecutadas y generar un conocimiento que permita a los sujetos enfrentar, de manera conjunta y organizada, las situaciones que se les presenten.

El requerimiento de cualquier investigación praxeológica y transformadora, es una acción crítico-reflexiva; se estudia para generar cambios en función de un sujeto activo que controla sus circunstancias de vida y el rumbo de su acción.

El proceso investigativo praxeológico se desarrolla en espiral continuo: acción–reflexión–acción; de ese modo se ahonda cada vez más en los niveles de reflexión hasta lograr un grado de concientización y de actividad con miras al cambio. La metodología implícita tiene como propósito generar transformaciones en las diversas situaciones a partir de la comprensión, el conocimiento y compromiso para la acción de los sujetos implicados en ella; se sigue un procedimiento sistemático, insertado en una estrategia de acción clara y con un enfoque investigativo en el cual los sujetos producen conocimientos encaminados a evolucionar su propia realidad social. Las fases de esta técnica (ver–juzgar-actuar– devolución creativa) son flexibles ya que

permiten abordar los hechos (en este caso sociales, educativos, *hechos de la práctica*) como dinámicos y cambiantes, por lo que están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere. Es una metodología crítico-reflexiva porque parte de entender a los participantes como sujetos de la acción, con criterios para reflexionar sobre lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y las consecuencias de lo que hacen.

Esta manera de llevar a cabo la actividad investigativa se refiere a procesos concretos y sistemáticos y, por tanto, asume con rigurosidad la construcción de un nuevo conocimiento basado en la relación dialéctica teoría-práctica. El profesional, cuando se incorpora a la acción, lleva un repertorio de presupuestos, teorías y conocimientos que le sirven de apoyo para efectuar un análisis sobre la realidad de su práctica y los elementos que en ella concurren; tal reflexión genera modificaciones o afianzamientos en la estructura cognoscitiva con que inicia el investigador y permite engendrar nuevos juicios, gracias a la comprensión y análisis de la interrelación de factores implicados en los procesos de interacción (intervención) social. En cuanto a lo anterior, la teoría sirve de base para la acción ya que existen unos supuestos teóricos que permitirán la reflexión, análisis, comprensión y explicación de sus manifestaciones, insertos en la propia acción y sirven para entender la esencia de los fenómenos y sus interrelaciones. De modo que si partimos de la totalidad como categoría, la teoría también surge de la reflexión sobre las consecuencias de las transformaciones originadas en la práctica y el proceso que las produjo.

En síntesis, la investigación praxeológica:

- Desde el punto de vista epistemológico, supone romper con el clásico binomio sujeto-objeto de la investigación y, por ende, con las concepciones habituales de trabajo científico, metodología y teoría. En esta disciplina, el profesional, así como quienes interactúan con él en su práctica, son también sujetos y objetos de investigación. La teoría es, entonces, el resultado del aporte de todos, leído, justificado, convalidado y orientado por métodos sistemáticos.
- Políticamente, supone partir de la realidad, con su situación estructural concreta, para ayudar a innovarla con base en la participación creativa de todos los implicados. El objetivo final es la transformación de la práctica y de la realidad social en la que se produce, en beneficio de todos los involucrados y, principalmente, del investigador.
- Como método, supone procesos modestos y sencillos, no por ello asistemáticos, al alcance de todos, pero que lleven a la vez a la participación colectiva, a asumir crítica y estructuralmente la realidad (ver), a la reflexión seria y profunda de sus causas y tendencias (juzgar), a estrategias de acción concretas y realizables, a una planeación adecuada (actuar), a una *praxis* o acción renovada y transformadora, a una continua reflexión sobre ésta para hacerla cada vez más liberadora y transformadora de la realidad (devolución creativa).

3. Una investigación con intención crítica

La crítica¹³⁷ es buena y beneficiosa cuando ayuda a progresar y superar los presupuestos. También es agresiva y destructora por cuanto pone en cuestión el orden preestablecido. Esta ambivalencia es más clara con relación al tiempo. Un incidente crítico puede ser breve; una situación crítica puede ser duradera y sin esperanza. El proceso crítico es siempre político (la crítica es el sentido mismo de la política, es decir, de la ciudadanía). Si se refiere a un fenómeno representado como un objeto, una categoría del espíritu o de la razón, la postura crítica se muestra radicalmente diferente –heterogénea- cuando se tiene en cuenta el curso dinámico y caprichoso de la acción pues ésta está inscrita en una duración plena de memoria, de pulsiones y de repulsiones, vivida en tanto que existencia, temporal, histórica, producto de una relación intersubjetiva. Podemos también distinguir la crítica más lógica del momento, del instante, del acontecimiento y una crítica más dialéctica, más temporal de la historia y de lo experimentado.

En tanto fruto de una invención en el corazón mismo de una *praxis*, la acción crítica se encuentra paradójicamente ligada al tiempo, a una duración, a una memoria y, sin embargo, condenada a lo efímero. Uno no se instala para siempre en una posición

137 El término “crítica” (adjetivo y sustantivo) viene del griego “Κρινεῖν [κρω (?)] [κριτική (?)]” (escoger, separar, y, por consiguiente, clasificar, ordenar, organizar, resolver una situación confusa y, finalmente, “juzgar” sea que se trate de “juicios de existencia” - lo que “es” o “no es” - o de “juicios de valor”, relativos a lo que “debería ser”). En el sentido moderno del término, “el crítico”, sobre todo en el dominio artístico, es un especialista competente, con “autoridad”; “los críticos”, en plural, de modo más peyorativo, son las personas insatisfechas; “el pensamiento, la actitud o la postura crítica”, en los medios intelectuales, y también en los procesos de concientización y de liberación, consiste en revisar y reinterrogar, bajo diversos ángulos, los “presupuestos”, los “lugares comunes”, normalmente aceptados. Se trata, entonces, de confrontar valores, “visiones del mundo”, filosofías e ideologías (en especial cuando ellas plantean preocupaciones ecológicas o éticas).

crítica; no se puede adquirir, como un objeto comprado en un comercio, una crítica elaborada por otros. Las escuelas y los movimientos críticos lo han demostrado hace mucho tiempo, sea por sus esclerosis o por sus (auto)disoluciones. En eso, la crítica desborda ampliamente su ambición radical (re-interrogar, dar otro sentido), los comentarios (más serenos); las actitudes reflexivas inciden directamente en un *actuar*, en un *hacer social histórico* y utilizan los recursos de un distanciamiento (implicación-distanciación).

La crítica es, en el fondo, el lugar y el estatuto del *no*. No se trata de la negación jurídica argumental, ni de la mágica que contradice de plano lo insoportable; ni del rechazo de lo que no se ve (lo inconsciente), ni de la negación algebraica simétrica (+, -) que conduce sobre todo a la inversión. Es, por el contrario, la negatividad recurrente (el gran rechazo marcusiano), contestataria, que cuestiona las decisiones tomadas, las posiciones dogmáticas, los presupuestos, los prejuicios, hasta lo declarado evidente, indiscutible, inalterable. La falsificación y la refutabilidad científica, la duda filosófica y el surgimiento de movimientos políticos revolucionarios son de este orden.

En tanto acto de negación, la crítica se opone a cualquier cosa o sujeto, a una convicción, a los enunciados, a las posiciones anteriores. De esa manera conduce al reconocimiento del otro. Supone, entonces, y mucho más que la diferencia, la inteligencia de la heterogeneidad. Es reconocer y valorizar la pluralidad largo tiempo reducida a uno de los avatares de la unidad. La afirmación del *otro en tanto que otro*, como límite, se encuentra en el fundamento mismo de todo proceso crítico. Yo

mismo soy, en tanto que sujeto, el otro de otro y su límite. Esto es así porque la crítica se sitúa a nivel de las prácticas, o mejor de la *praxis*¹³⁸ y no en el plano de los debates teóricos, contradictorios y conflictivos. La crítica sólo puede darse desde una exterioridad que interviene bajo la forma de mediaciones de instancias distintas, cuyas miradas, opiniones, juicios y valores no se confunden con lo que es cuestionado.

De ahí que subrayar la importancia de una actitud crítica, en el campo de las prácticas pedagógicas y de la investigación parece una redundancia. Una de las finalidades esenciales de la educación reside, en efecto, en el deseo explícito de contribuir a provocar en el estudiante la elaboración, la maduración y el desarrollo -la eclosión- de un espíritu crítico con suficiente autonomía y, sin embargo, siempre en devenir inacabado. Pero, en función de los ideales democráticos y de los condicionamientos económicos de gestión, la educación deviene un sistema: se organiza, se institucionaliza y se vacía, poco a poco, de todo espíritu crítico.

Finalmente, hay que decir que el proceso crítico investigativo es multireferencial. Ya sea que se considere al nivel de las prácticas o se trate de buscar una inteligibilidad teórica. Es el juego manifiesto de las exterioridades y de las heterogeneidades; por medio de la diversidad de miradas y de lenguajes especializados que produce este cuestionamiento se acrecientan sus opciones de radicalidad. Como lo dijo Ardoino,¹³⁹

138 ARDOINO, Jacques. Des allants-de-soi pédagogiques a la conscientisation crítica. En : IMBERT, Francis. *Pour une praxis pédagogique*. PI, Matrice, Paris, 1985.

139 ARDOINO, Jacques. *Propos actuels sur l'éducation*. Cahiers et Documents IAE de Bordeaux, 1963. Véase también, *Pratiques de formation-analyses*, n° 26-27 y 36, *L'approche multiréférentielle* y *Le devenir de la multiréférentialité*, Paris 8, 1993 y 1999.

la visión multireferencial no pretende llegar a un punto de vista que incluya todas las opciones. Ella es más que una yuxtaposición de visiones disciplinarias sobre un mismo objeto, pero quiere confrontarlas y las articula a pesar de ser consideradas heterogéneas e irreductibles unas a otras. Si bien parece eclecticismo, no lo es bajo la forma negligente y superficial que normalmente se le da a este término. Pensamos, por el contrario, en una transdisciplinariedad. En el campo de la educación, por ejemplo, pero también válido para el conjunto de las ciencias humanas y sociales, el mismo objeto debe ser observado, simultánea y contradictoriamente, bajo diferentes perspectivas (psicológica, psico-social, sociológica, económica, política o ética).

4. Una investigación reflexiva

La cientificidad de un proceso investigativo no reside en sus técnicas ni en los parámetros que a partir de ellas se establezcan. Más bien depende del tipo de cuestionamientos con los que se ordena una realidad que no lo está ni se presta a ser aprehendida fácilmente. En otras palabras, la cientificidad depende del marco epistemológico que orienta toda investigación.¹⁴⁰ Esto nos coloca frente a una cuestión cardinal que ya las cosmologías mesoamericanas y orientales, y hasta las físicas más recientes, nos recuerdan: lo que pensamos que está afuera, también está dentro, o dicho de otro modo, el punto de vista del observador molesta, perturba el objeto.

140 Este marco se puede entender como el conjunto de las preguntas “*preguntables*” en un momento concreto del desarrollo de un campo científico o disciplinar.

Sin entrar en el debate sobre las relaciones sujeto-objeto, queremos recordar que los mecanismos de objetivación que utiliza un investigador son susceptibles de ser objetivados, no sólo por manía epistemológica, también porque sin ella, se cae fácilmente en el vicio sociológico de hacer prescripciones disfrazadas de descripciones. Y es que de la praxis investigativa es inseparable la experiencia social (objetiva y subjetiva) de su impulsor y de su ubicación en un campo especializado que valora y valida su accionar. Recordemos aquí que en la base de toda sociología reflexiva está la certeza de que su objeto de estudio no son los agentes sociales ni lo que hacen, sino las redes de relaciones multidimensionales en las que ellos y sus interacciones cobran vida y sentido social. Para acabar de complicar aún más la cuestión, resulta que el mundo social es un universo tanto objetivo como pre-interpretado por los actores sociales, de tal modo que la sociología tiene que contar, de todas formas, con una doble hermenéutica: interpretar mundos sociales ya interpretados.

Por todo esto es necesario reconocer el *carácter reflexivo de la investigación social*. Que somos parte del mundo social que estudiamos. No podemos evitar nuestros efectos sobre los fenómenos sociales que analizamos. Este carácter reflexivo del hecho social implica participar en el mundo social y analizar los resultados de esta acción, así como mantener la capacidad de observación de nuestras actividades desde fuera, como objetos en el mundo; dicha capacidad permite coordinar nuestras prácticas. En esta perspectiva, *el investigador es el instrumento de investigación por excelencia*.

De ese modo, sólo si utilizamos una doble reflexión (sobre el objeto y sobre el sujeto *objetivador*), podremos comprender que a medida que realizamos la investigación y va surgiendo su producto (el conocimiento) el objeto se integra más con el sujeto y, a la inversa, más del sujeto está en el objeto. La objetividad, entonces, pasa de ser un bastión inexpugnable, a la cual se llegaba sólo por el rigor de los métodos, técnicas y cálculos sin mancha de subjetividad del investigador, a convertirse en un proceso gradual pero asintótico (se llega, pero no se acaba jamás de llegar), de aproximaciones sucesivas (no exentas de retrocesos y tropiezos) de nuestras representaciones e interpretaciones; con los límites y determinaciones específicas de la realidad que investigamos y transformamos, entremezclados con ella.

Es común encontrar que **reflexividad** indica *relación consigo mismo*, basada en la introspección, pero un poco más allá significa poner en claro la existencia de lo implícito en la acción del agente. Es lo que Daniel Schön¹⁴¹ llama "*la reflexión en curso y sobre la acción*"; el agente eficaz hará evidente esta reflexión para producir el saber práctico inscrito en su acción. La reflexividad es, en consecuencia, la experiencia discursiva de hacer manifiesto lo implícito, la expresión de lo tácito que, en tanto sistematizado, caracteriza la profesión como en el trabajo social o cualquiera otra que implique interacción o intervención social.

141 SCHÖN, Donald. *Le tournant réflexif*. Montreal : Éd. Logiques, 1996.

La reflexividad tiene, según Anthony Giddens,¹⁴² al menos tres dimensiones: es discursiva, accesible a una conciencia de ese tipo y, por tanto, inscrita en el relato de los actores; es práctica, como parte de la conciencia práctica, y es, además, institucional. La conjunción de estas tres dimensiones forma lo que Giddens llama la “*modernidad reflexiva*”. El sociólogo inglés insiste en una separación analítica entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva, tal vez a partir del recuerdo de esa otra que plantea Jean-Paul Sartre entre práctico-inerte y *praxis*. Para Giddens tiene gran importancia el hecho que la gente pueda discurrir sobre su práctica y que ello se realice en una conciencia discursiva que da sentido a las experiencias.

En la investigación praxeológica, los profesionales actúan como expertos que realizan una práctica concreta de indagación. Podemos hacer la analogía con unos coexploradores en una variedad de prácticas, una de las cuales es efectuar la investigación. Esto será posible si asumen los roles de profesional (docente, trabajador social, comunicador, administrador, ingeniero) e investigador de modo diferente al convencional. En la medida en que la investigación praxeológica es una práctica reflexiva, debe *incorporar* la propia investigación como una actividad de autorreflexión crítica. El profesional no podrá mantener la distancia necesaria y apropiada con el fin de satisfacer los cánones de objetividad y consistencia que plantean los métodos positivistas de investigación; al contrario, en tanto investigador-praxeólogo:

- Es sujeto tanto como objeto: es *reflexivo*, posee la cualidad de ser un objeto en sí mismo.

142 GIDDENS, Anthony. *La constitution de la société*. Paris: Presses universitaires de France, 1987.

- Es *relacional*: está implicado en las interpretaciones de los otros con quienes interactúa.
- Es *comunicativo*: interviene en unos intercambios simbólicos en los cuales el contenido de la comunicación está dirigido a otros y también a él mismo.
- Está gobernado por reglas y posee una cualidad *estructural*: asume roles, actúa en juegos, posee destrezas.

Los buenos investigadores–praxeólogos son los diestros para resolver toda una gama de problemas que se les plantean mediante la aplicación de un conocimiento previo y el recurso de unas habilidades y experiencias personales proyectadas por su personalidad y su propia serie de valores. Simplemente porque viven, *tienen* que intervenir en el proceso de comprensión implícito en la investigación praxeológica, donde la comprensión no es científica sino más bien un entendimiento práctico de la propia vida y sus posibilidades.¹⁴³

5. La lógica y los problemas de la investigación praxeológica

143 GADAMER, H. G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984.

En este aparte planteamos dos cuestiones: una referente a la justificación de la investigación praxeológica en términos de sus pretensiones de relevancia y la otra con respecto a sus requerimientos epistemológicos como lógica de una práctica reflexiva. No podemos caer en ninguno de estos dos errores: basarla en lo científico, y caeríamos en el fundamentalismo, o entenderla como una especie de ingeniería social, y la reduciríamos al practicalismo. Es más conveniente pensarla como una forma de indagación hermenéutica, interesada más por la comprensión que por desplegar un conocimiento sobre los límites de las disciplinas académicas por un lado y las preocupaciones prácticas por el otro.

Tal vez el aporte principal de la investigación praxeológica radica en la posibilidad que da a los practicantes de realizar un estudio de su propia experiencia profesional, cuando se la entiende como las tentativas sistemáticas de transformar y perfeccionar la actividad mediante ella misma y la reflexión sobre los efectos de dichas acciones.

Esto significa:

- Que los investigadores participan realmente en la práctica que están investigando (pues es la suya propia); intentan comprenderla para renovarla.
- Hablar de transformar y perfeccionar la propia práctica denota la importancia de optimizar ésta a través del cambio de dicha situación. Existe una interacción entre comprensión y cambio; la primera está orientada al cambio y éste incrementa aquélla; es la reflexión en acción.

- La reflexión constituye una dimensión clave en la investigación praxeológica *como* exploración: a manera de una espiral en donde la acción es acompañada de reflexión y, tras una mayor comprensión, se desencadenan más acciones y reflexiones. O sea, la reflexión tiene una dimensión social según la cual pensamiento y acción están unidos en la experiencia que se investiga y en la práctica de la propia investigación.
- Al ser situacional, la reflexión práctica está colmada de valores. Acciones y comprensiones se interesan asimismo por lo deseable; las comprensiones no son puramente técnicas, no buscan sólo una acción más eficaz, también cómo realizar una actividad con destreza y adecuada a una situación específica.

Como las *consecuencias* de la praxis son fundamentales en todo este proceso praxeológico, hay que considerar que:

- Como la investigación praxeológica tiene que ver con las escalas de valores, plantea un problema a quienes consideran que una investigación *legítima* debe ceñirse a los parámetros del paradigma positivista.
- La investigación praxeológica puede ser criticada sobre todo por sus posibles sesgos y falta de objetividad (pues el investigador no está marginado, por el contrario, está comprometido con el objeto mismo de su investigación). El praxeólogo no intenta sólo descubrir de modo imparcial los hechos, sino

transformar una acción y mejorar una situación y así, de modo muy real, crea los hechos y desafía el *status quo*.¹⁴⁴

- Como la investigación praxeológica es situacional y cada escenario es diferente, el fruto de dicha investigación se refiere sólo a ese caso y no a uno distinto. Otra crítica posible es su capacidad de generalización; no olvidemos que ella no utiliza un modelo hipotético-deductivo sino uno donde las hipótesis emergen y están sometidas a cambio durante el proceso de la investigación; tampoco su interés primordial es aportar a la teoría formal. Esta incapacidad de generalización no constituye un problema grave. Una comprensión mayor de la particularidad de una práctica socioeducativa concreta es más importante que la posibilidad de generalización a otras disciplinas similares.
- No es de menor importancia el hecho de que, como la investigación praxeológica es un estudio sistemático, debemos contar con ciertos medios para diferenciarla de una buena enseñanza o de una buena práctica. El principal de ellos es la elaboración de informes (sistematización) que sean accesibles de algún modo a la crítica de otros. En el fondo se trata de una exigencia de justificación.
- La investigación praxeológica puede ser tan sistemática como otras formas clásicas de investigación, pero sólo será así si antes se aceptan algunos hechos: primero, que existen formas de racionalidad diferentes de las que

144 FINCH, J. *Research and Policy*. Lewes: Falmer Press, 1986.

propone el paradigma positivista; segundo, que el deseo de ser objetivo constituye en sí mismo un prejuicio; tercero, que ya que toda acción humana es significativa, el praxeólogo no puede asumir una posición neutral porque está situado en un contexto social; por último, que el conocimiento es convencional y se halla *práctica*, más que fundamentalmente, articulado con la verdad.

6. Las principales técnicas de la investigación praxeológica

Hemos dicho que, como método, la investigación praxeológica es total, combina técnicas cualitativas con cuantitativas y es siempre flexible. La técnica quizás más utilizada es la *observación*,¹⁴⁵ cuando se habla de investigar mediante la observación directa nos referimos a prácticas concretas que son naturales. Hay, por tanto, una *metodología de la mirada*, es decir, una deconstrucción y producción de nueva realidad. Se nos plantea de inmediato la siguiente disyuntiva: la percepción humana es altamente selectiva. Si varias personas miran hacia el mismo escenario tendrán diferentes apreciaciones. Cada una ve de acuerdo con sus intereses y contextos personales.

145 Ob-servar es ponerse delante (ob) de un objeto, a la vez como esclavo (primer significado de la raíz serv) para serle fiel, y, como maestro para poseerlo o conservarlo (segundo significado de la raíz serv). Es un procedimiento empírico por excelencia, el más primitivo y, a la vez, el más usado.

Nuestra cultura nos induce lo que vemos, nuestro sistema de valores nos dice cómo interpretar lo que pasa ante nuestros ojos. ¿Podemos, entonces, confiar en la información proveniente de la observación?

Una distinción esencial sobre las estrategias de observación se refiere a la medida en que el investigador es un participante en el escenario estudiado. En realidad la participación es un continuo que va desde la total inmersión en el contexto como un participante completo, hasta la total separación como un espectador. En este sentido hay que distinguir al menos dos tipos de observación directa: la *participante* (exógena), donde, a la vez que se observan los acontecimientos, se participa en ellos, y la *autoobservación* (endógena), cuando se observa la propia práctica. Obviamente, también es necesario utilizar, en determinadas circunstancias, la *observación externa*: el observador no pertenece ni participa en el grupo objeto de estudio; puede ser directa (sobre el terreno) o indirecta (documental).

La observación participante requiere de la interacción social del investigador y la comunidad en el entorno. La autoobservación constituye un procedimiento de aprendizaje-conocimiento, inverso del realizado en la observación participante; en lugar de aprender a ser un nativo de una cultura extraña (observador externo aunque participante) el natural aprende a ser un observador de su propia cultura, un investigador que observa desde su experiencia como actor.

Otra de las técnicas que se pueden utilizar, sobre todo para hacer participar otros sujetos de la práctica, es la llamada *entrevista no estructurada*. Con el uso de una

guía muy somera se permite un margen amplio de expresión a quienes son entrevistados. En realidad, los investigadores rara vez son sólo observadores, también utilizan la entrevista no estructurada en el curso de la indagación, son como narraciones conversacionales creadas entre el entrevistador y el entrevistado (Grele, R. J., 1990).¹⁴⁶ Es un proceso comunicativo, una conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el entrevistador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso continuo y con una cierta línea argumental por parte del entrevistado. Por eso sus resultados no tienen posibilidad de generalización ni mucho menos de universalización; sólo se puede juzgar por sus efectos finales, por la riqueza heurística de las producciones discursivas obtenidas en ella.

Además de las dos técnicas enunciadas, a menudo se acude también a la *historia de vida*. Con ésta, el investigador trata de aprehender las experiencias destacadas de la existencia de una persona y las definiciones que ella aplica a tales vivencias; permite captar la forma en que los individuos construyen sus acciones y motivaciones. Implica la reconstrucción de episodios significativos de la vida de uno o más sujetos pero lo que se busca es algo distinto a una biografía. Las fuentes de información son muy variadas: se recurre a diarios de vida y autobiografías, o bien el investigador le pide a la persona entrevistada que reconstruya aquellos episodios que se consideran básicos. Es decir, las historias de vida están integradas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, referente a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto. De algún

146 GRELE, R. J. La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. En : *Historia y Fuente Oral*. Nº 5, Madrid, 1990, p. 106-127.

modo se trata de recuperar la remembranza y narrarla desde los propios actores sociales, en una reconstrucción de la cual participa el propio investigador.

En algunas ocasiones se utiliza el *estudio de caso* que consiste en la descripción, análisis y comprensión de una situación específica (que puede ser una escuela, un evento, una reforma curricular o una participación comunitaria, entre otras). Se estudian con total intensidad, durante un período, cada una de las variables identificadas y sus procesos interactivos. Esta técnica permite descubrir o identificar problemas, estudiar o inventar soluciones y detectar obstáculos a las mismas. Es un procedimiento de carácter intensivo y longitudinal que se desarrolla en el medio natural y que busca aclarar cuáles son los significados que se atribuyen a las acciones y por medio de qué procesos se reconstruyen esos sentidos. Para lograrlo, se adopta un enfoque global y una perspectiva contextual e histórica del caso en cuestión. Habitualmente conduce a la construcción tipológica.

Por último, señalemos el *grupo de discusión*: es una técnica ampliamente usada en la actualidad, una forma de entrevista no estructurada con varios sujetos a la vez, como una conversación planeada con cuidado para obtener información en un área definida de interés común. El grupo de discusión se estructura en torno a ciertos tópicos claves. Tiene la ventaja, según sus impulsores, de traer a la superficie las diferencias entre los participantes y las contradicciones entre sus réplicas, una forma de obtener las significaciones que existen detrás de las opiniones dadas en el grupo, de casi provocar autoconfesiones de los participantes. Es una técnica de investigación social que trabaja con el habla; en ella lo que se dice se asume como

punto crítico de tal suerte que lo social se reproduce y cambia. Ahora, ¿por qué precisamente en grupo? Las razones están en las características mismas del discurso social que aparece discriminado en *lo social* sin habitar en ningún lugar en particular. Y en el grupo ese discurso diseminado se reordena, para lo cual se precisa del trabajo colectivo.

Obviamente, puesto que los procesos de interacción social y de comportamiento personal, inherentes a las prácticas, implican aspectos simbólicos y elementos medibles (número de interventores, tamaño de los grupos implicados, características o tipos objetivos, etc.), se hace necesario utilizar también técnicas cuantitativas básicas como el registro de casos para comportamientos o acontecimientos singulares, o la encuesta estadística para los valores y normas cristalizados y dominantes –estereotipos-, y estudiar su asociación con comportamientos y su localización topológica sobre el mapa social, etc.

Las prácticas metodológicas integrales, tales como la observación participante y las historias de vida, son favorables al encuentro de los dos enfoques, el cuantificable y el cualitativo, como contextos para el análisis delimitado de la práctica. Pero ante el carácter parcial y, por tanto, deficiente y complementario, de todas y cada una de las técnicas utilizables, la síntesis dialéctica totalizadora final de la investigación praxeológica corresponde siempre al sujeto investigador que, como lo advierte Jesús

Ibáñez, es un “*sujeto en proceso*”¹⁴⁷ abierto a la multidimensionalidad de la acción y de lo real.

7. Una conclusión provisional

De los agentes-actores de cualquiera de las disciplinas que hemos llamado de la interacción (intervención) social se espera que presenten soluciones a los problemas dentro de su propio campo de competencias. ¿Cómo ser investigador, además de agente de transformación social? Sólo si se es reflexivo en la acción, si se es praxeólogo, con una visión *crítica* de la realidad en la que se interactúa o se interviene y, ante todo, de sí mismo como sujeto de una práctica determinada y de la suya propia. Se trata de una autoconciencia crítica de la práctica reflexiva, de la praxis o, en otras palabras, de una praxeología. Es lo que G. Morgan¹⁴⁸ propone: concebir la investigación como una serie de acciones y comprensiones interesadas en la *construcción* del conocimiento y no tanto en descubrir el conocimiento exterior. La investigación es la construcción más o menos sistemática, reflexiva y crítica de un significado, la atribución activa, consciente y comprometida de un sentido del mundo. El investigador y lo investigado, en praxeología, deben verse como partes de un todo y la investigación praxeológica es algo objetivamente subjetivo.

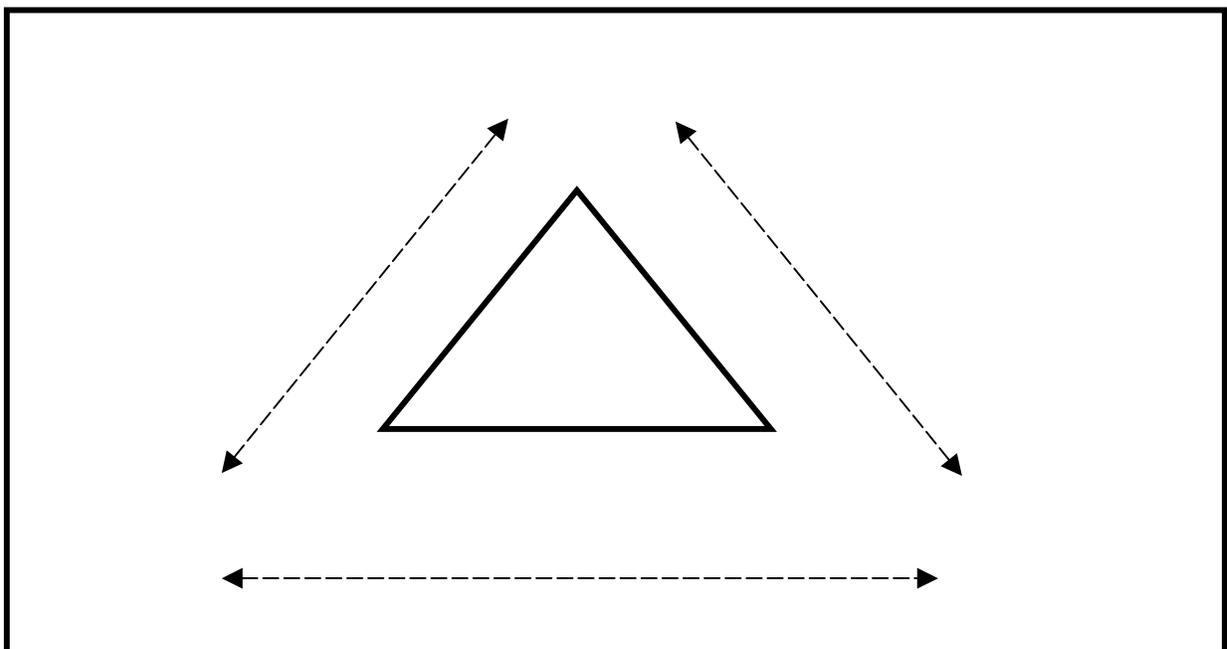
147 IBAÑEZ, Jesús. Perspectivas de la investigación social: el diseño en la perspectiva estructural. En : GARCÍA, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 1986.

148 MORGAN, G. *Beyond Method: Strategies for Social Reserca*. Londres: Sage Books, 1983, p.14ss.

VI. Praxeología: consecuencias para el currículo

Examinaremos en este capítulo las implicaciones que la praxeología, la teoría que contiene, la metodología que propone y la investigación que sugiere tienen en el currículo de las disciplinas que hemos llamado de la interacción e intervención sociales.

Si partimos del modelo educativo que rige la labor formativa en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, todas las disciplinas que sustentan las profesiones que aquí se ofrecen hacen parte, desde nuestro punto de vista, de la intervención (interacción) social. Dentro del conjunto de prototipos educativos existentes, y si tenemos en cuenta las características de sus estudiantes y de las comunidades con las que trabaja, esta institución universitaria ha optado por un **modelo educativo praxeológico**, cuyo centro está en la instrucción integral. Entendemos por ésta, la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Dicho modelo se orienta, entonces, hacia la configuración de un individuo que integra el saber (teoría) con el actuar (*praxis*) y adquiere la habilidad para articular con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo que ha realizado en sí mismo. Se desarrolla en todos los currículos mediante tres campos de formación: el desarrollo humano, la práctica social y profesional y las competencias profesionales específicas.



Proceso de Realización personal

El DESARROLLO HUMANO, entendido como capacitación (formación mediante los programas transversales) y como generador de una cultura y unas acciones extraescolares (bienestar institucional), es inherente a la filosofía de la Corporación. Busca el equilibrio entre actividad académica y proyecto personal de vida, gracias a un proceso cognitivo y de realización individual que se propone como meta el perfeccionamiento de todas las potencialidades del sujeto y el permitirle alcanzar las competencias adecuadas a su opción personal y profesional y la sensibilidad para el trabajo con y para los demás. Aunque comprende elementos teóricos es, en lo básico, un campo práctico.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL se expresa en una sensibilidad consciente y crítica frente a la problemática de las comunidades y del país y en unas competencias para la *praxis* de promoción del desarrollo humano y social. Se adquiere mediante un proceso praxeológico, investigativo y de realización particular que se realiza desde las prácticas sociales y profesionales, e integra los conocimientos adquiridos en la academia con las experiencias de interacción y compromiso social suscitadas en la práctica y el contacto con las comunidades. Como se puede evidenciar, es un campo práctico, aunque utiliza elementos teóricos de las disciplinas sociales y de las específicas.

Las COMPETENCIAS PROFESIONALES se obtienen a lo largo de un proceso cognitivo e investigativo que vincula la teoría y la práctica. Procura la transformación de las

personas, sus conocimientos y destrezas y genera, ante todo, una actitud permanente por *aprender a aprender* y el hábito reflexivo, crítico e investigativo. Se concreta en un contexto de interdisciplinariedad y de aplicación del conocimiento para interpretar y transformar la sociedad. Aunque se centra en disciplinas teóricas, este proceso se propone, también, ser un campo práctico.

Según nuestro modelo educativo, desde el principio hay que ser claros: en todos nuestros programas académicos el currículo tiene que estar fundado en una comprensión de la educación como un doble *campo: de estudio teórico y de práctica*. En cuanto al primero, se orientan a descubrir el mundo, a indagar verdades sobre cómo son las cosas en una determinada esfera de la realidad y lo hacen a partir del discernimiento que proviene de las disciplinas; como campo práctico, se interesan por la actuación en el mundo y en las colectividades concretas y por transformarlas de algún modo; aunque ofrezcan espacio para las disciplinas, el conocimiento utilizado para ello proviene, en esencia, de la práctica. La *praxis* es, por tanto, “*la integración dialéctica de la teoría y de la práctica, en donde no es posible adoptar en sí mismas la teoría o las prescripciones generalizadas, sino que han de filtrarse a través de las limitaciones contextuales dentro de las cuales se localiza la acción*”.¹⁴⁹

Así, desde una comprensión praxeológica, la práctica no es la aplicación de la teoría, como podríamos creer ingenuamente; tampoco la acción que ella implica es a-teórica o equivocada; la teoría provee argumentos o motivos de acción intencional y orienta

149 USHER, R. Y BRYANT. I. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Op. cit., p.161.

la práctica al interior de situaciones que tienen en cuenta las múltiples variables contextuales.

1. La identidad del conocimiento práctico

Según lo trazado en capítulos anteriores, sobre todo en el tercero, el análisis del conocimiento práctico parte del concepto aristotélico de los diversos modos de conocimiento y los tipos de razonamiento y propósitos que les corresponden.

Recordémoslo a partir del siguiente esquema:

Tipo de conocimiento	Razonamiento	Propósito
Teórico: <i>Theoría</i>	Científico y contemplativo.	<ul style="list-style-type: none">• Descubrir la realidad.• Describirla.• Explicarla mediante leyes universales.
Técnico: <i>Poiesis</i> (saber cómo)	Instrumental: buscar los medios para	Lograr productos o estados finales

	obtener los fines de modo eficaz.	predeterminados.
Práctico: <i>Praxis</i>	“ <i>Sabiduría</i> ”: conocimiento práxico-ético.	Actuar con acierto y de manera apropiada.

El conocimiento práctico, que no es simple comprensión de la realidad, pues también tiene que ver con cómo se actúa en ella, intencional y deliberadamente, difiere de manera radical de los otros dos, en tres aspectos:

- a. Como el ser humano tiene en todas las ocasiones una determinada ubicación, no le es posible dejar de actuar en las circunstancias en que se encuentra. El conocimiento práctico está orientado a la acción que **permanece** con nosotros; no podemos olvidar nunca cómo actuar dentro de dichas circunstancias (como sí podríamos hacerlo con el técnico o el teórico; estamos en capacidad de saber algo o cómo hacerlo cuando se requiera pero, si no es necesario, podemos olvidar cómo realizarlo).
- b. El conocimiento práctico se orienta hacia una acción intencional y deliberada, pero su fin (a diferencia del conocimiento técnico), no está predeterminado; sólo se particulariza, en concreto, cuando se reflexiona sobre los medios adecuados para esa situación específica. Dicho de otro modo: fines y medios están condicionados por la naturaleza de la situación.

- c. El conocimiento práctico no es sólo instrumental: tiene, de hecho, una dimensión ética. En él hay que tener en cuenta algo más que la simple eficiencia y eficacia: la rectitud de la acción. De ahí que la elección de los medios determina unas decisiones que suponen la consideración de los valores, dependientes de la situación específica. Así, medios y fines están co-determinados dentro de una escala de valores.

Este conocimiento práctico que poseen los agentes-actores, los profesionales, cuando realizan una práctica, puede ser clasificado en los siguientes saberes:

- En primer lugar, los de *sentido común* de la práctica. Constituyen las suposiciones u opiniones; por ejemplo, como que todos los estudiantes necesitan disciplina o que no responder una pregunta de un discípulo significa un detrimento de la autoridad del profesor.
- El *saber popular* de estos profesionales. Por ejemplo, aquel que expresa que el viernes por la tarde es el momento más arduo en clase o que los estudiantes están más impacientes cuando hace viento.

- Todas las *destrezas* que utilizan los docentes para realizar su labor cotidiana; verbigracia, las utilizadas por los maestros para que los educandos no hablen mientras les reciben instrucciones de trabajo.
- Existen, además, toda una gama de *saberes contextuales*, como aquellos sobre **esta** comunidad o **este** estudiante particular que nos proporciona los elementos para valorar la viabilidad de una estrategia.
- También contamos con el cuerpo de *conocimientos profesionales* sobre la manera de realizar la práctica, cómo interactuar o intervenir, cuáles son las mejores estrategias, entre otras.
- Por último, están las ideas relacionadas con *las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales*: sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, acerca del perfeccionamiento y la reproducción de las clases sociales, así como de la adaptación del saber en la sociedad o sobre la verdad y la justicia.

Algunos de estos saberes tienen las raíces de su coherencia interna bien enterradas en la práctica, otros son mera palabrería; los primeros deben ser sometidos a un análisis que nos permita rescatarlos como teoría; los otros deben ser examinados, comunicarles realismo y concreción para poder percibir sus implicaciones.

Preguntémonos, entonces, ¿qué es lo que le da a la acción, en el conocimiento práctico, el carácter de informada, intencionada y comprometida? De algún modo la acción está advertida por un universal (una ley enunciada en una teoría o un precepto ético general), pero lo ecuménico nunca se aplica tal cual es, ya que, de todos modos, está *mediado* por unas condiciones específicas. El conocimiento práctico supone percibir cómo lo general se transforma en contenido concreto acerca de una situación particular. La consecuencia de todo esto es que el conocimiento práctico (la *praxis*) es siempre *reflexivo*. Aunque el universal nos ayuda a entender mejor la situación y actuar con adecuación en ella, su uso requiere aplicar el universal y que la comprensión de dicha utilización pueda conducir a una modificación posterior de éste. En el fondo es algo lógico, lo general ayuda a entender lo particular y éste cumple el mismo papel frente a lo universal; en esta interrelación, uno y otro pueden sufrir modificaciones. Tal reciprocidad supone un tipo de razonamiento reflexivo. Como lo expresó Gadamer,¹⁵⁰ “*ninguna técnica aprendida o dominada puede librarnos de la tarea de deliberación y decisión*”.

Ahora sí podemos responder la segunda cuestión: ¿a qué se compromete la acción? Es fácil comprender que la responsabilidad consiste en un discernimiento de los universales y en ajustarse a las circunstancias, a la situación concreta (la situacionalidad de la acción). Ya lo hemos dicho con anterioridad, la comprensión presente en el conocimiento práctico es hermenéutica, siempre supone otorgar algún significado; en este caso con una clara ubicación y limitado en el tiempo, la historia y

150 GADAMER, H. G. *Hermenéutica como filosofía práctica*, 1981, p. 92.

la cultura. Cuando ubicamos las cosas en un contexto y las relacionamos con otras y al hacerlo nos las *apropiamos*, estamos aplicándolas a nosotros mismos. Por eso el significado es, siempre: *para mí en mi situación particular*.

Lo que intentamos decir con todo lo anterior es que al actuar desde la praxeología lo hacemos desde un punto de vista: nuestra forma de darle un sentido a la acción y a nuestro mundo de la práctica es siempre hermenéutica. Eso profundiza la utilización del conocimiento práctico con el fin de actuar de manera recta y apropiada en determinadas situaciones de la práctica. De acuerdo con esto, la utilización que podemos y debemos hacer del conocimiento teórico (de universales), estará siempre mediada por las circunstancias de la acción y la situación. Asimismo, aunque el conocimiento aplicado es un tipo de *saber cómo*, no se trata de un conocimiento instrumental (de medios-fines) sino de uno situacional y ético.

2. La teoría en las disciplinas de la interacción (intervención) social

Es necesario diferenciar la teoría propia de las disciplinas y la revelada en la práctica. La teoría se puede considerar desde dos contextos: uno, la distinción formal-no formal; el otro, la dupla marco-productos. En este último caso estamos ante la teoría, en el sentido de un paradigma, de un marco, y las teorías específicas que, como están fundadas en dicho arquetipo, las podemos denominar sus productos. Un educador, por ejemplo, con un modelo conductista, puede organizar programas muy disímiles de los que realice otro profesor con un prototipo constructivista y, en

consecuencia, afrontar heterogéneamente la resolución de los problemas y la toma de decisiones. Si la teoría como marco es paradigmática, la teoría como producto *depende de una perspectiva*, de un prototipo y su producción es una actividad que desempeña una comunidad de agentes-actores quienes comparten creencias, valores, supuestos y concepciones del paradigma.

Lo que se desprende de este análisis es que, en todos los casos, marco y producto están interrelacionados en y mediante la práctica. La teoría es producto de los participantes empeñados en ciertos tipos de práctica orientada por un paradigma o, por decirlo de otro modo, es la actividad de investigación. De ahí que la teorización es invariablemente una práctica. En todo caso, la teoría, como producto, influye en la actividad y ésta lo hace en la teoría como marco. Aquí se produce lo que T. Kuhn llamó un cambio de paradigma. La práctica comprueba tantos problemas o incoherencias que los marcos tienen que cambiar para adecuarse; este proceso supone evoluciones esenciales con condiciones diferentes para interpretar la práctica y, por supuesto, con distintos productos teóricos.

Dentro de cualquier práctica educativa -señalan W. Carr y S. Kemmis-¹⁵¹ se plantean problemas originados en un fracaso de la teoría no formal que, por su papel en la conformación de la práctica, genera expectativas del tipo “*Si yo hago X, entonces resultará Y*”. De esta manera la acción se orienta y justifica al mismo tiempo: “Hice X porque esperaba que sucediera Y”. Por el contrario, si dichas expectativas no se

151 CARR, W. y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

alcanzan (en otras palabras, si los resultados de la práctica son diferentes de lo que se esperaba), la práctica ya no funciona y surge un problema: la teoría fracasó. Es decir que la forzosa adaptación de la práctica puede ser más o menos imprescindible; si la causa está en la teoría como marco, es posible que se necesite una forma enteramente nueva de entender la práctica y, por ende, un cambio fundamental en ella misma.

Es claro que esto tiene efectos en cómo elaboramos la teoría educativa en general y la pedagogía implícita en las disciplinas de la interacción e intervención sociales. Si destacamos *lo práctico* le damos un reconocimiento al carácter primordial del contexto, y el *marco* de la teoría educativa que requerimos queda definido por los profesionales en ejercicio, en la totalidad de la situación. La práctica tendrá que pensarse desde los puntos de vista de dichos profesionales y, en consecuencia, desde la forma en que comprenden, interpretan y apropian sus ambientes. El *contenido* de dicha teoría estará formado por los problemas que surjan de esos contextos, los cuales permiten que se puedan utilizar y sistematizar determinadas comprensiones situacionales. Su *propósito* será, por fuerza, práctico, pues ayuda a los profesionales a promover y perfeccionar sus razones y, en consecuencia, su praxis educativa. Por último, en coherencia con los planteamientos de la teoría crítica, sus *condiciones formales*, son:

- a. Rechazar los conceptos positivistas de racionalidad, objetividad, verdad y, sobre todo, que el conocimiento (la teoría) tiene sólo un papel instrumental en

la resolución de los problemas de la práctica. Así mismo, la tendencia a mirar, desde una óptica técnica, todos los asuntos de la práctica.

- b. Aceptar la necesidad de recurrir a las categorías interpretativas de los profesionales de la práctica; si la investigación praxeológica quiere tener un cuerpo propio, ha de enraizarse en el autoentendimiento de los practicantes.
- c. Para evitar los peligros de la característica anterior, debe proveer los medios que permitan diferenciar las interpretaciones ideológicamente encubiertas de aquellas que no lo están y facilitar alguna orientación sobre cómo superar las interpretaciones distorsionadas.
- d. Debe preocuparse por reconocer esas dimensiones del orden social existente que impiden el logro de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas sobre cómo eliminarlas o superarlas.
- e. Reconocer que esta teoría educativa es práctica en el sentido que la cuestión de su consideración educativa va a quedar establecida por el modo como se relacione con la práctica. Por eso, no puede limitarse a explicar el origen de tales o cuales problemas con los que tropiecen los actores. Su *real finalidad* es la de guiar las actividades e indicar qué acciones deben emprenderse si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades.

Como decíamos al iniciar esta obra, la Corporación Universitaria Minuto de Dios brinda un modelo pedagógico alternativo, de interacción e intervención, experimentado durante más de cincuenta años en la Organización Minuto de Dios, fructífero a muchos niveles, multireferencial, aunque todavía no ha sido sistematizado. ¿No decíamos que estamos ante un paradigma pedagógico y social todavía sin explotar? Y más aún, ¿no significa eso que poseemos un paradigma (teoría como marco) que tiene que llevarnos a cambiar el sentido de nuestros currículos y las disciplinas que los sustentan (teoría como producto)?

3. La unidad de lo teórico y lo práctico

La enseñanza actual necesita enfrentar los desafíos que representan los estudiantes desmotivados e insuficientemente preparados, los docentes desmoralizados o rutinarios y los currículos descoordinados y poco estimulantes, además de los que plantea la conflictividad social del país. Sólo la unidad de lo teórico (crítica) y lo práctico (*praxis*), en una comunidad académica autorreflexiva, puede ayudar a salir del estancamiento en que se encuentra la educación colombiana. El destino de la praxeología, como el de cualquier otra teoría social crítica, está ligado a los resultados prácticos que consiga. Indudablemente debe manejar el discurso crítico más riguroso y afinado que pueda disponer, pero ha de ser algo más que simple discurso. Una praxeología eficaz depende de la capacidad de los practicantes al compartir un discurso teórico relevante en lo concreto, para ubicar las condiciones de

su propia ilustración y para organizarse a sí mismos en función de los cambios que la intervención práctica pretende.

En ese contexto, se trata de la unidad de una teoría y una práctica educativas. La praxeología es una *praxis* que reúne ciertos valores didácticos (importancia de la reflexión y la crítica, valoración de la práctica frente a la teoría, implicación del sujeto-actor en su propia práctica, consecuencias éticas de su acción y convencimiento de que una práctica corregida redundará en la transformación de una comunidad, entre otros) y, al mismo tiempo, somete dichos valores a la prueba de la práctica. La naturaleza de estos criterios educativos debe ser debatida por los investigadores de su propia práctica –los praxeólogos–, como asunto teórico y, además, práctico: ¿cómo encontrar e implementar formas de vida que los expresen? La colectividad autorreflexiva que origina la praxeología se ocupa de transformar su propia situación, pues se ve inducida a enfrentar las limitaciones no educacionales implícitas en la tarea educativa. Y es esta dialéctica entre lo educativo y lo no educativo lo que permite que la pedagogía se entienda como *totalidad*, en sus relaciones con la realidad social y la búsqueda del desarrollo integral. Llegamos, así, en este trabajo praxeológico, al descubrimiento de la necesidad de una reforma educativa de la sociedad.

La praxeología, entonces, como unidad entre lo teórico y lo práctico, asume los tres rasgos distintivos de todas las disciplinas de la interacción y la intervención sociales:

1. *El uso de métodos y procedimientos basados en conocimientos e investigaciones teórico-prácticos.* La praxeología suministra un método para poner a prueba las prácticas profesionales, mejorarlas y basarlas en investigaciones y conocimientos teóricos organizados. En el plano del currículo proporciona un procedimiento para explorar y perfeccionar las disciplinas que lo constituyen. Con respecto a las relaciones práctica-comunidad, suministra un medio para indagar y corregir las acciones mediante las cuales dicha profesión incide en la sociedad. En cada uno de estos casos, la praxeología provee un mecanismo que permite teorizar la práctica y transformarla a la luz de la reflexión crítica. Suministra también los instrumentos para que los praxeólogos se puedan organizar a sí mismos en equipos de investigadores, con el fin de estructurar su propio conocimiento disciplinar. Así, la praxeología proporciona un enfoque que hace posible lograr el desarrollo de una base teórica e investigativa para la práctica profesional.

2. *El compromiso predominante con el bienestar de la persona y la comunidad.* Al conceder a cada una de las profesiones de la interacción e intervención sociales un carácter educativo (todos son formadores de personas y comunidades) se les otorga la doble tarea de la socialización (la preparación de los sujetos para su participación en los marcos sociales y económicos particulares de su colectividad) y la de la liberación (formarlos críticamente para disentir, para participar, para ser corresponsables). Incumbe a estas profesiones el compromiso de suscitar la reflexión crítica en el seno de la sociedad en general, así como la responsabilidad de reflexionar

autocríticamente sobre la coherencia y la justicia de su propio proceso autoformativo. La praxeología es un modo de analizar con base en la crítica y de generalizar el compromiso de la profesión para con el bienestar de la comunidad.

3. *El derecho a expresar juicios autónomos e independientes sobre las líneas específicas de acción que hay que acoger en una situación determinada.*

Puesto que la práctica formativa es intrínsecamente política, los docentes deben tener en cuenta los valores e intereses de las diferentes clientelas en juego, pero el juicio profesional permanece como su prerrogativa. Por tal razón, la sociedad demanda agentes sociales, educadores profesionales, no simples técnicos instructores.

La concepción tradicional de la investigación se mueve en estos parámetros: la concibe como uno de los medios para relacionar la teoría con la práctica cuando se la considera impulsada por la teoría (caso del experimento controlado en el laboratorio). O bien, por que se base en circunstancias empírico-prácticas, examinadas con el fin de generar datos para los cuales se buscan explicaciones teóricas (caso de la observación participante). Puede ocurrir que la investigación esté indicada por la teoría de un lado o por la práctica del otro (caso de las investigaciones mediante entrevista y estudio). Por último, aunque no constituye una posibilidad real, cuando está al margen tanto de la teoría como de la práctica y, de algún modo, existe para informar a ambas. Sin embargo, en ninguno de estos cuatro casos se considera lo que constituye *la esencia de la investigación praxeológica: ser*

en sí misma, y en simultánea, la práctica concreta de la teoría y la teorización de la práctica.

La investigación praxeológica, en las disciplinas de la interacción y la intervención sociales, se interesa por optimar nuestra comprensión del complejo campo de la práctica, por contribuir en dicho proceso con un cambio de las situaciones específicas de la actividad profesional. Para lograrlo, la enseñanza de la investigación no se puede reducir a la transmisión de una serie de técnicas y métodos, tiene que ser un proceso que conduzca a la formación de un docente reflexivo. Quizás, en vez de enseñar técnicas, el currículo debe estar diseñado en torno a ejemplos de prácticas específicas de investigación, de modo que el *hacer real*, y no las simples necesidades formales de investigación, generen en el alumno la capacidad de examinar críticamente los problemas reales con los que se enfrentan los investigadores y las soluciones que se proponen. No obstante, la experiencia investigativa tiene que ser experimental desde su comienzo. Y eso es lo que propone la praxeología cuando induce al estudiante-practicante a hacer de su propia actividad una investigación reflexiva con el fin de regenerarla y, de paso, mejorar las condiciones de sus actores y su contexto.

4. Consecuencias para el diseño del currículo

Como corolario de todo lo anterior encontramos que el currículo, para cualquiera de las profesiones que tienen que ver con la búsqueda del desarrollo integral, no puede

basarse en meras disciplinas ni en un compuesto interdisciplinario; debe reflejar la localización del respectivo campo de estudio en lo práctico y en lo crítico. Por consiguiente, en términos de currículo, el punto de partida no es la práctica en sí, sino los *problemas* de la misma. El currículo se organiza, entonces, alrededor de núcleos problemáticos que serán siempre confrontados desde la práctica. El desarrollo consiste en examinar el marco y las limitaciones de la práctica, de modo que deje de ser rutinaria, habitual e improductiva. Esta *desnormalización* de la práctica supone un rumbo crítico y autocuestionante de ella; es el principio de un diálogo *con y acerca de* la actividad que conduce a una evaluación de alternativas posibles.

Pero esto no basta. Como dijimos antes, la teoría, en tanto producto, se genera a través de la práctica que tiene una teoría como marco. El objetivo de la actividad, en este contexto, es la reproducción de unas representaciones conceptuales, de tipo abstracto, concebidas para reflejar y modelar el mundo. Pero, aunque la práctica de forjar una teoría es una experiencia cuyo interés es representar y explicar, no constituye en sí misma la del profesional del cual estamos hablando, pues éste se interesa, primordialmente, por comprender, interpretar y apropiarse. No hay duda que la representación de un problema de la práctica puede servirle como metáfora y sensibilización de conceptos con los cuales puede observarlo de otro modo y reformularlo en consecuencia. Esto no es sino una ampliación de lo que ya habíamos dicho: la teoría como producto influye en la teoría como marco. La preocupación del currículo, en este caso, es mostrar la extensión de esta influencia y explorar su contribución, si existe, a la solución de los problemas prácticos.

Si la pedagogía social (todas las profesiones de la interacción o intervención social), como campo de estudio, se localiza en lo práctico, la intención inicial de su currículo tiene que ser el desarrollo y progreso de la práctica más que el acopio de un conocimiento formal. Semejante plan de estudios debe permitir a los profesores desarrollar una conciencia reflexiva de la práctica y facilitarles su intervención en la *praxis*. Cuando abandona el modelo tradicional de las disciplinas académicas, la pedagogía social puede desarrollar una teoría y un enfoque críticos, apropiados a su naturaleza como disciplina práctica.

Como el propósito de la pedagogía social, en tanto campo de estudio, es desarrollar la *praxis* que siempre está presente (aunque sea de modo distorsionado e incompleto) en la práctica de educación social, entonces los profesionales de ella necesitan un modelo educativo que lo haga posible. El conocimiento, la teoría y la comprensión característicos de *lo práctico* deben informar el contenido de tal currículo. En ese sentido, como la *praxis* se refiere a la acción adecuada en unos contextos concretos y en éstos siempre están presentes el poder y la ideología, lo práctico y lo crítico están co-implicados. Comprensión y diálogo, la base de la praxeología, sólo pueden funcionar, en el mundo de la práctica como en el espacio del aula, mediante un reconocimiento de las posibilidades y límites de la situacionalidad.

La noción de “*transposición didáctica*”,¹⁵² que se ha vuelto común en pedagogía, tiene mucho que ver con lo anterior. En su más simple expresión, significa el paso del *saber teórico* al *saber enseñado*. Pero en realidad tenemos dos fuentes de transposición didáctica: por un lado, los saberes teóricos o expertos; por otro, las prácticas sociales y profesionales. Ambas se transmiten al plan de estudios formal (es la transposición externa) y de ahí al real o contenidos efectivos de la enseñanza (es la transposición interna, donde tiene cabida la interpretación y creación de los maestros). Por último, se transforman en aprendizajes efectivos y durables en los estudiantes (es el proceso de aprendizaje, de apropiación, de construcción de saberes y de competencias en ellos).

Sin embargo, hay un error cuando se piensa que saberes y prácticas son dos fuentes equivalentes de transposición didáctica. Las prácticas movilizan saberes, pero no se reducen a éstos, incluso si tenemos en cuenta que, al lado de conocimientos teóricos, existen saberes expertos, profesionales o prácticos. Por eso no es extraño que exista confusión cuando se considera que saberes y prácticas son realidades diferentes.

Todo el planteamiento antedicho señala que no hay saberes sin prácticas ni éstas sin aquéllos; aquí y, como consecuencia de ello, debemos introducir el concepto de *competencias*. Según nuestra propuesta, hay que partir de las prácticas para identificar cada competencia, pues ésta reenvía siempre a una acción cumplida. ¿De

152 CHEVALLARD, Ives. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

qué está hecha? ¿Cómo funciona? Para responder se impone un proceso, bajo la forma de dos registros, irreductibles el uno del otro:

- De un lado, los *recursos cognitivos utilizados* (informaciones, teorías, conceptos, métodos, técnicas, procedimientos, habilidades o actitudes). Cada uno de estos términos merecería una definición precisa, pero aquí basta señalar la *pluralidad* de los recursos cognitivos de un sujeto y anotar que los recursos *externos* de la acción, sean humanos, materiales o tecnológicos, sólo aparecen bajo los auspicios de las informaciones y de los conocimientos que le permiten al practicante aprehender la existencia y el modo de emplear los medios disponibles.
- Por otra parte, los *esquemas operativos* que hacen posible, en tiempo real, la movilización eficaz de los recursos cognitivos. Sin estos esquemas, los recursos no son activados, transferidos, adaptados. Dicho de otro modo, permanecen como letra muerta.

Uno no puede enseñar directamente competencias; sólo crear las condiciones de su desarrollo, al nivel de dispositivos de *entrenamiento*. Consideramos que las prácticas educativas y, más en concreto, las prácticas de aprendizaje, ponen en juego conocimientos que son del tipo *saber-cómo*; es, según lo expresa Noam Chomsky, lo que se ha llamado competencias. Éstas, dominadas en un nivel práctico por el buen profesional, se pueden alcanzar y transmitir sin que sean explícitas. Hasta cierto punto, un praxeólogo competente puede hacer juicios no arbitrarios sobre la

legitimidad de una secuencia de actos de aprendizaje. Ese *saber-cómo* implícito, manifiesto en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, se puede transformar en un *saber-qué*. La *pedagogía* sería esta reconstrucción del *saber-cómo*, cuando lo domina en la práctica quien enseña con competencia; es decir, ella no es la práctica pedagógica misma, sino el saber teórico-práctico producido por los profesionales-maestros mediante la reflexión personal y dialogal sobre su propia actividad pedagógica, especialmente en el proceso de convertirla en *praxis pedagógica*, a partir de la propia experiencia y de los aportes de las demás prácticas y disciplinas que interceptan su quehacer profesional.¹⁵³

De acuerdo con nuestros planteamientos, la formulación del plan de estudios¹⁵⁴ de los programas académicos de estas profesiones parte de la identificación de *ejes curriculares* que determinarán los *núcleos integradores de problemas*, los *núcleos temáticos* y las *preguntas-problemas* de cada etapa del proceso de formación, en lo referente al desarrollo humano integral, la responsabilidad social y, obviamente, a las disciplinas específicas profesionales. Todo esto da origen a un trabajo por proyectos pedagógicos investigativos.

El eje intencional de todos y cada uno de estos proyectos pedagógicos investigativos es la construcción y reconstrucción, por parte de los estudiantes, de

153 VASCO, Carlos E. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. En : *Pedagogía y currículo*. Nº 4. Bogotá, 1990.

154 Entendido como la estrategia para desarrollar intencionalmente el currículo, da respuestas en cuanto al qué, al cómo, al para qué y al cuándo del quehacer educativo.

competencias.¹⁵⁵ He aquí las preguntas a resolver: ¿cuáles son las competencias mínimas y suficientes que han de lograr los educandos para alcanzar el perfil personal, profesional y ocupacional deseado? ¿Cuáles son dichas competencias en la especificidad de las disciplinas, sus epistemologías, sus pedagogías y sus didácticas? ¿Cómo se integran dichas competencias con miras a una formación integral y a la realización del proyecto educativo? Y en el mismo orden de ideas, ¿cuál es el número equivalente y razonable de indicadores (cualitativos y cuantitativos) para emitir un juicio sobre cómo se logran las competencias necesarias? En caso de que los logros estipulados no se alcancen, ¿qué estrategias pedagógicas y didácticas se prevén?

5. Algo sobre didáctica y praxeología

La didáctica,¹⁵⁶ como la praxeología, tiene que ver con la *praxis*; es un discurso sobre un hacer que se compromete con la acción informada y prudente, subordinado a una crítica cuidadosa y revitalizado por el compromiso con unos valores educativos y sociales. Designa los medios y fines para la acción educativa (la enseñanza y el aprendizaje) que se genera en una situación socio-política específica. Por eso, es

155 Aun cuando se habla de competencias para el trabajo repetitivo propio de los operarios, en el presente texto se entiende el concepto al interior de las teorías cognitivas y, en particular, del planteamiento de N. CHOMSKY (1985) quien las define como "*las capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación*". Por otra parte, y de acuerdo con H. GARDNER (1998) desde su teoría de las inteligencias múltiples, asumimos que las competencias que un estudiante ha de desarrollar en un determinado tiempo de escolaridad (y los indicadores que permiten emitir un juicio sobre el logro de dichas competencias) no pueden ser muchas ni inalcanzables.

156 La didáctica (del griego *didaskao*: enseñar) se podría definir como la ciencia o el arte de enseñar. Es el campo de conocimiento pedagógico que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos concretos para alcanzar la formación deseada y facilitar la apropiación de conocimientos, actitudes y valores de un modo agradable. Explica, aplica, guía y media en el proceso formativo.

una acción con sentido, intencionada, con metas fijas y, además, una acción que busca la eficacia y la prudencia en el actuar.

De acuerdo con la tradición, la reflexión y la investigación didácticas se clasifican según alguna de estas tres orientaciones:

- a. Epistemológica. Si la reflexión se hace, ante todo, sobre los objetos de enseñanza y aprendizaje.
- b. Praxeológica. Si la reflexión se refiere, en particular, a la interacción y la intervención didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- c. Psicológica. Si la reflexión tiene que ver con el sujeto que aprende.

Desde una perspectiva praxeológica, la didáctica se caracteriza por realizar las siguientes acciones:

- Dar prelación a la práctica educativa.
- Desarrollar la teoría a partir de la práctica.
- Llevar a cabo un conocimiento histórico, situado, que tiene en cuenta el pasado, el presente y el futuro.

- Tomar conciencia de la complejidad de todo lo concerniente a la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Por consiguiente, el carácter de disciplina social y la cercanía con la praxeología le viene dado a la didáctica por el objeto que estudia (una interacción social, comunicativa) y por el contexto en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje; también, por los métodos y técnicas de investigación que utiliza y por la utilidad del conocimiento que elabora. Veamos esto con mayor claridad al confrontar los dos paradigmas posibles frente a la didáctica:

	Racionalista	Praxeológico
Naturaleza de la realidad	Una sola realidad	Múltiples realidades interrelacionadas
Teoría que lo sustenta	Positivismo lógico	Fenomenología crítica
Relación entre investigación y objeto	El investigador se distancia del objeto de investigación	El investigador y el objeto de investigación están interrelacionados
Naturaleza de los enunciados legales	Es posible la generalización	No es posible la generalización
Método	Preferencia	Preferencia cualitativa

	cuantitativa	
Criterios de calidad	Validez interna o rigor; orientados al resultado	Validez externa o relevancia; orientados al proceso
Fuentes de la teoría	Preferencia del tipo hipotético-deductivo	Teoría que nace de los datos de la práctica
Diseño	Pre-estructurado y descrito previamente paso a paso	Abierto, emergente, flexible; se desarrolla durante la investigación
Escenario	Controlado, de laboratorio. Asume una realidad estable	En el mundo real, concreto. Asume la realidad dinámica

Ahora bien, es de común aceptación que la educación, en tanto proceso organizativo y social, contribuye a generar personas y sociedades, y que la didáctica, como saber, permite responder a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿cómo hacerlo? En este sentido, la didáctica determina las formas de intervención pedagógica para el logro del hombre y la sociedad anhelados y se sitúa entre un *proyecto*, un *deber ser*, una *utopía* y la práctica educativa que tiende a su concreción. O, dicho de otro modo, la

didáctica es un *saber* sobre un *hacer* para lograr un *deber-ser*. Son claras, entonces, sus relaciones con la praxeología, pues es una disciplina que interpreta situaciones de intervención (interacción) social y plantea criterios de acción con una preocupación básica por los fines; se impregna, de ese modo, de valores y compromiso ético.

¿Cuáles son las herramientas necesita la didáctica para su formulación? Sin duda, una serie de conocimientos sobre el fenómeno educativo en sus múltiples dimensiones, de tal suerte que le permitan asumir una explicación-comprensión de la práctica educativa y de un planteamiento socio-político-cultural. En cuanto incluye valoraciones, utopías o deber-ser, se convierte en el parámetro para la selección, elaboración y apreciación de los criterios de acción.

De esa manera, la didáctica se construye en la tensión teoría-práctica, en donde la reflexión ubicada y prudente juega un papel central. Ésta orienta la acción desde la teoría, pero también la desmenuza, interpreta, valora y vuelve a la teoría enriqueciéndola. Reflexión–acción–reflexión es la relación que construye, a la vez, la teoría y la acción. Esto es lo que hemos denominado, hasta ahora, praxeología. Allí, la elaboración conceptual ilumina la práctica, facilita el ordenamiento y la comprensión de las múltiples situaciones docentes concretas. Como Celestín Freinet lo reconoció hace tiempo, es forzoso que cada docente identifique los problemas de su práctica educativa, busque comprenderlos y, sobre todo, genere estrategias didácticas, lo cual exige una teoría que le brinde criterios de acción conceptualmente sustentados y una reflexión crítica a la luz de los valores educativos asumidos.

De algún modo, el aporte de la praxeología a la didáctica hay que considerarlo desde la óptica de la responsabilidad de cada uno en su propio proceso de aprendizaje. La praxeología permite al educando, en la experiencia cotidiana, la *reflexión crítica* sobre su propia praxis individual o colectiva, lo conduce a ejercer el poder sobre su formación y le permite descubrir y construir saberes nuevos; favorece, así, al mismo tiempo, la autonomía de la persona. Recordemos aquí que dicha reflexión crítica se inscribe en un proceso de *deconstrucción*, cuando los poderes o las instituciones se encuentran cuestionados, y, *de construcción*, cuando nos interroga sobre nuestras visiones, creencias y representaciones.

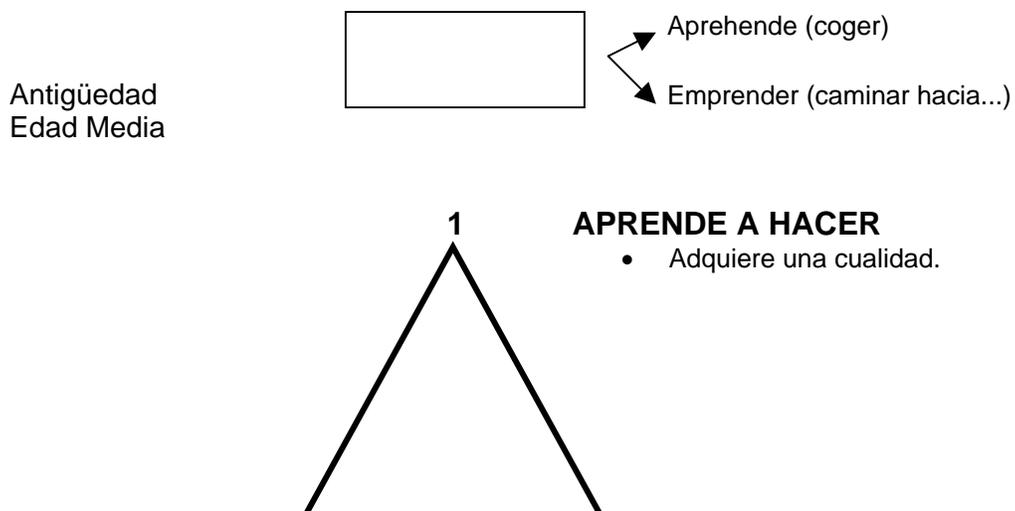
En ese orden de ideas, afirmamos que la didáctica puede contribuir, desde la praxeología, a:

- Democratizar la educación. Porque insiste en la necesidad de enseñar los medios para aprender por sí mismo y permite un pensamiento autónomo, fundado en la razón y la reflexión crítica. *Aprender a aprender*, y no tanto enseñar nociones, es el objetivo del proceso educativo. Por ejemplo, habría que enseñar al agricultor a comparar sus métodos tradicionales de observación con los modernos, a juzgar unos y otros y a decidir por sí mismo lo que debe hacer a partir del conocimiento que adquiere.
- Valorizar la autoformación como modelo alternativo a la educación formal (escuela), sobre todo en momentos y circunstancias en que ésta se encuentra

cuestionada (sea por su incapacidad o por su poder alienante). El auto-aprendizaje se inscribe en una dinámica global de autogestión de la sociedad.

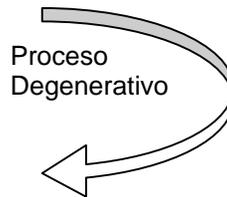
- Contribuir a la articulación de la teoría y la práctica en la educación. A partir de hacer de toda escuela un taller y al permitirle al alumno su paso a la figura de aprendiz. Sólo de este modo se vinculará la educación con la vida cotidiana y se revertirá el proceso histórico de reproducción del conocimiento vivido en la educación tradicional y que esquematizamos del siguiente modo:

PROCESO DE REPRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL



- El maestro lo inicia en un proceso que no termina nunca.
- Reconocido por sus hechos.

PREGUNTA
CREA



Contemporánea
Consumismo

MIRA-OYE
TRANSCRIBE = apuntes
MEMORIZA = examen

3



Edad Moderna
Capitalismo

ESCUCHA
ESTUDIA
COMBINA

2



APRENDE LO QUE NUNCA HARÁ

- Adquiere conocimientos inútiles
- Reconocido por la acumulación y el origen de los títulos.

APRENDE CÓMO LO VA A HACER

Adquiere una cantidad de conocimientos.
El proceso acaba con el grado.
Reconocido por un título.

6. Conclusión

El cambio de época exige de los profesionales de la interacción (intervención) social nuevas funciones. Ya no tiene consistencia, para la formación de los docentes, el argumento característico tradicional de no salir de la disciplina específica y evitar así los componentes de práctica, subjetividad y pensamiento, necesarios para que adquieran competencias y, a su vez, tengan la capacidad de formar en competencias a aquellos con quienes van a trabajar profesionalmente. Aprender de la práctica, establecer y mantener relaciones interpersonales duraderas, apreciar los afectos, adquirir sensibilidad social, hacer explícitos los supuestos y confrontarlos, trabajar en equipo, convertir la acción cotidiana en fuente de conocimiento y control racional de su comportamiento social, son sólo algunas de esas nuevas competencias. Los praxeólogos han de adquirirlas durante su proceso de formación académica; es la base para facilitarlas a los sujetos y comunidades con quienes van a interactuar.

La filosofía que inspira la praxeología propende por la emancipación y la autonomización del sujeto social, invita a una forma de *desviación* frente a los conformismos y desarrolla una postura crítica. ¿Cómo? Por un procedimiento que relaciona teoría y práctica y se apoya en saberes adquiridos desde la experiencia, para construir un camino formador. Se trata de aprender a cuestionar teóricamente la experiencia y a discutir prácticamente la teoría. Las prácticas sociales y profesionales pueden facilitar bastante la autorreflexión crítica; precipitar o exacerbar los dilemas y

legitimar las perspectivas de sentido alternas. La identificación con una causa que nos trascienda puede constituir la mayor motivación para aprender.

ANEXO I

Instrumentos para un trabajo investigativo y praxeológico sobre la propia práctica

Todas las prácticas son complejas. Por esta razón queremos que los instrumentos praxeológicos de trabajo, que deben estar en reelaboración continua por quienes los utilicen y no ser una camisa de fuerza, sean herramientas de concientización para los elementos que hacen parte de una práctica profesional. Eso explica la multiplicidad de cuestiones involucradas: cada ficha inaugura un mundo complejo que implica análisis, críticas y correlaciones. El conjunto de fichas-instrumentos invita a manejarlos de modo sincrónico y diacrónico y a tener en cuenta la complejidad y evolución de la práctica y de la investigación que ella suscita.

En este sentido, los instrumentos de análisis desarrollados por las ciencias humanas y sociales son útiles y necesarios en las diferentes etapas del procedimiento praxeológico. Pero, para no engrosar demasiado este anexo, no las integramos aquí y sólo las mencionaremos, a modo de ejemplo, cuando sea necesario. Cada profesional deberá escogerlos según sus conocimientos y competencias y de acuerdo con los problemas de la práctica que analiza, siempre privilegiando, en lo posible, un enfoque interdisciplinario.

Si bien el instrumental parece ambicioso, recordemos que cada actor es el gestor de su propia práctica, del análisis que de ella realice y que la utilización de aquél depende de todo esto. Pero, ¡cuidado!, las cuestiones que a veces juzgamos

superfluas apuntan, con frecuencia, hacia evidencias de la práctica que es necesario cuestionar e interpretar.

Obviamente, una opción pedagógica caracteriza estos utensilios en correspondencia con el modelo educativo que identifica a la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Ello no significa que sólo los estudiantes-practicantes de una Facultad de Educación puedan utilizarlos; en el contexto de nuestro perfil pedagógico, cualquier profesional es un director de personas y comunidades, un formador (sea ingeniero, comunicador, administrador, filósofo, biblista, trabajador social o tecnólogo). De esta manera, se pretende la realización de prácticas profesionales conscientes de su propio funcionamiento; promotoras de responsabilidad por parte de los diversos agentes implicados; capaces de decir, de afirmar su coherencia y su pertinencia, de confrontarse con las ciencias humanas y sociales y, al mismo tiempo, con la tradición educativa; prácticas preocupadas, finalmente, por su eficacia y eficiencia.

Tabla de acciones del proceso praxeológico

1. Momento del ver

1.1 La Observación

1.1.1 La observación espontánea.

1.1.2 La observación guiada por los polos estructurales de una práctica.

1.1.3 La revisión de literatura o *estado del arte*.

1.1.4 La presentación de los resultados de la observación.

1.2 La Problematización

1.2.1 La identificación de una problemática.

1.2.2 La elaboración y confrontación de la problemática.

1.2.3 La presentación de la problemática.

2. Momento del juzgar: la interpretación

2.1. La correlación espontánea de la problemática con la tradición educativa.

2.2. La lectura de la práctica según las cinco funciones de elaboración de las prácticas.

2.3. Lectura praxeológica de textos iluminadores.

2.4. Lectura praxeológica de prácticas profesionales relacionadas.

2.5. Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido.

2.6. Presentación de la interpretación pedagógica.

3. Momento del actuar: la reelaboración operativa

3.1. Efectos de la interpretación sobre la práctica.

3.2. Puesta en operación de un proyecto de intervención.

3.3. Elaboración de un plan de acción.

4. Momento de la devolución creativa: evaluación y prospectiva

4.1. Evaluación de la práctica.

4.2. Impacto del procedimiento investigativo sobre el agente.

4.3. Prospectiva.

1. LA OBSERVACIÓN

Ésta consiste en un primer distanciamiento de la práctica que se pretende mejorar. Se trata, en una actividad, de una etapa de escucha participativa con el fin de encontrar las palabras que permitan *narrar* la práctica, de modo que se logren desglosar los elementos claves de la misma (más allá de una primera aprehensión), analizarlos e identificar sus fortalezas y debilidades.

Observar es todo un arte, pero también una ciencia. Una mirada interrogadora, crítica, como la Newton que ve caer la manzana, requiere ciertos *grados de vigilancia*. Es atención a lo imprevisto (lo contrario al prejuicio o al dogma que no ve lo nuevo, que ha clasificado y cerrado todo); cautela ante las trampas de la realidad y de las percepciones (en especial, la diferencia que existe entre lo que las personas dicen –opiniones–, lo que realmente piensan, lo que hacen y lo que son) para evidenciar con claridad el ángulo desde el cual se observa; cuidado para desterrar los presupuestos ideológicos presentes –ocultos o inconscientes con frecuencia– en toda observación (casi siempre detrás de un químico hay un alquimista; detrás de un sociólogo, un profeta social; detrás de un educador, un legitimador de lo establecido); vigilancia a los sentidos de la diferencia, la diversidad y la contradicción, con un criterio contrario a un proceso ideológico que escamotea los contrastes y discordancias para asegurar la existencia de una coherencia perfecta entre la práctica y la teoría (no olvidemos que los sistemas son irrefutables en lo abstracto).

De algún modo hay que decir que la profundidad del *insight* es fuente de comprensión, de empatía, de comunión y de creatividad.

La observación praxeológica está marcada por tres fases principales: observación de un medio; de una práctica situada, con sus actores en su entorno, y la de los *polos estructurales* de una práctica.

Con la primera, se pretende saber lo que en realidad ocurre en el mundo donde trabajamos y del cual hablamos y, sobre todo, dar la palabra a los actores del hábitat donde se realiza la práctica, por encima de los participantes que, por lo general, llegan con un discurso ya elaborado en otra parte. Así, la observación es lugar de encuentro con el otro, oportunidad de escuchar al otro, de confrontación con él.

La segunda resalta la esencia del procedimiento praxeológico: se trata de *investigar una práctica* por cuanto ésta es el punto de partida de la observación. Por esta razón, la atención comienza con el relato de la actividad y continúa con el análisis de su organización, sus objetivos, sus resultados, sus modalidades, sus actores, sus discursos, interacciones, intereses y valores.

La tercera procura que, al finalizar la observación, se tenga claridad sobre los elementos constitutivos (o *polos estructurales*¹⁵⁷) de una práctica profesional a nivel

157 Estos "*polos estructurales*" de una práctica se han conformado en consonancia con los estudios praxeológicos y de las ciencias de la acción. Véase, por ejemplo: RICOEUR, Paul et al. *Sémantique de l'action*. París: CNRS, 1977 y RAYMOND, Pilles. Les six pôles d'observation d'une pratique. En : *La Praxéologie pastorale*. Vol. I. Québec. Fides, 1987, p. 107ss.

de sus actores (*quién*), de lo que en ella está en juego y de sus intereses fundamentales (*por qué*), de sus relaciones con el medio social, cultural o educativo (*dónde*), de su relación con el tiempo y la historia (*cuándo*), de sus modalidades (*cómo*) y de lo que ella produce o hace acontecer (*qué*). Al realizar todo esto se podrán identificar las fortalezas y debilidades de cada uno de dichos polos estructurales de una práctica.

Las etapas son:

- 1.1 Observación espontánea (relato de la práctica e identificación de los problemas percibidos).
- 1.2 Observación guiada por los polos estructurales de una práctica (quién hace qué, para quién, por qué, dónde, cuándo, cómo) y los métodos de observación pertinentes a cada uno de dichos polos.
- 1.3 Revisión de literatura o *estado del arte*.
- 1.4 Presentación de los resultados de la observación.

1.1 La observación espontánea

El relato constituye el primer modo de aprehensión y distanciamiento de una práctica. Con él se intenta que el actor haga emerger, a nivel del lenguaje y con sus propias palabras, la experiencia que tiene, sus posiciones y sus perspectivas sobre ella. En

últimas se trata de situar a la práctica, desde el comienzo, en el corazón del procedimiento praxeológico.

Los lenguajes verbales y gestuales son los primeros reveladores de la experiencia espontánea. En nuestra civilización de la publicidad y la opinión las palabras y las imágenes nos gobiernan. De ahí la importancia del relato, sobre todo cuando sobre él se pueden realizar análisis más profundos. Por ejemplo, podemos captar un cambio social o cultural detrás de una frase clave que describe una situación: “*Hace algún tiempo nos organizaban, ahora nos organizamos*”. El vocablo *organizar* no tiene idéntico sentido en las dos partes de la oración, la misma palabra no encierra el mismo concepto; hay una transmutación lingüística que expresa, posiblemente, el paso de un modelo social a otro. Por eso, se sugieren cuatro niveles fundamentales de observación:

- Los lenguajes verbales y gestuales espontáneos:
 - La expresión espontánea que tiene valor como reactivo en un medio específico.
 - La frase típica que expresa una actitud común en determinado grupo.
 - El sistema de comunicación verbal.
 - Los modelos de comprensión crítica.

- Las actividades espontáneas que reagrupan e interesan a la gente y revelan las aspiraciones, las necesidades no satisfechas, los nuevos estilos y objetivos de vida, los valores privilegiados o las relaciones sociales deseadas.

- Los agentes sociales, los roles que desempeñan espontáneamente, antes de ir a observar las estructuras o los canales de acción.
- Las solidaridades y las agrupaciones libres. Quién se reencuentra, cómo, por qué, alrededor de quién, cuándo, dónde son cuestiones que deben preceder las hipótesis de trabajo sobre las mentalidades, los liderazgos.

Y esto no es fácil, pues observar lo cotidiano parece no ser importante; de ahí que se quiera pasar rápido a las estructuras o a las definiciones. En todo caso, narrar la propia práctica permite tomar conciencia de los elementos de ésta que más nos interesan. Con posterioridad, la observación guiada nos permite completar la primera aprehensión de la práctica y confrontar las iniciales percepciones del agente con un análisis más sistemático. Se trata de hacer lo siguiente:

1.1.1 **Relato espontáneo.** En menos de diez páginas narre su práctica y dé un título a su texto.

1.1.2 **Implicación del agente.** ¿Por qué usted está comprometido en esta práctica?

1.1.3 **Primera identificación de problemas o retos (desafíos).** ¿Cuáles son los principales problemas de la práctica? ¿Cómo se sitúa usted ante estos retos? ¿Cuál le parece el mayor desafío de esta práctica? ¿Por qué?

1.2 La observación guiada por los polos estructurales de una práctica

Esta actividad busca el análisis metódico y sistemático de la experiencia. Confronta al agente con los hechos y las interrelaciones de su práctica, se le permite corroborar, completar, corregir la percepción espontánea que expresó en su relato. Esta observación guiada se realiza según un enfoque estructural que distingue y pone en relación los diferentes polos de una práctica: *Quién hace qué, Por quién, Por qué, Dónde, Cuándo, Cómo*¹⁵⁸. Se trata entonces de:

- Distinguir los disímiles polos (ejes) de la práctica.
- Identificar y analizar sus componentes.
- Cotejar sus fortalezas y debilidades.

El observador, al responder a las preguntas relativas a cada uno de estos polos, podrá completar el cuadro siguiente, obtener una visión de conjunto de la práctica y captar los lazos existentes entre sus diversos elementos:

158 Para la *observación guiada* nos basamos en el procedimiento planteado por Thomas H. GROOME en su tesis doctoral: *Christian Religious Education, Sharing Our Store and Vision*. Melbourne, 1980, sobre la educación cristiana en Estados Unidos, donde la presenta como una práctica que podría funcionar críticamente y propone como instrumento de análisis los seis pronombres interrogativos ingleses: *what, why, where, how, when, who*.

QUIÉN	QUÉ	POR QUIÉN	POR QUÉ	DÓNDE	CUÁNDO	CÓMO

Entonces, pasa de la observación espontánea (el relato) a una observación guiada (el análisis de los siete polos) de la práctica: el agente capta hechos, relaciones o discursos. Cambia de nivel y va una observación crítica (interacciones de los ejes internos y externos de una práctica): el actor es impulsado a rearticular eso que Ricoeur llama la intriga y que nosotros denominamos *el drama* de la práctica, de modo que en éste se encuentre el espíritu que la observación guiada más analítica, podía haber perdido de vista.

Con todo esto se pretende que el agente, quien ha enunciado en su relato, desde el comienzo, el problema central que le preocupa, se convierta en crítico de esta aprehensión inicial, lo cual le permitirá responder a una cuestión recurrente: ¿los retos de los que hablamos son sólo nuestros (sólo funcionan en nuestros modelos) o bien son los del medio o de la práctica? O dicho de otra manera, así permite que emerjan otras problemáticas y estará en capacidad de captar la pertinencia de la suya, en una nueva dimensión, para los demás actores de la práctica y para su contexto. Esto hace que la observación haga parte real de un proceso investigativo;

la palabra de los actores se completa, se critica, se corrige en una comunidad de investigadores y gana, no sólo en certeza, sino también en veracidad, en adecuación a la realidad. Es la dialéctica praxeológica – *praxis* y *logos* – lo que está en juego.

Un elemento que no se puede olvidar es el prerrequisito fundamental de la praxeología: el observador se reconoce como un agente implicado, que realiza opciones, pero que, de algún modo insatisfecho con éstas, es capaz de una distancia (crítica) frente a su práctica y a sus iniciativas. La *insatisfacción*, la *sospecha*, es, entonces, el motor de la investigación praxeológica¹⁵⁹ y de la crítica; si se quiere perfeccionar la práctica, si se aspira a ser creativo, hay que conocerla con una actitud cuestionadora. Y, por último, el mayor desafío para el practicante que emprende la observación crítica de su actividad es saber que él mismo está involucrado en su objeto de investigación: su identidad está en juego; el resultado del proceso tendrá que ver con su perfil profesional, social y personal. El cuestionamiento que produce el proceso praxeológico no es intelectual, sino existencial.

1.2.1 Quién.... Por quién. a) Identifique los actores o grupos de ellos, los sujetos de la práctica y precise con (por) quién actúan ellos.

159 O en términos contrarios, como dijo Gadamer, la conciencia de que todo está bien se convierte en obstáculo para la creación y la investigación. GADAMER, H.G. *Verité et méthode*. Paris: Seuil, 1976, p. 208ss.

QUIÉN	CON (POR) QUIÉN

- b) ¿La práctica responde a la demanda de la gente (comunidad) o a la oferta de los agentes?
- c) Exprese las principales características para cada grupo de actores: edad, sexo, origen, nivel educativo, socio-económico, ocupacional, cultural, religioso, de estratificación social, etc. También: intereses, competencia y experiencia frente a esta práctica concreta.
- d) Utilice algún instrumento de las ciencias humanas (modelos de Bayle, Carkuff, sociometría, sociograma, mapa de relaciones interpersonales u otros) e identifique y califique sus relaciones al interior de la práctica.
- e) Presente algunos ejemplos de los discursos que plantean sobre sí mismos y sobre los demás actores de la práctica.
- f) ¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades que se desprenden de este análisis?

1.2.2 Qué. a) Señale las principales actividades de esta práctica.

b) ¿Con cuáles objetivos se relacionan dichas actividades? (¿Esto por qué se hace?)

c) ¿A cuáles campos de la existencia humana (social, económico, cultural, educativo, político, religioso, eclesial, salubridad, infraestructura, etc.) se refieren estas actividades?

d) ¿Qué funciones permiten estas acciones (por ejemplo: consumo, producción, nutrición, reproducción, transformación, comunicación, celebración, servicio, educación, socialización, mejora de la calidad de vida, etc.)?

e) ¿Cuáles son los impactos de la práctica en estos campos?

f) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

1.2.3 Por qué. a) ¿Cuáles son los principales objetivos de la práctica?

b) ¿A qué necesidades y aspiraciones quiere responder?

c) ¿En esta práctica, quién asume los intereses y motivaciones?

d) ¿Estos objetivos son planteados a partir de políticas institucionales?

e) ¿Qué relación existe entre dichas políticas y los objetivos de los actores que participan en la actividad?

f) ¿Cuáles son las opciones de fondo de esta práctica?

g) ¿Hay posiciones diferentes (ideologías y utopías) sobre estas opciones de fondo?

h) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

1.2.4 Dónde. a) Identifique brevemente el medio social donde se realiza la práctica:

- Territorio y población.
- Su historia: hechos constitutivos fundamentales.
- Las actividades privilegiadas.
- Sus instituciones y organizaciones (sociales, eclesiales, educativas...).

- Condiciones de vida.
- Valores y creencias, su religiosidad.

b) Identifique de igual modo el **medio educativo concreto** en el cual se realiza la práctica.

c) Presente ejemplos significativos que muestren los rasgos principales del medio: datos estadísticos, hechos particulares, personajes, comportamientos típicos, eslogan, signos constitutivos, etc.

d) ¿Cuáles son las relaciones de esta práctica con otras similares en dicho contexto socio-educativo?

e) ¿Cuál es el lugar estratégico de esta práctica en el entorno educativo?

f) ¿Cuáles son las relaciones de los actores con la comunidad educativa?

g) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

1.2.5 Cuándo. a) Presente la agenda y el cronograma de esta práctica en forma concreta.

b) ¿La práctica se realiza a corto, mediano o largo plazo?

c) ¿Cómo tiene en cuenta la dinámica de edades de sus participantes (niños, jóvenes, adultos, ancianos)?

d) ¿La práctica, en sus referentes, objetivos, actividades, etc. está centrada en el pasado, el presente o el futuro?

e) Dé algunos elementos de historia de esta actividad, por ejemplo, su origen, desarrollo, sus crisis principales, sus tendencias actuales, etc.

f) ¿Cómo se inscribe esta práctica en la historia de los participantes y en la del medio social y educativo correspondiente?

g) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

1.2.6 Cómo. a) Señale los roles y las funciones principales de los actores en esta práctica.

b) Identifique las habilidades requeridas y realizadas por ella.

- c) ¿Cuáles son los instrumentos principales utilizados en esta actividad?
- d) ¿Cuáles son los lenguajes (corporales, visuales, auditivos, escritos, multimediales, etc.) privilegiados en la acción?
- e) Explique el esquema operativo de esta práctica a partir de las etapas de preparación, realización, evaluación y continuidad.
- f) ¿Qué tipo de organización hay en práctica (grupo informal, red, movimiento, institución)? Analice la clasificación de su práctica con base en los instrumentos pertinentes desarrollados por las ciencias humanas y sociales (Modelo de Maturana y Varela, cibernética, teorías de la organización...).
- g) ¿Cuál es el modelo de organización y liderazgo que opera en la actividad, por ejemplo: burocrático, profesional, comunitario, carismático, jerárquico, anarquista, democrático...?
- h) ¿Cuáles son los procesos de participación preferidos por la práctica, verbigracia: a nivel de la información, la investigación, la decisión, la creación, la ejecución, la evaluación, etc.?

- i) ¿Cómo la práctica maneja las críticas y las resistencias? Dé algunos ejemplos.

- j) ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se desprenden de este análisis?

1.3 Revisión de literatura o “estado del arte”

Si somos fieles al procedimiento praxeológico y actuamos en consonancia con muchos teóricos de la metodología cualitativa, la observación de la práctica se enriquece con una revisión de literatura que de cuenta de otras reflexiones similares, cuantitativas o cualitativas, y de distintas problemáticas del drama en observación. Se busca, en ese caso, una instancia crítica que permita al agente-investigador tomar distancia de su práctica y de su relación con ella, asegurando en la confrontación crítica, de ese modo, el valor de su investigación.

- a. Construya una bibliografía de artículos, reportes, memorias, tesis, etc. donde se que encuentren observaciones sobre la actividad que se estudia o sobre prácticas similares. Incluya, de ser posible, referencias a modelos teóricos (sociales, pedagógicos, políticos, económicos, etc.) que le puedan servir para analizar e interpretar su investigación.

b. Después de consultar algunas de las referencias de esta bibliografía, identifique sus aportes a la observación de la práctica, en términos de:

- Coincidencias.
- Contestaciones u oposiciones.
- Descubrimientos.
- Nuevas perspectivas y preguntas.

1.4 Presentación de los resultados de la observación

a) Señale las fuentes de los datos propuestos y los instrumentos de análisis utilizados.

b) Presente las características principales de esta práctica.

c) Indique los desplazamientos que el análisis produjo en cuanto a su observación espontánea inicial.

2. LA PROBLEMATIZACIÓN

Esta actividad tiene por objetivo organizar los análisis realizados sobre la práctica, especificar las relaciones entre sus términos, particularmente aquellos que son causa de un problema, e integrar en una lectura coherente los diversos sentidos que comporta la investigación, de modo que se pueda desprender su dramática esencial. Al final, después de proponer y criticar una hipótesis de significación (un hilo conductor, una clave de comprensión), se habrá elaborado una problemática que permita comprender y descifrar un problema determinante para la práctica. Definimos la *problemática* como la formulación conceptual de la dinámica de un conjunto de problemas de los cuales sus elementos constitutivos se han relacionado entre sí.

Entonces, una vez que la observación identifica los componentes de la práctica, la problemática evalúa su importancia relativa y subraya los principales factores claves de una situación o de un reto. En un segundo momento, determina las relaciones entre estos factores, los organiza de modo que se comprenda mejor la situación. Por último, propone una hipótesis de comprensión que articule los avances de la investigación y las cuestiones que quedan por resolver. La problemática permite, por tanto, profundizar la intuición que ha guiado tanto la elección de la práctica como su observación. Cada polo estructural de una práctica contiene significaciones que salieron a flote con la ayuda de la observación. La problematización retomará esas consideraciones en una "*red de sentido*", sin duda ya presente en la práctica, pero probablemente no tan evidente para sus actores. Es lo que Ricoeur nos dice cuando

habla de un “*tiempo hermenéutico*” que permite “*configurar eso que, en la acción humana está ya presente*”.¹⁶⁰

Un requisito esencial es definir los conceptos. Normalmente, después de la observación, el agente-investigador reagrupa varios aspectos de la problemática bajo un mismo término más o menos general o abstracto (por ejemplo, crecimiento, responsabilidad, alienación, participación o comunidad). Esas expresiones las llamaremos *conceptos* y serán claves para comprender el sentido oculto en la práctica. Definir los conceptos es situarlos unos con relación a otros y precisar la visión de la realidad que ellos intentan formular. Es importante delimitarlos rigurosamente y confrontarlos con otros de distintos universos de pensamiento, identificando los modelos o las teorías que, sin saberlo, establecen nuestra visión de las cosas.

Ahora bien, existen varias formas de problematizar. Se puede utilizar cualquiera de estas cuatro:

- Modo *analógico o metafórico*. A partir de identificar prácticas o situaciones que presentan homologías con la propia, o bien, si se recurre a símbolos o mitos que evocan las experiencias humanas primordiales (Edipo, Narciso, la muerte, la resurrección, la caída, el éxodo, entre otros).

160 RICOEUR, Paul. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983, p. 100.

- Modo *dialéctico o crítico-político*. Cuando se identifican, verifican o elaboran los clichés, eslogan y frases maestras que determinan la práctica (al tratar de discernir la ideología) cuando se realiza una lectura política o relacionada con un conflicto de la actividad (las posiciones o puntos de vistas de los actores, sus diferencias, convergencias y oposiciones).
- *Modo estructural*. Pretende clarificar la organización de las relaciones entre los componentes de la práctica (como se hizo en la observación de los polos estructurales), es decir, descubrir el modelo que toma la estructura en la investigación sobre la cual intentamos reflexionar; captar las relaciones de cada uno de los términos al interior de un mismo polo estructural, en particular de aquel donde encontramos los síntomas más significativos de la práctica. El análisis semiótico narrativo (Greimas) ofrece también una estructura particularmente interesante para captar las dinámicas, los programas y anti-programas de una práctica.
- *Modo teórico*. Utiliza discursos, teorías o modelos ya elaborados, procura explorar los conceptos, manejar tipologías ya constituidas o comparar la práctica con prototipos ideales.

Sus etapas son:

2.1 Identificación de una problemática.

2.2 Elaboración y confrontación de ésta.

2.3 Presentación de la problemática.

2.1 Identificación de una problemática

- a) Elabore, a partir del esquema de los polos estructurales de una práctica, un cuadro sinóptico con las debilidades y fortalezas de la actividad que obtuvo con el análisis anterior.
- b) Establezca las correlaciones (causas, consecuencias, factores u homologías) existentes entre los diversos elementos del cuadro sinóptico.
- c) ¿Qué problemas mayores se desprenden de esta operación? ¿Cuáles son sus desafíos, lo que en ellos está en juego?
- d) ¿Cuál de estos problemas le parece el más importante para la práctica (aquel sobre el cual el acto de descifrarlo (desnudarlos) será el más fecundo con miras a captar lo que está en juego y a revelar sus desafíos y retos)?
- e) Justifique su opción y correlacione este problema con los datos obtenidos de la observación.

2.2 Elaboración y confrontación de la problemática

- a) Consulte la bibliografía susceptible de ayudarlo a comprender y captar los elementos de este problema.
- b) Identifique los aportes de esta consulta para un mayor entendimiento del problema.
- c) Explore algunos modos de problematización (analógico, genético, dialéctico o factorial) y escoja el que le parece mejor para establecer la problemática.
- d) En algunas proposiciones, exprese brevemente su hipótesis de solución de este problema. Defina con claridad los conceptos que utiliza.
- e) Señale otras hipótesis posibles o ya elaboradas por diferentes observadores o investigadores.
- f) Confronte los presupuestos y la pertinencia de estas presunciones con aquellos de su hipótesis, de manera que pueda verificar la validez de la misma.

2.3 Presentación de la problemática

- a) Exponga su problemática y tenga en cuenta la observación que realizó así como las lecturas efectuadas y la confrontación crítica con otras hipótesis.

- b) Explique por qué esta problemática es coherente con la observación llevada a cabo, pertinente para la práctica y estimulante para sus actores.

3. LA INTERPRETACION SOCIO-EDUCATIVA

El objetivo de la interpretación es verificar la calidad pedagógica, sociológica o filosófica de los significados, identidades, interrelaciones comunitarias y compromisos éticos construidos por la práctica. Nuestras experiencias y la tradición educativa o social ponen en juego y proponen un cierto número de modos de ser históricos. La interpretación busca confrontar estas posibilidades, verificar la autenticidad de los compromisos y de las opciones, desprender alternativas o iniciativas pertinentes para hoy y escoger aquellas que parezcan las más fecundas para la práctica.

En praxeología, cuando se coteja la observación o la problematización de una práctica con la tradición respectiva de su campo disciplinar, no se comparan prácticas con discursos o teorías (es decir, lo real con lo ideal o ideológico) sino prácticas con prácticas, discursos con discursos; así, la tradición (también las disciplinas teóricas, en este caso, ciencias humanas y sociales) no sólo es sujeto o receptor de interpretaciones, además, es lugar de observación crítica y de interpretación interactiva.

¿Por qué la interpretación? Porque los hechos, por sí mismos, no dicen nada; son únicamente elementos de un mundo atomizado y parcelado. O sea que el descubrimiento del sentido de una práctica es una *tarea* de construcción y organización de sus unidades constitutivas que son potencialmente integrables en un todo coherente con sentido. En otras palabras, la voluntad de comprender la práctica implica la construcción de hipótesis, optar por una exégesis determinada, dejando atrás los hechos aislados para captar el juego de fuerzas que permite llegar al sentido mismo de dichos acontecimientos. Esta *opción* que está detrás de toda interpretación tiene algunas características: es una actividad de algún modo *adivinatoria* (no existen reglas para construir buenas hipótesis u opciones, aunque sí las hay para validarlas); lo es también, *perspectivista* en su estructura e incluso ideología (la hipótesis siempre está condicionada a la perspectiva, a la lectura del investigador; es la cuestión del *círculo hermenéutico*) y, por último, *ontológica* en su pretensión (no se construyen hipótesis de sentido por el único placer de construirlas, sino con el ánimo de decir lo que son los hechos), lo que de algún modo supone una pretensión de totalizar. Y es aquí donde se plantea la cuestión de la *validación* de la opción, de la hipótesis: si la interpretación es una opción, ¿cómo evitar el subjetivismo?

Se trata de interpretar la experiencia, lo vivido en la práctica (que de algún modo es algo fáctico), pero no hay duda que la interpretación nos introduce en un nivel del discurso que no es el de un simple enunciado fáctico; por eso hablamos mejor de validación (terreno de la probabilidad, de la argumentación) que de verificación (terreno de lo empírico, de la demostración). Procuramos, entonces, lograr la

validación (la viabilidad) de diferentes construcciones de sentido y optar por la mejor, pero siempre existirá la incertidumbre de si ésta es realmente la superior; por eso se trata de una decisión.

Al finalizar este proceso definitorio, fruto de la confrontación de la lectura de la práctica y de la tradición socio-educativa, se obtienen interpelaciones socio-educativas pertinentes para el momento actual de la actividad.

Sus etapas son:

- 3.1 Correlación espontánea de la problemática y de la tradición disciplinar.
- 3.2 Consideración de las causas.
- 3.3 Lectura de la actividad según las cinco funciones de elaboración de una práctica.
- 3.4 Lectura praxeológica de escritos concernientes o alusivos a la práctica.
- 3.5 Lectura praxeológica de prácticas socio-educativas anteriores (de la tradición).
- 3.6 Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido socio-educativo.
- 3.7 Presentación de la interpretación socio-educativa.

3.1 Correlación espontánea de la problemática y de la tradición disciplinar

- a) ¿Cómo se sitúa esta problemática frente a la tradición disciplinar tal como usted la conoce? Indique los acuerdos, desacuerdos y cuestionamientos que emergen de esta primera correlación.
- b) ¿Las discrepancias y los cuestionamientos proceden de una precomprensión diferente, fruto de su propia cultura, de un interés nuevo por algún aspecto socio-educativo o de la emergencia de una práctica netamente original?

3.2 Consideración de las causas

Para la interpretación de una práctica es necesario tener en cuenta tres especies de causas:

3.2.1 *Las históricas.* Que explican el origen y desarrollo de la práctica a partir de acontecimientos pasados. Es un análisis diacrónico que busca establecer las causalidades sucesivas, secuencia en la cual un dato ejerce influencia sobre el otro. En el análisis histórico se debe partir del hecho o los hechos que presenten mayor jerarquía dentro de un horizonte razonablemente próximo al agente de la práctica; si acaso aparecieran causas más remotas, se apreciarán en razón de su relevancia y alcance para la práctica.

3.2.2 *Estructurales:* exponen las relaciones constitutivas de la práctica al considerarla en sí misma o referida a un sistema más amplio de relaciones

dentro de la cual ella se sitúa; en este caso, se comprende la misma estructura de la práctica como un elemento dentro de otra estructura más intrincada (v. gr.: el sistema educativo), en la cual adquiere mayor complejidad.

3.2.3 Las causas *coyunturales* permiten entender los factores contingentes y circunstanciales de la práctica, propios del momento que se analiza. Supongamos que al examinar la práctica con una comunidad nos cercioramos de que ciertos factores son especialmente importantes por el hecho de encontrarnos en un periodo electoral. Es coyuntural que ese año haya elecciones, pero tal fenómeno es significativo en la explicación de dicha práctica. Hay que tener en cuenta que no siempre es fácil diferenciar las causas coyunturales de las estructurales.

3.3 Lectura de la práctica según las cinco funciones de su elaboración

Presentamos ahora un modelo de análisis que podemos utilizar tanto para la interpretación de prácticas como de textos. Es un enfoque desarrollado en La Sobona de la Universidad de París para el análisis de textos y por Andrew Greeley¹⁶¹ para el estudio de sociedades, primero, y, después, para el del fenómeno religioso. Nos parece que las cinco funciones que este autor atribuye a la religión, corresponden a las dimensiones cardinales de la experiencia humana que

161 GREELEY, Andrew M. *Uniseular man, the persistente of religión*. New Cork: Schoken Press, 1972.

caracterizan cualquier tipo de práctica y que, por tanto, podemos manejarlas para estudiar las nuestras y sus respectivos discursos. Como proyección de dicho planteamiento, proponemos aquí las cinco funciones de elaboración de una práctica: a) elaboración del sentido, b) del devenir personal, c) del acontecer comunitario, d) de las relaciones con la Trascendencia y e) elaboración ética.

3.3.1 Elaboración del sentido de la realidad: una visión del mundo. Toda práctica tiene que encargarse de un cierto número de situaciones físicas, sociales, afectivas, políticas, económicas o educativas. Cada actor o grupo de ellos maneja o se refiere a estas realidades en función del sentido que les da. Se trata, entonces, de identificarlas en el texto o en la práctica y, a continuación, captar los diferentes sentidos que los agentes les dan o les niegan. Se puede, de ese modo, recoger la divergencia de intereses, cultura y experiencia de los participantes y mostrar el *drama* presente en la actividad. Es que una práctica, más que fruto o lugar de unanimidad, lo es de compromiso.

a) ¿Cuáles son las principales realidades en escena o en juego en esta práctica?

b) ¿Qué sentido (comprensión y orientación) les otorgan los diferentes actores o grupos?

c) ¿Qué sentido privilegia o excluye esta práctica?

3.3.2 Elaboración del devenir personal: la identidad de los actores. Esta segunda lectura pretende discernir el acaecer individual de los participantes de la práctica. Incluso con objetivos comunitarios, una experiencia pone en escena personas concretas, reconocidas o no. Importa aquí identificar los distintos actores de la práctica o del texto y prestar mucha atención a las imágenes que cada uno expresa de sí mismo y de los demás copartícipes. Por último, debe brindarse especial interés al desarrollo de cada uno y reconocer los puntos críticos que señalan una evolución, una regresión o el nacimiento de un nuevo perfil.

a) ¿Cuáles son los efectos de esta práctica sobre el futuro de sus participantes (crecimiento–liberación, regresión–alienación, integración personal)?

b) ¿Qué identidad personal desarrolla cada uno en ella?

3.3.3 Elaboración del devenir colectivo: la relación con los otros, la comunidad. Este caso corresponde a las relaciones comunitarias experimentadas, buscadas o rechazadas por la práctica. La investigación indaga sobre cómo la comunidad es esperada, construida, amenazada o incluso destruida por la práctica o alguno de sus elementos; identifica los grupos o instituciones presentes en ella o en el texto; luego, aprehende las formas y procesos de sus relaciones, y, finalmente, descifra las realidades,

problemas o desafíos alrededor de los cuales se construyen o se destruyen los grupos.

a) ¿Cómo evolucionan las relaciones entre los diversos grupos en esta práctica? ¿Alrededor de cuáles elementos básicos se realiza esta evolución?

b) ¿Cómo construye, amenaza, destruye o espera la comunidad educativa esta práctica?

3.3.4 Elaboración de la relación con la Trascendencia (el Absoluto, Dios).

Toda práctica de interacción (intervención) reposa en últimas sobre una visión del mundo, donde la clave, normalmente considerada como religiosa, es la relación con el Absoluto, con la Trascendencia. Pero, por otra parte, sabemos que vivimos en un mundo cada vez más secularizado. Dios no es más la única realidad última. Por eso hay que estar atentos a las otras realidades que aparecen como Trascendencia o a los nombres que le dan los actores de la práctica. En todo caso se trata de identificar las imágenes que los actores tienen del Trascendente y las relaciones que establecen con Él (acogida, rechazo, dependencia, indiferencia, confianza, esperanza, amor o fe) así como las modalidades con las cuales se expresan (oración, discurso, celebración, humor, blasfemia o búsqueda, entre otras).

a) ¿Cuáles son las imágenes de la Trascendencia que utilizan o rechazan los actores de esta práctica?

b) ¿Cuáles rechaza, privilegia o integra esta práctica?

c) ¿Qué tipo de relaciones con la Trascendencia están en juego en la práctica?

d) ¿Qué mediaciones concretas utiliza esta práctica para elaborar o manifestar sus relaciones con el Otro? ¿Con qué consecuencias sobre la experiencia intersubjetiva de sus actores?

3.3.5 Elaboración ética. Toda práctica comporta un proyecto u horizonte.

Nunca intervendríamos si, después de juzgar la calidad de una situación, no quisiéramos consolidarla o transformarla. Es normal que, aunque sea a mediano o largo plazo, las prácticas humanas pretendan mejorar la calidad de vida. Entonces es necesario establecer a qué niveles se sitúa nuestra práctica frente a esta realidad y cuáles son los procesos éticos que ella privilegia: la calidad de vida deseada, los juicios de valor que sus actores tienen sobre el mundo o su propia experiencia y los comportamientos y actitudes que privilegian o rechazan; pero, sobre todo, la elaboración ética de la práctica misma, las responsabilidades y los procesos de decisión, de gestión y evaluación que ella propicia.

a) ¿Qué calidad de vida plantea o busca esta práctica?

b) ¿Qué responsabilidades y de quién(es) privilegia esta práctica?

c) ¿Cuáles son los juicios, valores, actitudes, reglas y comportamientos preferidos, rechazados o integrados por esta práctica?

3.3.6 Correlación con la problemática. a) ¿Cuáles son los aportes de esta lectura a la problemática descubierta?

b) ¿Esta lectura aclara de modo especial la problemática? ¿Por qué?

3.4 Lectura praxeológica de escritos concernientes a la práctica

a) Escoja uno o varios textos (relatos) alusivos a su práctica y susceptibles de esclarecer su dramática.

b) Tenga en cuenta las interpretaciones (exégesis, hermenéutica) de este texto y elabore su lectura según las cinco funciones de elaboración de una práctica.

c) Explique en qué aspectos su práctica cuestiona esta lectura y en cuáles, ésta discute la práctica.

- d) Indique las posibilidades de crecimiento que permite esta lectura.
- e) ¿Esta lectura admite una mejor comprensión de ciertos aspectos del drama de su práctica?

3.5 Lectura praxeológica de prácticas socio-educativas anteriores (de la tradición disciplinar)

- a) Escoja algunas obras de la tradición pedagógica o social que se refieran a prácticas socio-educativas pertinentes para la comprensión de esta práctica y de su dramática (historia, biografías, ensayos pedagógicos, entre otros). Identifique sus contextos prácticos y teóricos.
- b) ¿Qué es lo que la tradición pedagógica o social dice de su propia práctica o de su dramática? Exprese las grandes líneas de la tradición sobre este tipo de práctica.
- c) Identifique los polos y las funciones de elaboración de una práctica tratados por estas obras.
- d) Presente las problemáticas que se desprenden y que tienen relación con la dramática de su propia práctica.

- e) Explique en qué aspectos cuestiona esta práctica las posiciones de los autores estudiados y en cuáles, estos investigadores debaten su propia práctica.

- f) ¿Esta lectura permite comprender mejor algunos aspectos del drama de su práctica? ¿Cuáles?

3.6 Correlaciones hermenéuticas y proposición de una hipótesis de sentido socio-educativo

- a) ¿Cuáles son los principales elementos que se desprenden de sus lecturas de la práctica y de la tradición disciplinar?

- b) En algunas proposiciones, identifique las alternativas que se vislumbran y las interpelaciones que plantean a las diferentes dimensiones de esta práctica.

- c) Proponga una hipótesis de sentido pedagógico que responda a tales interpelaciones.

- d) Confronte y articule esta hipótesis con las dimensiones fundamentales y los desafíos de la problemática planteada.

3.7 Presentación de la interpretación socio-educativa

- a) Desarrolle su interpretación pedagógica o disciplinar.
- b) Indique en qué es pertinente para la práctica, eficiente para entender su dramática y adecuada y estimulante para sus actores.

4. LA RE-ELABORACIÓN OPERATIVA DE LA PRÁCTICA

La re-elaboración operativa, en la etapa del actuar, pretende clarificar los efectos de la interpretación sobre la práctica y permite escoger, planificar y gestionar una intervención responsable sobre la misma. En un proceso de planeación serio, antes de emprender una actividad y de buscar los recursos para realizarla, es importante precisar los resultados que se desean obtener. Una vez especificados, los resultados sirven de criterios para determinar las actividades y escoger los recursos que permitirán obtener los efectos esperados. Este modo lógico de proceder resume lo preconizado por los impulsores de la planeación estratégica y participativa. Pero conviene tener en cuenta que:

- El término *resultado* evoca comúnmente algo tangible, cuantificable, rentable. Pero, en la perspectiva planteada aquí, éste no se limita a la posesión de

bienes; puede traducirse también en expresiones de comportamientos, reacciones o satisfacción de necesidades.

- Si concebimos los objetivos como consecuencias anticipadas, no se puede decir que todos los resultados que se obtengan sean las metas que se esperan. Con frecuencia aparecen los imprevistos, lo imponderable en la acción y sus consecuencias. O dicho de otro modo, el que uno piense o actúe sin fines predeterminados, no significa que no se produzcan resultados.
- La búsqueda de un efecto (objetivo) puede implicar el cumplimiento de varias actividades y requerir la utilización de diversos recursos. Además, en un proceso continuo, un resultado pasa a ser, a veces, recurso para la obtención de un nuevo resultado.

Como la cuestión de determinar y situar los objetivos no es tan sencilla y no existen muchos métodos para lograrlo, proponemos aquí un modelo: consiste en plantearse *porqués, cómo y qué* desde una meta inicial. Si se toma el ejemplo concreto de un estudiante que quiere triunfar en sus estudios (objetivo general) imaginemos lo siguiente:

PREGUNTAS	ELEMENTOS DE RESPUESTA	CALIFICACIÓN
------------------	-----------------------------------	---------------------

<p>1. Exploración</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Por qué?</p>	<p>- Dato inicial: “Quiero obtener mi grado”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para adquirir mayor competencia. • Para crecer como persona. • Para llegar a ser un mejor agente social en mi comunidad. 	<p>Objetivo general</p> <p>Objetivo general</p> <p>Objetivo general – fundamental</p> <p>Objetivo fundamental</p>
<p>¿Cómo?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Cómo?</p>	<p>- Dato retomado: “Quiero obtener mi grado”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de todo el proceso formativo. • Realizando cada una de las acciones requeridas. • A partir de los datos obtenidos en los cursos y de las experiencias adquiridas en la práctica. 	<p>Actividad</p> <p>Actividad</p> <p>Actividad-recurso</p>

<p>2. Explicitación</p> <p>¿En qué más precisamente?</p> <p>¿Y eso qué quiere decir en concreto?</p>	<p>- Retomar un objetivo: “Adquirir mayor competencia”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En el dominio de la observación. • Adquirir técnicas. • Ser capaz de realizar entrevistas. 	<p>Objetivo general – específico</p> <p>Objetivo general – específico</p> <p>Objetivo específico</p>
---	--	--

Al final del proceso de planeación, y si se tienen en cuenta posibles retro-acciones, se habrá construido un plan de acción específico con el fin de mejorar la práctica.

Sus etapas son:

- 4.1 Efectos de la interpretación sobre la práctica.
- 4.2 Operacionalización de un proyecto de intervención.
- 4.3 Elaboración de un plan de acción.

4.1 Efectos de la interpretación sobre la práctica

- a) Desde la observación de la práctica, indique aquello que la interpretación invita a consolidar, a rechazar, a transformar o a innovar sobre las diferentes dimensiones de la actividad.
- b) Tenga en cuenta los actores de la práctica y su contexto socio-educativo y precise las intervenciones que le parecen más deseables, realizables y aceptables.

4.2 Operacionalización de un proyecto de intervención

La elaboración de una práctica o de una intervención sobre la misma implica un cierto número de funciones como la orientación, organización, participación, formación, gestión, información, animación, concertación y evaluación. Los siguientes cuestionamientos pretenden facilitar dicha operacionalización.

- 4.2.1 Orientación.**
- a) Establezca prioridades entre las intervenciones identificadas como deseables, realizables y convenientes.
 - b) Determine los objetivos generales y particulares que se desprenden de tales prioridades.

- 4.2.2 Organización.**
- a) ¿Qué tipo de intervención parece la más adecuada para los objetivos?

b) Estipule las actividades principales requeridas para esta intervención y las tareas que se desprenden de ellas.

c) Identifique el conjunto de actores que realizarán la intervención.

d) ¿Qué reglas de funcionamiento prevé usted para este grupo?

4.2.3 Participación. a) ¿A qué niveles de la intervención participarán sus actores? Por ejemplo: en la definición de necesidades o en la orientación; en la toma de decisiones o en la elaboración y ejecución; en la animación o en la evaluación.

b) ¿Cuáles son las exigencias de esta participación para los diferentes actores (participantes y destinatarios)?

c) ¿Cómo pretende usted desarrollar o mantener la motivación de los practicantes?

4.2.4 Formación. ¿Cómo se va a asegurar la formación requerida para responder adecuadamente a la intervención? Por ejemplo: formación por la acción, tiempos de formación en el grupo o especializada, entre otros.

4.2.5 Gestión. a) ¿Cuál es la coordinación que se pretende entre las diferentes actividades del proyecto de intervención y sus actores?

b) Realice la planificación y el cronograma del proyecto e indique cómo se controla el ritmo de sus diferentes actores y el de evolución del entorno del plan.

c) ¿Con qué mecanismos piensa manejar la retro-acción o las resistencias del medio y de los actores del proyecto?

4.2.6 Información. a) ¿Cuáles son los medios de información que necesita el proyecto?

b) ¿Cómo pretende asegurar el acceso de todos los actores al proyecto?

4.2.7 Animación. a) Muestre los modos y los tipos de animación previstos para las diferentes etapas y actividades del proyecto.

b) ¿Le parece que ellos aseguran la eficiencia de estas etapas y actividades?

c) ¿Opina que ellos afirman el dinamismo del grupo y respetan los aportes de cada uno?

4.2.8 **Concertación.** a) ¿Qué relaciones se desean y se prevén con otros grupos, redes, instituciones del medio que funcionan en el mismo campo de esta práctica?

b) ¿Cómo pretende promover y manejar estas relaciones?

4.2.9 **Evaluación.** ¿Qué tipos de evaluación prevé:

- ¿Puntual para cada operación, terminal o continua?
- ¿Individual o colectiva?
- ¿Centrada en el control o en el crecimiento de los actores?
- ¿Ajustada a la satisfacción de los actores o a la eficiencia de la intervención?

4.3 Elaboración del plan de acción

a) Construya el plan de acción global de la intervención en el cual se identifiquen los destinatarios, objetivos, etapas, responsables, cronograma, recursos y evaluación.

b) Para cada etapa, diseñe el plan de acción respectivo, de tal suerte que especifique los objetivos particulares, actividades, destinatarios, tareas, responsables, cronograma, recursos y evaluación (criterios y modos).

5. EVALUACIÓN Y PROSPECTIVA

La evaluación y la prospectiva, en la etapa de la devolución creativa, nos reenvían al corazón de la práctica y a su relanzamiento. Mientras que la primera pretende controlar la actividad y el proceso del agente, la segunda evoca la memoria, la esperanza, el horizonte. La prospectiva busca, al final, desglosar las posibilidades y lo que ocurrirá a mediano y largo plazo para la práctica y en cuanto a la relación con nosotros mismos, el mundo, los demás y con la Trascendencia.

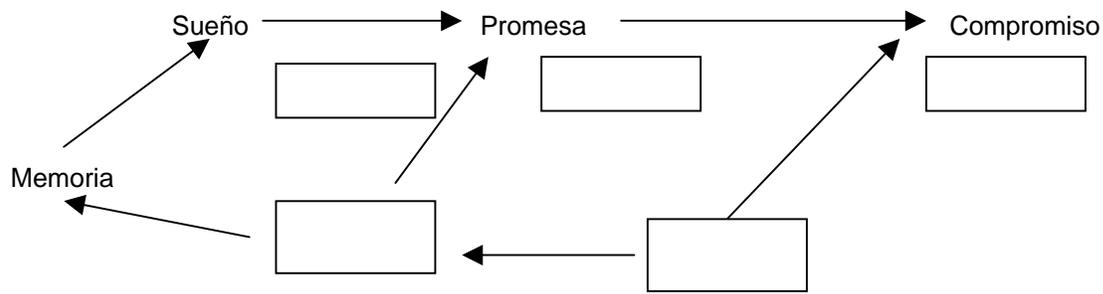
Si bien es cierto que no podemos prever el futuro, sí lo podemos inventar y construir. Aquí tiene razón de ser la prospectiva pues procura encontrar el futuro lógico de un sistema en la prolongación de los determinantes de un marco histórico particular; se trata de extrapolar el futuro a partir de una opción entre las tendencias del presente. Hacemos prospectiva en la vida cotidiana cuando evaluamos las consecuencias de nuestras prácticas, opciones y decisiones y actuamos en consecuencia con dicha valoración. La prospectiva no es determinista sino ética: plantea “esto va a ocurrir, si...”. Ante los determinismos del azar o la necesidad, ella opone al anti-azar creado por la inteligencia, el corazón y la voluntad humanos.

En praxeología, la prospectiva permite integrar el corto y el largo plazo, dejar a un lado el activismo y la inmediatez y recuperar la dinámica imprescindible de la práctica. Por eso la prospectiva no es simplemente la prolongación (la etapa siguiente) de la intervención, sino lo que posibilita acordar el sentido y las

contingencias de la práctica. Y ocurre del mismo modo con la evaluación y la afirmación de la coherencia entre la intervención, la práctica y la historia de sus agentes. De ahí que si bien la prospectiva aparece metodológicamente al final del proceso, ella está presente en todas las etapas anteriores, se afirma como un momento de integración, de profundización y de explicitación de aquello que es lo fundamental en cada etapa del proceso praxeológico.

En praxeología la primera prospectiva que debemos realizar es la de la intervención: ¿a dónde conduce ésta? ¿Cuáles son sus efectos previsibles? ¿Qué nuevas tareas propone? Hablamos entonces de la dimensión técnica de la prospectiva, aquella de la previsión que se inscribe en el corto o mediano plazo. Pero también es la de la práctica, de sus actores, de su medio: ¿qué opciones se privilegian y en función de qué? Llegamos así a la dimensión poética (en el sentido de creación, de *praxis*), la visión que se inscribe en el largo plazo.

Podríamos, entonces, esquematizar la dinámica al integrar los seis polos estructurales de una práctica y entender que *el qué* comprende las cinco funciones de elaboración de la práctica: elaboración de identidad, del sentido, de la comunidad, de las relaciones con la Trascendencia y de la ética:



Ahora bien, la **toma de posición** subyacente a la prospectiva contempla dos movimientos:

- El *movimiento práctico* que consiste en clasificar los componentes de la práctica ya analizada, interpretada y proyectada, en tres categorías:
 - a. La primera incluye todo aquello que puede resistir positivamente a la crítica; al conocer las razones de su existencia y sus verdaderos intereses, nos damos cuenta que tiene su razón de ser para la práctica; como consecuencia decidimos mantenerlo, estimularlo y fortalecerlo.
 - b. La segunda categoría comprende todos los elementos que a lo largo del proceso praxeológico se ven como caducos, superados o hasta contrarios a los verdaderos objetivos que nos propusimos; tal vez creímos que eran acordes con nuestro proyecto, pero el análisis nos mostró que ya no lo son; tendremos que prever cómo abolirlos (con sus etapas, estrategias y tácticas correspondientes).

- c. La tercera, corresponde a lo que todavía no existe pero cuya posibilidad o necesidad se infiere del análisis praxeológico, como presupuesto para alcanzar los objetivos de la práctica; hay que prever cómo anticiparlo, cómo hacer que llegue.
- El *movimiento teórico* radica en la reformulación de las teorías ya detectadas y criticadas en los momentos anteriores y que dan sostén a la práctica o a algunos de sus componentes. Estamos en condiciones de replantearlas de acuerdo con los conocimientos adquiridos en el proceso praxeológico y con nuestro criterio valorativo. (Para ello es útil el discernimiento ético de una práctica; véase el Anexo II.) La nueva teoría constituirá, por consiguiente, la inteligencia praxeológica y ética de los aspectos de la práctica que hemos conservado y de los que pretendemos crear.

Ahora retomemos, para terminar, algunos elementos que caracterizan la prospectiva en praxeología:

- Síntesis del proceso praxeológico.
- Caracterización del sentido de la práctica.

- Horizonte al cual se refieren, en la evaluación, la práctica y la intervención.
- Prospección de las consecuencias de la intervención, de las tareas que vendrán y de sus exigencias.
- Prospección de los posibles futuros, presentes en la práctica y la realidad.
- Elección de algunos de tales futuros.
- Reafirmación de nuestra responsabilidad como hombres y mujeres para su actualización.
- Tiempo de reapropiación de nuestra identidad y proyecto de vida.
- Afirmación o reconocimiento de nuestra fidelidad de base.

Las etapas que encierra la prospectiva, son:

5.1 Evaluación de la práctica.

5.2 Impactos del proceso realizado sobre el agente.

5.3 Prospectiva.

5.1 Evaluación de la práctica

a) ¿Cómo evalúa usted la intervención realizada en cuanto a sus objetivos, responsabilidades, modalidades, cronograma, gestión y con respecto a la participación de los actores?

b) ¿Cuáles son los aportes (consolidaciones, modificaciones o innovaciones) de esta intervención para:

- ¿Usted mismo?
- ¿Los demás actores?
- ¿La práctica?
- ¿El medio social?
- ¿El medio educativo?

c) ¿Cómo valora usted su aporte a la práctica, más en concreto, en lo referente a su reelaboración y su gestión?

d) ¿Tales aportes corresponden a los resultados esperados?

e) ¿Qué consecuencias prevé usted para el futuro?

f) ¿Qué evolución constata usted en la práctica en cuanto a:

- ¿La construcción de la identidad de los actores?
- ¿La elaboración del sentido, de una visión del mundo?

- ¿La obtención de la relación con la Trascendencia?
- ¿La transformación de las relaciones sociales y comunitarias?
- ¿La producción ética?

g) ¿Estas evaluaciones son compartidas por los demás actores de la práctica o del medio?

5.2 Impacto del proceso sobre el agente

5.2.1 Los descubrimientos. ¿Qué descubrimientos marcaron el proceso en cuanto:

- ¿A la práctica misma?
- ¿Al medio socio-educativo de ella?
- ¿A la tradición socio-educativa?
- ¿A usted mismo?

5.2.2 Las habilidades. a) ¿Cómo se incrementó, con este procedimiento, su habilidad para observar una práctica en cuanto a sus polos estructurales y sus funciones?

b) ¿Cómo le permitió desarrollar su habilidad para elaborar una interpretación pedagógica desde la correlación crítica entre una práctica concreta y una teoría pedagógica o social?

c) ¿En qué desplegó su habilidad este procedimiento para escoger, elaborar y gestionar una práctica socio-educativa de modo crítico y creativo, sensible a su pertinencia, coherencia y eficiencia?

5.2.3 Los conocimientos adquiridos. a) ¿Qué aprendizajes concretos puede usted obtener de este procedimiento praxeológico?

b) ¿En qué se ve obligado a revisar, confrontar, reformar o cambiar los conocimientos teóricos que poseía?

5.3 Prospectiva

a) ¿Cuáles son la memoria y el horizonte de esperanza que contiene la práctica, en particular, después de su reelaboración?

b) ¿Contempla este horizonte nuevas posibilidades de realización para usted, para el ser humano, la sociedad, la educación?

c) ¿Cómo estas posibilidades reencuentran las que usted considera fundamentales en su propia práctica?

d) ¿En qué medida esta práctica contribuye a su proyecto de vida, a su propio crecimiento y su futuro?

e) ¿Cuáles son los nuevos desafíos, proyectos y exigencias de formación que se desprenden de esta evaluación y de esta prospectiva?

f) ¿Cómo pretende usted darle continuidad a este proceso?

ANEXO II

INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA EL DISCERNIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS SOCIALES Y PROFESIONALES

Desde el punto de vista general, el concepto *discernir* (y el correspondiente sustantivo *discernimiento*) se refiere a los procesos mentales de juicio mediante los cuales se determina la diferencia que existe entre dos realidades: unos hechos problemáticos y unos ideales o valores. Podemos decir que el discernimiento ético es ineludible para poder realizar, de acuerdo a unos valores deseados, las acciones necesarias para afrontar con éxito los problemas que plantean las prácticas cuando las consideramos en su incidencia en la realidad social donde se llevan a cabo.

La necesidad del discernimiento ético queda patente cuando lo que debemos hacer no es la simple aplicación, a un determinado caso, de una solución con valores universales. Se debe discernir porque son muchas y variadas las situaciones en las cuales, de buena gana o por fuerza, se encuentran comprometidas personas, comunidades, instituciones, sistemas socio-políticos y culturas. En últimas el discernimiento ético permite tres cuestiones importantes:

- Analizar con objetividad las situaciones propias de la práctica.
- Esclarecer dichas situaciones a la luz de principios éticos.

- Deducir principios de reflexión, normas de juicio y directrices de acción según los principios éticos universalmente aceptados.

Con el fin de efectuar el discernimiento ético de una práctica presentamos el siguiente **instrumento de trabajo**:

Cuadro 1

DISCERNIMIENTO ÉTICO

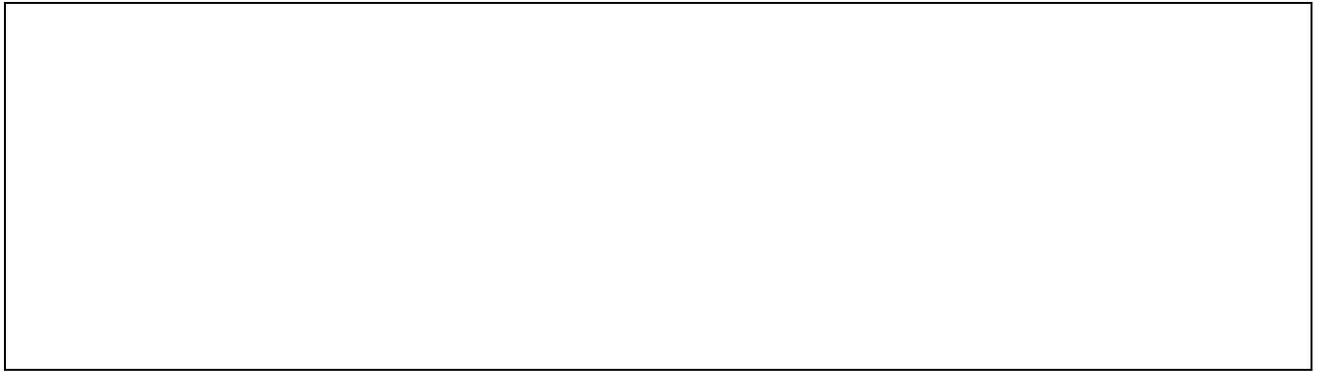
TEMA:

HECHOS O PROBLEMAS	DATOS ESTADÍSTICOS	CAUSAS PRINCIPALES	TENDENCIAS

--	--	--	--

HECHOS CENTRALES PARA EL DISCERNIMIENTO ÉTICO

--



En la *primera columna* se describe el hecho o problema de la práctica que se quiere analizar, mediante una o varias frases que respondan a las siguientes preguntas: ¿cómo es? ¿A quiénes afecta? ¿Dónde se presenta?

En la *segunda columna* se incluyen los datos estadísticos o la frecuencia con que se presenta el acontecimiento y que permiten tener una idea de la magnitud del mismo.

En la *tercera columna* se anotan las causas principales del hecho, se destacan aquellas que tienen mayor influencia en la realización de la práctica.

En la *cuarta columna* se escriben las consecuencias (tendencias) del problema, tanto las que ya están presentes como las que lo estarán a corto y a mediano plazo. (Se trata de una descripción objetiva, sin caer en el pesimismo o en el optimismo exagerado. Se puede distinguir entre tendencias cuantitativas y cualitativas y, dentro de éstas, entre positivas y negativas).

Finalmente, *en el espacio situado debajo de las columnas*, señalamos los hechos claves sobre los cuales se desarrollarán los pasos posteriores. Tales hechos pueden ser los problemas iniciales, las tendencias o especialmente las causas principales, ya que si se lograra actuar sobre ellas, tanto en la aplicación de los principios y criterios éticos como en la elaboración de unas líneas de acción, nuestras prácticas tendrán un mayor efecto sobre la realidad.

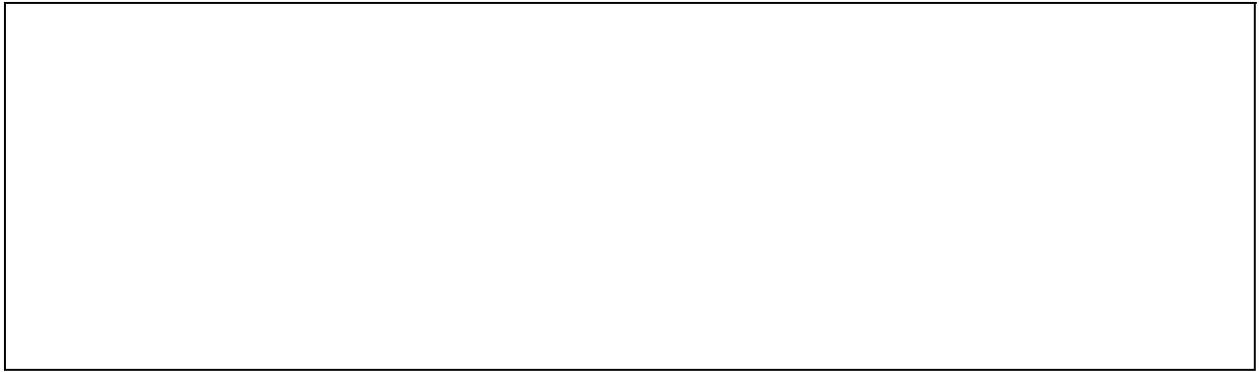
Cuadro 2

DISCERNIMIENTO ÉTICO

HECHOS CENTRALES	PRINCIPIOS DE LA ÉTICA	JUICIO ÉTICO SOBRE LOS HECHOS

--	--	--

DESAFÍOS DE LOS HECHOS CENTRALES A LA ÉTICA



Nos permite trabajar en un elemento importante del discernimiento: la interpretación de la realidad. Este es el momento en el cual aplicamos directamente los principios de la ética.

Primera columna. Se anota allí el hecho central señalado en el primer cuadro de análisis.

Segunda columna. Allí figuran los principios éticos que mejor iluminan tal hecho. Se expresa de manera dinámica el principio y se muestra la faceta que mejor puede ayudar a darnos luz sobre el hecho particular de la práctica que se analiza.

Tercera columna. Se redacta el juicio ético sobre el hecho central. Es este un ejercicio delicado porque, como todo juicio, puede ser acertado o equivocado.

En el espacio denominado *desafíos* se describen los retos que nos presenta el hecho del cual estamos hablando y sobre el cual se ha emitido un juicio ético, para modificar esa realidad, conducirla al ideal o aprovecharla en bien de las personas, de

las comunidades y de la sociedad en general. Los *desafíos* pueden proponerse como acciones a desarrollar o como necesidades indispensables de atender. En el primer caso, se transcriben de tal manera que muestren diferentes alternativas de solución. En el segundo, la redacción ha de establecer con claridad la necesidad que se debe atender.

ANEXO III

Modelo psico-pedagógico para determinar los tipos de agentes de una práctica

Modelos antropológicos correspondientes	Perfil de los agentes – actores	Dimensión privilegiada
El hombre que <i>sabe</i>	<p>Saber conocer: integración intelectual y cognitiva.</p> <p>Un agente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que ha adquirido unos conocimientos. - Que los trasmite. - Que tiene la iniciativa del aprendizaje. <p>Riesgo: pura transmisión.</p> <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que han recibido los conocimientos transmitidos por el agente. - Que tienen una síntesis y 	<p>Un profesor</p> <p>ORTODOXIA</p> <p>Unos alumnos</p>

	<p>puntos de distanciamiento.</p> <p>Riesgo: pasividad, puro saber, cumplimiento.</p>	
<p>El hombre que <i>hace</i> y participa</p>	<p>Saber hacer: integración profesional y práctica.</p> <p>Un agente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que ha desarrollado habilidades profesionales. - Que actúa bien sobre su mundo. - Que organiza proyectos. <p>Riesgo: maquinismo.</p> <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que quieren participar en proyectos. - Que quieren ser corresponsables. <p>Riesgo: activismo, pragmatismo.</p>	<p>Un individuo-recurso activo</p> <p>ORTOPRAXIS</p> <p>Participantes</p>
<p>El hombre que se</p>	<p>Saber ser: integración personal y</p>	

<p><i>compromete</i></p>	<p>totalizante</p> <p>Un agente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que se implica a nivel de su propia transformación personal. - Que participa en el juego de una experiencia común en proceso. - Que es hermeneuta. <p>Riesgo: privatización, interpretación arbitraria.</p> <p>Personas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que participan y se implican en una experiencia personal de transformación. - Que tienen un funcionamiento vital dinamizado desde el interior. <p>Riesgo: privatización, ausencia</p>	<p>Un individuo– recurso implicado personalmente.</p> <p>RELACIÓN DE AYUDA (La persona es el recurso esencial y el grupo es el medio de integración.)</p> <p>Personas que se educan.</p>
--------------------------	--	--

	de puntos de oposición.	
--	-------------------------	--

ANEXO IV

GLOSARIO MÍNIMO

Acción. Es la intervención material o discursiva de los actores (agentes); siempre hace parte de una corriente continua donde las capacidades, intenciones y conocimientos desplegados se encuentran en un marco de condiciones desconocidas y de consecuencias no pretendidas. El hablar y el razonar son acciones y lo que pueden hacer, si eso es posible, lo realizarán en cuanto no estén condenados a llegar a conclusiones, a sostener ideas y a elaborar planes para la acción futura.

Acción educativa. Conjunto de tareas o desafíos de naturaleza pedagógica que se desprende de la hipótesis de acción y el cual se pretende alcanzar mediante la intervención concreta de un proyecto. Designa el trabajo realizado por los agentes sociales (individuos, grupos, instituciones) para inculcar a otros actores las significaciones propias (y arbitrarias) de un contexto cultural.

Alteridad. Lo opuesto a *mismidad*. Es el espacio del otro, de lo diferente radicalmente a mí, que implica relación entre el uno y el otro, para poder afirmarse como uno.

Ámbito de intervención educativa. Esfera de acción humana sobre la cual se procura intervenir a través de un proyecto o programa educativo-social con el

objetivo de que los sujetos o destinatarios de la acción logren mejorar su condición y afecten las formas de producir, pensar, actuar y vivir.

Calidad de vida. Sinónimo de la cualidad de las condiciones bajo las cuales se desarrollan las diversas acciones del individuo: objetivas (cuantitativas) y subjetivas (cualitativas), tal como las percibe el propio personaje. Tiene que ver, en esencia, con: a) disponibilidad de recursos en el ámbito de las necesidades básicas (alimento, vivienda y vestido, educación, sanidad y cultura); b) provisión por parte del Estado de un amplio abanico de servicios públicos (único modo de asegurarse que los menos favorecidos se puedan beneficiar); c) medidas arbitradas por la sociedad para hacer frente a sus problemas sociales, que muchas veces serán de estricta justicia social y distributiva.

Campo social. Espacios colectivos estructurantes y constituidos; es decir, un sistema jerarquizado de disposiciones y enfoques (opciones) en el cual ocurren relaciones duraderas de dominación entre los distintos agentes que lo componen y que, por lo común, son conflictivas y antagónicas. Funcionan desde sistemas de diferencias sobre valores reconocidos (distinguido-vulgar, noble-innoble). Lo que está en juego en un campo social es la repartición de las formas concretas de *capital*, distintas en cada campo (verbigracia: los intereses en juego en el campo universitario son disímiles a los del campo deportivo).

Capital. Los recursos que circulan y son objeto de luchas o consensos en los diversos campos sociales. Encontramos cuatro variedades principales: económico,

cultural, social y simbólico. Este último es el crédito y la autoridad que confieren a un agente la posesión y el reconocimiento de los otros tres (que se materializan en propiedades). Para que las posesiones se conviertan en verdadero capital, deben transformarse en capital simbólico: pasar de relaciones de fuerza a relaciones de sentido.

Complejidad. Cualidad característica del sujeto y de las organizaciones sociales. Se manifiesta como descripción de la heterogeneidad social, las mezclas de culturas e individuos. Contiene, además, la idea de *complejificación* social creciente y la teoría de una lógica de cambio social que incluye el desorden (caos), la inestabilidad y la emergencia del orden como fenómenos producidos a partir de una recurrente interacción entre la mente del sujeto, la sociedad y la especie humana.

Comunidad. Área de la vida social que se distingue por la adhesión que mantienen sus integrantes, con un sentido de la ubicación y la pertenencia; no se entiende sin la existencia de niveles mínimos de solidaridad y de intercambio de significados. O, para decirlo de otro modo, es un ecosistema social. Su papel es doble: por un lado, la reconstrucción de la historia social, a partir de la cotidianidad; por otro, la búsqueda de nuevos horizontes para el bienestar de las personas y el desarrollo de los pueblos.

Conciencia crítica. (Parece una expresión tautológica pues la conciencia es la realidad que critica por naturaleza.) Es el reconocimiento de las necesidades propias y de la comunidad a la cual se pertenece; entendimiento que va acompañado de la

estructuración de vínculos que permiten resolver tales necesidades. La conciencia es una forma de articulación con lo real, de aprendizaje superador de ilusiones acerca de su propia situación, como sujeto, como grupo, como pueblo. Lo que se consigue en un proceso de transformación, en una praxis que modifica situaciones que necesitan de la ficción o la ilusión para ser toleradas. La formación de una conciencia crítica es el objetivo más completo y verdadero de una educación liberadora.

Conflicto social. Aspecto básico del cambio social. Se caracteriza por la agresividad no canalizada por ningún sistema de convenciones capaz de excluir las conductas hostiles. Un conflicto se convierte en social cuando trasciende lo individual y procede de la propia estructura de la sociedad. R. Dahrendorf insiste en que la clave estructural del conflicto social es el poder que se basa en la desigual distribución de la autoridad entre personas y grupos de la sociedad y que crea, a su vez, divergencia económica y de prestigio social. Su importancia se mide con dos variables: intensidad (determinada por el grupo de participación) y violencia (formas de expresión del conflicto, como huelgas, amenazas, negociación, discusión o guerra); ambas decrecen en la medida en que los grupos de interés se organicen y, al mismo tiempo, que los diversos conflictos no concurren sino que permanezcan disociados.

Constataciones. Afirmaciones generales (datos) resultantes del proceso de interpretación de la realidad de una práctica socio-educativa que se asumen como verdaderas y son susceptibles de modificar a través de una intervención específica.

Consecuencias de desarrollo. Cambios cognitivos, afectivos, sociales e interpretativos logrados por los sujetos como producto de su experiencia de participación en las actividades del proyecto o de la práctica realizada. (Ejemplo: autoestima, identidad.)

Concepción pedagógica. Orientaciones o ideas-fuerza que se encuentran constituidas en los responsables de la práctica. (Ejemplo: valoración de la propia cultura, participación, autoestima, organización, desarrollo, calidad de vida y cambio social.)

Constructivismo. Posición epistemológica que asume que la realidad es construida mediante procesos biológicos y sociales. Paradigma del mismo tipo según el cual el conocimiento no nace de la realidad, sino que se hace en distintos agentes, formas y ámbitos.

Contexto. Entorno de la interacción social y conjunto de circunstancias que la rodean. Se entiende como un campo social –conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas– que constituye tanto un referente como un sistema convencional y un orden que hacen posible el intercambio y le otorgan sus mayores significados.

Currículo (*Currículum*). Recorrido didáctico que experimentan los sujetos de la intervención, con el fin de acceder a los objetos de aprendizaje y desarrollo. Es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que

contribuyen a lograr la formación integral y a la construcción de la identidad cultural y profesional. Incluye también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas que fundamentan la intervención y para llevar a cabo el proyecto.

Desarrollo humano. Proceso en el cual se amplían las oportunidades de las personas y se les brindan mayores opciones de educación, atención médica, seguridad alimenticia, empleo e ingreso. Significa ampliar las oportunidades de los individuos y el nivel de bienestar que han alcanzado; abarca el espectro total de las opciones humanas, desde un entorno favorable, hasta las libertades políticas y económicas. Hace referencia no sólo a la satisfacción de necesidades básicas, sino también al progreso personal, en tanto dinámico y participativo, en el cual las personas asumen su responsabilidad frente al bienestar individual y colectivo.

Desarrollo social. Conjunto de elementos que confluyen para lograr mejores condiciones de vida de los habitantes de un país, una región, una localidad o una comunidad. Proceso de mejoramiento constante y de generalización de oportunidades entre la población. Establece una condición fundamental para el ejercicio de la democracia, de las libertades individuales y para la realización de cada individuo. La búsqueda del desarrollo social es una estrategia donde se generan los instrumentos para crear un agregado de capacidades humanas básicas y, sobre todo, para reducir las desigualdades y terminar con la exclusión de amplios grupos sociales.

Diacronía. Que sucede a lo largo del tiempo. Opuesto a *sincronía*: lo que sucede en un momento específico.

Dirección axiológica. Orientación de la intervención respecto a los valores. Puede manifestarse mediante la ausencia de éstos o un explícito interés en crear, mantener, transmitir ciertas categorías de sentido. En general, el discurso del proyecto entrega poca información sobre la dirección axiológica, son más bien las vivencias humanas propias de la intervención las que señalan qué tipo de valores humanos se fomentan.

Dominio pedagógico. Campo de la acción humana específica sobre el cual se pretende incidir mediante la iniciativa pedagógica de la práctica o proyecto.

Educando (Aprendiz). Aquel que aprehende (coge) y emprende (camina hacia). Sujeto afectado por una situación, dificultad o problemática y que pasa a constituirse en actor o destinatario principal de la intervención educativa de la práctica o proyecto social, *aprendiendo a hacer*. Se le reconoce, no tanto por sus títulos, sino por sus hechos (acciones), por cada uno de sus trabajos.

Educador (Docente, maestro). Actor (practicante, monitor, profesor, instructor o coordinador) responsable de diseñar e implementar la intervención educativa que implica la práctica. Existe, sea para subordinar y adaptar a los individuos a un sistema determinado (en este caso disciplina: adiestra, domestica, entrena, convierte, reduce y aliena) o para emanciparlos de todo aquello que los subyuga (en este caso enseña, educa, forma, instruye y libera).

Estrategias de aprendizaje. Modalidades de interacción que se establecen, durante la intervención educativa, entre el sujeto que aprende y los objetos de aprendizaje y desarrollo.

Ethos-ética. La ética es una teoría reflexiva de la moral, argumentada, explicitada y codificada (= *moral pensada*). Por el contrario, la moral que se presenta inicialmente como una serie de prácticas inconscientes, como el *ethos* de una cultura, es el saber que acompaña la vida de las personas y las hace prudentes y justas (= *moral vivida*). La ética es, entonces, un tipo de *saber práctico*, es decir, uno de esos conocimientos que pretende *orientar la acción humana de modo racional* y que se diferencia de otro tipo de saber –meramente teórico- preocupado por conocer lo qué son las cosas.

Etnometodología. Corriente sociológica que niega cualquier ruptura epistemológica entre el conocimiento erudito (científico), desarrollado por la sociología, y el conocimiento común que los agentes sociales adquieren a partir de su vida cotidiana y de sus prácticas de acción o interacción social.

Evaluación de resultados. Recolección objetiva y sistemática de información que permite apreciar la cualidad y cantidad de aprendizajes finales obtenidos por los actores de la práctica y que, además, toma en cuenta los resultados colaterales, no intencionados, logrados en la población.

Evaluación de la práctica (acción). Indagación cualitativa, en lo esencial, que permite apreciar y dar cuenta del contexto, las dinámicas, las estrategias, los procedimientos, los procesos y las consecuencias de desarrollo integral obtenidas en los actores como resultado de la experiencia de implementación del proyecto. Se concreta a la luz de los planes u objetivos propuestos.

Hábitus. Concepto clave de la teoría de Bourdieu, mediante el cual se supera la oposición entre objetivismo y subjetivismo, al permitir la articulación entre las estructuras internas del sujeto y las estructuras y condiciones sociales externas. Circunstancias sociales de reproducción de la vida cotidiana que generan sistemas personalizados de esquemas generadores de prácticas y de percepción de dichas prácticas. Según este autor, es un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales, producidas históricamente, que se incorporan en cada persona como disposiciones duraderas, gracias a las acciones educativas (socialización, inculcación, apropiación) y que forjan y estructuran las prácticas individuales y colectivas de un modo condicionado pero no determinado. En síntesis, es lo que permite orientarnos en un campo social sin necesidad de reflexión.

Hecho social. Los fenómenos sociales que son exteriores a las conciencias individuales, pero, a la vez, las condicionan. Durkheim añade el requisito de su objetividad, es decir, en ningún caso pueden ser producto de definiciones subjetivas.

Hipótesis de acción. Proposición que surge de la lectura de la realidad, relaciona dos o más aspectos problemáticos de ella y postula que el cambio en uno, mediante

la intervención del proyecto, producirá, con una cierta probabilidad, cambios en el otro.

Hipótesis estratégica. Proposición que explicita el aporte que puede hacer la intervención concreta de la práctica, en el mediano o largo plazo, a la transformación estructural de la comunidad. Esta hipótesis constituye la justificación o sentido principal del proyecto.

Holismo. Metodología descendente con la cual se explica la acción a partir de normas, valores o patrones de conducta colectivos que son propiedades emergentes, no reducibles al nivel individual.

Ideología. Sistema de ideas-valores (concepción del mundo) que cada sujeto asume como efecto de su actividad mental, su interacción social y su acción sobre el medio. A su vez, determina en cada sujeto el potencial de opciones respecto a la actividad intelectual, interacción social y acción sobre el medio.

Implicación-Explicación. Estamos siempre implicados, lo sepamos o no, pero no siempre nos explicamos las situaciones y, cuando lo hacemos, nuestros esclarecimientos son siempre parciales. Las explicaciones nos interesan en la medida en que sirvan a las implicaciones donde nos encontramos. La implicación es un posicionamiento epistémico, previo a cualquier método, que requiere una toma de postura anterior a cualquier investigación.

Intencionalidad. Objetivo estratégico de transformación macro-social que se busca mediante la intervención educativa específica, consciente y deliberada, de la práctica o proyecto.

Interacción social. Acción mutua e intercambio comunicacional entre los miembros de un grupo o comunidad; influye, directa o indirectamente, en las percepciones, el comportamiento y las pautas de relación de las personas.

Interés (inversión). Lo que motiva o induce a actuar, lo que está en el origen de las conductas y prácticas sociales. Es una inclinación que procede de la relación entre un campo social y un *hábitus*, estrechamente asociada con la noción de capital. En Bourdieu este concepto supera lo económico (Adam Smith) que no es más que un interés particular históricamente condicionado.

Interpretación. Acto por el cual otorgamos un sentido a cierta realidad en la que se muestra alguna intencionalidad (propia o ajena). Las realidades que pueden ser objeto de interpretación son aquellas que se estiman involucradas con la acción de algún agente. La interpretación pretende verificar la calidad pedagógica, sociológica, filosófica, etc. de las identidades, significados, interrelaciones comunitarias, compromisos éticos, etc., construidos por la práctica.

Intervención educativa. Modelo operativo que relaciona un conjunto de elementos de naturaleza teórica; da cuenta de la realidad específica a intervenir, con un agregado de principios, objetivos y procedimientos pedagógicos visiblemente

establecidos. La intervención, sobre todo cuando es educativa, es una acción intencional que se ejerce en el marco de lo social (por eso, hay que entenderla como una interacción) cuya finalidad básica es el desarrollo humano y social de los individuos, grupos y colectividades y que busca mejorar su calidad de vida con una incidencia eficaz en su participación social.

Investigación praxeológica. No es sólo investigación ni sólo praxis; implica la presencia real, concreta e interrelacionada de la investigación y de la praxis e, inmersa en esta última, la participación. Por tanto, para realizar una investigación praxeológica tiene que asumirse la reflexión como un elemento de primer orden. En ese sentido, se puede afirmar que la investigación y la acción se funden creativamente en la praxis. Tal actividad se sustenta en un proceso sistemático de estudio de las prácticas, que son parte constitutiva de la realidad, y orienta su desarrollo, desde un conocimiento preexistente, en el investigador y en los demás sujetos de la investigación.

Lectura de la realidad. Fundamentos, supuestos y orientaciones empleados para interpretar la realidad global y extraer aquellos elementos que conforman el marco teórico conceptual de la práctica o proyecto-programa social.

Método. *“Procedimiento que aplica un orden racional y sistemático para la comprensión de un objeto”* (Cohen). Pretende comprender las dimensiones de un fenómeno en toda su amplitud y con la mayor precisión posible, explicarlo a partir de sus causas y consecuencias, y construir un sistema de enunciados sobre dicho

fenómeno. Por eso, el método conduce al conocimiento. Es el procedimiento que un investigador prevé para resolver un problema que él cree posible esclarecer; en otras palabras, es la puesta en acción de un dispositivo de elucidación de lo real.

Metodología. Conjunto de criterios y principios pedagógicos explícitos que permiten constituir y justificar la particular modalidad pedagógica empleada durante la intervención. (Ejemplo: el aprendizaje es más efectivo cuando se trabaja en grupos pequeños).

Modelo. Herramienta conceptual para entender mejor un evento; representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. El modelo nunca agota todas las perspectivas que ofrece el evento o fenómeno real.

Modelo educativo. Es la expresión de los conceptos y prácticas, más o menos sistematizados, que constituyen distintas alternativas de organización del proceso de enseñanza y aprendizaje *con el fin de hacerlo más efectivo*. Es la representación de las relaciones que predominan en el acto educativo. Por eso todo modelo educativo, así sea de manera implícita, responde a las siguientes cuestiones: tipo de persona y de sociedad que se pretende formar (meta de la formación), proceso de formación en su dinámica y secuencia (desarrollo de la formación), con qué contenidos y experiencias educativas concretas (contenidos de la formación), en quién se centra la actividad pedagógica (interacción educando-educador) y, con qué métodos y técnicas (metodología- didáctica).

Necesidades Educativas. Conductas, aprendizajes o transformaciones que se conciben como insuficiencias formativas en la comunidad. Cuando éstas se satisfacen por una acción didáctica, los sujetos pueden alterar, en realidad, su actual condición con lo cual obtienen mejores condiciones de vida.

Objeto de aprendizaje y desarrollo. Contenidos, valores, actitudes o conductas que, como se espera, serán apropiados por los individuos, grupos o comunidades mediante la intervención educativa de la práctica.

Objetivación social. Consiste en la institucionalización (exteriorización) de las representaciones o prácticas de los individuos y grupos por medio de objetos exteriores (escritura y pintura son dos formas de objetivación). Las formas sociales objetivadas (por exteriorización de la interioridad) se distinguen de las formas sociales incorporadas (por interiorización de la exterioridad, a saber, *hábitus*).

Observación. El hombre es un perpetuo observador. La observación es un método universal y peculiar donde es difícil la separación entre sujeto observador y objeto observado, sobre todo si se refiere al comportamiento humano. En el marco del proceso de investigación, la observación pasa a ser una técnica que se plasma en un conjunto de procedimientos instrumentales útiles para la recolección de datos significativos de la realidad según un plan determinado, presidido por objetivos definidos con antelación. Aunque la variedad de técnicas de observación es inmensa, su común denominador es su carácter de distanciamiento de la práctica que se pretende mejorar.

Pedagogía social. Campo de la educación donde se hace evidente lo pedagógico como interacción social. O del conocimiento (pedagogía crítica) que ve en lo social una posibilidad de ejercicio de una disciplina académica, profesional e investigativa, con posibilidades, en su praxis, de la recuperación del tejido social, no sólo en el ámbito escolar, también en el comunitario. La pedagogía social estudia el papel educador de la sociedad en sentido social y el papel socializador que a su vez propicia la educación. Ahora bien, como es pedagogía en sus dos vertientes, ambos sentidos se deben traducir en normas de acción o en intervención. La pedagogía social como campo de estudio (teoría e investigación) debe situarse en la educación social como campo de práctica.

Praxis. No es un hecho biológico, sino claramente antropológico, porque sólo al hombre le compete la *praxis*, en la medida en que su origen (la *real causa motora* del accionar práctico) consiste en una decisión emanada de una aspiración y una reflexión que imponen el fin de la actuación. Por eso, no hay actuar práctico sin pensamiento (teoría) y sin una investigación o meditación juiciosa y encauzada hacia la meta, aunque éstos solos no alcanzan a poner nada en movimiento. De ahí que también la *praxis* sea un valor: la acción es lo que vale, la que tiene su sentido en sí misma; si el actuar bien es el objeto mismo de la acción, el hombre que ha actuado bien, actúa bien.

Praxeología. Teoría, discurso reflexivo y crítico (λογος) sobre la práctica, sobre la acción sensata, de la cual se busca el mejoramiento en términos de transformación, pertinencia, coherencia y eficiencia. Centrada en la comprensión de la acción humana (*praxis*), en tanto acción social, como el conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientadas al desarrollo del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un mejoramiento del bienestar personal o social. La praxeología, en este sentido, comprende el conjunto de las teorías de la práctica y se presenta como el enfoque que otorga un lugar adecuado, a nivel de la teoría y la investigación, al profesional práctico-reflexivo, aquel que busca comprender su propia práctica y formalizar, desde ella, una teoría adecuada. Pretende la conscientización del actuar y la autonomización de la persona en los diversos espacios y tiempos de su vida cotidiana. Es un procedimiento para descubrir, en particular, para crear conocimientos novedosos a partir de la praxis, sobre todo en el amplio campo de lo que hemos llamado la pedagogía social.

Problemas relevantes. Aquellos de carácter general que, desde la lectura de la realidad, emergen como los más significativos en la comunidad.

Problemática educativa. Problema concreto que se asume como el objetivo central y específico de una intervención educativa y que, por estar asociado con un problema relevante, induce a un cambio social significativo. Definimos la *problemática* como la formulación conceptual de la dinámica de un conjunto de problemas de los cuales sus elementos constitutivos se han relacionado entre sí.

Problematización. Su sentido es organizar los análisis hechos sobre la práctica, especificar las relaciones entre sus términos, particularmente aquellos que son causa de un problema, e integrar en una lectura coherente los diversos sentidos que comporta la práctica, de modo que se pueda desprender su dramática fundamental

Principios pedagógicos. Explicaciones generales, explícitas o implícitas, que guían la experiencia de intervención educativa del proyecto. (Ejemplo: reflexión-acción, práctica reflexiva, aprender haciendo).

Reflexividad. Proceso social que permite conocer algo de sí mismo en tanto objeto de observación. La capacidad que tiene la humanidad para prever y prevenir las consecuencias de sus propias acciones. Puede ser cognitiva o estética. La primera está más vinculada a la modernidad y a la mediación de la respuesta reflexiva por el razonamiento. La reflexividad estética no tiene mediaciones, es una respuesta afectiva al estímulo, implica una elección.

Relación pedagógica. Aquella que se establece durante la práctica del proyecto entre los sujetos destinatarios y los encargados de la acción educativa.

Resultados de aprendizaje. Conjunto de saberes, contenidos, valores o conductas adquiridos por los educandos como producto de la intervención pedagógica del proyecto.

Sentido práctico. Los agentes sociales se orientan en su actuar social por el sentido práctico, espontáneo e inconsciente, antes que por la presencia de objetivos racionales, planes, normas o códigos explícitos.

Simbólico. Se refiere a las formas de expresión de cualquier acción humana cargada de sentido, es decir, propia del campo de las representaciones. Se opone con frecuencia a lo material (ganancia material o ganancia simbólica). Las luchas simbólicas tienen como objetivo el reconocimiento y la legitimidad. La violencia simbólica es el efecto de la censura, inseparable de todo acto de imposición simbólica.

Sistema. Conjunto complejo de objetos o elementos relacionados (organizados) directa o indirectamente entre sí, de modo que cada uno de ellos es función de algún otro elemento. Se diferencia de un agregado, pues en éste no existe dicha organización. (Ejemplos: una melodía vs. ruidos, los movimientos del ajedrez vs. números ganadores en la lotería, contracciones del parto vs. movimientos de un ataque epiléptico).

Sistematización. Proceso colectivo y metódico de reflexión sobre los discursos que guían la práctica pedagógica de los proyectos. A través de ella, los involucrados logran una mejor comprensión de las experiencias concretas de intervención educativa y generan nuevos conocimientos sociales y pedagógicos desde la acción.

Situación educativa. Procedimientos sociales que se emplean para que los sujetos del proyecto (individuos, grupos, comunidades) logren los objetivos de aprendizaje y desarrollo.

Sujeto de la práctica. Es el responsable, actor, protagonista, el punto de referencia de la práctica (acción) que hace patente su significado y su orientación. Sin sujeto, no se puede entender el lenguaje ni interpretar las acciones. Es el ser capaz de *logos*, de discernimiento y autoconocimiento, de conciencia, de reflexión, de crítica (protagonista del acto de conocer), de diálogo, de relación y de amor (protagonista de la acción comunitaria y social; capaz de solidaridad a través del tiempo y del espacio (protagonista de la historia); idóneo para rendir cuenta de sus actos, competente para ejercer su responsabilidad (protagonista de la moral y el derecho).

Teoría. Puede tener dos significados diferentes: a) un sistema bien ordenado de afirmaciones que pueden acumularse, almacenarse, transmitirse y enseñarse. En este sentido la teoría constituye un *modelo* para la acción, para la práctica. b) Una *actividad* (práctica) que conduce a la construcción o formulación de ciertos sistemas de afirmaciones, es decir, de teorías en el sentido de a), las cuales se pueden acumular, almacenar y transmitir. Si nos preguntamos qué es lo inicial, la actividad práctica o el modelo, nos vemos forzados a dar prioridad a la primera y a contemplar aún el más original de los modelos teóricos como el resultado de una práctica.

Teoría de la práctica. Es como una teoría invertida del conocimiento. Mientras que la teoría del conocimiento es una teoría de cómo se percibe y entiende la realidad y

de cómo se adecuan nuestras ideas con ella, la teoría de la práctica nos dice cómo se produce la realidad y cómo las ideas y la experiencia pueden dar forma a una realidad externa. Una teoría de la práctica tiene que ser un conocimiento mediante la acción, pues es en ésta, la más reflexiva de las teorías, donde la práctica puede mostrarnos con mayor claridad lo que ella es.

Vida cotidiana (Cotidianidad). Lugar donde se conjugan el conocimiento (lo cognitivo-instrumental), la acción (lo práctico-moral) y la expresión (lo estético-expresivo). Es el mundo vivido, no tematizado, es decir, no puesto en cuestión, sino supuesto previamente (presupuesto). Es el espacio y el tiempo donde se desarrolla la acción social de la que somos actores (las prácticas), la continua puesta en escena de la vida. Los demás actores conocerán su intencionalidad si saben interpretarla. La realidad, por tanto, se constituye no por la estructura objetiva, sino por el *sentido* de la acción; el decir, el origen de la realidad es subjetivo, es el sentido de la experiencia práctica.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, J. *Praxis y educación*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1985.

ADORNO, Th. W. et al. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*.

Barcelona: Grijalbo, 1973.

ALTET, M. Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. En :

BLANCHARD-LAVILLE, C. y FABLET, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*.

Paris: Harmattan, 1996.

ARDOINO, Jacques. Des allants-de-soi pédagogiques a la conscientisation crítica.

Prefacio En : IMBERT, Francis. *Pour une praxis pédagogique*. Paris: Matrice, 1985.

BARBIER Jean-Marie (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1996.

BARBIER, R. *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*.

Paris: Anthropos, 1997.

BARONI, Lise y DUROCHER, Alain (Dir.). *Le défi de l'intervention. Pistes d'action socio-pastorale*. Montreal: Fides, 1995.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construction sociale de la réalité*. París: Meridiens, 1986.

BERTIN, Georges. Praxéologie, Recherche, Evaluation. En: *L'Evaluation psychologique, Cahiers de l'IPSA*, n° 17. Angers, 1995.

BOUDON, Raymond. *La logique du social*. Paris: Hachette, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Ginebra: Droz, 1972.

_____ *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

_____ *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

_____ *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.

_____ *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1990.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. D. *An invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Univ. Chicago, 1992.

BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1979.

CABRERA, D. H. Praxis y poiesis. El pensamiento de Cornelius Castoriadis y la filosofía de Aristóteles. En : *XXXVIII Reuniones Filosóficas: La Filosofía práctica de Aristóteles*. Universidad de Navarra, abril de 1999.

CADIERE, Joel et al. *Praxéologie et recherche en travail social*. París: Onfts, 1999.

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

CARR, W. Y KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

CICOUREL, A. V. *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional, 1982.

COLOM, A. J. *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 1992.

_____ La pedagogía social como modelo de intervención socioeducativa. En : *Bordon*, 35, 1983.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Julián. *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1994.

DEMO, Pedro. *La Investigación Participante. Mito y realidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.

DOGGAN, M. *Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas*. París, 1997

DROUARD, H. Pourquoi une praxéologie? En : *Forum*, n° 84, 1998.

DUCHAMP, M. Pour une praxéologie. En : *Forum*, n° 36, 1986.

DUMONT, J. L. La praxeología, ¿qué ciencia para qué prácticas en el campo de la formación? En : *Revista de la Educación superior*. México: Universidad Autónoma, 1992.

ESCARBAJAL. A. El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo. En : *Revista de Pedagogía Social*. n° 7, 1992.

FALS BORDA, Orlando (comp.). *La Ciencia y el Pueblo*. Lima: Mosca Azul, 1981.

_____ *Conocimiento y Poder Popular*. Bogotá: Siglo XXI, 1985.

_____ *Participación popular: retos del futuro*. Bogotá: ICFES, 1998.

FERMOSO, Paciano. *Pedagogía Social: Fundamentación científica*. Barcelona: Herder, 1994.

FOLLARI, R. A. et al. *Promoción socio-cultural. Análisis y perspectivas*. Madrid, 1983.

GADAMER, H. G. *Hermenéutica como filosofía práctica*. Salamanca: Sígueme: 1981.

_____ *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1984.

GAGNETEN, Mercedes. *Las fases del método de sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas, 1990.

GARCÍA, Fernando. Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En : *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.

GARCÍA CARRASCO, J. *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya, 1984.

GEERTZ, Clifort. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1988.

GIDEENS, Anthony. *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in social análisis*. Berkeley: Universidad de California, 1979.

_____ *La constitución de la sociedad: bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

GIDDENS, Anthony et al. *La teoría social hoy*. Madrid: Alianza, 1990.

GÓMEZ, María y SABEH, Eliana. Calidad de vida: evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Disponible en Internet: <[www://usal.es/inico/investigación/invesinico/calidad.htm](http://www.usal.es/inico/investigación/invesinico/calidad.htm)>.

GOYETTE, G. y LESSARD-HÉBERT, M. *La recherché-action. Ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec: Presses de l'Universite du Quebec, 1987.

GREIMAS, A. J. y LANDOWSKI, E. *Introduction à l'analyse du discours en sciences sociales*. Paris : Hachette, 1979.

GROOME, Thomas H. *Christian Religious Education, Sharing Our Store and Vision*. Melbourne: 1980.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1994.

HABERMAS, Jurgen. *Logique des sciences sociales et autres essais*. París: PUF, 1987.

_____ *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I. Madrid: Taurus, 1987.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1994.

HUBERMAN, Michaël, GATHER TH., Monica. *De la recherche à la pratique*. Berna: Lang, 1991.

IBÁÑEZ, Jesús. *Del algoritmo al sujeto (perspectivas de la investigación social)*. Madrid: Siglo XXI, 1986.

_____ Análisis sociológico de textos y discursos. En: *Revista internacional de sociología*, Vol. 43, 1985.

_____ Las medidas de la sociedad. En: *Revista española de investigaciones sociológicas*, 29, 1985.

IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 1986.

IMBERT, Francis. *L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou poiesis*. París: ESF, 2000.

JOCILES, M. y ADANEZ, J. Las teorías de la práctica y la estructuración: sobre el pensamiento de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. En : *Revista Española de Antropología Americana*, nº 25, 1995.

JULIÁ, A. El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. En : *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social* (1995). Murcia: 1998.

JULIAO, Carlos. *Acerca de la praxeología: hacia una filosofía de la praxis*. Documento de circulación interna, Facultad de Educación. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Marzo 1998.

_____ Acerca del concepto de praxis educativa: una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica. En : *Praxis Pedagógica*, vol. I, nº 1, 1999.

_____ El cultivo integral de la persona. Una propuesta académica de la Universidad Minuto de Dios. En : *Familia Eudista*, vol. III, nº 11, 1995.

_____ Una propuesta alternativa para la formación de maestros desde la praxis.

En : *Praxis Pedagógica*, vol. I, nº 2, 1999.

_____ Las tareas de la filosofía hoy. En : *Familia Eudista*, vol. V, nº 16, 1997.

_____ Una teoría sobre la realidad social. La construcción de la realidad humana en el horizonte de la vida cotidiana. En : *Familia Eudista*, vol. VII, nº 19/20, 1999.

JULIAO, Carlos et al. *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2001.

KAUFMANN, A. *L'homme d'action et la science: introduction élémentaire a la praxéologie*. Paris: Hachette, 1968.

LADRIERE, Paul. La sagesse pratique. En : PHARO, Patrick y QUERE, Louis. *Les formes de l'action*. Paris: EHESS, 1990.

LADRIERE, Paul, PHARO, Patrick y QUERE, Louis. *La théorie de l'action: le sujet pratique en débat*. Paris: CNRS, 1993.

LAMO, E. y CARABAÑA, J. La teoría social del interaccionismo simbólico. En : *Revista de investigaciones psicológicas*, 1, 1978.

LATORRE BELTRÁN, A. El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza. En : *Revista de investigación Educativa*, 19, 1992.

LAURAU, R. *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

MARÍN IBÁÑEZ, Ricardo y PÉREZ SERRANO, Gloria. *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1989.

MATURANA, H. y VARELA, F. J. *Autopoiesis y cognición*. Univ. de Santiago de Chile, 1972

MELICH, Joan-Charles. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1994.

MORÍN, Edgar. *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1981.

MUGICA, L. *En torno al origen de la pedagogía social en el pensamiento alemán*. Zaragoza: Ed. Cometa, 1986.

NADEAU, Jean-Guy. Un modèle praxéologique de formation expérientielle. En : *Revue de l'Education*, n° 100-101, 1987.

_____ Pour une science de l'action pastorale. Le souci de la pertinence pratique. *En* : VISSCHER, A. *Les études pastorales à l'université*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1990.

_____ La praxéologie pastorale. En : *Cahiers d'études pastorales*, 4-5. Montreal: Fides, 1987.

_____ La praxéologie pastorale: faire théologie selon un paradigme praxéologique. En : *Théologiques*, 1,1, 1993.

NATTORP, P. *Pedagogía social*. Madrid: La Lectura, 1913.

NICOL, E. *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM, 1978.

OSTROWSKY, J. J. *Alfred Espinas, précurseur de la praxéologie*. Paris: Librairie Général de Droit et de Jurisprudence, 1973.

PARCERISA, Artur. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Grao, 1999.

PÉREZ, Ángel. *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. En : GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 1998.

PÉREZ, Gloria. *Investigación en educación social*. En : PETRUS, A. *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997.

PÉREZ-CAMPANERO, M. P. *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea, 1994.

PERRENOUD, Philippe. Peut-on changer par l'analyse de ses pratiques? En: *Cahiers pédagogiques*, n° 346, septembre 1996.

PERRET-CLERMONT, A. N. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berna: Peter Lang, 1979.

PETRUS, Antonio. Educación social y perfil del educador social. En : SAEZ, J. *El educador social*. Universidad de Murcia, 1992.

_____ Nuevos ámbitos en educación social. En : ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós, 2000.

_____ *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1997.

POIRIER, Lucien. *La révolution praxéologique*. Disponible en Internet:
<http://www.perso.club-internet.fr/gustave/penser_strategiquement1.htm>

QUINTANA, J. M. *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson, 1988.

QUIVY, Raymond y CAMPENHOUDT, Luc van. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod 1988.

RADL, R. Conceptos, teorías y desarrollo de la pedagogía social. En : *Bordon*, 36, 1984.

REYES, Román (Dir.). *Terminología científico-social. Aproximación crítica*. Barcelona: Anthropos, 1988, 1991 (Anexo).

RICOEUR, Paul. Herméneutique de l'idée de Révélation. En : *La révélation*. Bruxelles: Facultés universitaires Saint-Louis, 1977.

ROCKWELL, Hélice, SANDOVAL, Etelvina y AGUILAR, Citlali. *La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, 1987.

SAEZ, J. *La formación y profesionalización de los educadores sociales*. Valencia: Nau Libres, 1995.

SALINS, M. *Cultura y razón práctica*. Barcelona: Gedisa, 1997.

SAINT-ARNAUD, Yves, BERNARD, Michel (Préf.). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.

SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

SCHON, Donald. *Le praticien réflexif, á la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Les éditions logiques, coll. Formation des maîtres, 1994.

_____ *Le tournant réflexif*. Montreal: Éd. Logiques, 1996.

SCHUSTER, Federico. *El escenario posemipirista en las ciencias sociales de fin de siglo*. Buenos Aires: Mimeo, 1996.

SCHUTZ, Alfred. *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós, 1993.

_____ *Le chercheur et le quotidien*. París: Meridien, 1987.

SCHUTZ, A. y LUCKMANN, T. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

TARDIF, Maurice. *Eléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation*. En : GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. (Ed.). *Le savoir des enseignants: que savent-ils ?* Montréal: Ed. Logiques, 1993.

TÉLLEZ, Gustavo. *Pierre Bourdieu: conceptos básicos y construcción socioeducativa*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

TORRES, Alfonso, CUEVAS, Pilar y NARANJO, José. *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Bogotá: U. Pedagógica, 1996.

TORRES, Rosa M. *Discurso y práctica de la educación popular*. Quito: Ciudad, 1988.

_____ *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire*. Caracas, 1986.

UNIVERSIDAD MINUTO DE DIOS. *Proyecto pedagógico de la facultad de educación*. Bogotá: CUMD, 2001.

USHER, R. y BRYANT, I. *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo*. Madrid: Morata, 1992.

VALASTRO, Orazio Maria. Le sociologue professionnel et la construction sociale de sa pratique. *Esprit critique*, vol. 04, nº 02, Febrero 2002. Disponible en Internet: <<http://www.espritcritique.org>>

VASCO, Carlos E. *Reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá 1990. (Pedagogía y currículo, nº 4).

VÉLEZ, Claudia et al. *Nociones, experiencias y prácticas en pedagogía social. Estado preliminar de la cuestión en Colombia*. Medellín: Luis Amigo, s.f.

_____ *Pedagogías frente al conflicto social y educativo*. Medellín: Fondo editorial Luis Amigo, 1999. 2 tomos.

VERON, E. Condiciones de producción, modelos generativos y manifestación ideológica. En : *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro, 1964.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. México: FCE, 1978.

ZEMELMAN, Hugo. Educación como construcción de sujetos sociales. En : *La piragua*, n° 5. Santiago: CEAAL, 1992.

ZULETA, Estanislao. La educación, un campo de combate. En : *Educación y democracia*. Bogotá: Tercer Milenio, 1995.

LA PRAXEOLOGÍA: UNA TEORÍA DE LA PRÁCTICA

SERIE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Este libro, primero de la Serie Investigación Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se publica en memoria del P. RAFAEL GARCÍA-HERREROS (1909-1992), a los diez años de su muerte. El encarna el proyecto social y educativo que en esta institución universitaria estamos realizando: soñar con una nueva Colombia, luchar sin descanso por construirla y darle a muchos la oportunidad de ayudarnos a construirla. Por eso sus palabras, fruto de una vida hecha meditación, de una reflexión crítica sobre su propio quehacer y experiencia, son un estímulo para la acción, en un proceso profundamente praxeológico.

Bastan unos ejemplos, tomados de su libro Iglesia y Liberación (Bogotá: Paulinas, s.f.): "Cuando trabajamos dándonos cuenta de que nuestra tarea es a favor de los hombres, para construir la ciudad futura que va a ser maravillosa, entonces nuestras acciones, que en sí son efímeras, que en sí son monótonas, se transforman en algo vivo, permanente y radiante. Debemos hacerlo todo con el corazón y en nombre del Señor Jesús" (p. 60). La invitación siempre es a hacer algo nuevo, a construir y a realizarlo todo con entusiasmo. "El hecho de trabajar por el mejoramiento del mundo es un acto que toma un carácter sagrado, que se proyecta profundamente en nuestra vida y en nuestra eternidad" (p.73). O esta paráfrasis del conocido proverbio: "Mas cristiano que dar un pan es enseñarlo a hacer. Mas cristiano que dar un vestido, es enseñar a coser. Infinitamente mas cristiano que dar limosna, es colaborar por construir un mundo donde no haya pobres, a base de trabajo y educación" (p. 92).



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Vicerrectoría Académica



Serie
Investigación
Social
Nº 1

ISBN 958-8165-13-X



9 789588 165134