

Investigación educativa: ¿intervención o experiencia?

*Alejandra Ferreiro Pérez**

ARDOINO SUGIRIÓ que la investigación educativa es una modalidad de la intervención, y la distingue de la intervención del consultor o el experto por el nivel de científicidad lograda (1990:33).¹ Propone esta diferenciación al analizar los proyectos, intencionalidades, demandas, implicaciones y dispositivos de investigación que utilizan cada uno de estos actores. El examen que realiza, si bien ayuda a dilucidar algunas diferencias en los usos metodológicos y en las posiciones de poder de cada uno de los actores, no permite comprender los procesos de construcción de sentido y de valores que se producen y el grado de afectación que estos procesos tienen en las prácticas sociales, tanto de los sujetos que intervienen como de la comunidad en la que ocurre la intervención. De manera que, si bien coincido con Ardoino en que la investigación implica una intervención, esta noción no me permite reflexionar sobre la multiplicidad de experiencias que ocurren en dicha intervención.

En esta dirección me propongo enfocar este artículo, por lo que entenderé a la investigación —siguiendo a Mier (2001)— más como una experiencia en la que se construye una significación compartida ante la cual el investigador asume un compromiso, que como una intervención. A partir de esta idea intentaré analizar algunas de las experiencias que compartí con seis maestros de danza de las dos escuelas profesionales de danza de la

* Investigadora del CENIDI-Danza "José Limón" del Instituto Nacional de Bellas Artes.

¹ En el artículo "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", Ardoino sugiere la existencia de un valor diferencial de "científicidad" entre la intervención del experto y el consultor en comparación con la intervención que realiza el investigador y subraya que las dos primeras permanecen en un estado "protocientífico", mientras que la segunda, al utilizar la investigación-acción y la observación participante, logra un nivel analítico mayor. Subraya así la idea de que no toda interrogación sobre las prácticas sociales ofrecen garantías de científicidad.

Ciudad de México (Academia de la Danza Mexicana y Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea), pertenecientes al Instituto Nacional de Bellas Artes, donde recientemente realicé una investigación de corte antropológico —que actualmente se encuentra en la fase de elaboración final—, en la que describo algunas de las características más significativas de la práctica educativa dancística profesional en las especialidades de danza clásica y contemporánea.

Esta indagación se sustentó teóricamente en la red categorial y conceptual elaborada por el antropólogo británico Víctor Turner a lo largo de su trayecto académico, en la que sobresalen las nociones de ritual, liminaridad, drama social, experiencia y *performance*. En sus desarrollos teóricos, Turner hizo de la idea de proceso el eje vertebral de sus aproximaciones al estudio de los grupos humanos. Para este autor, el proceso social no se puede analizar desde un punto de vista estático, sino pensarlo como un flujo en continua transformación. Esta visión dinámica, en la que el azar tiene una participación primordial, acentúa la importancia de la indeterminación y del continuo fluir de la actividad social (Turner, 1985:183).

Dadas las características del objeto a estudiar y la aproximación teórica elegida (una mirada antropológica), en esta investigación opté por un estudio etnográfico, para identificar prácticas, procesos cotidianos, relaciones, normas y significados. La etnografía permite recuperar la dimensión histórica material y política de los acontecimientos, facilita documentar lo no documentado y descubrir lo invisible de la vida cotidiana (Rockwell, 1987:7). Además, introduje entrevistas en las que recogí algunas interpretaciones de maestros de su experiencia como docentes y de los símbolos más relevantes de su clase. La metodología utilizada devino en una intensa interacción de la que surgió, además de un intercambio de experiencias, una reflexión sobre sus propias prácticas, la que llevó en algún caso, a la instrumentación de actividades en el aula que respondieran a las inquietudes que este intercambio había generado; es posible pensar, entonces, que la investigación suscitara una modificación, si bien diferenciada, en los relieves del mundo de los actores involucrados en este proceso.

De la intervención a la experiencia

La mayor parte de la investigación educativa que se emprende tiene una intencionalidad y sentido claros: apuntalar el proceso de transformación en los procesos educativos. No se trata meramente de producir conocimiento generalizable o de incrementar el saber pedagógico, se busca provocar un cambio en el pensamiento, actitudes y comportamiento de los agentes educativos para que desarrollen una acción más reflexiva y comprometida. La investigación educativa no se refiere exclusivamente al estudio de la educación; al emplear el calificativo de educativa ésta asume —como subraya Elliot (1993:27)— la pretensión de educar, de modificar las acciones de los sujetos individuales y/o sociales involucrados en el proceso educativo. En sentido estricto, aunque no se plantee algún objetivo explícito al respecto, la investigación educativa tendría como propósito mediar, apoyar, cooperar, en la renovación de los procesos educativos, es decir, intervenir; sin embargo, puede asociarse también a un proceso de intromisión o a una ingerencia cuyo propósito fuera coercitivo o normativo. Esta doble connotación que puede asumir el término intervención obliga a revisar la pertinencia de su empleo al reflexionar sobre aquellos procesos en los cuales la presencia de un investigador, ya sea a petición explícita o implícita, detona algún cambio en las acciones de los sujetos individuales o en la vida de los grupos, lo que implica cierto nivel de compromiso.

La intervención ha sido pensada más allá del mero sentido común de la palabra; se ha constituido en objeto de reflexión de la psicología, del análisis institucional, del socioanálisis, del sociopsicoanálisis, entre otros, y propuesta como un procedimiento clínico con una metodología particular, cuyo propósito, además del conocimiento de la situación estudiada, implica detonar la dinámica de la evolución y el cambio (Arduino, 1981). La metodología utilizada en este proceso —de acuerdo con este autor (*ibid.*:21 y *ss.*)— comienza con una demanda explícita, que se negocia para establecer las reglas que regirán la relación entre un interviniente y un cliente, es decir, para definir un contrato metodológico que puede derivar en un contrato jurídico; el proceso propiamente de intervención ocurre en varias etapas: en una primera fase de observación y familiarización con la problemática del grupo en la que se pueden aplicar entrevistas, encuestas,

cuestionarios, etcétera, se pretende obtener información para esclarecer aquellos procesos informales que están actuando al margen de las estructuras institucionales; en una segunda fase, la información obtenida es analizada y la historia del problema reconstruida; en una tercera fase, el interviniente ofrece una interpretación que espera detone un proceso de cambio —en esta etapa se pueden observar, con cierta claridad, los sistemas de referencia que emplean las diferentes corrientes de intervención—; la última fase de este proceso no siempre ocurre cuando la investigación ha concluido y el proceso de cambio ha emergido, puede finalizar por acuerdo de ambas partes o a petición de uno u otro interesado en cualquier momento del proceso. Además de que, como Ardoino subraya, la intervención está signada por la in-conclusión, al pertenecer a las actividades que por su naturaleza Freud designó como imposibles (educación, terapia y gobierno).

Tanto los objetivos como la metodología y técnicas utilizadas durante un proceso de intervención, sin lugar a dudas, comprometen una intensa interacción con los miembros de la comunidad en la que se interviene, de la que surge un vínculo y una historia compartida que simultáneamente afectará al interviniente y a la comunidad estudiada: el mundo de uno al entrar en contacto con el del otro se conmoverá y viceversa. De manera que si hay alguna consigna equívoca en la intervención es la de permanecer al margen de la comunidad. No es posible mantener una relación de exterioridad en un proceso de intervención; aunque el interviniente asuma una perspectiva intelectual y práctica que le permita reflexionar y distanciarse, la naturaleza del vínculo establecido lo obliga a comprometer su propia experiencia en el proceso, durante el cual ha construido, en colaboración con los sujetos investigados, un mundo y una historia, que indudablemente dejarán su huella. La intervención supone —como subraya Mier (2001)— un proceso de diálogo en el que las identidades no sólo se reconstruyen continuamente, sino que se desprenden de él; en otras palabras, cada uno de los actores "construye en la experiencia del diálogo una experiencia propia, un mundo propio que lo transforma radicalmente".

No hay acción neutral ni ajena a la subjetividad; si el mero percibir es ya una operación —como había señalado Husserl— mediante la cual se construye el mundo y cuya fuerza es capaz de trastocar nuestra visión de él; entonces, pensar e interpretar los procesos de una comunidad son acciones

que tendrán efectos, aunque diferenciados, tanto en los conocimientos, creencias, deseos, finalidades, etcétera, de la comunidad en la que se trabaja como en los del investigador; el propio Ardoino lo reconoce:

Lo que realmente cambia en el curso de la intervención es la *mirada* que los actores dirigen hacia la situación que sufrían sin poderla comprender muy bien [...] El trabajo de elucidación, aun cuando sea parcial, modifica pues, en cierta medida *la relación de cada uno* [...] con la *situación* [1981:37].

Aun cuando insiste en que se produce un desarrollo en las capacidades críticas de los sujetos, parece no valorar la importancia de esta transformación ya que la situación, según él, permanece "incambiada en lo esencial" y se corre el riesgo de que se produzca un "funcionamiento imaginario de la intervención", afirmación que negaría la postura de Husserl y la capacidad constructiva de la conciencia —que tanto Merleau-Ponty como Sartre enfatizan— que destruye toda posibilidad de determinismo social.

[Además] toda acción se encuentra inscrita en un horizonte histórico, de manera que ninguna situación puede sólo pensarse en la singularidad del aquí y del ahora, porque ésta es el producto del sentido del pasado y del futuro [Mier, 2001].

En el momento en que el sujeto reflexiona sobre un acto, puede construir otros actos, otros universos, imaginar otros mundos: puede elaborar *un proyecto*.

La práctica de la intervención no ha permanecido estática, ha sufrido continuas transformaciones. En sus inicios —profundamente marcada por la secuela de la Segunda Guerra Mundial, pero también por la esperanza de la reconstrucción—, la acción del interviniente se concibió como la de un agente de cambio con una intensa participación social; a partir de los años sesenta —como apunta Jean Dubost— los perfiles de la intervención se modificaron —bajo la influencia de la psicología clínica, entre otros factores— y el interviniente se convirtió en un analista o consultor con funciones de elucidación (una ayuda en la elaboración de los referentes que hacen inteligibles las prácticas de la comunidad en la que participa), se alejó paulatinamente del compromiso que adquiere con la comunidad más que

propiamente de la acción (1981:58). De este alejamiento surgió la necesidad de analizar la "implicación":

[misma que] no puede reducirse a la identificación del impacto que tiene una determinada situación en relación con la propia historia; ni al hecho de considerarse exterior respecto del proceso iniciado, es decir, saberse incluido en el campo de estudio, hallarse presente en este campo; y todavía menos al hecho de soltar cosas que se callan habitualmente, y cuya expresión puede ser psicológicamente costosa [...] o por satisfacer el exhibicionismo, con el pretexto de reconocer, frente aquellos con quienes interviene, el derecho que tienen a saber quién les habla y de qué están hechos los agentes de la intervención [Dubost, 1981:59].

Pero tampoco puede limitarse, como insinúa Dubost, al análisis del lugar que ocupa, busca ocupar o se le asigna al interviniente, porque de ese modo sólo se piensa en la fuerza del pasado sobre el presente, en cómo otras intervenciones previas afectan la significación que se le asigna a la intervención en la que se participa y se evade la fuerza de la intervención hacia el futuro y las consecuencias en el proyecto de la comunidad. Se trata entonces de reconocer que la potencia del presente no sólo está signada por el pasado sino que tiene un impacto sobre el futuro: engendra el porvenir. Pasado, presente y futuro están articulados, constituyen una estructura, en el sentido que Dilthey le da al término.

Por otra parte, el concepto de investigación-acción propuesto por Lewin ha tenido una fuerte influencia en el desarrollo de la intervención. Con esta noción, este autor intentaba replantear la relación entre investigación y acción, al subrayar que los aportes de la primera permitían controlar la eficacia de los procedimientos y las técnicas empleadas en la segunda, lo que a su vez podría contribuir a la toma de decisiones. Aunque Lewin enfatizaba la importancia del polo de la investigación, en los desarrollos posteriores de este concepto, el acento se desplazó paulatinamente hacia el polo de la acción, mostrando la capacidad de investigador de convertirse en un agente de cambio. Sin embargo, en la intervención la iniciativa para detonar el proceso de transformación no la toma la comunidad, sino el interviniente (Dubost, 1981:57), quien se plantea la necesidad de un distanciamiento, que lo lleva irremediamente a asumir una posición de poder.

Los desplazamientos en los énfasis entre investigación y acción y las posiciones de poder que adoptan los intervinientes, le permiten a Ardoino pensar en la existencia de tres modalidades específicas de intervención: la del investigador, la del consultor y la del experto;

[para hacerlo examina] sus respectivos proyectos, los "pedidos" y las "demandas", los tipos de contratos que de ello resultan, los *partenaires* que tienden a privilegiar sus implicaciones personales, profesionales, institucionales, el estatuto científico que reconocen a la temporalidad, su formación (en investigación), así como las herramientas, los dispositivos, instrumentaciones de la investigación o (y) de la acción que pretenden emplear [1990:27].

Define al investigador a partir de la finalidad explícita de producir conocimiento, quien "se equipa" con los medios estratégicos y metodológicos para realizar su tarea, cuyo origen supone una "demanda" social; al experto como un especialista seleccionado por su competencia para buscar soluciones a un problema acotado a petición de un cliente; y al consultor como un hombre de la práctica, un clínico que atiende a un cliente con quien negocia un "encargo", pero cuya labor reside en trabajar la "demanda" formulada por sus "socios", generalmente distintos al cliente, para decantarla, hacerla madura y transformarla. Reconoce en el saber que el investigador produce una capacidad de transformación de las situaciones en las que interviene, pero, en tanto no está considerada como una finalidad explícita de la actividad, sólo la limita a "un beneficio añadido" de la investigación; mientras que la función prioritaria del experto es la legitimación en una situación específica, aunque incidentalmente produce conocimientos; por su parte, el consultor requiere para su trabajo de un conocimiento profundo de la historia de la organización o grupo en la que interviene, no obstante lo utiliza para los fines de modificación de las actitudes, las opiniones, las creencias, etcétera. Inscribe el proceso del investigador y el consultor, en una temporalidad larga que no coincide con la de las situaciones, pero que es indispensable para desarrollar las fases del proceso; entre tanto, señala que la intervención del experto es breve y puntual. Plantea que el trabajo de investigación alcanzará un nivel aceptable de científicidad si logra una "economía óptima de la relación implicación-distanciamiento"

que se obtiene del juego de los "dispositivos", es decir, del uso de las herramientas conceptuales y metodológicas que ha creado para tal objetivo; el experto, por su parte, no pretende la comprensión ni de los sujetos ni de la situación estudiada, por lo que toma prestadas las herramientas del investigador o del consultor adecuándolas a las necesidades no del objeto y situación estudiada, sino del presupuesto o para fines de simulación; en cambio, el consultor desarrolla sus propias herramientas conceptuales y metodológicas, a partir de su experiencia clínica, pero éstas son mantenidas en una especie de secreto profesional, dada la situación de competencia y mercantil en la que vive. Por último, señala las diferencias de los actores sociales al dar cuenta de su trabajo; en el investigador, aunque reconoce la obligación de una exposición clara del proceso seguido durante la investigación desde su concepción y elaboración hasta los productos obtenidos, distingue dos modos de rendir cuentas según se trate de la investigación clásica o de la investigación-acción y señala, para la primera, la obligación de comunicar sólo ante la comunidad científica los resultados y, para la segunda, el privilegio de dirigir la información hacia los miembros del grupo investigado y sólo una descripción de la experiencia ante la comunidad científica; el experto rinde los informes directamente a su cliente; y el consultor eventualmente redacta informes a manera de estudios.

En este análisis Ardoino centra su crítica en la actividad del experto, la que permite pensar en este actor social como en un funcionario de la intervención que utiliza la información recabada con fines de control y poder; sin embargo, con los otros dos actores sociales de la intervención más que una crítica, plantea una descripción de su actividad, de manera que soslaya la valoración de acciones que también tienen repercusiones éticas y políticas, aunque de otro orden y desenlace; por ejemplo, justificar la falta de compromiso del investigador con el "beneficio añadido" de su intervención, por no estar dentro de sus finalidades, explicar la falta de esclarecimiento de los usos metodológicos del consultor por su condición mercantil, evadir el análisis de las repercusiones en la comunidad de la permanencia en una temporalidad larga, en contraste con una temporalidad corta, etcétera. Finalmente, el análisis de Ardoino no identifica las posiciones de poder asumidas por el investigador y el consultor, mucho menos sus niveles de compromiso ético y político; no obstante, permite vislumbrar que en todo proceso de intervención hay una lógica de poder.

El poder —desde la perspectiva de Mier (2000c)— es la posición que ocupa un sujeto en la confrontación de valores diferenciados que luchan por el predominio de la fuerza normativa de unos por encima de los otros. Supone una tensión entre dos identidades polares con regímenes normativos distintos cuando una de ellas obliga a la otra, bajo ciertos mecanismos, a desplazarse desde su propio campo normativo y de valores hacia otro que generalmente le es hostil, lo que obliga a los sujetos a colocarse y a generar tácticas para responder a las estrategias del poder.² Este ejercicio de poder no está relacionado con la fuerza objetiva de las estructuras —que se aplica por igual a todos los sujetos— sino con las acciones concretas, en términos de valores, que entran en juego en las interacciones en las que se plantea una heteronomía entre los campos normativos. El poder no es sólo un acto sino un proceso durante el cual se engendra una experiencia peculiar: la *experiencia de poder*, que puede darse como un ejercicio de imposición a otro de normas y valores, o como un ejercicio de lo que Mier denomina "voluntad de resistencia", la que no concibe como un contrapoder, sino "como una preservación de la capacidad afirmativa de la fuerza de creación, de la capacidad de exceder siempre los horizontes aparentemente inalterables y neutros de lo decible, lo imaginable" (2000b:84).

El proceso de intervención, al perder su capacidad de intercambio, de vínculo comunitario, de sensibilidad frente a los valores del otro, ingresa en una lógica de poder que sólo se rompe si el interviniente se asume parte del proceso de cambio, participa de él y se responsabiliza y compromete con los resultados.

Hasta el momento he señalado que la noción de intervención no permite discernir las modalidades de la experiencia intersubjetiva, es decir, las calidades diferenciales de afección³ que en uno y otro sujeto se pueden producir; además de subrayar su insuficiencia para examinar las dimensiones histórica, política y ética de toda acción social. De este modo, un

² Para Michael De Certeau, la táctica es "una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio" (1999:43); la táctica es el arte del débil: crea sorpresas, caza furtivamente, es astuta. La estrategia "postula un *lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad de metas* o de amenazas (*ibid.*:42).

³ En Peirce, la afección señala la capacidad infinita que una idea tiene de afectar otras ideas. "La afección es el desenlace de la conexión entre sensaciones, la fusión de energías que no es otra cosa que la transformación cualitativa del sentido mismo de las ideas, su mutación en una figura asertiva (Mier, 2000a: 143).

tránsito de la intervención a la experiencia permitirá —como advierte Mier (2001)— replantear el valor y el sentido de la acción e integrar al análisis estas dimensiones.

Por su parte, la noción de experiencia devela un vastísimo campo para analizar los procesos intersubjetivos, porque por medio de ella se vislumbra la intrincada trama de dimensiones que los entrecruzan; ante este extenso campo de posibilidades, incluso inagotable, sólo centraré mi trabajo en dos aspectos, tal vez los más evidentes: la experiencia de narrar como reconstrucción de la memoria y la experiencia reflexiva como modelación de las finalidades.

Experiencia narrativa y reconstrucción de la memoria

Todos los sujetos vivimos en un mundo intersubjetivo de cultura —afirma Schutz (1962)— en el que compartimos estructuras de sentido susceptibles de interpretación. Sin embargo, este mundo, razonablemente común para todos, adquiere en cada sujeto relieves distintos: cada sujeto experimenta el mundo de un modo peculiar.

Para Dilthey, la experiencia es una estructura que articula de modo complejo tres dimensiones irreductibles una a la otra: conocimientos, afeos y deseos, que al constituirse en un todo transforman los relieves del mundo del sujeto. La dimensión cognitiva remite a la memoria, al pasado vivenciado en actos tradicionales y supone una condición de autorreflexividad; la emotiva vincula al sujeto con el disfrute del presente, con la aprehensión plena del aquí y ahora; y la volitiva alude al futuro y a la posibilidad de transformación de las circunstancias vividas, dimensión en que el deseo y los propósitos se constituyen en los principales motores de la acción. Cuando un objeto irrumpe ante nuestra conciencia, no todos los conocimientos entran en juego, los afectos no se movilizan de la misma manera ni con igual intensidad, ni aparecen todos los deseos; sólo algunos logran enlazarse en una estructura peculiar que deriva de esa experiencia. Se crea, entonces, una estructura que no existía antes de la aparición del objeto y de esa creación emerge un valor que transforma los relieves del mundo del sujeto. Para que haya recuerdo debe haber estructura, aparecer el valor, el objeto tiene que destacarse de la monotonía del mundo. Sin esta

capacidad para construir estructuras, el mundo sería esencialmente monótono, sería insignificante. Con este planteamiento, Dilthey parece sugerir que el trabajo humano en el mundo es el de construir estructuras de experiencia, a partir de las cuales los objetos adquieren valor; pero esta construcción muestra un movimiento paradójico de la experiencia, que implica que algo permanece y que algo se ha roto.

La estructura de la experiencia no está cerrada, por el contrario es frágil y cambiante, se encuentra en incesante recreación, en continuo movimiento; no es una estructura objetiva, sino que se produce en una especie de interfase de la conciencia —como Mier la denomina—; no permite una aprehensión directa del mundo, pero tampoco admite que el mundo sea simplemente una resonancia mecánica de los actos de la conciencia.

Durante la experiencia, cuando se aprehende a plenitud el aquí y ahora, se articulan pasado y futuro, por ello Dilthey afirma:

En la vida el presente abarca la idea del pasado en el recuerdo y la del futuro en la fantasía [...] Así, el presente está henchido de pasado y lleva en su seno el futuro [1986:226].

También Peirce subraya esa energía del presente que, como capacidad de afección, hace inteligible tanto el pasado como el futuro, la que no puede ser otra cosa —como advierte Mier— que la capacidad del signo "para engendrar una trama de afectos" (2000a: 139). Pasado, presente y futuro no existen uno sin el otro, son fenómenos que surgen de una relación pasional entre los signos. En el presente los recuerdos se actualizan y se contempla el porvenir.

La experiencia es en sí misma intransmisible; sin embargo, por intermedio de la capacidad expresiva de las palabras articuladas en un universo narrativo se hace inteligible para los otros. En la narración de lo vivido, la experiencia se constituye en un saber transmisible: en memoria. Esta posibilidad de transmisión de la experiencia permite la construcción de un horizonte común, un horizonte histórico en el que se producen las condiciones para una mutua inteligibilidad.

Por otro lado, Mier subraya que la memoria, considerada como una modalidad de la afección, se desdobra; así, descubrimos, por un lado, la memoria que se engendra en la dinámica de la experiencia y, por otro, la que

se doblega ante los hábitos y asume "lo creído como un territorio de la propia vida" (*ibid.*: 152). El pasado surge entonces de una convergencia de dos modalidades de la afección radicalmente diferenciadas:

El pasado como experiencia y el pasado como inferencia lógica construido e implantado por la vía de la significación, de los hábitos y las regulaciones definidos categorialmente, ajeno a la vida, aunque capaz de incidir sobre ella para modelar su fisonomía [*ibid.*].

Sin embargo, ambas modalidades del pasado, el "realmente vivido" y el que surge de la "mera narratividad", tienen la misma capacidad de influir sobre los actos y la vida misma.

La memoria no está en nuestro interior, "es una proyección de lo vivido sobre el espacio narrativo: tener memoria es narrar, contar" (Mier, 2001). En el momento mismo de narrar, la memoria opera e incorpora a su universo las experiencias vividas, que cobran un sentido peculiar al ser narradas. Aunque es posible conocer lo que otros han vivido por su narración, ésta no reproduce puntualmente la experiencia, sino que es una interpretación que incorpora el significado adquirido en la vida del sujeto. Esta interpretación tampoco permanece estática, se reconstituye continuamente, cambia con la perspectiva del mundo. Por el recuerdo, cuando narra una experiencia, el sujeto puede mirar el curso vital del pasado, y al hacerlo, captar su significado.

[Un momento del pasado] es significativo en la medida en que en él se estableció un compromiso para el futuro mediante la acción [...] tiene significado por su conexión con el todo [la relación entre pasado y futuro nunca se completa, pues] lo que establecemos como fin para el futuro condiciona la determinación del significado de lo pasado [Dilthey, 1986:226 y s.].

También en el acto mismo de narrar el sujeto puede adquirir "un compromiso para el futuro", que modifica el valor del recuerdo en su vida. En este sentido, narrar es una experiencia que puede transformar el relieve del mundo. La memoria no es sólo memoria individual, la memoria tiene un fuerte vínculo colectivo, no hay memoria que no esté asentada en los recuerdos comunes de los grupos a que se pertenece. Pero, al mismo tiem-

po, cada "memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva" (Halbwachs, 1997:94), que con frecuencia cambia con la perspectiva desde donde se mira, y estos cambios en la perspectiva la modifican. En este sentido, memoria individual y memoria colectiva se encuentran vinculadas, una afecta a la otra, se reconstituyen mutuamente. No sólo la tradición influye sobre el sujeto, también el sujeto la reconstruye por influencia de su propia memoria.

Aquí me gustaría detenerme y recuperar algunas de las reflexiones hechas hasta el momento para revisar las narraciones y procesos de construcción de la memoria de los seis maestros de danza con los que trabajé.

El trabajo de investigación se sustentó en el trabajo antropológico de Víctor Turner, en especial en la noción de ritual que estructura la trama conceptual desarrollada. Entiendo por ritual —siguiendo a Turner—⁴ una representación (*performance*) que comprende una compleja secuencia de actos orientados simbólicamente en la que se puede producir una gran cantidad de transformaciones sociales y revelar clasificaciones, categorías y contradicciones en el proceso cultural (1985:180). Para comprender los rituales es indispensable un examen riguroso de las dimensiones simbólicas de la vida social, es decir, de los símbolos que orientan las acciones de la colectividad hacia un punto en particular. Utilizo esta noción para estudiar las múltiples representaciones, en especial las de los maestros, que se producen en el aula, en las que es posible encontrar símbolos dinámicos que aparecen y reaparecen diariamente, pero que durante la interacción pueden cambiar de significación, mantenerla o perderla. En un aula pueden manifestarse símbolos, similares en forma a los que emergen en otra, pero con un contenido totalmente distinto.

En congruencia con esta red categorial, definí la práctica educativa como una *trama compleja de acciones orientadas normativamente*; en la que interactúan simultáneamente una pesada carga habitual, dada primordialmente por la tradición, y un proceso incesante de transformación que emerge

⁴ En esta definición, Turner ya no entiende el ritual exclusivamente como acciones referidas a situaciones sagradas, sino que ha transitado hacia una concepción profana, ampliada a acciones orientadas simbólicamente que, si bien se realizan en un campo acotado espacial y temporalmente, no se relacionan con creencias en seres místicos, pero hacen referencia a las normas y valores de una comunidad. Son acciones convergentes cuya realización refuerza la identidad del grupo al confirmar sus normas y valores, es decir, promueven la construcción de las identidades colectivas.

de la experiencia, es decir, de su actualización en el aquí y ahora, porque afectadas por el presente,⁵ las acciones se impregnan de una energía capaz de destruir los hábitos pasados y de fundar un nuevo régimen de normatividad.

En toda práctica cultural —y la educativa lo es— los elementos instituidos dialogan continuamente con los que surgen de la apertura de los sujetos ante el flujo interminable de los signos que supone la vida misma. Los signos —como afirma Peirce— poseen una peculiar capacidad para afectar a la conciencia, para conmoverla; de donde surge la posibilidad de que los hábitos sean quebrantados por el aquí y ahora, es decir, por la experiencia, la que este autor entiende como: "la conciencia de la acción de una nueva sensación al momento de destruir una sensación más antigua" (cfr. Mier, 2000a: 136), acentuando así la perenne destrucción de los hábitos frente al acaecimiento de nuevas experiencias.⁶ Las prácticas son entonces fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social. En suma, el concepto de práctica propuesto entraña la convergencia simultánea de una dimensión habitual y de una dimensión experiencia!, que posibilita la construcción de nuevas matrices de hábitos, por lo que se constituye en un *performance* ritual.⁷

⁵ Para Peirce, el presente es "ese estado naciente [*Nascent*] entre lo Determinado y lo Indeterminado" (cfr. Mier, 2000a: 138), de manera que implica un intervalo en el que lo determinado cede su sitio a lo indeterminado, suceso que constituye —como subraya Mier— el estatuto mismo de la creación. Así, al actualizar nuestros hábitos en el aquí y ahora, es decir, en el presente, existe la posibilidad, "el chance" de crear nuevas formas de acción, lo que enfatiza la importancia de la acción como posibilitadora del cambio, en este caso del cambio educativo.

⁶ La noción de experiencia propuesta implica la construcción de relieves en el mundo, lo que supondría una fuerza de discriminación y selección de la conciencia ante el flujo infinito de signos que se le presentan. No todo signo afecta a la conciencia, sino aquél capaz de articularse con otros signos, con otras sensaciones para producir una significación que perturbe al individuo, que lo conmueva. Y son estos signos duraderos los que al conjugarse dan lugar a los hábitos.

⁷ Turner plantea la necesidad de que una experiencia se entrelace con la actuación (*performance*) para que ahí tenga lugar una metamorfosis y de ese proceso emerja el significado. Una experiencia estará incompleta a menos que uno de sus momentos sea actuado, lo que entraña un acto de retrospectión creativa en el cual el "significado" es atribuido a los eventos y partes de la experiencia vivida —aun si el significado es que no exista significado. Así, la experiencia es al mismo tiempo vivir a través de y pensar en el pasado. Pero, también es desear en prospectiva, establecer metas y modelos para experiencias futuras en las cuales los errores pasados sean evitados o eliminados, con lo cual, Turner sugiere que la actuación se convierte en el detonador para la configuración de una nueva estructura experiencia!. Así, los rituales articulan presente, pasado y futuro, al mismo tiempo que constituyen el puente entre un sentimiento de identidad colectiva y una profunda relación interior del sujeto consigo mismo.

Y la califico de educativa para subrayar el propósito de transmitir a las generaciones jóvenes un conjunto de ideas, sentimientos y hábitos de un grupo social determinado que favorecen su continuidad, así como el de promover un proceso de autoconstrucción del individuo para constituirse en un sujeto autosuficiente y con capacidad para autodeterminarse.

Esta noción de práctica educativa y las derivaciones epistemológicas de la noción turneriana de ritual, me permitieron replantear algunas de sus características. Así, abandoné la idea de concebirla sólo como un conjunto de rutinas en las cuales se reitera una tradición que somete a los sujetos, para enfatizar las particularidades que asume la acción creativa del maestro, mediante la cual se transforma continuamente la tradición. Para comprender esta acción creativa introduje el impacto de la experiencia estética en los procesos educativos, lo que me llevó a pensarla como actividad simultáneamente ética y estética. Y, por último, mirarla como una actividad política cuyos efectos pueden ser analizados al caracterizar los procesos de control corporal y pedagógico.

Por otro lado, propuse concebir el aula como un escenario vivo en el que se desarrollan tipos particulares de interacción e intercambio de ideas, valores e intereses diversos con actores, formas y contenidos particulares, que se constituye en un espacio sintetizador de los significados sociales y escolares. Los procesos que ocurren en el aula constituyen un "campo"⁸ al interior del cual se produce un "flujo de acontecimientos" o sucesos como resultado de la interacción entre una "totalidad de entidades sociales coexistentes, como grupos, subgrupos, miembros, barreras de comunicación, etcétera" (Lewin; *cfr.* Turner, 1980:290). Este flujo de acontecimientos, siempre dominado por "las relaciones entre estructuras internas y externas" crea una dinámica particular orientada por las fuerzas que se ponen en juego al interior del grupo; fuerzas que no son más que el conjunto de acciones de los sujetos, que pueden estar orientadas hacia la convergencia grupal o producir su disgregación. Al interior de este campo, la tarea del maestro es orientar simbólicamente las acciones del grupo para que de esa experiencia emerja una disposición mental y emocional hacia cierto tipo de conductas que el grupo social al que pertenecen, en este caso los bailarines, considera valiosas (Dewey, 1995:26).

⁸ Kurt Lewin define campo como "la totalidad de hechos coexistentes que se conciben como mutuamente interdependientes" en una situación específica (1988:222).

La investigación la realicé con maestros de danza con por lo menos dieciocho años de experiencia formando profesionales de la danza, además de que han mantenido una intensa participación en la creación e instrumentación de los proyectos educativos de las comunidades a las que pertenecen. Este dato es significativo, en virtud de que en algunas ocasiones sus planteamientos educativos y metodológicos han sido detonadores de los cambios en la comunidad a la que pertenecen.

Por otra parte, conviene subrayar algunos aspectos que, aunque biográficos, "explican" el interés por esta investigación y que le dieron una dinámica singular. Por más de 20 años fui maestra de uno de los centros escolares en los que realicé la investigación, además de haber egresado de esa misma institución, por lo que al iniciar la indagación tenía un cierto conocimiento de los procesos que se vivían en cada una de las comunidades. Orienté el estudio a la práctica educativa no sólo porque estoy convencida que en ella se condensa la tradición educativo-dancística, sino también porque así enfoqué algunas de las imágenes más significativas de mi vida. Mis recuerdos infantiles, como tal vez el de la mayoría de las bailarinas, están poblados de sensaciones y emociones que se produjeron en un salón de danza, al lado de la barra o frente al espejo y acompañada de una maestra que corregía mi cuerpo para modelar sus movimientos. Tengo memoria de múltiples acontecimientos vividos en la Academia de la Danza Mexicana (ADM) que marcaron el rumbo de mi existencia. En estas remembranzas, no siempre gratas, pero invariablemente intensas, los maestros tuvieron un lugar protagónico. Al hablar de los maestros intentaba plantear y dar respuesta a algunas de las inquietudes que me han acompañado a lo largo de mi vida docente, de manera que mi subjetividad estuvo enteramente "metida" en este proceso, y se convirtió igualmente en objeto de estudio.

Otro aspecto que matizó significativamente la investigación es el hecho de que hace 22 años, la ADM vivió una fractura de su planta docente que derivó en la creación del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, institución que agrupaba tres escuelas: la Escuela Nacional de Danza Clásica, la Escuela Nacional de Danza Contemporánea y la Escuela Nacional de Danza Folklórica. Esta institución desapareció en 1994 con el traslado de las dos primeras escuelas al Centro Nacional de las Artes constituyéndose la actual Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea.

Este quiebre institucional tuvo su origen, entre otros asuntos, en la controversia académica sobre la formación integral (en el sentido de formar paralelamente a los estudiantes en dos o más técnicas dancísticas) o la especialización en un solo género dancístico desde que se inicia el proceso educativo. Este debate toca además otros aspectos educativos como el de la selección de las técnicas dancísticas, el número de años de formación y la edad de ingreso, etcétera. A pesar de las discrepancias en los planteamientos artísticos —que en un primer momento de la investigación consideraba importante revisar, porque pensaba que había diferencias notorias en las prácticas debido a las distancias en los proyectos educativos y artísticos—, al enfatizar en los aspectos afectivos y en los procesos de interacción maestro-alumno, estas diferencias dejaron de ser significativas en la investigación y pasaron a un segundo término, cuando descubrí que el discurso educativo de los maestros de ambas instituciones y sus prácticas tenía grandes resonancias, pese a las distancias en la concepción artística. De esta manera, cobraron importancia otros aspectos que sólo había considerado de manera tangencial; uno de ellos es el modo como el maestro ha construido el bagaje experiencial, que indudablemente colorea su trabajo educativo, lo que significó un trabajo de reconstrucción de su historia vivida: un trabajo narrativo, un trabajo de memoria.

Un primer aspecto que abordé con los maestros se refirió a las razones y el modo como iniciaron su carrera docente. Es frecuente que los maestros de danza comiencen muy jóvenes y durante varios años combinen la actividad educativa con la danza, de manera que la tarea educativa se alimenta notoriamente del trabajo profesional que realizan o realizaban como bailarines y coreógrafos. Es poco común que se inicien en la actividad educativa por una elección vocacional, decisión que a menudo se relaciona con la necesidad económica, pues aun ahora la remuneración al bailarín y al coreógrafo resulta insuficiente para vivir con dignidad. Pese a estas similitudes, para cada maestro el acontecimiento adquiere un valor particular, un relieve específico:

Empecé a dar clases, como todas nosotras, porque era la manera de mantenernos el gusto de bailar. Nunca me disgustó dar clases, me parecía bueno en el sentido personal de aprender. Algunos maestros nos lo dijeron: enseñar es muy importante para aprender, para re-

flexionar sobre cómo llegar a cada movimiento; te hacía referirte a ti misma y te obligaba a pensar cómo enseñarlo a partir de tu propia experiencia.

No lo decidí, terminé la carrera de contemporáneo e íbamos a iniciar el curso para retomar las clases, después de unas vacaciones; el maestro [...] me preguntó si ya había visto mis horarios [...] Le dije que sí; me comentó que yo iba a ser su adjunta. Me sorprendí mucho, por supuesto me aterró, porque no me sentía preparada ni mucho menos, pero a la vez me emocionó. Sí, tenía terror, lo confieso.

Terminado el último año de la carrera, tenía 17 años. Entonces, había los grupos especiales de la Escuela y de repente llegaban los maestros y nos metían a dar la clase. Yo daba la misma clase que había tomado en la mañana, sin tener noción de nada, ni de las cuentas ni qué seguía de qué cosa ni cómo corregir, me preguntaban cómo va esto, respondía así va y así lo quiero; sin darles oportunidad a los alumnos de ese razonamiento que uno debe tener [...] Y ha sido muy difícil, porque el camino ha sido de errores, muchos errores.

Yo ya no quería bailar, no tenía muchas ganas, no había lugares que me llamaran la atención; entonces me pidieron que diera unas clases, y comencé a darlas como se usaba en esa época: sencillamente las dabas como a ti te las habían dado. No había cursos, no había licenciaturas, no había nada de eso, sino que uno repetía esa experiencia que había tenido.

Uno sale [de la escuela] con la idea de bailar, pero desafortunada o afortunadamente, adentro de mí había siempre la necesidad de dar clase, creo que porque mi familia viene con una historia de maestros: el abuelo, mi mamá, todos han sido maestros. En mi casa se vivía todos los días con comentarios de los niños, del quehacer de una escuela, de los problemas pedagógicos [...] Tenía que ser maestra [...] porque es lo que respiraba, lo que vivía y se convirtió en una necesidad. Entonces, como quería ser maestra, siempre luché para que me dieran un grupo [...] Así fue como empecé: supliendo maestros que faltaban.

Empecé a impartir "supuestas" clases dentro de la Compañía por necesidad económica [...] se me exigía, como parte de mi colaboración en la compañía, que diera clases en la escuela. Ahora a la distancia pienso que habrán sido unas clases terribles, porque yo no tenía una metodología, dependía todavía de lo que me enseñaba mi maestro.

Es preciso notar que el tono de la narración revela, de algún modo, el impacto afectivo que tuvo ese momento, que la mayoría de los maestros no había reconocido hasta que relataron el suceso; era la primera vez que algunos de ellos contaban su experiencia. Mirar en retrospectiva les significó reconocer cuánto habían transformado su trabajo educativo y el aprendizaje que han logrado a lo largo de este trayecto: *significaron su experiencia*.

En sus relatos todos los maestros subrayaron su desconocimiento inicial de una metodología precisa para dar clases, por lo que se asumían como repetidores de ciertas fórmulas que habían aprendido cuerpo a cuerpo. Aun cuando su capacidad reflexiva estuvo en juego durante toda su trayectoria docente y transformó paulatinamente su forma de dar clases, varios plantearon que algún suceso modificó radicalmente su perspectiva educativa:

Era abordar la danza de otra manera, no como yo estaba acostumbrada, que tenía que hacer una serie de repeticiones de lo que me estaban diciendo. Aquí eran una serie de repeticiones pero con otra calidad de movimiento [...] Las cuentas eran rarísimas, el espacio lo manejaban de otra manera, el calentamiento era individual y tú eras responsable de lo que tenías que hacer. Eso fue un shock.

Cuando empecé a trabajar con "x" [...] me ayudó a abrir nuevas puertas. Me decía: "entrecierra los ojos y dime cómo está trabajando esa pierna", y cuando lo hacía, veía formas de trabajo, que sabía que estaban mal, como trabajar la parte anterior del muslo; me sorprendía que los alumnos estaban ejecutándolo como no se debía hacer. Me mostró una gran llave, me insistía: "analiza todo lo que haces, busca [..] y no te quedes con eso, porque lo que estás haciendo no es la verdad absoluta, siempre hay posibilidades de mejorar". Para mí ése es el gran encuentro y fue en ese año cuando me dije: "en realidad estoy siendo una repetidora, aunque con sus matices, pero estoy re-

pitando lo que me enseñaron", y creo que la carrera de docente es más que eso.

Fue cuando empecé a incursionar en otras técnicas, llegué a la conscientización corporal y obviamente a la experiencia de lo lúdico del movimiento [...] empecé a experimentar por ahí y llegué a ser una maestra muy señalada porque no daba Graham, cuando empecé a hacer estos cambios.

El punto clave de todo esto llegó cuando se hizo el convenio México-Cuba, que vinieron a dar ese famoso curso de metodología que duró como tres años, esto fue en septiembre de 1975. De repente se me abrió un panorama totalmente nuevo, porque existía una metodología muy clara [...] En aquella época, si eras maestro tú no podías decir "mira, yo trabajo esto de esta manera, por qué no lo pruebas". No, al contrario, cada quien tenía su manera y la mantenían en secreto. Esto de los cubanos me abrió un panorama amplísimo, porque íbamos aprendiendo de la A a la Z, y cualquier duda que teníamos, por qué, cómo y por dónde, se podía averiguar, de eso se trataba el curso.

Trataba de copiar las clases que recibía y siempre salían mal, porque las copias siempre serán eso, copias. No había un dominio del lenguaje corporal, entonces no sabía cómo llegar técnicamente a la explicación y transmitirla al alumno. Esa experiencia forzada, que no fue planeada, y mi experiencia como ejecutante me permitieron, a través de mi cuerpo, conocer las necesidades y poder transmitirlos a otros.

En las clases de cada maestro se puede reconocer con cierta facilidad la fuerza que este suceso tuvo en su manera de construir y enfocar el proceso educativo; sin embargo, su actividad también está profundamente matizada por sus experiencias como alumnos y bailarines:

Te voy a comentar una experiencia propia. He hecho coreografía, pero no he sido así, la plus ultra. Pero sí he sido intérprete. Creo que es más valioso ser intérprete que coreógrafo, porque tú le solucionas todo al coreógrafo, cómo entras, cómo sales, cómo es tu personaje. Pero tienes que ir entendiendo de qué se trata la obra. Si no eres

inteligente [para] decir, ahora aquí se trata de que lo estoy persiguiendo, entonces tengo que hacer la mirada de tal manera y mi actitud corporal tiene que ser de tal manera [...] Eso entra dentro de la creatividad y la interpretación. Entonces, los alumnos tienen que saber hacer su historia, tienen que ser inteligentes para hacerlo, si no nada más marcan lo que tienen que hacer y es tonto, es soso. Tienen que ser inteligentes.

Creo que la presencia es muy importante, hay personas que a pesar de que están así todas sucias [técnicamente], todavía desdibujadas, por naturaleza jalan y no porque el movimiento sea más fácil para ellas, simple y sencillamente tienen una presencia, una fortaleza [...] Eso sí, ya está, uno ya lo trae, pero se puede desarrollar; no creo que sea algo muy ajeno al ser humano. Siento que por supuesto a muchos nos cuesta. Yo era una persona a la que se cuestionaba mucho, que tenía un buen trabajo técnico; en toda la carrera siempre me dijeron muy precisa, muy buena técnicamente, muy limpia, pero, no nos da nada. A mí no me enseñaron a desarrollar eso [la presencia], quizá por eso ahora para mí es tan importante, porque a mí me costó muchísimo trabajo. De verdad lágrimas, y ya en mi carrera profesional.

A mí me costó tanto trabajo la punta, que procuro ser muy cuidadosa en cómo llegan ellas. Evito todo ese terror que le tuve a las puntas, porque cuando me enseñaron puntas, todo mi grupo había tomado clases con esa maestra y las conocía, sabía lo que podían hacer. Mi introducción a las puntas en cuarto año fue *tombé, pos de bourrée* y *pirouette* de cuarta posición. Obviamente les agarré un terror que jamás se me quitó en toda la carrera. Yo vine a hacer puntas entendiendo sin miedo, sin angustias ya que no bailaba cuando estábamos tomando clases *de pos de deux* [...] Procuro que mis alumnas no le tengan ese miedo a las puntas. Creo que es una parte muy importante de la danza clásica y que importa mucho cómo el maestro las meta a ese terreno.

La memoria no es un mero receptáculo de las experiencias decantadas, constituye una trama densa que se va produciendo en el entrecruce de los signos que se destruyen cuando irrumpe una nueva sensación, de los que

evocan esa destrucción y de los que se entrelazan para multiplicar las calidades (Mier, 2000a: 136 y s.). La narración de las experiencias ostenta las huellas que han dejado en la vida de los sujetos; pero no es un mero proceso de reconstrucción de la memoria, sino resignificación; la experiencia **de** narrar supone una reconfiguración peculiar de las experiencias de la cual emerge un nuevo valor, un nuevo sentido, un relieve diferenciado que transforma la geografía del sujeto. Por ello, en toda investigación que involucre una experiencia compartida en la que los sujetos investigados relaten algún fragmento de su vida, el investigador tiene que preguntarse por el impacto de este proceso en la memoria individual y en la memoria colectiva del grupo con el que trabajó, así como sobre la conmoción sobre su propia vida.

Experiencia reflexiva y posibilidades de cambio

El tema de la reflexión en educación ha sido ampliamente discutido; a partir de la idea de práctica reflexiva planteada por Donald Schön (1983), el interés de investigadores y maestros por analizar los grados de reflexividad que involucra el trabajo desarrollado en el aula se ha incrementado y ha dado lugar a numerosos estudios desde perspectivas muy variadas. Sin embargo, me interesa enfocar la mirada en los estudiosos de la investigación-acción, en particular en un ensayo reciente de John Elliot (1999), en el que debate con Wilfred Carr acerca de las modalidades de reflexión e investigación-acción que este último propone sustentado en la teoría de los "intereses constitutivos del conocimiento" de Habermas.

Elliot, oponiéndose a Carr, defiende la idea de que todo tipo de reflexión práctica exige un análisis crítico sobre los valores involucrados en el hacer, **de** manera que resulta innecesario proponer otro estadio reflexivo. Afirma —recuperando a Gadamer— que los valores transmitidos por la tradición se encuentran en constante reconstrucción debido a la reflexión práctica, por lo que este tipo de reflexión incorpora ya una dimensión crítica al proceso y la reflexión emancipadora, por la que aboga Carr, es un rasgo de la primera y no un proceso distinto. Apoya esta afirmación en el planteamiento **de** Dewey sobre la reflexión medios-fines que supone la investigación práctica:

[en la que] al reflexionar sobre los medios que son consistentes con nuestros fines también nos llegamos a cuestionar nuestros conceptos de los fines y, al modificar estos conceptos, nos damos cuenta de las nuevas posibilidades con respecto a los medios (Elliot, 1999:368).

Con este planteamiento sustenta la capacidad de los sujetos de generar posiciones críticas a partir de sus propias prácticas reflexivas, por lo que más que transitar a otro nivel de reflexión es necesario fortalecer la calidad de la misma.

Si la reflexión, como sugiere Dewey:

Es un ensayo teatral, en la imaginación, de diversas líneas de acción posibles y antagónicas [...] un experimento consistente en efectuar combinaciones diversas de elementos seleccionados de los hábitos e impulsos para discernir cómo sería la acción resultante si se la emprendiera [*cf.* Schutz, 1995:87].

Entonces reflexionar supone una anticipación imaginaria del futuro que exige, a su vez, una reconstrucción analítica de los actos pasados relacionados con el objeto de reflexión. El proceso de reflexividad reclama del sujeto una reconstrucción de sus acciones para así pensar las posibilidades de su transformación. En este sentido, los cuestionamientos del investigador educativo sobre las acciones de los profesores en su trabajo cotidiano, son detonadores de procesos reflexivos que pueden constituirse en un material que apoye el desarrollo del juicio práctico en situaciones problemáticas. Tal como propone Elliot (1991), ello tendría que ser el objetivo de la investigación-acción.

De acuerdo con Shón, a lo largo de su trayecto experiencial el educador desarrolla un tipo particular de pensamiento práctico que incluye tres momentos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (1992:33 y ss.).

En el primer momento del proceso, el *conocimiento en la acción*, se desarrolla un tipo de reflexión que Elliot denominaría técnico, derivado del pensamiento instrumental e imitativo del docente, y que corresponde a los momentos de la actividad en que predominan los esquemas y las rutinas.

En la *reflexión en la acción*, segundo momento que señala Shón (1987) en el pensamiento reflexivo del profesor, se produce un tipo de reflexión

que emerge de la aplicación práctica cuando el conocimiento que había sido incuestionable "se vuelve explícito, se examina críticamente y se formula y comprueba a través de las acciones futuras" (Carr; *cfr.* Gimeno Sacristán, 1989:419). Esta idea resuena con la afirmación de Dilthey de que "todas las estructuras de pensamiento surgen de la experiencia y derivan su significado de la relación con ella" (*cfr.* Turner, 1985:211), lo que significa que en la reactualización de la experiencia vivida por medio de su narración, se hace presente la capacidad reflexiva de los sujetos, etapa transitoria hacia un proceso de reflexión más profundo y crítico.

La experiencia de un problema práctico nos desafía a cuestionarnos la estructura de las creencias y presuposiciones a que nos conduce esa situación, y a reconstruir personalmente dicha estructura [Elliot, 1999:369].

Es el caso de uno de los maestros, quien comparte este proceso vivido:

Entonces me empecé a dar cuenta de que había maestros que daban clases buenísimas, que salíamos aplaudiendo y gritando satisfechos, pero no necesariamente esa clase había sido enfocada a un trabajo de estructura muscular, de ir construyendo algo, sino simplemente una clase placentera, de entrenamiento rico, hasta ahí, y que había otras clases en que, además de que era rico y placentero, sí estaban estructurando todo un camino, había un desarrollo, se veía su intención de llegar a algo. Entonces me decía: "quiero las dos cosas, ser una maestra que dé clases muy agradables pero, al mismo tiempo, que sepa cómo ir estructurando". Eso lo imaginaba, mas no sabía todavía por dónde o cómo hacerlo [...] Había veces que tenía clases muy dinámicas, muy buenas, mis alumnos aplaudían mucho al terminar porque eran ricas, pero yo sabía que no necesariamente había logrado ese otro trabajo de proceso, de ir desarrollando el cuerpo. Había otras en que iba con el objetivo de hacer este trabajo muscular, técnico, y entonces la clase ya no me salía tan brillante ni tan entusiasta. Me preguntaba constantemente cómo lograr el equilibrio.

Este ejemplo revela cómo los cuestionamientos del investigador educativo sirven a los profesores para argumentar consigo mismos sobre los aspectos de su actividad que desean transformar. Asimismo, permite en-

trever las posibilidades que estos materiales escritos pueden tener para apoyar los juicios críticos del profesor. En diversas ocasiones, en pláticas informales que entablaba con los profesores antes o después de las observaciones de clase, me comentaban que habían estado reflexionando sobre las preguntas que les había hecho, y dos de ellos, insatisfechos por "no haber sido claros al responderme", plasmaron estas inquietudes por escrito y generosamente me las dieron para complementar mi investigación.

El tercer momento que Schon señala, *la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, implica el análisis o la reconstrucción posterior del proceso vivido. En esta reconstrucción el docente pone en juego su memoria vivida: analiza los problemas afrontados y valora de forma sistemática las estrategias aplicadas para la solución de los problemas. Este momento se detona generalmente en la actividad colegiada de los maestros, cuando discuten con sus pares. Sin embargo, en un estudio en el que el investigador puede ser reconocido por los sujetos investigados como un colega, como es el caso de éste, el momento emerge fácilmente y permite que el intercambio de experiencias fluya.

Está muy difícil la pregunta, pero personalmente me parece que todos tenemos muchísimo qué decir. Estas niñas tienen un mundo adentro que mediante el dominio de la técnica nos lo van a decir. Se trata de que la técnica no se convierta en un fin en sí misma, sino que a través de ella nos van a decir todo lo que llevan adentro.

Nunca me había puesto a pensar esto. Lo que pasa es que llegas en un momento dado a retar al cuerpo, tu mente es más poderosa que tu cuerpo. Tienes que lograr que no te venza el cuerpo, tienes que vencerlo y no que él te venza a ti. Y en ese ínter de vencer y no al cuerpo, entra el dolor. Si quiero que la pierna suba más tengo que darle y darle más, si quiero que mi cabeza pegue en las rodillas le tengo que dar más. Hay que tener un reto constante. No podemos estar conformes, hasta aquí llegué, ahí me quedé, como ya no me duele ahí, ahí me quedo. Entre más te duele, mayores capacidades de expansión tienes; entre más expandido, más bello, y si tú eres así, necesito, te ves feo y en la danza tiene que haber un cuerpo hermoso. Ahí entra mi vanidad, entra tanto que entonces me estiro, aunque me duela, aunque me duela, pero me quiero ver bellísima en el foro.

Me pusiste una pregunta difícil. Creo que no puedes desligar, porque si tú les estas insistiendo en un elemento específico, finalmente es para que lo apliquen en la técnica, es decir, en el momento en que empiezas a trabajar, por ejemplo, el fondu y estuviste trabajando trocánte, insistes en que es un trabajo muy importante que no pueden olvidar ni soslayar en el momento en que están haciendo ese elemento nuevo que están aprendiendo, porque ya lo aprendieron desde primera posición o desde segunda; son elementos que vas construyendo a la par, para que entiendan después cuando pones grados de dificultad mayores.

La verdad es que tú analizaste la clase, yo nunca me he parado a analizarla, así me sale. Ahora me voy a tener que poner a reflexionar sobre tu análisis, pero debe ser por el tipo de ejercicio que legando a centro tenemos que realizar. Ya son ejercicios, en mi opinión, más complejos, que requieren más dominio técnico, más musicalidad, porque prácticamente ya estamos bailando [...] Ya estamos moviéndonos sobre dos piernas.

Si aceptamos la idea de Kemmis (1999) de que todo proceso de reflexión es un acto político, al promover procesos de reflexión y deliberativos con los maestros, está realizando una acción política de efecto incalculable, porque no es posible saber, sino después de un largo tiempo, si la experiencia vivida por los docentes durante el proceso de investigación los conmovió tan profundamente, al grado de transformar sus valores y formas de mirar el proceso educativo dancístico.

Estos son sólo breves y esquemáticos ejemplos de las posibilidades que abre la noción de experiencia para estudiar la multiplicidad de procesos que se ponen en marcha por la interacción entre investigador y sujetos investigados y de la que existen grandes posibilidades de que uno y otro salgan transformados.

Bibliografía

- Ardoino, Jacques (1981), "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", en Guattari, Félix *et al.*, *La intervención institucional*, Folios, México,
- (1993), "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor", en Ducoing, Patricia y Landesmann, Monique (comp. y ed.), *Las nuevas formas de investigación en educación*, Universidad Autónoma de Hidalgo/Embajada de Francia en México, México.
- Dewey, John (1916), *Democracia y educación*, Morata, Madrid, 1995.
- Dilthey, Wilhelm (1923), *Crítica de la razón histórica*, Península, Barcelona, 1986.
- Dubost, Jean y André Lévy (1981), "El análisis social", en Guattari, Félix, *et al.*, *La intervención institucional*, Folios, México.
- Elliot, John (1991) *El cambio educativo*, Morata, Madrid, 1993.
- (1999), "La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes", en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Ángulo Rasco, J.F. (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Akal, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1989), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- Halbwachs, Maurice (1950), *La mémoire collective*, Editions Albin Michel, París, 1997.
- Lewin, Kurt (1949), *La teoría del campo en la ciencia social*, Paidós, Buenos Aires, 1978.
- Mier, Raymundo (2000a), "Tiempo, incertidumbre y afección. Apuntes sobre las concepciones del tiempo en Ch. S. Peirce", en Geist, Ingrid (ed.), *La inscripción del tiempo en los textos*, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Tópicos del Seminario, México.
- (2000b), "Apuntes para una reflexión sobre comunicación y política", en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, n. 10, UAM-Xochimilco, México.
- (2000c), *Apuntes del Seminario de teoría y metodología*, Doctorado en Antropología, México, ENAH.
- (2001), "Problemas en torno a la noción de intervención", conferencia inédita, UAM-Xochimilco, México.
- Rockwell, Elsie (1987), *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Documentos DIE, DIE / CINYESTAV, México.

- Schutz, Alfred (1962), *El problema de la realidad social*, Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- Schón, Donald A. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona, 1992.
- Turner, Víctor (1985), *On the edge of the bush. Anthropology as Experience*, The University of Arizona Press, Arizona.