

## EL APRENDIZAJE COMO PROCESO EDUCATIVO EN ALFRED SCHUTZ

Dr. José Luis Martínez Díaz

*Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México*

*Jefe del Departamento de Estudios Avanzados de la Escuela Normal Superior del Estado de México*

Hacer un estudio sobre las prácticas académicas<sup>1</sup> en educación superior no es fácil, pero es interesante por el acercamiento a lo *complejo*<sup>2</sup> de su organización y realización en un mundo de la vida institucionalizado. El interés se fortalece cuando se explora un proceso de investigación que se decanta por la comprensión del significado que tiene, para sus propios actores cotidianos, aquella práctica que ha sido definida como objeto de estudio. Asimismo, porque la comprensión es intencionalidad epistemológica que remite al horizonte subjetivo en el que el objeto de estudio, además de ser construido, es también interpretado. Y porque con respecto a esa construcción y su interpretación de sentido común, el investigador no es del todo ajeno, también es un copartícipe.

Pese a la dificultad que presenta el acceso a las experiencias individuales y significativas, que en torno a una práctica académica también particular son dominio exclusivo de los *actores o sujetos*<sup>3</sup> que las adquieren, se impuso el interés por comprender el significado que estudiantes normalistas le otorgan a la adquisición de su conocimiento como práctica académica, en el marco general de su formación como profesores de educación secundaria.

El estudio está circunscrito al ámbito que domina la Pedagogía como Disciplina y se comparte la visión de que el estudio del fenómeno educativo es objeto de la Pedagogía que, como disciplina humanista, se ocupa del estudio de los sujetos y procesos que guían y sostienen toda práctica social con intencionalidad formativa, entre distintos *actores* diferenciados por sus propias situaciones biográficas y esquemas socioculturales, pero vinculados por propósitos comunes de formación y adquisición de valores, entre ellos, el conocimiento escolar.

Como bien se sabe, el origen de la disciplina pedagógica se remonta a los planteamientos, que como profesor de la Universidad de Königsberg, elaboró el filósofo alemán Emmanuel Kant, en la última parte del siglo XVIII. Para Kant, la pedagogía es un arte que debe tener un plan debidamente estructurado y sustentado en elementos propios de la razón. Según su visión, la pedagogía también es una disciplina que cambia lo mecánico en ciencia<sup>4</sup> y que, de otro modo, jamás representaría un esfuerzo coherente y fundado.

Kant logró hilar su pensamiento pedagógico con su teoría del conocimiento. El conocimiento, dice, "... no puede ir más allá de los límites impuestos por la experiencia, [pero] la experiencia gira en torno al

<sup>1</sup>Por práctica académica se entiende a la Actividad de índole formativa, apegada a valores sociales, institucionales o individuales; sustentada en intencionalidades o motivaciones previas, susceptible de ser planeada, llevada a cabo, reflexionada y evaluada, y también en este sentido, mejorada.

<sup>2</sup> Aquello que es complejo, dice Morin, "recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la capacidad de evitar contradicciones." Edgar Morin. *Introducción al pensamiento complejo*. Buenos Aires, Gedisa, 2008, p. 99

<sup>3</sup>En este trabajo el concepto *Actor* es manejado en los términos que propone Alfred Schutz (1974), es decir, como el Hombre en su sentido más genérico, el actor del mundo social y cultural cuyas acciones y sentimientos están en la base, precisamente, de ese mundo. No obstante, en el análisis social es posible distinguir como Max Weber (*Economía y sociedad*), y más tarde Schutz, optan por utilizar el concepto *Actor* para referirse al individuo que lleva a cabo la Acción, una Acción que siempre está planteada en términos de los motivos, proyectos y fines que están en su base. Ahí mismo, también se aprecia cómo, más adelante, Habermas (*Teoría de la Acción Comunicativa*) emplea los conceptos de *Agente* y *Sujeto* para referirse a la persona física o moral que está ubicada en una estructura social, histórica, cultural, ideológica y material específico. Totalidad donde toda actividad que realiza esa persona tiene siempre implicaciones, alcances y límites sociales. En correspondencia con estas ideas, asumimos que la noción *Actor*, es equivalente a la de *Sujeto*. Actor y/o Sujeto son conceptos que remiten siempre, en el marco de las disciplinas humanistas, a la entidad eminentemente social y cultural constituyente, constructora, cognoscente e intérprete del mundo, en sus variadas dimensiones, naturales, o sociales, y en toda la compleja trama de relaciones que lo hace posible.

<sup>4</sup> Kant, Emmanuel. *Pedagogía*. Madrid, Akal, 1983, p. 36

entendimiento. Por medio del entendimiento los objetos son pensados y en él se originan los conceptos.”<sup>5</sup> De acuerdo con el sentido que señalan estas aseveraciones, el educador no sólo forma, también tiene que ser formado, desarrollar sus facultades superiores y, sobre todo, crear él mismo sus propios métodos, revisando, sistemáticamente, los que ya tiene.

Del pensamiento kantiano se deriva una axiología pedagógica que se construye sobre una cultura general de las facultades intelectuales superiores de los sentidos y del perfeccionamiento físico. Se educa con el cultivo de la imaginación, la percepción, la memoria, la atención, el conocimiento, el ingenio y otras habilidades propias del ser humano. De aquí se desprende una educación activa con la que el sujeto ha de llegar a constituirse como Ser social, disciplinado, cultivado y prudente. Es decir, Sujeto con criterio para optar por los altos fines de la humanidad, capaz de adaptar su civilidad individual a la sociedad de la que forma parte. En correspondencia con esas ideas, es menester que la educación atienda: “... lo relativo a las facultades superiores del espíritu, las que comprenden, en conjunto, la cultura del entendimiento, del juicio y la razón.”<sup>6</sup> Desde Kant y hasta nuestros días, la Pedagogía ha vivido en su historia interna, las discusiones sobre la adopción o rechazo de los criterios teórico-metodológicos de las ciencias naturales y sobre su independencia como disciplina.

En el desarrollo teórico y metodológico de la pedagogía, han sido reconocidos diferentes enfoques, a través de los cuales puede investigarse el fenómeno educativo. Uno de ellos suele ser denominado *enfoque empírico analítico o enfoque empírico-objetivo*. Otro, ha sido identificado como un *enfoque subjetivo, hermenéutico*, con variantes fenomenológica, filosófica, o dialéctico-crítica, según sea la postura que el investigador elija. Desde cada uno de esos enfoques y de manera diferente, es posible concebir y analizar el fenómeno educativo, dando cuenta de él, de sus implicaciones, correlaciones o dimensiones sociales.

Al respecto, en los últimos años, y en nuestro país, al menos, el estado del arte en materia de investigación del fenómeno educativo muestra un interés creciente por interpretar los imaginarios y las representaciones individuales y colectivas vinculadas con ese fenómeno.<sup>7</sup> El desarrollo no ha sido casual. Poco a poco, el

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 45

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 68

<sup>7</sup> Un ejemplo interesante es el trabajo de tesis de doctorado de Inés Lozano Andrade, (2003), cuyo estudio abre la panorámica del estado que mantiene esa línea de investigación en México, así como las perspectivas teórico metodológicas que han empleado los investigadores de cada caso y que señalan el empleo de autores como Durkheim, Castoriadis, Moscovici y Berger y Luckmann, autores con quienes se abre la posibilidad de un análisis, desde distintos enfoques, principalmente sociológicos, del imaginario social, las imágenes del mundo, las representaciones colectivas, las representaciones sociales y la construcción social de la realidad. Lozano Andrade, Inés, *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales*, Tesis de doctorado en pedagogía, UNAM/Escuela nacional de Estudios Profesionales de Aragón, México, D. F. 2003

Otros ejemplos no menos interesantes son los trabajos de investigación que en el Estado de México han realizado en los años de 2004 y 2006, investigadores educativos de diferentes escuelas normales. Por ejemplo, el trabajo del profesor Víctor Ambrosio Espinoza Chávez, de la Escuela Normal de Zumpango (2006) quien se ha ocupado en estudiar las representaciones y significantes en la formación de docentes, y orientado su esfuerzo a saber más sobre problemas vinculados a la identidad profesional de los que el autor llama “los futuros docentes”, también decanta su análisis hacia el discurso (portador de contenidos y develador de las imágenes y las estructuras simbólicas sociales) de los estudiantes, a partir de aportaciones teóricas, entre otros, de Gadamer, Castoriadis, Ricoeur.

El trabajo de la Profesora Mirella Campos Reyes de la Escuela Normal No 3 de Ciudad Netzahualcóyotl, que incide directamente en el estudio de las diversas prácticas de enseñanza que ocurren en la institución educativa ya mencionada, y que define en primer lugar lo que entiende como práctica educativa, práctica docente y práctica de enseñanza a partir de los elementos que las caracterizan y de lo que en su desarrollo como acciones implican. La investigación adopta un carácter cualitativo, especialmente etnográfico, donde el trabajo de campo consiste en hacer reconstrucciones analíticas que surgen de un acercamiento sistemático a los sujetos involucrados en el estudio, reconstrucciones que provienen de registros de observación levantados en la situación misma de la investigación y por medio de entrevistas aplicadas a estudiantes y profesores. Reconstrucciones teóricamente informadas que ayudan, según la autora, al análisis y la comprensión de los procesos en cuestión de reflexión, para identificar concepciones y significados que subyacen en la práctica docente, como elementos que participan en la constitución de los sentidos que los sujetos otorgan a sus prácticas.

También es de destacarse el trabajo que sobre ésta línea en cuestión se ha desarrollado la Profesora Ana Deborah García Flores, de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. (2006) un trabajo que da cuenta de un primer acercamiento a la práctica docente en aulas de preescolar de dos egresadas de la licenciatura en educación preescolar. La investigación responde a una demanda detectada en el ámbito estatal, respecto de que no se ha documentado, como debiera, el impacto real de la formación inicial de las educadoras. Por lo cual se cree importante que la investigación educativa acuda a las escuelas donde las egresadas se desempeñan como profesoras para saber los alcances de los elementos académicos que les ha

fenómeno educativo es concebido como elemento de un mundo social provisto de sentido, es decir, de un complejo mundo sociocultural donde la institución escolar torna protagonista importante, en la medida en que sus actores se desenvuelven como co-participantes en la construcción de sendos procesos de formación.

O sea, movidos por sus experiencias educativas previas, proyectos, ideas, sentimientos y motivos; situados en una circunstancia social y cultural que comparten; caracterizados por el conjunto de conocimientos a mano que poseen y mismo que se convierte en material útil para su propia constitución como seres individuales y sociales al mismo tiempo, esos actores sociales, sus acciones y la institución escolar a la que con sus formas específicas de interacción le otorgan dinámica y sentido, se han convertido, hoy, por hoy, en el centro de la atención de la investigación en sus diversas aplicaciones. La investigación pedagógica vuelve la mirada a estudiantes, profesores, instituciones escolares, calidad en la gestión educativa y los procesos de formación que los enlaza.

En la última década<sup>8</sup> y en diferentes contextos, se han incrementado los estudios sobre los modos de interactuar de estudiantes y profesores en el interior del aula. Se ha procedido también al análisis del discurso educativo, y estudiar los distintos contextos sociales en los que concurren las prácticas educativas. Hoy en día se fortalece la tendencia por el análisis de las significaciones o representaciones sociales de algún objeto de la educación, en el contexto de las instituciones educativas. A veces desde ángulos antropológicos, otras veces, desde ópticas comprensivas, o hermenéuticas. Según sea el caso y los propósitos que se persiguen en la investigación.

La generalidad del estado del arte revisado permite pensar como la educación, tradicionalmente reducida a cuestiones escolares, se redimensiona como acción social y cultural que involucra no solo el reconocimiento del otro como persona (Alter Ego), sino también como un semejante y/o copartícipe en procesos de mutua formación.

El estado del arte hace viable observar que la acción educativa adquiere hoy día, importante connotación social, cultural y ética. Sustentada en el respeto irrestricto a los Otros-Yo con los cuales se mantiene, en buena parte de la vida cotidiana, un conjunto peculiar de relaciones e interacciones formativas. También nos ha llevado a observar la institución educativa, como el estrato del mundo social privilegiado donde los sujetos participantes pasan, en términos de espacio y tiempo, paulatinamente de ser extraños, a convertirse en asociados. Es decir, de ser individuos completamente anónimos, a Otros-Yo con los cuales se puede establecer procesos de interacción cara a cara, propiciando el surgimiento y fortaleza de lazos de intimidad e influencia mutua.

En esta visión que permite comprender el fenómeno educativo como parte de un mundo social y cultural en general, que experimenta dinámica propia, y como parte también de un proyecto específico que le delimita como elemento de un particular mundo de la vida cotidiana, es como se ha extendido una tendencia epistemológica que agudiza su atención teórico-metodológica en los procesos intersubjetivos sobre los que se levanta y adquiere su sentido, la práctica académica realizada en la institución escolar.

Lo anterior, puede ser constatado en las temáticas de las ponencias y resultados de los trabajos de investigación en la última década. Las memorias de congresos nacionales, como, por ejemplo, el de pedagogía

---

aportado la escuela normal de procedencia. El estudio es caracterizado por la autora como un estudio de caso, que pretende documentar los rasgos de la práctica docente real cotidiana, para obtener elementos para la toma de decisiones que reorienten los trayectos formativos y consolidar así, los diversos trayectos formativos mediante la consolidación también de las formas de trabajo académico al interior de la escuela normal. Para cumplir los propósitos que se persiguen con el estudio en cuestión, la investigadora define en primer lugar lo que entiende como *práctica docente*, en seguida, adopta el procedimiento específico que señala la etnometodología que proviene de los elementos que aporta Alan Coullon y Agnes Heller para estudiar la vida cotidiana y que en este particular objeto, implica la experiencia de visitar el aula y los procesos que en consecuencia exige el levantamiento de registros y la aplicación de entrevistas concentrándose en tres de los elementos básicos de la práctica docente: la planeación, la realización y la evaluación del trabajo en el aula.

<sup>8</sup> Cfr. Los diferentes estados del conocimiento que ha editado el Consejo mexicano de Investigación educativa (COMIE), por ejemplo, desde 2003, en el Volumen 4, relacionado con la temática *Aprendizaje y desarrollo*. En Sánchez, Escobedo Pedro (Coord.). *La investigación educativa en México, 1992-2002*. México, COMIE, Grupo Ideograma editores. Y la memoria electrónica del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en la Universidad de Sonora, del mismo Estado, en 2005, sobre todo, en el área temática No. 1, denominada como Sujetos, Actores y Procesos de Formación, y en específico, la mesa 1.3. *Procesos de formación. Formación Profesional*. El Estado del arte se extiende hasta fines de 2019 con el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, desarrollado en el Puerto de Acapulco, Gro. El análisis de la subjetividad, intersubjetividad se ha dimensionado en las investigaciones educativas

(2002) y de investigación educativa (2005, 2008, 2017 y 2019), son ejemplos de la dinámica de un estado del arte, que refleja, en algún sentido, el imperativo kantiano sobre la necesidad de reflexionar el quehacer pedagógico para arribar a premisas valiosas en ese renglón.

Ubicados en esta perspectiva pedagógica, asumimos la idea de estudiar al fenómeno educativo, porque creemos, como Kant, que el hombre es lo que la educación hace de él. La educación juega un papel social primordial en la formación, no de individuos aislados, sino de la especie humana en general. Por eso, la educación ha de ser siempre una acción moral y socialmente fundada en los más altos valores. Ha de ser una educación que está ligada a una visión de hombre y de su comportamiento dentro de la sociedad. Sobre esta base, la educación deviene práctica formativa específica, que requiere de la permanente reflexión por parte de sus actores principales.

De la determinante anterior derivan inclusive las cuestiones que se tienen que enfrentar al realizar un estudio sobre el fenómeno educativo. Por ejemplo, obliga a reflexionar sobre la necesidad de una perspectiva al mismo tiempo epistemológica y filosófica, y también teórico-metodológica con base en la cual se pudiera demostrar la viabilidad de la construcción de objetos de investigación.

Con base en los elementos ya descritos, se puede afirmar que el estudio del fenómeno educativo puede ser realizado según la perspectiva que se elija, desde un marco de referencia objetivo o subjetivo. No obstante, es necesario tener claro, que el primero posibilita la descripción y explicación formal de un fenómeno a partir de datos concretos obtenidos mediante la observación directa de los hechos; y que el marco de referencia subjetivo posibilita un análisis comprensivo particular de las experiencias significativas de los actores sociales.

La comprensión se constituye a través de la recuperación, siempre reflexiva, de las construcciones lingüísticas y cognoscitivas propias de actores que se desenvuelven con propósitos eminentemente utilitarios y en términos de una actitud natural o cotidiana. Sobre esas construcciones lingüísticas y cognoscitivas de sentido común o de primer grado,<sup>9</sup> toman forma las construcciones de segundo grado generadas por el investigador, las que, sustentadas en un esquema teórico y conceptual, permiten, no sólo la agrupación, sino también el análisis interpretativo de la información, analizando de manera subjetiva lo que está detrás de lo que expresa cada actor.

Para el caso que nos ocupa, la construcción social del objeto de investigación obligó también a considerar a los actores sociales, y de ellos a su situación biográfica, sus ideales culturales de la formación y sus experiencias significativas en torno a las acciones académicas desarrolladas. Todos esos aspectos referentes a los estudiantes constituyeron parte fundamental en el estudio, porque los actores son, de manera inicial y final, los involucrados directos en el proceso educativo.

Los actores determinan simultáneamente sus acciones, definen de algún modo el estrato del mundo social en el que se ubican a partir de sus proyectos y experiencias obtenidas, y también explican las significaciones que a esas acciones les otorgan. Con esta actitud también es factible que otorguen algún significado a sus procedimientos, herramientas o elementos técnicos y tecnológicos que utilizan en la construcción de algún proyecto que les es común.

Desde esta perspectiva, no son los objetos físicos o los hechos, en el sentido de la naturaleza o fenómenos objetivos los que han llamado nuestra atención. Más bien, nuestro análisis se ha concentrado en procesos y objetos simbólicos, subjetivos. Productos de la actividad humana intencional. Mismos objetos en los que cada sujeto o grupo humano deposita no sólo su inteligencia, sino también su energía vital plasmada en los proyectos, ideas, planes, proyectos, relaciones y definiciones de toda clase.

Situados históricamente en ese espacio vital, los *actores sociales* poco a poco lo constituyen en un mundo de la vida que les es privado, es decir, un mundo social que les es inmediato y significativo porque es su propia construcción. Es un mundo en el que conjuntamente van constituyendo las situaciones y las nociones vinculadas con las múltiples y diversas actividades que dan lugar a la acumulación biográfica de vivencias o experiencias significativas.

El mundo de la vida es un ámbito delimitado de sentido, entre muchos otros, en el que tanto las experiencias, como el conocimiento que se deriva de ellas, se aplica o distribuye mediante el lenguaje, a manera de conocimiento a mano, o como herramienta cultural para resolver o interpretar situaciones prácticas de la vida, o para interactuar subjetivamente dentro de ese mundo con vistas a la consolidación de algún proyecto o plan preconcebido.

---

<sup>9</sup> Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires, 1995, p. 60

Es así como el mundo de la vida torna escenario que llega a institucionalizarse, como un horizonte en el que sus actores sociales tienen y plantean una perspectiva recíproca del mundo social total. Horizonte, *mundo de la vida* o *ámbito finito de sentido* es, en el caso del presente estudio, la institución educativa socialmente reconocida, es decir, la escuela. En la escuela, nociones generales como *alumno*, *profesor*, *aprendizaje*, *didáctica*, *pedagogía*, *formación*, *enseñanza* y *evaluación*, entre otras, son nociones que definen a un tipo particular de actores sociales, cuyas acciones pueden ser ubicados en el ámbito particularizado de la vida escolar que se ciñe, por lo general, al aula, el espacio más fino e íntimo de la institución educativa.

En ese ámbito escolar, también social, y al mismo tiempo cultural, es factible intentar comprender cómo ocurre la adquisición del conocimiento o el aprendizaje. Saber cómo aprenden los estudiantes, es decir, los actores directos ubicados en procesos que apuntan a su propia formación profesional. También se puede indagar sobre la actitud que asumen esos actores escolares frente al conocimiento disciplinario; saber de las actividades que realizan para organizar, mantener y actualizar el conocimiento adquirido; e inclusive saber de sus proyectos y planes individuales respecto de su propia formación.

En resumen, en ese ámbito escolar es posible acercarse a las experiencias más significativas, así como la forma en que sucede la constitución de las relaciones sociales entre estudiantes, entre ellos y los profesores, y los *objetos técnicos o artefactos culturales*<sup>10</sup> de la educación como: *planes*, *programas*, *libros de texto*, *modelo*

<sup>10</sup> Por *objeto técnico* entiendo aquí a todo instrumento o herramienta socialmente producida para servir como elemento de mediación entre actores sociales, o entre actores sociales y el mundo físico sensorialmente perceptible. En términos de Schutz, son objetos que “nos dicen abiertamente” que fueron producidos por otras personas, éstos no son sólo objetos materiales sino toda clase de sistemas de signos lingüísticos y de otro tipo, en síntesis, *artefactos* en el sentido más amplio. Cada actor interpreta a los *artefactos*, ordenándolos dentro de sus propios contextos de experiencia y puede también, elaborar preguntas acerca de las vivencias y contextos de significado de sus creadores, es decir, acerca de por qué fueron contruidos. En Schutz, Alfred. *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona, Paidós, 1993, p. 139.

El concepto *objetos técnicos y/o artefactos culturales* actualmente es uno de los temas centrales de la vertiente teórico-metodológica que en el campo de las disciplinas sociales es identificada como *Estudios CTS (Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología o STS Science and Technology Studies)*. La vertiente constituye una importante diversidad de programas filosóficos, sociológicos e históricos que enfatizan la dimensión social de la ciencia y la tecnología. La comunidad científica que integra los CTS, comparte el rechazo a la imagen intelectualista de la ciencia, y la crítica de la concepción de la tecnología como ciencia aplicada y neutral. Son estudios que se oponen a la concepción estrictamente racionalista de la ciencia y la tecnología, a las percepciones públicas que las conciben como panacea y como factores de problemas para la humanidad. Inclusive, según sus autores, los CTS muestran diversidad disciplinaria y reúnen a filósofos, sociólogos, historiadores, antropólogos, pedagogos, politólogos o economistas. En, González, Martha, et al. *Ciencia, Tecnología y Sociedad. Una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid, 1996, p. 66.

Al respecto, Michel Callon, John Law, Madeleine Akrich, Karen Knor Zetina, entre muchos otros, son investigadores que en el marco de los CTS, recuperan, hoy en día, y según nuestro particular punto de vista, el concepto Schutiano de objeto técnico o artefacto y lo redimensionan como un concepto que permite entender el artefacto como una producción social y cultural que liga estrictamente a diferentes seres humanos y respecto del cual se ubican como diferentes actores con propósitos o intencionalidades diversas, y que en tanto producción subjetiva, el Objeto Técnico también coimplica a diferentes actores, Humanos y No – humanos. Estos pueden ser instrumentos, herramientas, firmas, aparatos, leyes, en fin, una gran variedad de objetos que han sido contruidos socialmente para mediar toda actividad humana. El Objeto Técnico, es un tipo de actor estrechamente conectado, mediado por diferentes propósitos o intereses en un proceso constructor del mundo, y mismo en el que se sostiene y actualiza la discusión respecto de la forma que habría de adquirir como artefacto. En este sentido, un Objeto Técnico liga –metodológicamente- a seres humanos, instituciones, procesos, discusiones y mundo en una red intersubjetiva. También, en el contexto de los CTS, la noción Objeto Técnico, no se reduce a las cosas materiales en sí mismas, ni tampoco a la significación que exclusivamente tiene para sus productores. El Objeto Técnico contiene la red y serie de interacciones y relaciones que suscita como trama intersubjetiva o interobjetiva entre actores humanos y no-humanos convocados por una o varias motivaciones o dispositivos técnicos. La utilización metodológica del Objeto Técnico reposa sobre un proceso de intercomprensión intersubjetiva e interobjetiva, es decir, como Artefacto es previamente interpretado como producto elaborado por alguien y para determinados propósitos; también ha sido construido de acuerdo con un proceso debidamente organizado que ha involucrado a una gama de actores humanos y no humanos, en una dinámica que se extiende desde su diseño y su construcción hasta su uso y estabilización relativa. En síntesis, y en una versión muy apretada de la caracterización que hacen los CTS del Objeto técnico o Artefacto sociocultural, pretender prestar atención a los objetos técnicos, de ninguna manera excluye a los actores, los contextos y las condiciones sociales en los que son producidos y están siendo empleados como artefactos. Su análisis no limita la discusión sobre su pertinencia para los tiempos y las condiciones sociales actuales, o la viabilidad de sus conceptos y controversias que suscitan en el desarrollo de las ciencias sociales. Lo anterior permite mostrar la vigencia de la visión planteada por Alfred Schutz, acerca de la construcción del mundo social, sus artefactos, e inclusive la discusión que impulsa sobre la interpretación que cada actor le otorga a sus propias acciones y producciones, otorgándole significado y abriendo la pauta para constituir el mundo como una importante red concéntrica de intersubjetividades. Cfr. Callon, Michel. *Society in the Making: The Study of Technology as a tool for Sociological Analysis*; Law, John. *Technology*

*pedagógico, guías didácticas o de evaluación.* Inclusive, también se puede saber cómo se construye el concepto “profesores” en relación con la práctica que cotidianamente realizan en el aula, en relación con los objetos técnicos que utilizan en su trabajo cotidiano y en relación con el mundo sociocultural y objetivo del que forman parte.

De acuerdo con lo ya descrito, con el presente trabajo nos sumamos a la idea que define a la pedagogía como la disciplina social<sup>11</sup> que ha tenido, desde siempre, como objeto de estudio a la educación, es decir, al proceso estrictamente humano de la *formación*, o modo específicamente social e histórico de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales y sociales del sujeto. Proceso que se ha convertido en la vía principal de socialización y de ascenso a la universalidad como tarea Humana. Al respecto, Gadamer se ha referido a esta idea, explicando que el individuo:

“... se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en el lenguaje y las costumbres. [...] La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, y en esta misma medida un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. [...] Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros. La esencia de la formación se presenta con la resonancia de un amplio contexto histórico.”<sup>12</sup>

Ideal de formación del ser humano, y visión humanista con el que inclusive, desde el ángulo de la teoría del imaginario social, Castoriadis también coincide, argumentando que esa es la verdadera potencia cultural del ser humano, permanecer como razón específicamente humana y explica:

“... a la potencia de creación característica del ser en general, el humano agrega un deseo de formación. [...] el <sentido>, con el cual el humano quiere, y debe, siempre investir el mundo, su sociedad, su persona y su propia vida no es otra cosa que esta formación, esta *Bildung*. [...] es el sentido o la significación. Significación que no es una mera cuestión de ideas o de representaciones, sino que debe unir, ligar en una forma, representación, deseo y afecto.”<sup>13</sup>

Ligadas a estas y otras formas de interpretación de la educación, han arribado disciplinas como la psicología, la sociología, la ciencia política, la economía y la antropología, entre otras. Todas estas disciplinas se han acercado de manera importante al estudio de algunos ángulos de la educación, aunque, desde luego, conscientes como disciplinas de que ese objeto no es su objeto central de análisis sino tan sólo uno más, entre otros, considerado como factible de ser estudiado. En el desarrollo de esas disciplinas han surgido importantes teorías, es decir, proposiciones de algún modo probadas, que dan cuenta de situaciones o condiciones culturales e histórico-sociales o bien de causas y efectos concretos relacionados de alguna manera y en cierta medida con la educación.

---

and heterogeneous engineering: the case of Portuguese expansion. En, Bijker, W. E, Hughes, T. P, y Pinch, T. J. *The social construction of technological systems*. Cambridge, MIT, 1993. También, Callon, Michel, *La dinámica de las redes tecnoeconómicas. Notas del seminario de epistemología de las ciencias sociales*, en la Universidad Autónoma del Estado de México dirigido por el Dr. Antonio Arellano, septiembre 2000-febrero 2001. Inclusive, Akrich, Madeleine. *Les objets techniques et leurs utilisateurs. De la conception à l'action*. En Callon, Michel. *La science et ses réseaux, genèse et circulation des faits scientifiques*. Éditions la déconverte / conseil de l'Europe / UNESCO, textes à l'appui / anthropologie des sciences et des techniques. 1993

<sup>11</sup> Comparto la tesis de Enrique Moreno y De los Arcos, quien al respecto afirmó que la Pedagogía “es una disciplina tan legítima en las humanidades como en las ciencias sociales. Hay una parte en la pedagogía que es normativa, filosófica, esta es la parte humanística en tanto que se ocupa de los fines de la educación. Pero hay una parte científica que sí se relaciona con las ciencias sociales en tanto que se ocupa de la realidad y es una disciplina tecnológica en tanto que busca producir, a partir de la investigación, nuevos desarrollos en la enseñanza. La pedagogía es todas esas cosas simultáneamente.” En Aguirre Lora, María Esther. *Tramas y Espejos. Las construcciones de historias de la educación*. México, CESU-UNAM, 1998, p. 189

<sup>12</sup> Gadamer, Hans, George. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme, 1997, pp. 43-47

<sup>13</sup> Castoriadis, Cornelius. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires, Eudeba, 1997, p. 243

Tal situación ha obligado al pedagogo a mantener a la vista las variadas interpretaciones que existen sobre el objeto de la educación que en forma más específica le interesa, sin separarse de su visión disciplinaria. Esas interpretaciones, que se han construido en el marco del desarrollo de una disciplina que no es la pedagogía y seguramente con alguna perspectiva epistemológica, teórica y metodológica específicas, pueden ser traídas a la disciplina pedagógica para estudiar a la educación desde un horizonte explicativo o comprensivo, alimentando con ello la dimensión interdisciplinaria y humanista de la investigación pedagógica.

En este sentido, el propósito de investigación comprensiva no se aísla de la explicativa como forma de conocimiento, más bien la toma como un marco de referencia o de evidencias empíricas, que a manera de un “*motivo porque*”, habilita para la aplicación de un procedimiento heurístico centrado en la subjetividad. Es decir, las proposiciones teóricas objetivas, por ejemplo, acerca de la *adquisición del conocimiento* son, para el caso que nos ocupa, motivaciones para realizar un análisis subjetivo del sentido que le otorgan algunos actores sociales en educación superior a ese proceso. Aquí se observa la *adquisición del conocimiento* como experiencia cognitiva significativa de sujetos escolares, y su comprensión, sólo es posible por la vía que aproxima tanto a los proyectos futuros de cada uno de los actores sociales involucrados, como a sus acciones pasadas, y vivencias sedimentadas fuertemente vinculadas a ese proceso.

En síntesis, fue imprescindible entender que, para cualquier intento de comprensión de un objeto de la educación, es fundamental prestar atención a las distintas miradas con las que dicho objeto ha sido abordado, para distinguir, de entre ellas, las explicaciones y los hallazgos sobre el fenómeno en cuestión. Esa medida permitió engarzar la intencionalidad pedagógica con el conocimiento antecedente sobre el fenómeno de interés actual.

En este marco disciplinario, en el que inclusive caben distintas aproximaciones teórico-metodológicas para estudiar la educación, es en el que se inserta el interés por comprender el carácter subjetivo de la *adquisición del conocimiento*, observándole como un objeto pedagógico que delimita aquí, a una especial práctica académica que ocurre en el interior del aula y entre un tipo de estudiantes de educación superior. Y aunque también la noción de *adquisición del conocimiento* puede tener que ver con muchas teorías, para los propósitos de este trabajo de investigación, quisimos enmarcarla en la *Teoría del aprendizaje significativo* planteada por David Paúl Ausubel.<sup>14</sup>

El concepto de *aprendizaje significativo por recepción*, planteado por este teórico es el mecanismo humano por excelencia que se utiliza para adquirir y almacenar importante cantidad de ideas e información de cualquier campo del conocimiento y, en cierto sentido, guarda una relación estrecha con una noción de adquisición del conocimiento que a manera inicial reúne además algunos logros lingüísticos y avances en el desempeño cognoscitivo de la persona.

Para Ausubel, la adquisición de grandes cuerpos de conocimientos constituye un fenómeno significativo, por cuanto todo ser humano aprehende, en primer lugar, e inmediatamente después, esta posibilidad para recordar<sup>15</sup> lo que ha sido aprehendido. Pero también por cuanto la estructura cognoscitiva del sujeto se vincula con el conocimiento que va adquiriendo y que torna finalmente significativo.

La *adquisición del conocimiento* y su constitución en objeto de estudio tiene especial importancia en el ámbito de las Escuelas Normales, sobre todo desde el año de 1996 y hasta 2021, año en el que egresó la última generación de ese plan y programa de estudios, para dar ingreso el reciente Plan y Programa de estudios 2018.

En su momento, el plan de estudios 1996 desencadenó un importante esfuerzo por modificar prácticas académicas como la *adquisición del conocimiento* en los distintos ámbitos normalistas donde se da cauce a la formación inicial de los docentes.

El proceso de transformación de las prácticas académicas en educación normal ha suscitado entre los formadores de docentes el por la investigación pedagógica para entender el proceso de la formación y lo que en ahí realizan los sujetos de la educación. En mi caso concreto, dicho proceso me condujo a analizar las diferentes

<sup>14</sup> David Paúl Ausubel (1918-2008) psicólogo norteamericano de ascendencia europea cuyos estudios se han enfocado a algunos aspectos de la educación como lo es el aprendizaje, es el creador de la teoría del aprendizaje significativo, una teoría que según se reconoce en el mundo académico responde a una concepción cognitiva del aprendizaje, en 1968 presentó su teoría en el libro *Psicología del aprendizaje significativo*, traducido al español y publicado en México en 1976.

<sup>15</sup> Ausubel, David Paúl, Novak, Joseph D., y Henesian, Helen. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, Segunda edición, 1983, novena reimpresión, 1996, pp. 47-84

formas en las que el estudiante aprende y coadyuva al logro de su propio perfil de egreso, un perfil en el que el desarrollo de las habilidades para la adquisición del conocimiento ocupa un lugar sobresaliente.

Al respecto, la tesis que guio la investigación, explica que la fenomenología social de Alfred Schutz posibilita un acercamiento comprensivo para entender el aprendizaje como un proceso individual y social de adquisición del conocimiento. También explica que la adquisición del conocimiento es un proceso que corresponde a un esfuerzo individual y grupal de apropiación, aprehensión o incorporación a la conciencia y a la propia situación biográfica, de diversas experiencias significativas en torno a la adquisición de elementos teóricos y culturales, que provienen tanto de procesos educativos formalmente organizados en el aula, como de experiencias de aprendizaje particulares, susceptibles de ser diferenciados y de ser vistos en sus dimensiones subjetivas, intersubjetivas y socioculturales.

Sobre la tesis ya descrita se soportó el interés por el análisis comprensivo de las experiencias significativas de algunos estudiantes de educación normal durante el proceso de su adquisición del conocimiento. De ellas, en primera instancia, ubico las maneras de vivenciar a la escuela normal superior como ámbito de su vida estudiantil. Enseguida, se sitúa el esquema biográfico de los estudiantes, un contexto donde se conciben a sí mismos como parte de una familia, otro dominio del mundo social, respecto del cual, es posible significar su peculiaridad, así como la manera de percibirse a sí mismo como integrante.

Posteriormente, se da cuenta de las experiencias significativas que la institución ofrece a los estudiantes en relación con la adquisición del conocimiento. Y más tarde trato de analizar el vínculo que se configura entre esas experiencias significativas y el proceso de la formación como vivencia originaria y plena, atendiendo a las expectativas iniciales, las experiencias logradas y a las proyecciones a futuro que cada estudiante del caso expresa acerca de las características de su propia formación, inclusive analizar la posible relación que la adquisición del conocimiento del alumno tiene con su situación biográfica o sus influencias mutuas.

En correspondencia con la idea anterior, en este renglón, y para los efectos propios del presente trabajo, fue elegida la perspectiva teórico metodológica construida en la primera mitad del siglo XX por el sociólogo, economista, jurista y filósofo austriaco, Alfred Schutz (1899-1959), cuya obra hoy en día destaca como un referente teórico-metodológico que permite arribar a la comprensión significativa de la acción social que se desarrolla en un ámbito específico del mundo de la vida cotidiana.

Con base en lo que se ha explicado en esta introducción, he de referir que el proceso de investigación siguió tres vías que paulatinamente se fueron entretejiendo durante su concreción. La primera vía nos aproximó a la teoría psicológica de David Paul Ausubel, misma que proporciona de manera explícita la noción *adquisición del conocimiento* por parte del sujeto en condiciones de trabajo áulico. La segunda vía nos condujo por la trama constitutiva de la perspectiva teórico-metodológica que se observa en la Teoría de la acción social de Alfred Schutz. Como resultado del estudio, su pudo establecer un subíndice conceptual para propiciar el entendimiento con nuestros potenciales lectores y nos permitiera definir y profundizar en los puntos clave o ejes de análisis de la investigación misma.

La tercera vía trabajada fue constituida por el análisis del conjunto de experiencias significativas de los estudiantes de licenciatura en torno a la adquisición de su conocimiento durante su formación profesional como educadores. Experiencias que fueron obtenidas mediante la investigación propiamente dicha, enfocada como un acercamiento dialógico, al significado que le es otorgado a esa práctica académica por los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM).<sup>16</sup> La exploración del significado subjetivo de

<sup>16</sup>La Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es una institución de educación superior que está ubicada en la ciudad de Toluca, capital del estado de México. La ENSEM, está dedicada, desde su fundación, por decreto del gobierno de la entidad el 3 de junio de 1967, a la formación de docentes. Como institución formadora de docentes, forma parte del subsistema educativo estatal, coordinado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, a través de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y por la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. La Institución educativa de referencia integra, junto a otras instituciones afines, la red estatal de educación normal, que conjunta a 36 escuelas normales distribuidas en el territorio de la entidad federativa ya mencionada. De acuerdo con el Plan y programa de estudios 1996, los estudios que ofreció la ENSEM son la licenciatura en educación media con especialidades en matemáticas, biología, inglés y química. Hoy en día en conformidad con el Plan y programa de estudios 2018, los programas educativos que se ofrecen son las Licenciaturas en Educación Secundaria con especialidad en la enseñanza del Español, Inglés; de la Biología, Historia y de las Matemáticas. El requisito básico para optar por estos estudios es el bachillerato. La licenciatura es de carácter escolarizado y exige de los alumnos tiempo completo para dedicarse, no sólo a las tareas escolares que ordinariamente suceden en las aulas de la escuela normal, sino también para poder organizar las actividades que requieren las prácticas docentes tanto de observación, como de ejecución, es decir,



referencia, se llevó a cabo enfocando la atención analítica en las motivaciones, planes a futuro y acervo de experiencias significativas de los estudiantes de educación normal en torno a su propia formación profesional.

En el proceso de indagación, la auto-interpretación de la formación profesional como docente es clave. Esta es el *contexto de significado*, el “puente metodológico” que permite detectar y en cierto modo ordenar, las experiencias significativas de aprendizaje que el estudiante obtuvo a lo largo del proceso de su formación. Como elemento primordial, permitió la aproximación a las expectativas iniciales, las proyecciones a futuro, e inclusive, a la posible relación que la adquisición del conocimiento tiene con la situación biográfica de los estudiantes y sus interacciones.

De acuerdo con la lógica anteriormente expuesta, el presente trabajo ha sido estructurado en cinco capítulos entrelazados. En el primero se aborda el contexto del pensamiento filosófico en el que se ubica la perspectiva social de Alfred Schutz. En el segundo se describe la teoría de la adquisición del conocimiento y el contexto sociocultural específico en el que es ubicado, la educación Normal. En el capítulo tercero se exponen los fundamentos de la perspectiva teórico-metodológica de Alfred Schutz.

En el capítulo cuarto se describe el procedimiento que se siguió para buscar el significado y la interpretación de la acción pedagógica en cuestión, sustentando dicho método en la perspectiva comprensiva de Schutz y su aplicación en el ámbito pedagógico. En el capítulo quinto se procede a describir el significado subjetivo que los estudiantes de educación normal entrevistados le otorgan a la adquisición del conocimiento durante su formación como docentes. Finalmente, como resultado de todo el proceso de investigación seguido, se plantean conclusiones respecto del significado subjetivo que la adquisición del conocimiento tiene para los estudiantes bajo estudio.

## Bibliografía

La bibliografía ha sido incluida en las notas pié de página

---

como profesores adjuntos de maestros de secundaria titulares de la asignatura correspondiente. La Escuela Normal Superior ofrece también programas de posgrado en áreas como educación preescolar y primaria, y ha ofrecido las maestrías en educación superior, orientación educativa, administración de la educación, enseñanza de la química, educación matemática y ciencias sociales. Los programas de posgrado se extendieron, desde 1998, a otras escuelas normales de la entidad como Atlacomulco, Cuautitlán, Chalco, Ecatepec, Ixtapan de la Sal, Jilotepec, Naucalpan, Netzahualcóyotl, Tejupilco, Teotihuacan, Tlalnepantla y Valle de Bravo. Para el cumplimiento de todas sus funciones como institución de educación superior, la organización escolar interna de la ENSEM está orientada según lo dispuesto en el reglamento general de escuelas normales de la Secretaría de Educación del Estado de México publicado en 1991. En correspondencia con lo que la norma señala, el personal académico está organizado de acuerdo con las diferentes categorías establecidas en el escalafón magisterial del Estado de México, mismo, que para instituciones como la ENSEM, distingue los puestos de Profesor horas clase; Pedagogo, Investigador Educativo, subdirector Académico, subdirector administrativo, y Director. “Pedagogo” e “Investigador educativo”, son plazas equivalentes a los profesores de tiempo completo en otros ámbitos educativos. Las responsabilidades académicas y administrativas que atiende el personal ya referido son variadas y se ocupan desde la organización y desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje en el caso de los profesores horas clase, hasta el desempeño de tareas de investigación educativa, tutoría o gestión administrativa, por parte de “pedagogos” e “investigadores educativos.” Finalmente, desde 1997 a la fecha, la Escuela Normal Superior del Estado de México se ha sumado al Programa Nacional de Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales, un programa con el cual se reforma a los planes y programas de estudio de licenciatura en educación preescolar, primaria y secundaria, y al mismo tiempo coordina una política nacional para la formación inicial de los docentes que surge en septiembre de 1996 y que se extiende a todo el país.