

# UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN PROCESO DE CONFRONTACIÓN

*Lya Sañudo\**

Hace algunos días el director de la revista me sugirió la posibilidad de comentar sobre un interesante artículo a ser publicado en el número 17. El texto hace referencia, como parte de una indagación más amplia, a una investigación en proceso acerca de la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE)<sup>1</sup> que ofrece la Secretaría de Educación a los profesionales de la educación en el estado de Jalisco. La propuesta es posibilitar un diálogo académico acerca de un mismo objeto de investigación, en este caso, el programa de posgrado mencionado. Esto, que es común en otros ámbitos nacionales o internacionales, todavía no es parte frecuente de nuestra cultura en la divulgación del conocimiento. Así, con el fin de establecer ese diálogo académico respetuoso y productivo, construyo el siguiente texto.

Desde su inicio, la MEIPE ha sido un programa controvertido, que ha nacido y se ha desarrollado con algunas características innovadoras, tanto en su operación administrativa como de su proyecto académico. Es por eso —y de manera más marcada en los últimos años— que este programa ha sido objeto de estudio tanto por parte de investigadores,<sup>2</sup> como por académicos y por autoridades educativas nacionales. Hay características específicas del programa que, desde una visión externa, atraen a los estudiosos de los eventos educativos. De acuerdo con la experiencia de quien escribe, se mencionan algunos cuestionamientos

de investigadores en diferentes ámbitos que sobre el tema se han realizado:

- La coyuntura política a partir de la cual fue creado el programa.
- La experiencia que implica el que sea un programa compartido por ambos subsistemas educativos —federalizado y estatal— en el marco de las políticas y las acciones de federalización o descentralización educativa.
- La situación de la calidad educativa —y atención a las áreas sustantivas— del programa tomando en cuenta que se imparte en 12 sedes en el estado de Jalisco.
- El apoyo y la vigilancia educativa de un numeroso equipo de académicos y administrativos en cada subsistema.
- El trabajo colegiado como forma metodológica en la parte presencial.
- El impacto en la trayectoria profesional de los egresados.

En este sentido, indagar sobre el “control magisterial” por parte del Estado, es una pregunta nueva en el desarrollo de este programa, como objeto de investigación.

Leí con cuidado el artículo y en su desarrollo hubo algunas afirmaciones que pueden convertirse en espacios que posibilitan el diálogo. Como son de diferente dimensión y ámbito de conocimiento las presentaré agrupadas para argumentar a partir del breve desarrollo que se

\*\* Directora de posgrado e investigación de la Secretaría de Educación Jalisco.

expone, con el consiguiente riesgo por no tener conocimiento de la totalidad de la investigación.

### Desde el ámbito epistemológico

De acuerdo con la construcción, el método elegido y el tipo de análisis que se muestra en el texto de referencia puedo deducir que se realiza la investigación —a través de la información que proporciona el artículo— desde una perspectiva cualitativa. Por el tipo de mediaciones, como lo es la entrevista abierta o centrada en la narración se infiere que el acercamiento al objeto de investigación, en este caso los sujetos que conforman la MEIPE, se realiza desde supuestos comprensivos. Esto no sería determinante en el estricto sentido metodológico si no fuera por que se encuentra una importante discordancia entre la manifiesta búsqueda de objetividad como criterio de validez —¿o de verdad?— y los instrumentos que lo que recuperan es la experiencia subjetiva del individuo.<sup>3</sup> Cito textualmente cómo el investigador expresa el propósito de esforzarse por encontrar esa objetividad y de buscar “una forma de investigación que vuelva objetivas las condiciones sociales”. No me refiero a una superada propuesta de indagar desde una sola tendencia metodológica, esa no es la discusión, sino a la congruencia epistemológica en donde el criterio para constituir un conocimiento es pertinente a la forma en la que se realizan las relaciones con el objeto. En este caso implica una discrepancia entre el instrumento —la entrevista abierta que recupera la subjetividad del sujeto— y la búsqueda de objetividad y generalización, a partir de los propósitos y las afirmaciones elaboradas.

En la medida en que el investigador se coloca en esa situación objetiva y estática, lo característico en sus construcciones objetivas elaboradas, “es borrar poco a poco todo rastro de subjetividad” pero cuando surge la pregunta en las entrevistas acerca de cómo han elaborado los sujetos sus construcciones, éstos y su subjetividad vuelven a manifestarse en un primer plano,<sup>4</sup> que dificulta la objetividad y por supuesto la generalización.

Las decisiones para adecuar una manera de abordar epistemológicamente un objeto de indagación dependen del investigador. La única condición es que todas ellas y las que se deriven sean congruentes y pertinentes entre sí. Esto es lo que confiere consistencia interna al trabajo de investigación.

### Desde el ámbito metodológico

En la relación epistémica, el medio entre el sujeto y el objeto es un componente metodológico, así que las decisiones que se tomen o los supuestos epistemológicos que, consciente o inconscientemente, tenga el investigador impactan de manera inmediata en las decisiones metodológicas.

Desde la argumentación anterior se pueden recuperar tres afirmaciones con implicaciones metodológicas:

- La búsqueda de la validez en la producción del conocimiento —con criterios de objetividad o de intersubjetividad— debe considerar las mediaciones instrumentales y teóricas pertinentes.
- Si el propósito del trabajo implica hallazgos que permitan afirmaciones de procesos sociales o políticos en un nivel macro, el método debe articular instrumentos que, a partir del análisis de una muestra representativa, deben permitir la generalización en las afirmaciones.
- En la misma lógica, un instrumento que recupera el proceso subjetivo individual —micro, su potencia comprensiva se circunscribe, en todo caso, a la intersubjetividad, que no alcanza para explicar eventos macro.

Con este marco resultan discutibles afirmaciones como las siguientes:

El tipo de formación que propone [la MEIPE] favorece la interiorización [o, más precisamente, la incorporación], por medio de una serie de técnicas autodisciplinarias y de una concepción según la cual cada profesor es el

*verdadero responsable de la buena o mala calidad de la educación*, lo cual es aceptado como la responsabilidad esencial de la profesión.<sup>5</sup>

Es decir, se estaría creando un tipo de docente y de escuela que, convencidos de la "importancia profesional" de su labor, *asumen toda la responsabilidad de la administración del sistema educativo*.

Lo cual es correlativo de la aceptación de la responsabilidad individual como *única forma* de transformar al sistema.

Es sorprendente cómo a los procesos individuales de incorporación y de convencimiento —descrito por un directivo, a partir de sus supuestos y por un estudiante por medio de entrevistas abiertas— se les hace responsables de "toda" la calidad de la educación y de su administración o en su defecto la transformación de la práctica del educador se interpreta como transformación del sistema. El tratamiento metodológico a partir de las verbalizaciones de los sujetos, despliega la interpretación subjetiva del propio proceso; del proceso individual en un contexto particular, en una experiencia específica. Es un análisis de categorías micro y afirmaciones macro. Es posible, al revisar la descripción que hace Pérez Serrano<sup>6</sup> sobre las condiciones del análisis cualitativo de datos, que el investigador haya pasado de la fase de organización de los datos a la interpretación, transitando de manera muy ligera por la búsqueda de tendencias, regularidades u otros, para la determinación categorial, fase indispensable previa a la interpretación.

Ciertamente, como se describirá más adelante, en el programa de maestría se pretende que el profesional de la educación logren la reflexividad con respecto a su práctica —sea docente, directiva, de supervisión u otras— lo que es un proceso eminentemente particular, interno e intransferible que opera en situaciones institucionales concretas, no en el vacío

institucional o colectivo. Esto intenta —no siempre se logra— que los estudiantes se hagan responsables de lo que pretende y produce su práctica concreta.<sup>7</sup> De eso, a ser responsables de "toda" la administración y de la calidad educativa es algo que no está en los propósitos del programa ni se desea que esté, y, aunque se quisiera, no es viable.

### Desde el uso teórico

Como primera condición para los métodos derivados de la epistemología se encuentra que, de acuerdo con Piaget, no se puede decir algo válido acerca del método "sin conocer su empleo efectivo en la disciplina considerada y sin discutirlos en forma directa en ese terreno".<sup>8</sup> De esta manera no es posible desligar los supuestos epistemológicos de las mediaciones metodológicas de la disciplina de la que trata el objeto de investigación, es decir de la teoría que permite denominar, comprender e interpretar de manera cíclica los conceptos —y junto con ellos, los términos utilizados— para diferentes propósitos a lo largo de la investigación. Así que la tríada epistemología-metodología-teoría crea vínculos complejos que muestran el objeto de investigación como totalidad.

El artículo analizado pretende como ya se mencionó en los anteriores apartados, entender una situación macro —sociológica, política, objetiva— a partir de evidencias micro —psicológicas, subjetivas. En ese sentido, el proceso teórico necesario implica el análisis y la construcción de afirmaciones que medien entre ambos extremos, como serían las condiciones sociales específicas de Jalisco y sus características en cuanto colectivo magisterial. Cada una de las investigaciones que aborda este tipo de eventos realiza un esfuerzo de construcción teórica en donde se articulan, conceptual y empíricamente, los conceptos ordenadores de diferente nivel de generalización y abstracción, y, de manera simultánea, se establecen sus relaciones en procesos de teorización.

La investigación parcialmente reportada utiliza indistintamente comprensiones que se generan desde la psicología, para interpretar

los después desde una tendencia teórica social. Aquí, algunos segmentos interesantes en ese sentido:

Dicha fase no deja de ser dramáticamente perversa por los *resultados psicológicos*.

Esto hace que los profesores presenten una mistificación de su proceso de intervención, así como una *autoculpabilización al proyectar en sí mismo* los rasgos negativos del campo.

Efecto de *autoculpabilización* generado por la imposición de un esquema de individualización de la responsabilidad educativa, lo cual genera una profunda angustia.

La interpretación del resultado de esa "perversa" fase es psicológica. ¿Cómo es eso?, ¿cuáles son los criterios, desde lo psicológico, para catalogarla como "perversa"? ¿cuáles son las evidencias?, ¿es un evento recurrente? Y como más importante ¿qué es un "resultado psicológico"? ¿qué es la "autoculpabilización"? ¿cómo se genera y manifiesta?, ¿cómo se diagnostica una "profunda angustia"?

De acuerdo con las ideas anteriores, "el problema de fondo es no limitarse a aplicar una teoría a un problema determinado por la misma teoría sino resolver qué teoría es pertinente para el problema",<sup>9</sup> ya que si al investigar procesos internos de estudiantes, las teorías sociológicas no son suficientemente potentes para comprenderlas e interpretarlas, de la misma manera no es pertinente interpretar eventos sociológicos a partir de procesos psicológicos de los estudiantes. Esto se puede observar en afirmaciones como la siguiente:

La autoculpabilización es, pues, la forma final que adopta la imposición de una perspectiva económica y social neoliberal que tiende a culpar a la víctima.

Es probable que esta articulación teórica se encuentre en el reporte más amplio, sin embargo, si esto es así, no se observa en el artículo.

Otro ejemplo de estas no-relaciones conceptuales construidas es la siguiente afirmación:

En el proceso de reconversión del profesor el *sentimiento de culpa* ocupa un lugar central, ya que favorece la participación activa del mismo agente en su *propia dominación*.

Posiblemente este asunto se explique a través de la "culpa", aunque no es el único concepto en esa condición ¿ese es un "resultado psicológico"? Si esto es así, entonces ¿qué es la "culpa"? Esas evidencias presentadas ¿de acuerdo con qué criterios teóricos pueden ser interpretados como "culpa"? ¿la culpa es perversa?, ¿cuáles serían los criterios teóricos? y ¿cómo se relaciona la culpa con los procesos de "autodominación"?<sup>10</sup>



Claras estas y otras preguntas sobre la articulación de la “culpa” psicológica y la “autodominación”, y sobre las relaciones entre la concepción individualista —el individualismo posesivo—, las teorías socioeconómicas neoliberales —la pseudoantropología del sujeto racional—, es probable que esos grandes “huecos” teóricos permitan la comprensión de la construcción conceptual y sus relaciones.

Al resolver estas situaciones que, desde el punto de vista expuesto, afectan la consistencia del trabajo presentado, las afirmaciones pueden ser más sólidas. Pero también, a partir del proceso anterior se va a modificar de manera relevante y sustancial el planteamiento central de las mismas afirmaciones, ya que esas relaciones conceptuales pueden no construirse inductivamente de manera directa. Es probable que se encuentren matices, diversidad en el comportamiento de los eventos o diferencias en las relaciones entre observables.

Las reflexiones anteriores se realizaron desde el proceso investigativo básico. Las siguientes tienen como “foco” el proceso mismo de la MEIPE y se agregan porque en este caso concreto pueden aportar mayor información de este programa de posgrado.

### **Desde la génesis histórica del programa**

Como génesis de las reflexiones de este apartado están ideas acerca de la intención política “oculta” de los programas de posgrado y especialmente de MEIPE. Del texto, el siguiente segmento es un ejemplo.

En Jalisco ha sido el mismo sistema educativo el que ha promovido su difusión (de ideas del papel de profesor investigador e intervención de su práctica) por medio del posgrado en general y con la maestría en intervención en particular, lo cual resulta paradójico.

Es paradójico porque con la supuesta intención de dominación del Estado, éste es un programa que fomenta la emancipación. Es paradójico porque es precisamente la autoridad educativa quien lo ofrece y, para esa forma de comprensión de la realidad externa, eso es inconcebible.

Para esto conviene hacer un recuento histórico acerca de cómo surge el programa en cuestión. La MEIPE se genera administrativamente de una coyuntura política a partir de la propuesta de un sistema de superación magisterial en 1994, compuesto por tres programas uno de los cuales se refería a “Nuevas licenciaturas” en una vertiente y “Formación y posgrado” en otra. Este último es desde donde surge la necesidad de cubrir las necesidades de posgrado de los profesionales de la educación del estado en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que se había firmado por parte de las autoridades del estado de Jalisco.<sup>11</sup> El necesario financiamiento y las condiciones administrativas se dieron en ese momento.

Sin embargo, el diseño y la propuesta académica del programa se originaron desde una lógica diferente. La experiencia en las primeras generaciones del programa de Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) fue determinante en la idea central de la MEIPE.<sup>12</sup>

El primer diseño formal fue elaborado por académicos propuestos por ambos subsistemas de la Secretaría de Educación y su colaboración le dio a esa propuesta un carácter de tipo ecléctico, que aún dentro de la línea de análisis y transformación de la práctica, se le agregaron lo que para cada grupo era relevante. Posteriormente, con una etapa previa de desarticulación, en 1996 se retomaron las acciones de colaboración y trabajo conjunto para las 12 sedes en el estado.

Las acciones necesarias para conservar el espíritu nodal del programa, es decir lo correspondiente al proceso de análisis y transformación de la práctica, requirió una fuerte cantidad de negociaciones por parte del colectivo mencionado y otros participantes en el diseño inicial. Sin embargo, es evidente que no sólo se ha conservado de ese espíritu inicial sino que se ha desarrollado de manera independiente.

Desde ese primer proyecto han pasado ya cinco generaciones de egresados y siendo como es, un proyecto en permanente construcción en donde los académicos participan para su constitución y claridad progresiva, cada uno

de los participantes en el proceso, como planificadores, académicos, asesores, administrativos, y los mismos generadores del planteamiento, han contribuido a lograr lo que la MEIPE es hoy.<sup>13</sup>

El crecimiento y aproximación sucesiva en la comprensión y congruente operación de este modelo, es un proceso independiente de las decisiones de administración y financiamiento. Así como se puede dar cuenta de un avance sustancial en las acciones para lograr a la consolidación de este programa, de la misma manera es notable la falta de apoyo de parte de algunas de las autoridades en el sostenimiento financiero del mismo. La lógica del programa no es accesible para las autoridades administrativas. Como evidencia de lo anterior existen algunas de las condiciones en las que este programa opera:

- El pago para los académicos y administradores no se ha modificado desde hace dos años, aún a pesar de las numerosas gestiones que se han llevado a cabo para tal fin.
- El pago de pasajes y viáticos de los académicos que atienden las sedes fuera de la zona metropolitana de Guadalajara, requiere de una serie de pasos y limitaciones burocráticas. Esto que produce una dificultad permanente para su cobro.
- El Estado se responsabiliza exclusivamente de la nómina y del seminario anual de actualización de académicos, el resto de los gastos que implica la atención a las áreas sustantivas, entre otras cosas se pagan a través de las precarias cuotas de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, ¿realmente le interesa al Estado mantener un programa tan "caro" para tan poca gente atendida? Si las autoridades estuvieran convencidas de la "dominación" que puede ejercer en los educadores como estudiantes de posgrado y del convenientemente esperado, de acuerdo con el investigador, "control externo" ¿No debería esperarse mayor apoyo para su consolidación y crecimiento? Hay más evidencia de que este

programa es una "piedra" administrativa y financiera en el "zapato" de las autoridades.

### **Desde el ámbito del proceso específico de la MEIPE**

En este sentido, el investigador aborda dos cuestiones fundamentales, por un lado, el acceso teórico, interpretado a través de una entrevista y, por el otro, una gran categoría de análisis, la articulación del contexto en el proceso del análisis y transformación de la práctica.

### **Bases teóricas del programa**

La MEIPE es un programa que, entre otros procesos, se construye con la recuperación y teorización de la experiencia. Sin embargo, dentro de las tendencias sobre la opción teórica de tener acceso a las prácticas educativas, la MEIPE se inscribe a la que se refiere a la práctica reflexiva.<sup>14</sup> No es una propuesta etnográfica, por razones epistemológicas y metodológicas obvias,<sup>15</sup> no se refiere a propuestas de investigación acción,<sup>16</sup> no se refiere a experiencias de investigadores que de manera prescriptiva propician la transformación del docente.<sup>17</sup> Es una estrategia de práctica reflexiva, que se nutre de lo que aportan cualquiera de las anteriores y de otros acercamientos, siempre y cuando permitan el que se logre que el estudiante transforme su práctica a partir del desarrollo de su reflexividad.

Por lo anterior, afirmaciones como la que sigue pueden resultar parciales y no representativas del programa en general, es posible que sea una percepción parcial, ya que el fundamento es bastante más complejo que el que se intenta presentar.

Este programa puede contribuir a la difusión de estas nuevas formas de dominación, al apropiarse parcialmente de las propuestas pedagógicas críticas, adaptando sus técnicas a un esquema individualizante y suprimiendo así su potencialidad política derivada del

carácter colectivo que originalmente presentaban.

Otro de los puntos clave, creo, del trabajo se refiere al manejo del contexto y a partir de ahí se realizan reflexiones que pueden aportar a la comprensión de la articulación de esta dimensión a la transformación de la práctica.

### **El contexto y las condiciones sociales y subjetivas**

El investigador identifica procesos que interpreta la manera como opera la MEIPE en relación con las estructuras institucionales y sociales en las que se encuentra articulado. Hace afirmaciones como las siguientes:

[En la MEIPE se] defiende un modelo estrictamente individualizado de la transformación de la práctica educativa, que le exige al profesor que modifique sus disposiciones para el trabajo pedagógico *independientemente* de las condiciones objetivas del campo educativo [...] sometiéndolo a un proceso institucional de encuadramiento y de normalización a través de la inculcación de una serie de técnicas disciplinarias disimuladas que evitan o *niegan el impacto* que dicho proceso tiene en la dimensión subjetiva de los profesores.

Las estructuras objetivas del campo educativo no pueden ser negadas, ahí se encuentran, y el educador vive, se ajusta y a veces se resiste a sus determinaciones. Lo que hace la diferencia es la percepción subjetiva que de ellas tiene el estudiante, de tal manera que si algunos se refieren a una institución como desorganizada, otros la pueden comprender como respetuosa de cada proceso individual. Cada estudiante actúa en esas circunstancias de acuerdo con la manera como las interpreta y cómo se ve en ellas. Noya Miranda determina que:

La situación objetiva nunca coincide totalmente con los sentidos que dan los autores a la situación y la acción no está totalmente determinada por la situación objetiva: el sentido que den los actores a ésta es decisivo.<sup>18</sup>

Los estudiantes de la MEIPE —en la mayoría de los casos— presentan un proceso de conciencia y vigilancia de lo que producen en su práctica, son capaces de caracterizarla, sistematizarla y transformarla dentro de un sistema complejo de relaciones sociales. La viñeta



utilizada en el artículo que refiere a la investigación, muestra cómo los estudiantes, en este caso, la estudiante, se perciben como un yo social, y cómo esas “prácticas sociales” y esa “cultura magisterial” son cuestionables desde su subjetividad.

Me he dado cuenta de que soy producto de mi propia historia, de una compleja red de relaciones y prácticas sociales, heredera de una cultura magisterial (que he absorbido sin darme cuenta) que no siempre admite ser cuestionada.

Por otro lado, la MEIPE empieza a producir colectivos que se convierten en grupos de referencia para cada egresado o para cada estudiante. Los grupos de referencia mantienen, a partir de la discusión y el diálogo más o menos estable entre los miembros, la transformación que cada uno pretende u opera en su práctica educativa y conserva la posibilidad de la transformación permanente.

Estos colectivos, como la gran imagen social de cada educador, son los responsables de las transformaciones en un ámbito de mayor alcance.

Finalmente, dos comentarios breves con respecto al planteamiento total del trabajo. Se entienden como dos efectos directos, no muy formales, de la lectura que, desde la forma en que están planteados, impactan la reacción del lector como externo al proceso de producción del texto. De igual manera, son efectos de los planteamientos teóricos que se convierten en dos, entre otros, de los supuestos del artículo.

### Efecto “armadura”

Este fenómeno protege de comentarios adversos, ya que resistirse al planteamiento medular de un texto implica negar inconscientemente lo que es evidente y por tanto, el efecto implica que el autor conserva la verdad en reacción frente al que no quiere ver.

Los procesos individual y el colectivo son contradictorios. Semejante contradicción, se puede inferir, sólo puede significar una cosa:

la negación inconsciente de una posible acción política propiamente dicha, esto es, concertada y colectiva.

Como reflexión, es posible y sólo posible, que los procesos contradictorios no sólo existan conscientemente sino que coexistan sin realmente resolverse. En este sentido, los procesos sociales e individuales se encuentran en permanente contradicción, ésta es una característica dinámica de su ser.

### Efecto “macroparanoia”

Dos afirmaciones dan la idea de que se haga lo que se haga de todas maneras se encuentra en la lógica de la reproducción y la dominación. De pronto esto produce un raro “delirio de persecución”.

Pero en el proceso de profesionalización se ha *deslizado subrepticamente*, una nueva forma de alineación: la aparición de una nueva función docente (y muy probablemente, también directiva): la de ser “autogestores” del control externo.

El problema consiste en determinar si esta fase da paso a una verdadera acción educativa, es decir a lograr mayores grados de emancipación [...] o *si da paso a una acción contraria*, dicha fase no deja de ser dramáticamente perversa por los resultados psicológicos.

¿Son generadas estas afirmaciones de supuestos constituidos de una sobrelectura sociológica desde un marco comprometido?, ¿“alcanzan” las propuestas teóricas para comprender “todo”?

### Notas

1. La Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE) es un programa de posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco. La autora agradece los comentarios y reflexiones de los maestros Juan Champechano Covarrubias y Luciano González Velasco.



2. Como ejemplo se puede mencionar la investigación "El docente de nivel primaria egresado de la Maestría de Educación con Intervención en la Práctica Educativa ¿Transforma en acciones completas su práctica?" de Palomares, Murillo y López terminada en 1998 del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales; la investigación en curso de Oropeza Sandoval del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio: "Programa de Doctorado Interinstitucional en la Universidad de Aguascalientes. Las maestrías en educación. El caso de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco" y la investigación en proceso de Sañudo y Vergara "Evaluación de la producción de significados culturales de los programas de posgrado de la Secretaría de Educación de Jalisco, entre otras.
3. Es importante recordar las reflexiones de Ortí acerca de que las entrevistas abiertas son parte de la estrategia de las prácticas de vivificación de la investigación social. Estas prácticas históricas cualitativas recuperan la subjetividad real de las relaciones sociales, devolviendo la voz a los sujetos, sustituye el lenguaje reductivo y represivo del poder del investigador. Recupera el intercambio simbólico real de la comunicación entre los sujetos totales que son capaces de reformular las preguntas y su código de intercambio, en este sentido, los sujetos no son ya tratados como una masa pasiva e indiferenciada de individuos sino que tienen voz, deseos y creencias diferenciados. Esto entiende a la realidad social como compleja y diversa donde la objetividad no es posible, ni siquiera deseable como criterio de verdad, en donde, igualmente, no es posible ni deseable la generalización. Ortí, Alfonso, "La confrontación e modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social", en Delgado y Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, 1995, p.87.
4. *Ibidem*, p.87.
5. Todas las cursivas son de la autora.
6. Perez Serrano, Gloria. "Técnicas y Análisis de datos", en *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, t.II, Muralla, Madrid, 1994, p. 104 y ss.
7. En este sentido Carr reflexiona sobre la educación anota que "la educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir" en Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Morata, Madrid, 1996, p. 56.
8. Piaget, Jean. "Naturaleza y métodos de la epistemología", en Piaget, Jean (dir.) *Tratado de lógica y conocimiento científico*, t.I, Paidós, México, 1986, p.61.
9. Zemelman, Hugo, "Dialéctica y apropiación del presente", en *Los horizontes de la razón*, t.I, Anthropos/El Colegio de México, Barcelona, 1992, p. 160.
10. Aunque el autor aclara que sólo va a realizar el análisis desde dos categorías iniciales, para valorar el fenómeno de la "culpa", como el lo llama, es necesario considerar el proceso en su totalidad y probablemente esta fase tan "angustiante" no lo sea y tenga sentido dentro de su lógica misma. Igualmente, es necesario indagar otras sedes y otros procesos para poder constituir esa totalidad.
11. Para ampliar esta información se pueden consultar las *Memorias del Seminario de Análisis sobre políticas educativas* en la participación de Sañudo, Lya, con el tema "Formación, actualización y superación del Magisterio en Jalisco", en México, en la Fundación SNTE, el 15 de octubre de 1996, y la del Encuentro Regional de Estudiantes y Académicos de Posgrado en la que se encuentra más detallado el origen de la MEIPE en la conferencia magistral de Miguel Agustín Limón, Secretario de Educación Jalisco impartida el 8 de marzo de 2000 en Guanajuato, Guanajuato.
12. Las ideas que dieron origen a la maestría del ITESO se generaron en un grupo coordinado por Miguel Bazzdresch y Alberto Minakata y fueron fundamentales para que cuatro de sus egresados, en diferente tiempo, colaboraran para trasladar lo que para ellos había sido esencial para su práctica educativa a un programa de mayor alcance que es la MEIPE. Ellos son académicos conocidos por su producción, José Chávez Contreras, Juan Campechano Covarrubias, Luciano González Velasco y la que esto escribe.
13. Para analizar el proceso de construcción se puede consultar el proyecto curricular 1999, que se entregó para su estudio a los académicos en julio de ese mismo año. La consulta y el posible análisis que se realice debe considerar que se encuentra en permanente proceso de construcción y es posible que en julio de 2000 se pueda contar con una nueva versión con la incorporación de los avances.
14. Se hace referencia a los planteamientos sobre reflexividad de la práctica de Gimeno, José. *Poderes inestables en educación*, Morata, Madrid, 1988, y Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Morata, Madrid, 1988. *Cfr. Carr Op. cit. y Comprender y transformar la enseñanza y Los poderes inestables de la Educación, del mismo autor.*
15. Romo, Rosa Martha. *Interacción y estructura en el salón de clase. Negociaciones y estrategias*, Universidad de Guadalajara, México, 1997.
16. Elliott, John. *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, Madrid, 1993; Fierro, Cecilia, Bertha Fortuol y Lesvia Rosa. *Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente*, Centro de Estudios Educativos, México, 1995; Fierro, Cecilia, Bertha Fortuol y Lesvia Rosas. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*, Paidós, México, 1999; Rosario, Víctor. *El método para transformar la práctica docente. Fundamentos para la construcción de propuestas para la formación y actualización de profesores*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 1985.
17. Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval. *Interacción social y activación del pensamiento. Transformación del estilo docente*, ITESO, Guadalajara, 1996.
18. Noya, Francisco. "Metodología, contexto y reflexividad. Una perspectiva constructivista y contextualista sobre la relación cualitativo-cuantitativo", en Delgado y Gutiérrez (coords.), *op.cit.*, p.123.