



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Los significados del cambio educativo desde la sociología fenomenológica

Dra. Maritza Soto Barajas

Doctora en Educación. Coordinadora académica de posgrado y profesora e investigadora en Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima
soto.maritza@isencolima.edu.mx

Dra. Ma. Guadalupe Valdés Dávila

Doctora en educación. Académica del Departamento de Psicología, Educación y Salud Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
pitina@iteso.mx

Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Epistemologías, perspectivas teóricas y metodológicas en la génesis y el desarrollo de la filosofía de la educación y el campo educativo.



Resumen

Este trabajo analiza el uso de los conceptos de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz para la comprensión de los fenómenos, de las problemáticas que enfrentan los actores en el cambio educativo impuesto a través de las reformas curriculares y el proceso de significación desde su experiencia cotidiana. Esta perspectiva describe los elementos que están implicados en que un sujeto construya conocimientos sobre las situaciones que viven en la vida cotidiana en la relación con los Otros sociales, al momento de realizar sus prácticas. Permite la toma de decisiones metodológicas, cuando se asume que todos los procesos en la investigación educativa se encuentran abiertos y mantienen una relación entre sí, de inicio a fin. Para develar los significados de los sujetos desde esta perspectiva, se retoman temas teóricos que importan al momento del diseño y aplicación de técnicas, en el trabajo de campo, en la posición del investigador ante todo acto investigativo. Además, constituyen un conjunto de acciones previas a la reducción de los datos a través de mecanismos heurísticos.

Palabras clave: *significados, cambio educativo, sociología fenomenológica.*

Introducción

Con base en el interés por los aspectos intersubjetivos del cambio educativo en los actores educativos se ha decidido utilizar principios clave de la sociología fenomenológica como un corpus teórico que guía y de sustento a las decisiones y acciones metodológicas en el proceso de develar los significados que pueden derivarse de la interpretación de un cambio educativo. La elección de esta perspectiva teórica tiene su base en la fuente de posibilidades que ofrece para analizar al objeto de estudio que interesa aprehender, misma que sugiere que es en el “aquí y ahora” donde se identifican elementos de significación que describen y construyen lo real. Debido a que la sociología fenomenológica difiere de la sociología tradicional en que ni juzga el mundo social por las apariencias, ni acepta las idealizaciones y generalizaciones científicas acerca de ese mundo, sino que estudia el significado que tienen para los actores los fenómenos sociales. Con sus procesos de idealización, generalización y las actividades de conciencia, las personas hacen sentido de la realidad cotidiana (Packer, 2014, p. 184).

Cuando Alfred Schütz (1995) propone como objetivo central de las ciencias sociales, el logro de un conocimiento organizado de la realidad conformada por la suma de objetos y sucesos del mundo sociocultural, coloca en un plano especial a la persona. En el fenómeno desde su experiencia, es decir, cómo vive el proceso, qué aspectos de su desarrollo académico intervienen en el cambio de su actividad profesional, cómo le ha hecho para afrontarlos, cómo orientan su conducta con respecto al mismo, qué representa en su conciencia y cómo lo utiliza para desarrollarse profesionalmente y favorecer el aprendizaje de sus alumnos. Estas son las razones que justifican la elección de esta perspectiva teórica como marcos de referencia que guían las decisiones en el proceso de investigación, como constructos clave que permiten en determinado momento abrir los datos y develar el sentido del cambio educativo.

Desarrollo

El acervo de conocimiento y la construcción de significados

La estructura del acervo representa al conocimiento sedimentado que está a mano e integrado por experiencias típicas, las cuales están situadas desde un primer momento dentro de un horizonte de familiaridad. Schütz (2003) define al acervo o repositorio de conocimiento como el almacenamiento de objetividades de experiencias constituidas que representan el contenido total de la experiencia, o de todas las percepciones que la persona tiene del mundo. Este repositorio se amplía con cada vivencia; el Aquí y Ahora contiene al que fue el Aquí y Ahora anterior. Gracias a esta reserva de conocimiento, el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren en la vida cotidiana (Schütz, 1993).

Esos objetos que forman parte del repositorio están ordenados como conocimiento a mano y disponibles para usarse para determinar situación, sea o no problemática. Estas pautas de orden son configuraciones significativas sintéticas de vivencias y experiencias del mundo externo y de sus objetos, animados e inanimados, se les denomina en la sociología fenomenológica: contextos o esquemas de significado. Están presentes y disponibles en cada momento en la forma de lo que uno sabe o lo que uno ya sabía; consisten en material que ya fue organizado según categorías, y tienen la función de constituir el significado específico de una vivencia, una vez que esta cae bajo la mirada de atención. (Schütz.1993, p. 111).

Ninguno de esos objetos se percibe de manera aislada sino situado desde un primer momento dentro de un horizonte de familiaridad y trato previo que, como tal, se presupone hasta nuevo aviso como un acervo incuestionado, aunque cuestionable en cualquier momento (Schütz, 1995). Los conocimientos que integran este “acervo de conocimiento a mano” se dan por sentados, ya que son verdades que no se cuestionan hasta nuevo aviso, es decir, en cualquier momento pueden ser cuestionadas y por lo mismo, sustituidas o modificadas. En este punto, cobra relevancia el concepto schütziano “mundo de la vida”, precisamente porque las estructuras de ese mundo que son aprehendidas como la trama del sentido en la actitud natural, constituyen el contexto básico de lo indiscutido y lo evidente que subyace en toda vida y acción social.

Cuando un actor participa en una situación actual, por ejemplo, el cambio educativo, la interpreta con base en un tipo de experiencias y conocimientos anteriores; en donde se pueden reconocer los procesos educativos, el rol de las personas, las orientaciones académicas, etc., a partir de un sector concreto de la memoria. Esta forma de familiaridad reposa en el conjunto de tipos sedimentados en el acervo de conocimiento, los cuales sirven para determinar toda nueva experiencia (Schütz y Luckmann, 2003). Packer (2014), señala que toda interpretación del mundo de la vida cotidiana está basada en esas “reservas del conocimiento” que cada individuo ha construido, las cuales nunca están completas, pues depende de su posición en la sociedad, de su conocimiento a mano, de su trabajo y de sus intereses.

Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente, se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto, mediante una abstracción artificial o bien inserta en él. Para Schütz (1995), todo momento de la vida de conciencia del sujeto se encuentra con una situación que siempre estará limitada, en el sentido de que está ligada a la experiencia y articulada biográficamente, lo que significa que guarda relación con los ordenamientos temporales y sociales de la experiencia intersubjetiva del mundo de la vida de la persona. La articulación biográfica condiciona el modo en que la persona determina su actividad en el escenario de la acción, interpreta sus posibilidades y enfrenta los desafíos que ello supone (Núñez, 2012). Conocer cómo resuelven y afrontan esa insuficiencia permitirá comprender la manera en que se opera dicho cambio, en tanto se reconoce que, en toda situación a las personas solamente les es dado cierto sector del mundo, es decir, la parte que está a su alcance efectivo.

Para ciertas situaciones, el conocimiento del acervo sirve para realizar una acción y lograr un objetivo, funciona como un sistema de constructos útiles y “de recetas” que se activa en cuanto se realiza determinada acción, para otras puede resultar insuficiente o incompatible, e decir una situación problemática (Schütz y Luckmann, 2003). Los sujetos al interpretar un cambio educativo podrán determinar biográficamente una situación al recurrir a su acervo de conocimiento o fondos de conocimiento para lograr un mayor grado de claridad y dominar la situación problemática, mientras que otros pueden quedar a un nivel de indeterminación ya que son ajenas a su dominio e intereses (Schütz, 1995). Cuando la persona requiere del dominio de la situación, recurre a procesos de explicitación o de aprendizaje que le permiten colocar el conocimiento en un horizonte de familiaridad esto implica que realice una experimentación, auto evaluación, y reflexión de la situación vivida. En este punto se habla de un problema resuelto en donde se adquiere un dominio práctico de la situación. Por supuesto, solo en la actitud teórica, mediante la reflexión se puede lograr que la conciencia se fije en ellos (Schütz y Luckmann, 2003, p. 111).

Las estructuras espaciales, temporales y sociales de la experiencia también pertenecen a los elementos fundamentales del acervo del conocimiento (Schütz y Luckmann, 2003). El dominio de la situación dependerá del acervo de conocimiento, de las relaciones con los medios de actividad, de cómo la persona lo use para interpretar algo, del modo en que ordene la vivencia mediante un proceso de reconocimiento sintético, en los esquemas disponibles en el que se da en enriquecimiento del acervo de conocimiento. Las pautas de conocimiento que se cuestionan y se problematizan requieren de procesos de explicitación y/o de aprendizaje, los cuales nunca finalizan ya que se encuentran latentes en todo momento en un horizonte que permanece abierto a mayores niveles de determinación y claridad.

¿Cómo se activa el acervo de conocimiento a mano para el dominio del cambio educativo como una situación problemática? De acuerdo con los postulados de esta teoría, los actores educativos tienden a dar por sentado sus conocimientos del ámbito educativo, sólo cuando aparece algo nuevo, puede surgir el interés pragmático por ponderar/cuestionar las posibilidades que tiene para actuar en una determinada situación problemática en un Aquí y Ahora. A medida en que su atención se centra en explicitar lo que no le es familiar en la realización de sus actividades profesionales habituales, puede determinar que su acervo es insuficiente para dominar la situación. López (2008) señala que cuando se produce un cambio de atención, se puede transformar algo que se da por sentado en algo problemático y precisamente cuando ello ocurre, es cuando se inician procesos de explicitación o de aprendizaje que ayudan a determinar lo indeterminado y a convertir lo extraño en familiar.

La estructura social de los significados

El mundo de la vida es una realidad intersubjetiva, porque la experiencia es socialmente construida en la relación e interacción con los Otros: predecesores, contemporáneos y sucesores (Leal, 2006). Los predecesores son aquellos que estuvieron antes de la época a la que pertenece la persona y, en consecuencia,

el conocimiento que se puede tener de esos semejantes es a través de informes sobre su aporte en el mundo de la vida. El conocimiento que se adquiere es de forma indirecta, su sentido pragmático es lo que puede ser relevante para los contemporáneos, con los que se comparte una realidad en una misma época, es decir, son las personas que conforman la sociedad a la que pertenece el Yo y con las que puede tener un intercambio de acción y reacción en una situación biográfica actual (López, 2008). En la relación con los contemporáneos se distingue a los asociados y a los meros contemporáneos. Estar asociado implica compartir una dimensión tanto temporal como espacial en una relación “cara a cara”, esto significa que el mundo externo está al alcance, por lo tanto, se dice que se vive en el mismo fragmento espacial en el que los objetos de interés y subjetividad son comunes (Schütz, 1995).

Los sucesores ocupan una perspectiva fantasmal, es intangible la relación, aunque las acciones del Yo se orienten hacia estos alter egos, siguen siendo considerados como figuras que existirán en el futuro, de modo que la mayor parte del intercambio social tiene lugar con antecesores, meros contemporáneos y asociados. Para la sociología fenomenológica, “toda experiencia de la realidad social se basa en el axioma fundamental que postula la existencia de otros seres “como yo” (Schütz y Luckmann, 2003, p. 77). La experiencia se da en una gama de amplitud de variaciones, en el encuentro con el Otro y las estructuras culturales que son dadas a la humanidad en general. Se trata de un proceso que inicia con la experiencia inmediata cara a cara como una situación social caracterizada por inmediatez temporal y espacial. La persona se relaciona con un grupo social desde su capacidad cognoscente y participa en las actividades en las que se presume una intencionalidad compartida. Desde estos supuestos, se reconoce que la adquisición subjetiva de conocimiento sigue siendo el origen de todo conocimiento social (Schütz y Luckmann, 2003).

La situación que vive una persona está construida con relación a los Otros y es en este sentido en el que se ubican las variantes en el lenguaje y el pensamiento. Estas ideas resultan convenientes para comprender a las experiencias humanas desde y con la cultura en la que están situadas. En la construcción del conocimiento y en el enriquecimiento del acervo intervienen esos otros sociales; la persona nace en un momento histórico, en donde existen sentidos sociales que le son dados y pertenecen a la biografía de su conocimiento. Es en este sentido, es que se considera pertinente, describir a los Otros que participan en la relación intersubjetiva, en un mundo cultural que es compartido. Se trata de un acto simultáneo, en el que se capta la subjetividad del semejante, experimentado como una captación recíproca con el otro. Se parte del fundamento de la intersubjetividad para reconocer a los semejantes como alter egos a través de los cuales se estructuran socialmente los significados.

La construcción de significados en el contexto del cambio educativo

Las acciones educativas están situadas en el contexto social del sistema educativo con características peculiares, en el que a los actores le son dados una serie de significados objetivos que pertenecen a la realidad sociopolítica. Las reformas educativas se instalan como realidades objetivas; constituyen un cúmulo de

argumentos sobre cómo deben comprenderse y gestionarse los procesos educativos. En ese significado se marca con claridad, cuál es el rol de cada actor, las formas que han de imperar en la práctica educativa, los aprendizajes que debe adquirir los estudiantes en este proceso, así como las formas idóneas de evaluarlo y la manera es que será legitimada dicha práctica.

En otras palabras, el cambio educativo corresponde a la realidad objetiva, en el sentido en que los cambios educativos a través de reformas obedecen a un movimiento político, el cual se le presenta al docente para su lectura e interpretación, de modo que son procesos subjetivos que se traducen en actos y formas de expresión plasmadas como resultado de lo que los Otros entienden como indicación de conocimiento definido. Ante ello el sujeto se introduce hacia niveles de objetivaciones, que involucran la reflexión o la validación de dicha realidad. Esto quiere decir que la definición de conocimiento que se le presenta será fácil de interpretar si guarda relación con su horizonte de familiaridad o si logra encajar en este, pero esto dependerá enteramente de la situación. Vale la pena recordar que, aunque toda situación social funciona como una orientación, es el individuo quien la interpreta y hasta reinventa al moldearla a su manera y muy particular modo de leerla e interpretarla.

Las personas en el mundo de la vida, se encuentran inmersas en una red de significados que se construyen a través de la relación que se da entre el cúmulo de experiencias que son interpretadas dentro de un horizonte de interés y las nuevas vivencias que suceden en un Aquí y Ahora. Constructos de la Sociología Fenomenológica señalan que el significado es el resultado de la interpretación de una experiencia pasada que se contempla desde un Aquí y Ahora con una actitud reflexiva. Las vivencias son aprehendidas, distinguidas, puestas de relieve, destacadas una de otra; las vivencias que se constituyeron como fases dentro del flujo de la duración se vuelven entonces objeto de atención como vivencias constituidas. Lo que se había constituido al comienzo como una fase, se destaca ahora como una vivencia completamente terminada, sin que importe si el Acto de atención es de reflexión o de reproducción (en la simple aprehensión). En efecto el Acto de atención –y esto es de fundamental importancia para el estudio del significado– presupone una evidencia transcurrida, ya que ha pasado, en una palabra, una vivencia que ya está en el pasado, independientemente si la atención es reflexiva o reproductiva (Schütz, 1993, p. 81).

Para Schütz (1993), la interpretación de la vivencia es el proceso de ordenamiento de ésta en esquemas de experiencia. Mediante el reconocimiento sintético, se incluye bajo esa denominación, el vínculo existente entre un signo y lo que éste significa. La elección de un determinado esquema interpretativo no es algo prescrito porque cada vivencia está sujeta a las múltiples interpretaciones que elabora el sujeto de acuerdo a sus significatividades (López, 2008). En esta tesitura es que Schütz (1995, p.28) retoma el pensamiento de William James para señalar que <<cada mundo, mientras se atiende a él, es real a su manera; al caducar la atención, caduca la realidad>>.

Desde esta perspectiva teórica, la construcción del significado está condicionada por el sistema de significatividades/relevancias del sujeto, el cual está mediado por su interés, que actúa como principio regulador

más significativo en la construcción de la realidad. Este sistema juega un papel importante en la construcción del sentido, pues desde ahí y en relación con la situación es que se significan los acontecimientos de la vida (Núñez, 2012).

La significatividad no es inherente a la naturaleza como tal, sino que resulta de la atención selectiva del individuo, “decido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis profundas convicciones e intereses” (Schütz, 1995, p. 27). En este caso, es el actor educativo quien significa desde su situación biográfica, su posición en el mundo y al mismo tiempo se significa a sí mismo, sin que esto represente converger con las significatividades de los Otros o bien con una realidad objetiva que le es dada en el mundo de la vida.

En la conformación de la significatividad se encuentra el conocimiento que se conjuga con distintos tipos de relevancia que pertenecen tácitamente a este proceso. Dreher (2012) retoma de la perspectiva schutziana los tres tipos de relevancia que existen: las “motivacionales”, “temáticas” e “interpretativas”, las cuales se activan en la constitución de las situaciones del mundo de la vida. La primera interpela al mundo objetivo para encausar el interés a situaciones problemáticas y corresponde a una significatividad motivacional que por naturaleza es ajena al sujeto; la segunda surge de las circunstancias en las que el horizonte de familiaridad favorece la priorización del problema; y la tercera corresponde a las relevancias que son sometidas a procesos de tipificación.

Las relevancias temáticas contribuyen a la construcción de significado, se encuentran presentes con relación a las condiciones que la persona percibe y en función de ello es como está descrito el nivel de incertidumbre acerca de la situación que le es problemática o que le es dada fuera de su horizonte de familiaridad. En este caso, juegan un papel importante las certezas depositadas en el acervo de conocimiento. De acuerdo con Schütz y Luckmann (2003), existen cuatro formas principales de significatividad temática: la que no es familiar al acervo de conocimiento y que atrae la atención dentro de los tipos de sentido de índole familiar circundante; los nuevos temas que se encuentran en el salto de un ámbito de realidad con estructura finita de un sentido a otro; los cambios en la tensión de conciencia dentro del mismo ámbito de realidad que pueden conducir a cambios de tema “no motivados”; o cuando la atención es impuesta socialmente. Cuando se habla de algo que es impuesto, necesariamente se hace alusión a una significatividad temática en la que se desmenuzan las implicaciones que tiene para el sujeto esa “imposición”.

Las dos estructuras que son medulares para comprender los significados de las acciones del sujeto son los “motivos para” y los “motivos porque”, los cuales son parte de la significatividad emocional. La comprensión de estos aspectos ayuda a situar al comportamiento en una relación con los planes de vida y los cotidianos, así como con las decisiones interpretativas rutinarias y las extraordinarias (Schütz y Luckmann, 2003). El “motivo para” corresponde al objetivo que se pretende alcanzar desde el punto de vista del actor, está relacionado con su futuro, pensando en lo que motiva a la acción futura, es la decisión de llevar a cabo un proyecto de acción (Schütz, 1995). La frase “para” se convierte en motivos cuando la acción se realiza, por consiguiente, constituye el acto proyectado y ejecutado entre una serie de decisiones que involucran la certeza del sujeto.

Desde la perspectiva de Schütz (1995) es posible identificar cinco niveles de significado de la acción social: el actor solitario, por tanto, la acción es toda conducta a la que el actor atribuye un significado subjetivo; al otro actor, puesto que, para ser social, la acción debe basarse en la conducta de otro; la interpretación de la conducta del otro por el actor; quien realiza la acción está consciente de mucho más que la pura existencia del otro; la orientación de la acción, es decir cuando la acción se orienta hacia la conducta de otro; y por último la comprensión de esta conducta social es, a su vez, tarea de la sociología.

Para develar los significados de los sujetos desde esta perspectiva, se retoman temas teóricos que importan al momento del diseño y aplicación de técnicas, en el trabajo de campo, en la posición del investigador ante todo acto investigativo. Además, constituyen un conjunto de acciones previas a la reducción de los datos a través de mecanismos heurísticos.

Conclusiones

Desde esta perspectiva se asume que el sujeto construye conocimiento en la relación con los Otros sociales, en un contexto cultural determinado y que para comprenderlo se requieren reconocer el carácter biográfico de sus interpretaciones. Las situaciones que valora como problemáticas y aquellas que se encuentran en un horizonte de familiaridad, los motivos que le dan sentido a sus acciones cotidianas y que en la práctica dan lugar a los significados del cambio educativo. Los conceptos que explican los procesos de significación desde la sociología fenomenológica facilitan la comprensión de los elementos que intervienen en la experiencia del sujeto. Los cuales pueden emplearse como temas teóricos en el diseño de técnicas e instrumentos de recolección de datos, de modo que la experiencia de los sujetos en el cambio educativo puede ser recuperada desde la lógica explicativa de la teoría con el objetivo de abrirlos hacia la develación de sus significatividades.

En este tenor, es que toca develar desde el potencial heurístico que ofrece la teoría, la constitución de los significados subjetivos y los significados que le otorga a la realidad objetiva a la que se enfrentan los actores educativos en la tarea de educar en el contexto de las políticas educativas, vistas como realidades objetivadas. Develar la construcción del significado, implica un acercamiento a los motivos fácticos de los docentes, pues desde aquí se considera que una vivencia es relevante con respecto de otra en el marco de las realidades objetivas que le piden operar en su práctica profesional, y que presumiblemente son bajo mecanismos de imposición. En este contexto del cambio educativo en México, es que se considera relevante reconocer los significados que el docente construye sobre las realidades objetivas en el devenir de su actuar profesional y con relación a las experiencias sedimentadas en su acervo de conocimiento.

Referencias

- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En E. de la Garza y G. Leyva (Eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 96-133). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Laffaye, G. J. (2013). Tiempo, significación y memoria en la fenomenología social de Alfred Schutz. *Revista Pilquen – Sección Ciencias Sociales*, 1(16), 1-13.
- Leal, R. (2006). La sociología interpretativa de Alfred Schütz: reflexiones en torno a un planteamiento epistemológico cualitativo. *Alpha (Osorno)*, 23, 201-213. doi: 10.4067/S0718- 22012006000200012
- Leal, R., y Herrera, B. (2009). La constitución del significado en el ámbito de las relaciones intersubjetivas: el acto personal y la acción social. *ALPHA*, 28, 135-151.
- López, D. G. (2008). El problema de la subjetividad en la explicación sociológica. Una mirada a partir del debate Schütz-Parsons. *Revista de Estudios Sociales*, 31, 72-83.
- Núñez, M. (2012). Una aproximación desde la sociología fenomenológica de Alfred Schütz a las transformaciones de la experiencia de la alteridad en las sociedades contemporáneas. *Sociológica*, 75, 49-67.
- Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (2a ed.). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Rizo, M. (2009). Sociología fenomenológica y comunicología: Sociología Fenomenológica y sus aportes a la comunicación interpersonal y mediática. *Revista Fronteras – estudios mediáticos*, 11(1), 25- 32. doi: 10.4013/fem.2009.111.03
- Rodrigo, C. (2008). Leer a Schütz a través de un concepto: usos del término “interés” en su última obra. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 231-234.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.