

Investigación
Plaza Crítica

Consciencia social: una visión crítica para la formación de maestros

Federico Cintrón Fiallo, Puerto Rico

Investigación presentada en el 7^{mo} Encuentro Internacional (16^{to} Nacional) de Educación y Pensamiento, 8-11 de marzo de 2006, Ponce, Puerto Rico.

Palabras claves: consciencia social, ideología, educación, teoría crítica, paz, democracia, justicia social, libertad

PlazaCrítica

Índice

Índice de gráficas	101
1. Introducción	102
2. Marco conceptual.....	103
2.1 Teoría crítica	103
2.1.2 Democracia	106
2.1.3 Pensamiento reflexivo y crítico	107
2.1.4 Alternativas operacionales de la teoría crítica	108
2.4 Sternberg y la sabiduría como inteligencia exitosa y balance creativo de intereses.....	110
2.4.1 Sabiduría y consciencia social	111
3. Metodología	114
3.1 Pregunta de investigación	114
3.2 Fundamentos conceptuales para las categorías iniciales	114
4. Descripción de la investigación	115
4.1 La teoría crítica como un estilo de interpretación.....	116
4.2 Objetivos de la investigación	116
4.3 Muestra	117
4.4 Instrumentos de la investigación.....	118
4.4.1 Instrumento I para describir consciencia social mediante la categorización de comportamientos.....	118
4.4.2 Instrumento II para corroborar la consciencia social y definir el perfil de los expertos.....	118
5. Resultados	119
6. Conclusiones	129
6.1 Sobre la metodología	129
6.2 Sobre el contenido de la investigación.....	130
6.3 Otras conclusiones	134
Referencias.....	136

Índice de gráficas

Gráfica 1: Continuo cíclico del desarrollo de la consciencia social.	104
Gráfica 2: Sabiduría como proceso en el que la inteligencia y la creatividad se aplican para la obtención de un bien común mediatizado por la ideología.	112

1. Introducción

En este trabajo se aborda el problema que, aunque ha habido un aumento en la inteligencia y las capacidades intelectuales del ser humano (Sternberg, 2003, p. 147), no parece haber una correlación positiva con el comportamiento humano y las relaciones sociales. Sólo hay que echar una mirada al mundo para encontrar genocidios, gobiernos dictatoriales, guerras étnicas, violaciones a los derechos humanos, torturas, guerras depredadoras por el saqueo de recursos naturales y consumo desenfrenado de recursos naturales percederos. Ser inteligente, tener una gran preparación académica, tener vastos conocimientos no garantiza que tales posesiones se usen de forma correcta. Sternberg (2002a, 2002b) nos lo recuerda y da el ejemplo de los dirigentes nazis, de empresarios acusados de fraude o de soborno, de presidentes de EE. UU. involucrados en actos ilegales o inmorales, y de terroristas, todos usualmente teniendo preparación académica, incluso doctorados. Sin embargo, dichos líderes, actúan de forma socialmente repudiable. Líderes corruptos que, si alguna vez actuaron pensando en los otros y fueron electos a sus posiciones para que trabajaran por la comunidad que los eligió, abandonan su responsabilidad social y piensan sólo en sí mismos o en los intereses de un grupo de allegados. Sternberg nos habla de EE. UU., Europa y de los casos más conocidos internacionalmente, y se podrían añadir una gran cantidad de casos de América Latina, África y Asia. También aquí, en Puerto Rico, basta con echar una mirada al período político de los años entre el 1992 al 2000 para ver un reinado de corrupción gubernamental a todos los niveles, de forma escandalosa.

Por los medios nos enteramos todos los días del alto nivel de corrupción en las esferas gubernamentales y en las empresas. La corrupción descarada del rossellato mostró también el afán de lucro de los empresarios que la mantuvieron y se lucraron de ella. Para los gobiernos corruptos se necesita la contraparte que los nutre, las empresas que, buscando el incremento de sus ganancias están dispuestas a someterse a las cadenas de soborno y depravación; que no les importa la violación de leyes y normas sociales y culturales; que destruyen el medio ambiente natural sin importar las consecuencias para la vida misma de la humanidad.

No han quedado libres de esas conductas iglesias, sindicatos y entidades culturales y deportivas. Los medios informan de curas y ministros que se aprovechan de sus posiciones de liderato para enriquecerse o abusar sexualmente de niños y niñas. Se han ventilado casos de malversación relacionados a asociaciones deportivas y culturales. Están todavía abiertos casos relacionados al mal uso de los dineros de planes médicos y las cuotas de sindicatos que fueron ejemplos y esperanzas para miles de trabajadores, siendo los de mayor impacto los casos de la Unión Independiente de Acueductos y la Federación de Maestros.

Estas conductas señaladas anteriormente, dan paso a una vida social incierta, de desasosiego, de intranquilidad, de injusticia y de violencia. El capitalismo ha creado un mundo donde reina la violencia, contra individuos o contra pueblos y sectores sociales; unas veces física e institucional, otras oculta, velada, psicológica, ejercida por los mismos que la sufren. Es el reinado de la injusticia que genera el aprovecharse de posiciones y poder para usarlos contra otros. La libertad se ha convertido en la acción desenfrenada por el éxito individual a costa de los demás. En la libertad de los que tienen medios para predominar y ejercer poder económico, político o psicológico. Así, la democracia representativa, es la forma política de gobernar el capital, es la forma en que las llamadas “leyes del mercado” logran que los poderosos se apropien de la representación de los desposeídos para garantizar su consenso con su explotación. Es la organización política de la sociedad para que ésta se reproduzca en las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales que oprimen a la mayoría y les niega, lo que se ha convertido en ideales de la humanidad: paz, libertad, justicia social y democracia participativa real.

En este trabajo se parte de que para alcanzar esos ideales es necesario que, además de desarrollar inteligencia y creatividad en los niños, y de educarlos políticamente, es necesario formarlos en que sepan usarlas para encontrar el bien común en un mundo plural, interdependiente y cada vez más pequeño.

Ante esa preocupación, este trabajo se pregunta: Si la inteligencia, la creatividad y una ideología contestataria no son suficientes para una conducta más humana, si la educación no ha sido la solución para

evitar los problemas anteriormente mencionados, ni garantía de una conducta positiva, y ser instruido no ha significado ser más humano, entonces, ¿qué falta, desde el punto de vista de la educación, en la formación de los niños? ¿Qué es necesario en educación, para desarrollar ciudadanos que actúen por el bien común de la sociedad, de una sociedad cada vez más democrática, libre, justa y en paz?

En el marco conceptual se plantea que hace falta consciencia social y, partiendo de que es así, se desarrolla una investigación que trata de contestar la pregunta: *¿Cómo caracterizan la consciencia social profesionales que demuestran consciencia social y que se desempeñan en tareas relacionadas con la educación en Puerto Rico?*

2. Marco conceptual

En esta investigación se unen planteamientos de disciplinas diferentes como la psicología, la tecnología educativa y la sociología. De la psicología se toma, principalmente de los estudios sobre la inteligencia y la creatividad, y dentro del marco teórico de los estudios de Sternberg, lo que éste llama actuar con sabiduría. De la tecnología educativa, se toma su preocupación por operacional las teorías sobre el conocimiento, la inteligencia y el aprendizaje para tratar de encontrar un modelo que guíe la formación de los niños, en el caso de este trabajo, hacia el desarrollo de destrezas de pensamiento y valores que lleven a un comportamiento más humano de paz, libertad, democracia y justicia social. De la sociología, pero principalmente de la visión filosófica de la teoría crítica, se define el contenido del marco filosófico que debe guiar el desarrollo de esa visión que, Sternberg, llama *sabiduría* y que, desde esta perspectiva filosófica, se llama aquí *consciencia social*.

2.1 Teoría crítica

En la actualidad se ha incrementado el debate entre los que ven la educación como mera transmisión de conocimiento con énfasis en los estándares, las ciencias y las matemáticas, guiados por criterios de eficiencia y eficacia comprobados por test estandarizados. Y, de otra parte, los que ven la finalidad de la educación como el desarrollo de ciudadanos críticos y activos, partícipes de los procesos democráticos, conscientes de sí como seres sociales, que actúen con consciencia hacia un fin común, que puedan balancear sus intereses como individuos con los de los otros, que sean capaces de tolerancia¹ hacia la diferencia y argumentar en lugar de imponer. La primera tendencia está representada en los EE. UU., y por ende en Puerto Rico dada la situación colonial, por la administración Bush y su ley “No Child Left Behind” (U.S. Department of Education, 2002)². La segunda puede agruparse, aunque en realidad es una gama de tendencias que va desde posmodernos críticos hasta neomarxistas, bajo el término *pedagogía crítica*³. En este trabajo se parte de esa visión de la pedagogía crítica que ha sido expuesta por escuelas y pensadores tan variados como la Escuela de Frankfurt, Gramsci y Freire, entre otros⁴.

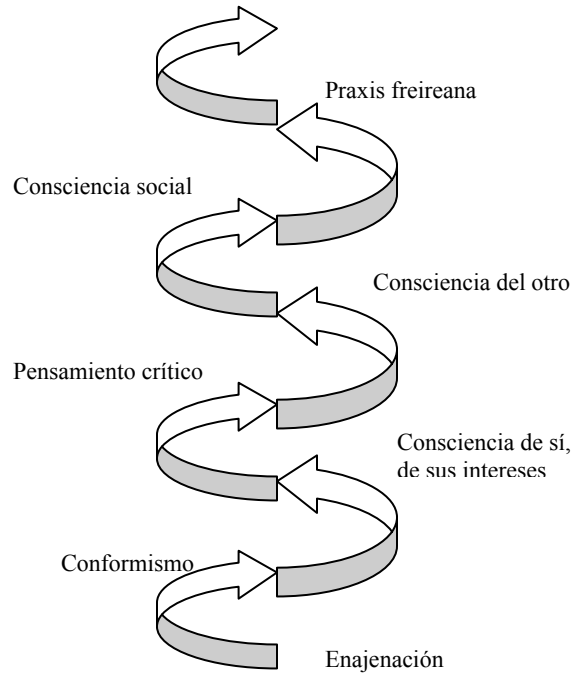
¹ En su acepción de respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque sean diferentes a las nuestras, y no como sufrir, llevar con paciencia o permitir algo ilícito sin aprobarlo expresamente (Real Academia Española. (2006). *Diccionario de la lengua española* (versión en línea). Madrid: Editorial Espasa Calpe.).

² Para visiones críticas de la ley véase: National Education Association (NEA), <http://www.nea.org/esea/index.html>; Public Broadcasting Service (PBS) Frontline, <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/nochild/>.

³ No es intención de este trabajo profundizar en las diferencias entre posmodernismo y filosofía crítica. Aquí se parte de un reconocimiento de las aportaciones del posmodernismo y los estudios culturales a una política contestataria que amplía sus horizontes y rompe con el reduccionismo estructural y economicista, que integra lo local y reconoce la diversidad, en otras palabras, que aporta a la filosofía crítica en la valoración de las luchas en el plano ideológico. Para un debate sobre el tema puede verse: Hill, D., McLaren, P., Cole, M. & Rikowski (Eds.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. New York: Lexington Books y McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora; Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.

⁴ Para una visión panorámica de la filosofía crítica ver: Peters, M., Lankshear, C. & Losen, M. (Eds.). (2003). *Critical theory and the human condition; Founders and praxis*. New York: Peter Lang.

De acuerdo a algunos autores, para lograr esa formación de ciudadano crítico en los niños, se necesita desarrollar en ellos pensamiento crítico (Santiuste, 2001); según Sternberg, deben tener sabiduría; de acuerdo con otros es necesaria una pedagogía crítica. En cierta forma, estos énfasis, constituyen un continuo-cíclico que va desde una aproximación técnica a una racionalidad de fines entre los que se incluyen ética y política (Gráfica 1).



Gráfica 1: Continuo cíclico del desarrollo de la consciencia social.

Como aproximación técnica se nos presenta el pensamiento crítico en dos vertientes (Carr, K., 1990; ERIC, 1988; Patrick, 1986; Villarini, 1991): como metodología de análisis y resolución de problemas de carácter general, independiente de contenido contextualizado, y los que circunscriben la metodología a contenidos específicos. Es decir, para resolver problemas sociales y de la vida diaria, hay que aprender a aplicar el pensamiento crítico dentro de esos contextos. El pensamiento crítico en ciencias no sirve para su aplicación social⁵. De otra parte, y desde una aproximación de racionalidad de fines, Sternberg y la pedagogía crítica señalan que eso no es suficiente, que la historia nos presenta casos de pensamiento crítico y creatividad usados para el mal. Para Sternberg falta sabiduría. Para la pedagogía crítica es necesario reconstruir el discurso hegemónico, la cultura hegemónica y dar un contenido contestatario, es un problema político (Giroux, 2003).

En palabras de Giroux (2003) la pedagogía crítica no es un problema de método, un aspecto práctico y técnico, es un enfoque educativo que integra una práctica moral y política como “intento deliberado de influenciar en cómo y qué conocimiento e identidades se producen en cada relación de poder y contexto particular”. No se puede abstraer la práctica educativa de la visión ético-política que la conforma y de cómo “la pedagogía relaciona el ser (self) con la vida pública, la responsabilidad social o las exigencias de una ciudadanía crítica”. En la pedagogía crítica, es central ofrecer guía sobre asuntos de igualdad, libertad y justicia “para que los estudiantes puedan identificar problemas sociales, raciales y las inequidades de clase que las animan” (p. 153). Se trata de “educar a los estudiantes para que tomen riesgos, se comprometan en aprender a ejercer el

⁵ Sobre este debate puede verse: Moore, T. (2004, Feb). The critical thinking debate: how general are general thinking skills? *Higher Education Research & Development*, 23 (1), p3, 16p.

poder y extender las fronteras de la justicia social y económica” (p. 154). En el mundo actual, la pedagogía crítica ve necesario combatir la indiferencia que muestra la población en general sobre aquellos “valores no comerciales como la empatía, la compasión, el amor y la solidaridad que hacen puente entre lo privado y lo público y le dan sustancia al significado de ciudadanía, democracia y vida pública” (p. 143).

Como planteaba Gramsci (1967, 1978 e interpretan: Apple, 1997; Coben, 2001; Palacios 1997), la teoría crítica ve “la escuela como un lugar para resistir la autoridad hegemónica, para dislocar las estrategias de dominación, o reelaborar la autoridad institucional desde una posición de autocrítica comprometida y como un objeto crítico del análisis de la sala de clases” (Giroux, 2003 p.155). En esa función, para Freire, el maestro debe tomar posición con el oprimido y promover un clima dialógico liberador hacia un mundo más humano (Freire, 1980; Roberts, 2003), ser un agente transformador. Desde esta perspectiva podríamos incluir el concepto de intelectual transformativo de Giroux como el desarrollo lógico de la teoría: la transformación implica convertirse en agente que transforma. ¿Qué pretende transformar? La cultura hegemónica que planteaba Gramsci (1967, 1978; Coben, 2001; Jerez Mir, 2003): los valores, lo dado, el sentido común, los supuestos, las normas, las bases económicas, los fundamentos de las relaciones humanas imperantes, la organización y estructura que la sostiene. Se pretende transformar *la escuela de reproductora de sociedad a espacios públicos democráticos* en los términos de Giroux: críticos que, resisten la lógica dominante de la sociedad y discuten el cambio como algo posible y práctico. El maestro transformado en ente crítico desarrolla una pedagogía contrahegemónica.

La meta de Freire en la educación es el cambio social (Roberts, 2003). Busca liberar al individuo mediante el diálogo y la solución de problemas reales (Freire, 1980) que retan al estudiante para que *a) cobre consciencia de las estructuras de opresión social en su mundo, que b) comprenda cómo esas estructuras han formado su pensamiento, y c) reconozca su poder para cambiar su situación*. Ese estilo de educación que Freire llama *concienciación* la resume Clark (1993, p. 49) de la siguiente manera:

- se logra mediante la acción y la reflexión, es decir, la praxis;
- es colaborativa, activa y se aparta de lo que él llamó “educación bancaria”;
- se basa en la libertad y autonomía del aprendiz;
- tiene un contenido político, pues reflexiona sobre su mundo y actúa para cambiarlo;
- se basa en una visión justa de la sociedad en la que el ser humano pueda vivir libremente y con dignidad;
- entiende el aprendizaje transformador como el medio para conseguir esa visión social y humana.

Freire (1980), en una visión claramente humanista (Clark, 1993), parte del criterio de que el ser humano es capaz de cambio y de cambiar su situación y, como Engels⁶, piensa que, contrario a los animales es capaz de reflexionar sobre su relación con el mundo, es un ser racional que puede cobrar consciencia de su ser *en relación con* el mundo que va más allá de *ser parte de* y estar *en* el mundo. Existir humanamente es nombrar el mundo y cambiarlo; estamos formados en la palabra, no en el silencio, en el trabajo, en acción-reflexión. Y Clark (p. 51) nos destaca que, en *Educación para la consciencia crítica*, Freire nos plantea que cultura es el resultado de esa relación mediante la cual la humanidad crea y recrea el mundo, añade al mundo natural y resulta en conocimiento.

⁶ Puede verse un buen resumen de los planteamientos de Marx y Engels sobre la relación del ser humano con la naturaleza y la sociedad en Jerez Mir (2003).

Carr, W. (1996, pp. 161-162) coincide con Freire y Gramsci (Jerez Mir, 2003) al caracterizar el conocimiento como uno que siempre está preinterpretado: “está situado siempre en un esquema conceptual, parte de un texto, en el seno de una tradición, fuera de la cual sólo hay otros esquemas conceptuales, textos y tradiciones y más allá de la cual es imposible situarse”. El conocimiento nunca es desinteresado ni objetivo, y la idea de un individuo cognoscente desligado del mundo es un mito.

En palabras de Romans & Viladot (1998, pp. 149-156), debe procurarse que dicho conocimiento involucre, entre otros aprendizajes:

- *Aprender a ser.* “Querer saber ser”, tener una actitud positiva sobre uno mismo, tener valores que se defienden y se quieren transmitir, adquirir un compromiso de conocimiento y crecimiento personal con uno mismo, querer hacer bien las cosas, activando los recursos y las aptitudes necesarias para llevarlo a cabo. Este aprender a ser tiene un desarrollo permanente e inacabado, al igual que lo debe ser el deseo de mejorar y perfeccionarse del ser humano. Este desarrollo desemboca en el conocimiento del otro, de los otros.
- *Aprender a vivir juntos.* Un aprender a ser consciente y social que debe llevar a valores de conocer, entender, respetar a los demás y cuidar el medio donde se vive. Conlleva entender más y mejor a los demás, profundizar en nuestro propio conocimiento, descubrir aquello que nos acerca o aleja de las demás personas; significa la búsqueda de una tolerancia como paso hacia una integración de pleno derecho en las familias, los barrios, trabajos, escuelas, país y el mundo. Aprender a vivir juntos es aprender para la paz, perfeccionando el difícil equilibrio entre los intereses individuales y los colectivos.

2.1.2 Democracia

La relación educación, ser humano, sociedad en Freire es muy militante. La educación es parte fundamental en el desarrollo de las bases de la democracia: de una democracia que hay que subvertir haciéndola irracional para llevarla a una democracia que no tema de la gente, erradique los privilegios, que planifique sin que sea inflexible, que se autodefienda sin odiar, que se nutre de un espíritu crítico y no de uno irracional (Clark, 1993).

Si democracia es, como nos dice la siguiente cita de Dewey en Carr, W. (1995, p. 108), “un modo de vida en sociedad, de experiencia conjunta comunicada”, entonces el maestro tiene que ser capaz de vivir y hacer vivir la democracia en su sala de clases. Las escuelas tienen que ser sociedades democráticas. Los maestros y las escuelas tienen que modelar ante el ciudadano democrático que deben tratar de formar. En sus propias palabras, las escuelas deben ser “forma de vida comunitaria”.

Es necesario ampliar el concepto *democracia*. La democracia no puede emerger cada cierto tiempo para elegir unos gobernantes. La democracia tiene que ser práctica, es decir, diaria, en todos los ámbitos de la vida.

Los fundamentos mismos de la sociedad actual deben cambiar. La razón de ser no pueden seguir siendo la competencia, el lucro, el éxito económico, la salvación individual. Hay que elevar a categoría de éxito la convivencia, la solidaridad, la cooperación, la justicia social, el amor, el diálogo, la negociación, la paz, la libertad.

Solidaridad ante la filantropía, diría Gramsci (Coben, 2001, p. 49; Palacios, 1997, p. 103). Se debe reconocer el estado del otro y tomar acción organizada para que se libere, no hacer del otro un receptor pasivo. La solidaridad debe ser una característica del maestro democrático.

El maestro, como intelectual, no debe ser una “categoría orgánica” en ninguna de las dos vertientes gramscianas (Gramsci, 1967, 1978). Ni como conservador retardatario del cambio por ser defensor de la tradición, ni como representante de nuevos sistemas y grupos o clases dominantes. Debe ser un intelectual

contestatario, indagador, investigador, cuestionador, que transmite duda y crítico de lo existente. Debe ser un intelectual de cambio, contestatario del sistema imperante y de la cultura dominante, la que sea, bajo el régimen que sea.

2.1.3 *Pensamiento reflexivo y crítico*

Extendiendo la exposición sobre la reflexión en y sobre la práctica (*reflexión en la acción*, en terminología de Schön), habría que contestarse cuáles son las características y el contenido que ésta debe tener para que sea de calidad, crítica y contribuya a la formación transformadora. En este sentido y tomando en cuenta los planteamientos de Imbernón (1998) (y de Roth según presentados por Imbernón), Gimeno & Pérez (2000), Giroux (1997), Liston & Zeichner (1997) y Schön (1992), podemos destacar las siguientes⁷:

- Autoevaluación aplicada a la propia práctica. Problematizar la práctica: buscar, identificar y resolver problemas. Contestarse qué, por qué y cómo lo hace uno y lo hacen otros; qué funcionó y qué no y por qué; cuáles son las implicaciones éticas e ideológicas. Tratando de comprender tanto “las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo” (Gimeno & Pérez, 2000, p. 422).
- No emitir juicios sin tener datos suficientes o autovalidación, validar lo dado o creído.
- Buscar alternativas y solicitar ideas de otros.
- Mantener una mente abierta.
- Comparar, sintetizar y contrastar.
- Reformularse las situaciones y experimentarlas partiendo del concepto de Schön de ver-como y actuar-como.
- Buscar el marco, base teórica y fundamentación de conductas, métodos, técnicas y programas.
- Identificar y probar lo asumido (propio y de otros), buscar evidencias en conflicto.
- Preguntar, ¿Qué, si...?
- Funcionar dentro de la incertidumbre, complejidad y variedad.
- Cuestionar los modelos prescriptivos y usarlos sólo cuando la situación lo requiera.
- Superar la racionalidad técnica e instrumental y buscar los fundamentos, influencias y los principios que estructuran la vida, la práctica del aula, de la escuela, del contexto comunitario y general y que se relacionan con: las condiciones socioeconómicas, poder, control, ética, cultura e ideología, diversidad racial, étnica y de género. Con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad -local, amplia y global- en que viven. “El profesor es a la vez un educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como de su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos” (Gimeno & Pérez, 2000, p. 423).

⁷ Hay diferencias de enfoques sobre el contenido que debe tener la reflexión entre estos autores, por ejemplo, Liston & Zeichner critican a Schön por entender que éste enfatiza en la reflexión sobre la práctica profesional y ellos entienden que el contenido debe ser más inclusivo de las condiciones socioeconómicas y culturales de la sociedad y, en las reflexiones como en las investigaciones, deben tomarse en cuenta categorías como clase, género, raza y etnia.

Mezirow (2000, p. 25) define la reflexión crítica en los siguientes términos: “la habilidad y disposición para ser reflexivo crítico de los propios supuestos como de los de otros, acometiendo total y libremente discursos para validar las creencias propias, y tomar acción reflexiva efectiva para implementarlas”. Kegan (2000, p. 68) le da una connotación posmoderna al plantear que el “postmodernismo (*sic*) nos llama a ganar distancia incluso de nuestras propias autoridades internas para que no estemos totalmente capturados por nuestras teorías, para que podamos reconocer que ellas son incompletas, para que podamos incluso abrazar sistemas contradictorios al mismo tiempo”.

Brookfield (2000) nos dice que la reflexión no es necesariamente crítica, inclusive siendo profunda; que, para que haya reflexión crítica, aprendizaje crítico o análisis crítico, la persona tiene que empeñarse en algún tipo de análisis de poder de la situación o contexto en el cual el aprendizaje ocurre:

Ellos deben tratar incluso de identificar los supuestos que ellos mantienen como queridos, que están destruyendo su sentido de bienestar y sirven los intereses de otros: esto es, supuestos hegemónicos (p. 126).

Yo creo que las ideas de la teoría crítica —particularmente esa de la crítica ideológica— debe ser central a la reflexión crítica y, por implicación, a la transformación. La crítica ideológica es un término asociado a pensadores de la Teoría Crítica Social de la Escuela de Frankfurt... Adorno, Horkheimer y Marcuse (p. 128).

Para cuestionar la ideología necesitamos ser conscientes de cómo ella vive en nosotros y trabaja contra nosotros mediante el seguimiento de los intereses de otros. Sin este elemento de la crítica ideológica, el proceso de clarificar y cuestionar los supuestos es reflexión pero, no necesariamente crítica (p. 129).

2.1.4 Alternativas operacionales de la teoría crítica

Las condiciones existentes hacen necesario desarrollar una pedagogía crítica que debe comenzar por reconocer el obstáculo que representan esas condiciones y los ámbitos o espacios que maestros conscientes pueden aprovechar para promover un ciudadano crítico. Martín (1992) nos identifica unos criterios que definen una ciudadanía crítica en democracia:

- Percibe la interdependencia entre hechos y fenómenos aparentemente inconexos o bien distantes entre sí, en el espacio y en el tiempo.
- Amplía su responsabilidad y asume las consecuencias de sus actos, mostrando disponibilidad a modificar la orientación de estos cuando aprecia que los efectos que provocan en otros no son deseables.
- Tiende a argumentar sus puntos de vista, no a imponerlos.
- Muestra receptividad hacia puntos de vista divergentes y disponibilidad a cambiar o modificar el suyo propio si el otro aparece como más razonable.
- Muestra actitudes de tolerancia hacia formas de vida diferentes a la suya y acepta la coexistencia con ellas.
- Puede reconocerse a sí mismo como sujeto condicionado por el medio social en el que vive, dando cuenta de algunos mecanismos a través de los cuales el medio condiciona su forma de actuar.
- Se percibe a sí mismo como sujeto activo en el medio social, reconociendo la existencia de vínculos entre su forma personal de actuar y las posibilidades de mejora colectiva dentro de dicho medio.
- Puede establecer relaciones o formas de continuidad entre lo que no funciona satisfactoriamente en su medio social y lo que él mismo no hace satisfactoriamente.

- Confronta lo que una situación es con lo que debería ser, los ideales con las realizaciones, percibiendo situaciones contradictorias e injustas.
- Cuando percibe una situación injusta, se plantea de qué forma puede contribuir a superarla y muestra disposición a asumir compromisos.
- Tiende a usar un pensamiento dialéctico cuando se plantea las consecuencias de un acto o fenómeno. Piensa en términos de posibilidades de un signo (qué beneficios genera y a quién) y de signo contrario (qué perjuicios provoca y a quién).
- No acepta un punto de vista sólo porque sea mayoritario, sino que pide argumentos y lo somete a contraste y juicio. (p. 24-25)

Daloz (2000) sugiere una serie de pasos iniciales para llevar al estudiante a un mayor compromiso con un bien común que no define:

- Trabajar para unir a los estudiantes y la facultad a través de diferencias étnicas, de clases económicas, físicas y de edad.
- Fomentar el reconocimiento explícito y la creación de ambientes que valoran el respeto mutuo, el mostrarse a sí mismo, el escuchar cuidadosamente y al mismo tiempo con interés genuino en mirar las diferencias.
- Mientras se reconocen las diferencias, dar igual énfasis a la búsqueda de áreas comunes y compartir las experiencias y las conexiones humanas profundas.
- Fomentar la discusión reflexiva de los efectos de las condiciones sociales y del propio entendimiento de cómo son las cosas, mientras se fortalece una apertura al cambio y un compromiso a crear condiciones más adecuadas.
- Ayudar a los estudiantes a reconocer sus propias comunidades de apoyo y buscar comunidades que compartan los valores y compromisos emergentes en formas que combinen tanto la confirmación como el reto.
- Proveer oportunidades para que grupos y organizaciones comprometidas socialmente se junten y reflexionen entre ellos o con aquellos que difieren sobre sus profundas aspiraciones y esperanzas de un mundo que trabaje mejor.
- Crear oportunidades de aprendizaje con experiencias de campo, prácticum e internados que integren a los aprendices en problemas y dilemas difíciles; fomentar la reflexión crítica en esos problemas y presionar porque se den pasos de acción.
- Proveer por lo menos algunas oportunidades para que los estudiantes se unan y sostengan la ambigüedad, para reflexionar en el misterio de sus vidas y compromisos –para practicar el sostener sus vidas y convicciones contra la duda radical y la fe incuestionable. (p. 117-118)

Para Martín (1992), las bases para una acción innovadora crítica se dan en las siguientes condiciones:

- Limitar y multiplicar el campo de acción. Esto implica, *reducir la acción transformadora a los microcontextos en los que cada uno vive y trabaja* (el aula, el centro), pero multiplicando el número de individuos comprometidos. Sólo de esta forma es viable una acción global (que transforme ese microcontexto en todas sus dimensiones).
- Iniciar la transformación de los contextos por la dimensión "más a mano". Para la mayoría del profesorado, ésta es el conocimiento que pone al alcance de sus alumnos a través de materias o áreas.

- Disponer de un modelo alternativo que oriente la actuación social y profesional mediante una lógica contraria al incremento de poder y mercancías.
Su modelo incluye:
 - Analizar la cultura que nos rodea (particularmente dentro de un centro educativo como profesionales que somos) y poner de manifiesto sus efectos distorsionadores y sus contradicciones internas.
 - Ser beligerantes con dicha cultura, denunciando sus contradicciones. (Nuestra tarea adquiere un componente *deconstructivo*).
 - Ser beligerantes con nosotros mismos si observamos que la cultura que contribuimos a transmitir es la que no deseamos ni para nosotros ni para nuestros alumnos (la contradicción también está en uno mismo –pero no nos sentimos culpables, sino “afectados” por un suceso lógico).
 - Ampliar nuestros conocimientos para disponer de un proyecto cultural alternativo y hacer viable su traducción a la práctica.
 - Aprovechar todos los márgenes de libertad que hay en nuestro ámbito de responsabilidad (el aula, nuestra función en el equipo de centro, nuestro trabajo como asesor de formación...) para poner en acción este proyecto y no el otro.
 - Trabajar colectivamente para ampliar el espacio ocupado por el proyecto cultural que asumimos (no estamos solos).
 - Trabajar colectivamente para que dicha ampliación no se convierta en una batalla o conquista: “nuestro” proyecto contra el “vuestro”. Para que nuestra tarea, aunque tenga un componente deconstructivo, sea preferentemente *reconstructiva*. (p. 60-62)

Lo planteado anteriormente va acompañado de una “propuesta crítica de formación del alumnado” (Martín, 1992, p. 66-73) que es acorde con la concienciación de Freire:

- a) La identificación de problemas sociales relevantes. Identificar problemas, hacer visible como problemas a la cotidianidad.
- b) El esclarecimiento de los problemas cotidianos. Trabajar sus problemas, los que son relevantes para ellos, los que le son pertinentes.
- c) Un lenguaje acerca de los hombres y mujeres en sociedad. Filosofar, generalizar partiendo del caso concreto estudiado, “ideas generales sobre cómo funciona el mundo en el que viven y cómo afecta y es afectado por las acciones y relaciones humanas”.
- d) (Descartar) El temor a los problemas que puede acarrear la propuesta. Como, por ejemplo, en Puerto Rico, el querer que todo lo que cubra el maestro en su sala de clases esté alineado y cumpla con los marcos curriculares del DE y con los estándares.
- e) Y, sobre todo, implicar al estudiante con el problema y con la solución, actuar, en palabras de Freire: la praxis.

2.4 Sternberg y la sabiduría como inteligencia exitosa y balance creativo de intereses

Sternberg (2003) ve la sabiduría como un balance⁸, pero difiere y amplía algunos aspectos planteados en otras teorías. En la teoría de la Sabiduría Como Balance Creativo de Intereses, Sternberg incorpora como base de ésta los conceptos de dos teorías propuestas por él: la de inteligencia exitosa (expansión de su teoría triádica de la inteligencia) y la de creatividad (teoría de la creatividad como inversión y teoría de las contribuciones creativas). Su teoría de la sabiduría es un desarrollo de sus investigaciones sobre la inteligencia. El mismo Sternberg (2003) nos presenta sus estudios como un desarrollo por la necesidad de completar, por insatisfacción, estudios y enfoques anteriores, para ir contestándose preguntas que quedaban sin resolver o se habían contestado parcialmente. En cada etapa, añade elementos y preocupaciones nuevas. En el estudio sobre la sabiduría se separa un poco de la preocupación humanista del éxito individual para centrarse en una visión más social, en la incorporación del otro. Consecuente con sus trabajos anteriores, Sternberg no solamente incorpora acumulativamente sus hallazgos anteriores, sino que también se mantiene dentro de la búsqueda balanceada, dialéctica y multifactorial de elementos, componentes, procesos y teorías al tratar la sabiduría. Los estudios sobre la sabiduría dan un giro que se aparta de la preocupación sobre qué es -cómo se adquiere, cómo se mejora o qué constituye la inteligencia- hacia **para qué, cómo y cuán bien se usa ésta**.

Nuevamente emerge la necesidad, por imposición social, de la síntesis dialéctica entre racionalidad técnica y racionalidad de fines. La justificación que encuentra Sternberg para el estudio de la sabiduría es el estado actual de violencia, falta de paz y crisis sociales, según se expresó anteriormente en este trabajo.

2.4.1 Sabiduría y consciencia social

Veamos una síntesis de la definición de *sabiduría* que Sternberg presenta en diferentes trabajos (Sternberg, 2003, 2004a, 2004b):

- La aplicación de la *inteligencia exitosa* y la *experiencia*, moderada por *valores*, hacia (a) la obtención de un bien común; (b) balanceando entre los intereses de lo intrapersonal (lo propio); lo interpersonal (otras personas); y lo extrapersonal (más allá de lo personal, como lo organizacional, institucional, espiritual) sobre períodos de tiempo (a) cortos o (b) largos; y se (a) adaptan a, (b) forman o modifican y (c) seleccionan, un ambiente. Las personas sabias no miran solo por sí, pero para todos los que de alguna forma tengan una responsabilidad.

Ahora, el concepto de *sabiduría* se distingue del de inteligencia en varios aspectos. La primera distinción entre esta teoría y la de inteligencia exitosa y práctica es el cambio de enfoque de éxito personal a un éxito que es común a varios, un logro que afecta de alguna manera a otros, el *bien común*. Mientras en la inteligencia exitosa se da el logro de los intereses personales, en la sabiduría debe darse un balance entre tres tipos de intereses: el intrapersonal (personal), el interpersonal (entre personas) y el extrapersonal (institucional).

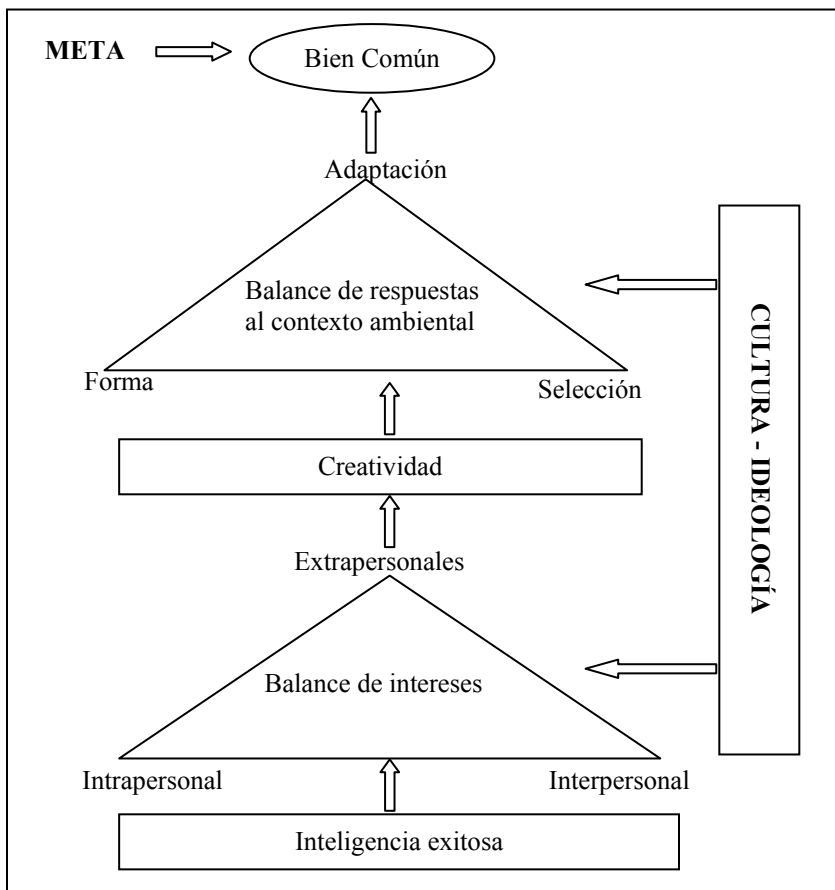
Este balance entre intereses, este bien común, estos valores, estas decisiones creativas y exitosas pueden ser tomados para una situación a corto o a largo plazo. La temporalidad, el carácter dialéctico y evolutivo en tiempo y espacio está contenido por las consideraciones de efectividad a corto o largo plazo y por el contexto en que se manifiesta la sabiduría. Debe recordarse que, para Sternberg, la inteligencia y la creatividad están mediadas socio-culturalmente; el contexto las valora, las reconoce, las limita o las facilita. Las acciones inteligentes y creativas se dan en contextos específicos y no necesariamente tienen carácter universal.

El otro aspecto que precisa destacarse es que, todo lo anterior se da con el fin de lograr un balance entre adaptación a, cambio de ambiente existente y selección de otro ambiente. Es decir, el individuo o grupo, en la búsqueda de un bien común, decidirá entre estos tres tipos de acciones: adaptarse, modificar o seleccionar. Si en la adaptación se puede ver una acción de supeditación o sobrevivencia, en las otras dos, modificar o seleccionar,

⁸ Aquí se ha traducido el término inglés *balance* como balance, pero con la acepción de proceso que ofrece el diccionario de la Real Academia Española (2005, versión en línea), “estudio comparativo de los hechos favorables y desfavorables de una situación o de los factores que intervienen en un proceso...”, no como equilibrio.

se encuentra, además, una acción proactiva de cambio; en ellas, la acción de sabiduría incluye una acción de agente de cambio, de inconformidad con el ambiente existente y búsqueda de cambiarlo. En la adaptación, también hay un reconocimiento de inconformidad con la situación existente, pero si la decisión es de adaptación, ¿hasta qué medida un balance entre los intereses interpersonales y extrapersonales con los personales, no implica cierta supeditación de los personales? Nuevamente, tenemos que referirnos al contexto específico: la contestación positiva a las preguntas anteriores puede ser una acción sabia a corto, pero no necesariamente a largo plazo, y de otra parte, la acción de sobrevivencia en determinado momento puede ser la acción más sabia que se puede tomar.

El autor concuerda con el diagrama de Sternberg (2003, p. 153) y su definición de sabiduría, que incluye los valores como componente mediatizador de la acción, pero prefiere ampliar el concepto usando el de ideología para incluir con él principios y creencias explícitas y tácitas. En el siguiente diagrama (Gráfica 2), adaptando el de Sternberg, se incluye, además, explícitamente la creatividad, que ya está en la definición y explicación de él, pero está implícita en su diagrama original:



Gráfica 2: Sabiduría como proceso en el que la inteligencia y la creatividad se aplican para la obtención de un bien común mediatizado por la ideología.

El concepto de sabiduría en Sternberg (2002b) tiene un carácter social, no solamente personal, es decir, es acción realizada con el otro en mente, usar la inteligencia para el logro de bienes comunes; balancear sus propios intereses con los de otros y con los de entidades mayores, como su comunidad o su país. Vale aclarar que, el planteamiento de la necesidad de enseñar a usar bien la inteligencia no tiene en Sternberg como fin

promover valores, sino ayudar a que los niños desarrollen sus propios valores positivos de bienestar social. La teoría, más que una fórmula o metodología educativa, pretende dar un marco en el cual desarrollar esos valores –ver las cosas desde el punto de vista de los otros como desde las propias, comprender el punto de vista del otro- pensar dialógicamente, “sabiduría es una manera de ver el mundo”, visión que, según él plantea, asemeja a la que tuvieron Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Jr., Madre Teresa y Nelson Mandela. A sus ejemplos podríamos añadir otros más polémicos y menos aceptados por la cultura hegemónica como Betances, Hostos, Sandino, Allende, Rigoberta Menchú, Che Guevara, y muchos, muchos más.

La enseñanza para la sabiduría busca que el individuo sea capaz de reconocer las potenciales consecuencias de sus actos (Sternberg, 2004), sea un ser con consciencia social, que sus capacidades analíticas y creativas logren un balance entre sus intereses personales y los de los otros.

Sternberg y la teoría crítica, uno partiendo del individuo y la psicología, y los otros del análisis social de la sociología, la filosofía y la política, pero ambos humanistas en la medida que le dan peso al cambio de la consciencia en el ser humano, coinciden en la búsqueda del bien común como eje en la formación de un ser consciente que se desempeña responsablemente en una sociedad democrática. Ambos ven la necesidad de una pedagogía en que los estudiantes puedan identificar los problemas sociales, raciales y de justicia social, es decir, integre la vida a la sala de clases. Una pedagogía que combata la indiferencia sobre valores como la empatía, la compasión, el amor y la solidaridad; que le de significado a la ciudadanía, la democracia y la vida pública (en Sternberg (2003) se pueden ver sus dieciséis principios pedagógicos). Ambos enfoques concuerdan en una visión educativa que integra una práctica ética-política, y que se relacione el ser con la vida pública, que promueva responsabilidad social y ciudadanía crítica.

La teoría crítica, de otra parte, pone énfasis en el intento consciente de influenciar para que se adquiera el conocimiento e identifique las identidades que representan las relaciones de poder en cada contexto particular. Ambos plantean una pedagogía dialógica, reflexiva. Sternberg pone énfasis en el maestro como agente de cambio para la transformación del individuo; la teoría crítica ve a ese maestro agente de cambio transformado en ente crítico trabajando con el individuo, pero desarrollando una pedagogía contrahegemónica, con visión de grupo, contribuyendo, en palabras de Gramsci, al desarrollo de bloques históricos. Pedagogía dialógica en la búsqueda de soluciones a problemas reales para que el estudiante cobre consciencia de las estructuras de opresión social, reconozca cómo esas estructuras se relacionan con unas visiones y valores hegemónicos dominantes y sea consciente de su poder para cambiar su situación. Parten de que el conocimiento nunca es desinteresado ni objetivo y de que el individuo nunca está desligado del mundo.

Ambos parten, aunque poniendo énfasis en aspectos diferentes, de la necesidad del cambio en la sociedad y el individuo. Para ellos la razón del ser del individuo no puede ser la competencia, el éxito económico, la salvación individual. Parte de la visión del individuo y de la sociedad tienen que ser la convivencia, la solidaridad, la cooperación, la justicia social, el amor, el diálogo, la negociación, la paz y la libertad.

Para ambos enfoques teóricos, el maestro y la educación pueden cumplir un papel importante en el desarrollo de esa consciencia social. La educación se ve como medio para construir ciudadanos con valores sociales, conscientes de la necesidad de buscar el bien común. Partiendo de Sternberg y la teoría crítica el investigador se ha cuestionado ¿qué es necesario en educación, para desarrollar ciudadanos que actúen por el bien común de la sociedad, de una sociedad cada vez más democrática, libre, justa y en paz? La contestación teórica ha sido *consciencia social*. Partiendo de este marco conceptual entonces surge la siguiente pregunta de investigación:

Los maestros en formación, estudiantes universitarios en programas de educación en Puerto Rico que cursan su último año, ¿tienen el potencial o demuestran que pueden trabajar para desarrollar consciencia social en sus futuros estudiantes?

3. Metodología

3.1 *Pregunta de investigación*

La pregunta expuesta anteriormente es la base para la investigación de la tesis doctoral de este autor y constituye la segunda fase de la investigación. Partiendo de que tanto Sternberg como la teoría crítica entienden que hay que contextualizar culturalmente los conceptos, valores y categorías que conforman la consciencia del ser humano se hace necesaria una primera fase para elaborar estas definiciones, categorías y comportamientos para el dominio educativo de Puerto Rico. La siguiente pregunta, para el dominio educativo de Puerto Rico, constituye la pregunta de investigación de esta primera fase:

¿Cómo caracterizan la consciencia social profesionales que demuestran consciencia social y que se desempeñan en tareas relacionadas con la educación?

3.2 *Fundamentos conceptuales para las categorías iniciales*

En esta investigación se parte de la visión de la tecnología educativa de que es posible y positivo desarrollar modelos (Martín, 1992) y teorías de instrucción para aportar a la transformación del individuo, desde el ámbito educativo formal; en este caso a la transformación de ente individual inteligente y creativo a ser social que sabe usar su inteligencia creativamente para bienes comunes.

Se reitera que la formación de los individuos no es sólo el resultado de la formación formal escolar, sino la combinación con la formación informal social; ambas constituyen un sistema cultural en el que se retroalimentan para apoyarse y consolidar la visión de mundo necesaria para la reproducción cultural y social (Martín, 1992). En esta investigación, sin embargo, no se trabaja el aspecto social que corresponde a la acción comunitaria y política necesaria para la producción de cambios culturales, sociales, económicos, éticos y de visión de mundo. Pero así como ambas formaciones, la formal y la informal, contribuyen a la visión de mundo de los individuos, también en el ámbito que se da la formal, la escuela, están presentes la diversidad y las relaciones sociales y de poder que constituyen la base para las luchas contra-hegemónicas y, por lo tanto, en éste ámbito también se puede contribuir a la reconstrucción de la sociedad desde otras perspectivas.

Se toman como base de lo que sería trabajar a nivel escolar la consciencia social los dieciséis principios que presenta Sternberg (2003) como modelo de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de sabiduría. De ellos se destacó aquellos temas y acciones que están más relacionados con consciencia social, el tema en estudio, pero no son los únicos posibles desde una perspectiva más amplia de la sabiduría, según la define Sternberg.

Una característica de esta investigación es que partió de un modelo, los dieciséis principios de Sternberg, no trató de crear uno. A partir del modelo se identificó aquellos comportamientos que debe tener un maestro para poder implementarlo, pero específicamente en su componente social.

Como se podrá notar, aunque para facilitar el análisis y la creación de instrumentos se trataron de definir las acciones específicas que pueden ayudar a desarrollar cada principio, el investigador es consciente de que el logro de la consciencia social es el cúmulo de todas ellas y que unas se montan sobre otras, se solapan y se presentan trabajando para más de un principio. Es importante también hacer notar que no hay orden o secuencia fija y que muchas de ellas no son el resultado de una planificación cuidadosa, que las tome en cuenta, sino, son el producto de una actitud en la maestra y el maestro, de que su visión de mundo sea una de consciencia social. Para modelar, por ejemplo, una conducta hay que haber integrado a su marco de valores que esa conducta es positiva y debe realizarse; de no ser así caemos en el famoso dicho de “haz lo que digo, pero no lo que hago”. En palabras de Martín (1992), el maestro crítico y reflexivo, que sabe usar su inteligencia, creatividad y preparación profesional para enseñar a sus estudiantes a pensar con consciencia social, reconoce qué debe hacer:

- Analizar la cultura que le rodea, desconstruyéndola, y denunciando y poniendo de manifiesto sus contradicciones.
- Ser beligerante consigo mismo para librarse de la visión de mundo que no se desea transmitir a los estudiantes.
- Ampliar sus conocimientos para disponer de un proyecto alternativo y hacerlo viable a la práctica.
- Aprovechar todo el margen de libertad disponible en su ámbito de responsabilidad para poner este proyecto en acción y no el otro.
- Trabajar colectivamente para ampliar el espacio ocupado por el proyecto propuesto, y que dicha ampliación no se convierta en una batalla o conquista: “nuestro” proyecto contra el de ustedes. Para que la desconstrucción sea reconstructiva.

4. Descripción de la investigación

Aunque se partió de un planteamiento teórico: la consciencia social existe, se puede describir y se manifiesta en comportamientos que incluso se han elaborado previamente, se ha trabajado dentro del enfoque intuitivo: se ha querido saber qué visión se tiene, cómo definen, qué características atribuyen a la consciencia social, qué peso le dan a las acciones propuestas, personas que se supone la tengan. En esta fase inductiva la población objeto del estudio fueron personas con consciencia social en Puerto Rico que se relacionan con la educación formal.

La investigación fue cualitativa. Se buscó el conocimiento tácito de una población, *cómo piensa ésta sobre lo que caracteriza una acción con consciencia social*. Los instrumentos fueron abiertos y semiabiertos buscando que se manifestara la experiencia, que tanto el conocimiento tácito como la subjetividad afloraran. Se usaron dos instrumentos, uno para definir el perfil del sujeto en estudio y otro para que éste identificara y categorizara unas categorías y comportamientos como definitorias de consciencia social. Ambos incluyen preguntas abiertas y buscan la calidad en entidades, procesos y significados; no miden en términos de cantidad, intensidad o frecuencia (Denzin & Lincoln, 2003), buscan permitir elaborar teoría de la subjetividad que explique el sentido y significado de acciones humanas (Buendía, Colás & Hernández, 1998).

Una de las técnicas que se usó se asemeja, pero no es igual, a otras usadas en diferentes disciplinas. Esta técnica, el Instrumento I, consistió en proveerle a unos “expertos” dos grupos de tarjetas: cuarenta y seis (46) tarjetas, cada una con un comportamiento y ocho (8) con una categoría cada una. Además tenían otras tarjetas vacías para añadir comportamientos y/o categorías si así lo estimaban necesario. Los expertos debían organizar las categorías, asignándoles peso según ellos entendían que éstas describían consciencia social. Debían, además, ubicar los comportamientos y darles peso dentro de las categorías según ellos entendiesen que estos describían las categorías.

Técnicas similares, de las que se recogen ideas, pero ni los procesos ni los instrumentos son iguales, son: el método Delphi (Astigarraga, 2004; Konow & Pérez, 1990; Linstone & Turoff, 1975; Vélez-Pareja, 2003); torbellino de ideas, tarjetas para escoger libremente características, similitudes o diferencias según usadas por Schensul, Díaz y Woolley (LeCompte & Schensul, 1999) y Borgatti (Schensul, LeCompte, Nastasi & Borgatti, 1999) así como el propio Sternberg (2003). En el caso de Sternberg se suministró una serie de comportamientos entre expertos de diferentes disciplinas para que ellos caracterizaran, y así evaluar, sus teorías implícitas de inteligencia, creatividad y sabiduría, y la relación entre estos conceptos. Los elementos comunes con las metodologías mencionadas son: a) la selección de unos “expertos” dentro de un dominio determinado -en este caso educación-, para, basándose en su conocimiento tácito, elaborar una teoría o hipótesis de la cual partir para b) la investigación en otra población y, c) el uso de un instrumento, tarjetas, que les permite, libre y voluntariamente, agrupar, seleccionar y dar peso a determinado contenido, en este caso, categorías y

comportamientos. Se buscó desarrollar procesos e instrumentos propios partiendo de los conceptos discutidos en el marco conceptual: *que tanto la inteligencia, la creatividad como la sabiduría hay que estudiarlas en sus marcos socio-culturales, que las características de ellas en cada individuo o grupo social están mediadas y valoradas por sus culturas.*

La metodología cualitativa que se usó buscó que el conocimiento tácito se pusiera en una forma escrita; que la comprensión de algo se ubicara en un contexto significativo; que se produjera una muestra situada en lo histórico, político y personal; que hubiera una representación, interpretación y descripción de la vida humana. La metodología se acerca a un análisis cultural (Tedlock, 2003) porque se buscó describir cómo piensa el sujeto dentro de un contexto cultural específico; se buscó la consideración de la experiencia personal del sujeto en el análisis, y se reconoció la relatividad de esa experiencia en relación a tiempo y contexto. No se recurrió a test objetivos, es decir, como los de preguntas de selección múltiple porque estos no ofrecen la riqueza de perspectivas mencionada anteriormente.

En el caso de esta investigación, la metodología cualitativa usada no impidió que se pudieran cuantificar algunos resultados.

4.1 La teoría crítica como un estilo de interpretación

Esta investigación tuvo, además, otra característica metodológica y de contenido. Partiendo de los planteamientos de Gramsci, Paulo Freire y de estudiosos de la teoría crítica, según discutidos anteriormente, hay que buscar el significado de los comportamientos humanos en sus condiciones materiales y culturales, en cómo interpretan su realidad según están situados socialmente, racialmente, étnicamente, por género, por sexo o en relación al poder; en cuánto reflejan una ideología hegemónica o contestataria. La investigación estuvo guiada por un principio emancipador que enfoca constantemente a las prácticas materiales y culturales que crean estructuras de opresión. Los textos de análisis se juzgan por la capacidad de revelar las relaciones sociales y de poder según se dan en la vida real. Muchos, como se señala en Denzin (1994), critican esta perspectiva por política, por no ser suficientemente reflexiva, por tratar de imponer unas voces y valores, por ser muy teórica, muy de arriba hacia abajo y no tener la sensibilidad posmoderna.

La realidad es que no hay investigación sin contenido político, aunque el investigador plantee que no es responsable del posterior uso de sus investigaciones. En el caso de las investigaciones de carácter social, donde investigador e “investigado” son seres humanos, todo señala al mantenimiento del status quo o a promover el cambio. En las investigaciones sociales, las educativas y sobre los procesos mentales del ser humano, nada es neutro. El surgimiento de teorías sobre la inteligencia, como las de Gardner (2001) y Sternberg, y el de investigaciones posmodernas como las feministas o de perspectiva racial es un reconocimiento de que no es posible estudiar al ser humano, en cualquiera de sus dimensiones, sin tomar en cuenta su contexto social y cultural.

4.2 Objetivos de la investigación

1. Formular un marco teórico actualizado con las teorías de referencia vigentes.
2. Buscar información para la elaboración de categorías, conceptos y escalas de valoración para uso en la segunda fase de la investigación.
3. Probar el dominio seleccionado.
4. Operacionalizar las categorías de esta investigación.
5. Identificar el lenguaje y la terminología apropiados para la investigación.
6. Identificar preferencia cultural sobre los temas de la investigación.

7. Obtener una muestra de respuestas representativas de la muestra y del dominio.

4.3 Muestra

El estudio se dirigió a obtener información de personas en Puerto Rico que se consideran tienen conciencia social y se desempeñan en el ámbito educativo. Para escoger la muestra de esta población se elaboraron unas características que debían reunir los sujetos. Éstas debían darse en una combinación mínima de ellas, por ejemplo: poseen el ítem 1 más otro de entre el 2 al 6.

Las características establecidas para los sujetos del estudio fueron las siguientes:

- 1) Se considera que poseen conciencia social por: los intereses que demuestran; expresiones públicas sobre situaciones sociales; participación política o comunitaria y/o pertenecen a grupos de presión, cívicos o religiosos que realizan trabajo con jóvenes o sectores marginados (drogadictos, mujeres, negros, emigrantes, con impedimentos, homosexuales, entre otros);
- 2) Son o han sido profesores universitarios en facultades de educación en Puerto Rico (a tiempo completo o parcial);
- 3) Trabajan en instituciones o proyectos (propuestas) que promueven el desarrollo de alguno o varios de los componentes del sistema educativo (maestros, estudiantes, padres, trabajadores sociales, consejeros, superintendentes) o trabajan por cambios en el sistema educativo de Puerto Rico, ya sea en la metodología educativa, el currículo o la administración;
- 4) Trabajan, han trabajado o han sido consultores con el Departamento de Educación en áreas académicas o de investigación;
- 5) Son maestros en la práctica, directores, superintendentes o del componente de apoyo escolar (trabajadores sociales, psicólogos, consejeros) en Puerto Rico;
- 6) Tienen preparación académica en pedagogía.

Los componentes de esta muestra fueron seleccionados, además, por unos elementos prácticos: (a) son personas conocidas o personalmente por el investigador o por su participación en la vida pública y (b) quienes estuvieron accesibles y dispuestos a participar. En el caso del (b), se tuvo acceso a varias instituciones o proyectos dentro de instituciones universitarias que trabajan con componentes del sistema educativo público y privado, y a tres facultades de educación: dos de universidades privadas y la facultad de educación de la universidad de Puerto Rico recinto de Río Piedras, que es la mayor; además del acceso a maestros y otros componentes del sistema educativo público por ser profesor universitario en un programa graduado de educación y trabajar en un proyecto de desarrollo sistémico del sistema escolar público. Aunque se contactaron más, el total de participantes fue once.

En la segunda fase, la población que interesa estará compuesta por los maestros en su etapa de formación: estudiantes universitarios en programas de educación en Puerto Rico que cursan su último año. Se querrá saber hasta qué grado estos estudiantes *tienen el potencial o demuestran que pueden trabajar para desarrollar conciencia social en sus futuros estudiantes.*

4.4 Instrumentos de la investigación

Los dos instrumentos, que se describen a continuación, se entregaron y se recogieron personal e individualmente a cada participante en entrevista informal.

4.4.1 Instrumento I para describir consciencia social mediante la categorización de comportamientos

El Instrumento I constó de cuarenta y seis (46) comportamientos y ocho (8) categorías en tarjetas, acompañadas de una hoja con la explicación del procedimiento. Aunque hay similitud con las categorías y los comportamientos usados por Sternberg (2003), no son iguales. La diferencia principal estriba en que:

- (a) se han adecuado el vocabulario y los comportamientos con los que podrían ser fácilmente identificables y conocidos por la población que se desempeña en el dominio educativo en Puerto Rico;
- (b) se especificaron algunos conceptos que se entendió eran de difícil definición operacional y que se prestaban a interpretaciones muy variadas en el contexto puertorriqueño; y
- (c) se ha tratado de operacional, lo más posible, comportamientos que demuestran consciencia social y no comportamientos que pueden asociarse con intereses personales que podrían estar dirigidos a sentirse bien, a sentirse satisfecho consigo mismo o a buscar reconocimiento en cultivo del ego. El instrumento de Sternberg incluía comportamientos de pensamiento analítico y creativo, y el sujeto debía clasificar los comportamientos entre inteligencia, creatividad y sabiduría. Aquí no se consideran los dos primeros. Aunque *pensamiento crítico* está implícito en algunos comportamientos, éste se asocia al análisis que toma en cuenta al otro y a la condición socio cultural en que se presentan los conflictos y los textos. No se pretende describir o demostrar que se tiene pensamiento crítico. Igual ocurre con creatividad. Se presume en ambos casos que para actuar con consciencia social se es inteligente y creativo en algún grado –que no se está buscando-, y estas dimensiones entran en consideración sólo para operacional su descripción en relación con la consciencia social. El instrumento de esta investigación no buscaba que la persona discriminara entre inteligencia, creatividad y consciencia social, sino,
- (d) que describiera consciencia social y valorara los comportamientos que la caracterizan. Se incluyeron otros comportamientos que reflejan pensamiento crítico, creatividad o buena metodología educativa, pero no necesariamente consciencia social, con el propósito de corroborar que hubo discernimiento en los sujetos, que discriminaron. Para ello se incluyó la categoría *No Aplica*.

Los participantes tuvieron la libertad de añadir categorías, descartar las propuestas o enmendar su contenido. Igualmente con los comportamientos.

4.4.2 Instrumento II para corroborar la consciencia social y definir el perfil de los expertos

Este instrumento se aplicó junto con el anterior y constó de una serie de preguntas cerradas y abiertas para corroborar el grado de consciencia social y establecer el grado de compromiso de los seleccionados en esta fase. Entre las cerradas también estaban las destinadas a recoger los datos demográficos del participante.

Por ejemplo, una de las preguntas mixtas que específicamente buscaba determinar el grado de compromiso social lee, “Tengo relación con”, y seguidamente debía escoger “todos los que apliquen”, entre 11 tipos de movimientos sociales en que había participado como activista o como apoyo. El participante tenía la opción de añadir cualquier otro que no se hubiese considerado.

Las siguientes siete (7) preguntas abiertas buscaban ayudar a entender el pensamiento social del participante. Estas fueron:

1. Menciona diez cosas o situaciones que te llenan o llenarían de satisfacción y ordénalas según la prioridad que tienen para ti.
2. Menciona diez cosas o situaciones que te disgustan y ordénalas según la prioridad que tienen para ti.
3. Describe la situación de mayor satisfacción que te haya ocurrido en tu vida y explica porqué lo fue.
4. Describe la situación de mayor satisfacción que te podría pasar en esta etapa de tu vida y explica porqué la consideras así.
5. ¿Puedes pensar en un mundo mejor? ¿Cuál sería tu sociedad ideal? Puedes incluir elementos económicos, políticos, sociales, ambientales, culturales, personales y/o religiosos, además de aquellos otros que tú creas necesarios. Piensa que son superables o no existen trabas para lograr ese mundo o sociedad ideal.
6. ¿Cómo visualizas a Puerto Rico dentro de cincuenta años?
7. Menciona diez cosas que cambiarías de la cultura actual y explica porqué las cambiarías.

5. Resultados

El Instrumento II tuvo como función ayudar a elaborar el perfil de los participantes. El perfil debía demostrar que los criterios para la selección de los “expertos” estuvieron presentes y, además, en qué grado poseen conciencia social, es decir, demuestran compromiso los participantes.

El criterio de poseer conciencia social y el grado en que participaban quedó establecido por 18% que apoyaban y 82% siendo activistas en luchas sociales.

Los otros criterios se cumplieron de la siguiente manera: todos tenían preparación académica en pedagogía; además, algunos trabajan o trabajaron con el Departamento de Educación a nivel central (64% Sí); son o fueron profesores universitarios en facultades de educación (55% Sí), o maestros o directores escolares (36% Sí), o trabajan en institución o proyecto que promueve el desarrollo y cambios en algún nivel del sistema educativo (64% Sí). Otra característica de la población fue su alto nivel de formación académica: 55% Doctorado y 45 % Maestría.

La edad media de los participantes fue entre 48 y 52 años. La participación de féminas fue superiormente abrumadora a la masculina: 91% F y 9% M.

El perfil del participante era importante ya que el método utilizado hacía uso de éste. El método para seleccionar el peso de las categorías y los comportamientos siguió el criterio de la democracia, mayoría simple, pero añadiendo el peso del perfil para desempate.

Si en el primer análisis no se obtiene un resultado o en el caso de alguna categoría o comportamiento no es posible determinar cuál escoger, por ejemplo, por tener igual cantidad de votos en la selección de dos pesos o más, entonces se aplica una serie de criterios, y uno de ellos es hacer una sumatoria ponderada con el perfil de los expertos. Este peso de ponderación se estableció por el grado de compromiso demostrado en las preguntas 12 y 13. Se estableció la siguiente escala para la asignación del peso de ponderación:

	Frecuencia de ocurrencia de activista	Peso de ponderación asignado
Mayor compromiso	4, más apoyando	4
Bastante compromiso	3, más apoyando	3
Compromiso	1, más apoyando	2
Menos compromiso	0, pero apoyando	1

Los criterios, en orden de aplicación, para la ubicación de los comportamientos dentro de las categorías y la asignación de pesos fueron los siguientes:

- 1) Categoría, comportamiento o peso más votado en la tabla de frecuencia y desempatao por ponderación con los perfiles.
- 2) Categoría, comportamiento o peso más votado entre las dos tablas de frecuencia. Cuando dos categorías o comportamientos tienen asignado el mismo peso se busca el que tiene más votos entre las dos: si a la categoría X y a la categoría Y se les escogió el peso 1, pero a la X por 5 votos y a la Y por 6, se le asigna a la Y.
- 3) El comportamiento acumuló más voto para estar en esa categoría.
- 4) El perfil del votante. Entre pesos igualmente votados se selecciona aquel que tiene el o los perfiles más altos, sin ponderar.
- 5) El peso que queda sin asignar después de votados todos los demás.

Las preguntas de la segunda parte del Instrumento II son totalmente abiertas y guardan relación entre sí (preguntas abiertas 1 al 7 mencionadas anteriormente). Con ellas se buscó que escribieran aquellas cosas o situaciones que son importantes para una persona con conciencia social. El análisis cualitativo no fue fácil. La amplitud de criterios, preocupaciones y enfoques dificultó el categorizar o agrupar las contestaciones, aún así, sí se pudo encontrar unos patrones y tendencias.

Los participantes demostraron consistencia en la preocupación por el otro y atar ésta con lo político, al sentido de justicia, a la calidad de vida y a la protección ambiental. Un hallazgo fue que los intereses y preocupaciones de las personas con conciencia social varían grandemente y cubren desde lo espiritual religioso, las personas más desvalidas (con impedimentos, niños, envejecientes), pasando por lo ambiental, lo económico hasta lo político; pero todos con una clara manifestación de preocupación por el otro.

Inclusive los que se manifestaron con mayor referencia a lo religioso y espiritual lo hacían en términos de las relaciones sociales e interpersonales, las condiciones económicas o las ambientales, por ejemplo, una participante manifestó, al contestar la pregunta sobre cuál es su sociedad ideal:

Para mí la sociedad ideal es aquella en donde Dios está presente en todas las decisiones. Una sociedad ideal es aquella donde impera el amor, el respeto, la comunicación y la armonía.

O como esta otra, también expresándose sobre un mundo mejor (enumeración del participante):

1. *Un mundo donde hay una interacción saludable con el ambiente. Se conservan las bellezas naturales, playas, campos. Las ciudades son agradables.*
2. *Una sociedad donde todos tienen recursos suficientes para vivir. Todos tienen un empleo que disfrutan.*
3. *Una sociedad que promueve una niñez feliz.*
4. *Una sociedad donde reina la caridad, según descrita en la epístola de San Pablo.*

Temas recurrentes en todas las preguntas, ya fuera para manifestar disgusto con la situación material imperante, con actitudes, con leyes o manifestar necesidad de cambios, fueron los niños, las personas con impedimentos, los envejecientes, la discriminación de cualquier tipo, la injusticia, el ambiente y las relaciones entre personas. Igual que un rechazo a la violencia de cualquier tipo y la paz. Es interesante que, en una sociedad donde las encuestas y sondeos que presentan los medios de comunicación⁹ dicen que una de las preocupaciones principales de la población es la criminalidad, ésta fue mencionada pocas veces. Por ejemplo, en los casos en que ésta fue mencionada ocupó las siguientes posiciones de peso (1 representando el mayor peso): contestando la pregunta II.1.a aparece en dos caso y se pone con peso 3 “Que no haya crimen” y con peso 6, “baja criminalidad”; y contestando la pregunta II.1.b un caso la pone como número 1 y otro la menciona número 10.

En la pregunta II.1.a que pedía diez cosas o situaciones que le llenarían de satisfacción y II.1.b que pedía diez cosas o situaciones que le disgustan, el catálogo de cosas mencionadas es bien amplio y cubre desde aspectos personales hasta sociales. En la pregunta II.1.a se incluyeron aspectos tales como (el número representa el peso que los sujetos le dieron):

4. *Reducir el embarazo en jóvenes.*
1. *Competir conmigo misma.*
9. *Fomentar construcciones ecológicas.*
9. *Retomar el civismo en el comportamiento social.*
10. *Pagar las deudas.*
5. *Que la mujer logre la igualdad real de oportunidades.*
2. *No excluir ningún grupo, ni por clase, raza, sexo o preferencia sexual.*
4. *La creatividad que representa cada estudiante.*

En la pregunta II.1.b se incluyeron (Nota: cada cita no representa un sujeto, en algunos casos hay varias citas que pertenecen a un mismo sujeto.):

6. *Las personas que predicán grandes valores.*
7. *La falta de responsabilidad hacia el trabajo.*
- Ser monja de clausura.* (Esta persona incluyó, después del número 9, tres sin enumerar, entre ellos el que aquí se incluye.)
8. *Que el sistema judicial se incline a favor de los individuos y grupos con poder económico y político.*
7. *Apatía.*

⁹ En la encuesta: La encuesta de El Nuevo Día. Pesimista el lector. *El Nuevo Día*, lunes 17 de mayo de 2004, 4-8, se presenta, como asuntos más preocupantes en Puerto Rico, la Criminalidad / seguridad 91%, Salud 78%, Corrupción gubernamental 72%, Desempleo 69%, Situación económica 64%, Calidad de la educación pública 60%, Calidad del ambiente 43% y Estatus político 41%.

4. *Egoísmo.*
9. *La pobre actitud de servicio de algunos funcionarios empleados públicos.*
9. *La hipocresía de organizaciones mundiales de ayuda.*
10. *Pobre acceso y pocas oportunidades turísticas para turistas locales.*
7. *Leyes que siguen favoreciendo a los de mayor poder y adquisición económica.*
8. *Los programas de T.V.*
7. *La hipocresía.*
4. *La politiquería.*

Sin embargo, en ambas preguntas anteriormente reseñadas, las situaciones más destacadas, tanto por repetición como por estar entre los pesos 1 al 3 fueron las de la situación económica, la violencia hacia personas desvalidas en forma de abusos, maltratos y guerras, y de discrimen e injusticia social de varios tipos. Entre ellas están:

Caso 1: (II.1.a) 1. *Reducir el abuso de niños, mujeres, envejecientes.*

2. *Reducir el discrimen por impedimentos.*

(II.1.b) 1. *ver un custodio (maestra, madre, etc.) abusar de un niño.*

Caso 2: (II.1.b) 1. *Injusticia social (discrimen de clase, raza, nacional, étnica, edad, política, religiosa, sexo).*

2. *Violencia*

3. *Guerra*

Caso 3: 1. (II.1.a) *Que en Vieques se lograra desarrollar un trabajo integral a nivel de comunidad. Esto para satisfacer las necesidades verdaderas de la gente (salud, vivienda, transportación, educación).*

2. *Aumentar el nivel de calidad de vida en nuestro país.*

3. *Los costos de los alimentos básicos para la vida sean bajos (agua, luz, comunicación, alimentos, medicinas).*

(II.1.b) 1. *Maltrato de unas personas hacia otras (todas las manifestaciones de violencia).*

Caso 4: (II.1.a) 1. *Igualdad.*

2. *Respeto a la vida.*

3. *Respeto a la dignidad.*

(II.1.b) 1. *Violencia.*

2. *Maltrato.*

3. *Pobreza.*

Caso 5: (II.1.a) 1. *Ver que todos los niños tienen servicios de salud adecuados.*

2. *Que las familias tengan cubiertas las necesidades de vivienda.*

3. *Ver que todos los niños y familias tengan alimentación adecuada.*

(II.1.b) 1. *Ver un niño enfermo careciendo de medios para recibir el tratamiento necesario.*

2. *Ver un niño con hambre sin tener que comer.*

3. *Ver familias viviendo en condiciones paupérrimas.*

Caso 6: (II.1.a)1. *Que no hubieran situaciones extremas de pobreza.*

2. *No excluir ningún grupo, ni por clase, raza, sexo o preferencia sexual.*

(II.1.b)1. *Situaciones de injusticia.*

2. *Maltrato.*

Caso 7: (II.1.a)1. *Oportunidad de salud gratis para todos.*

(II.1.b)1. *Injusticia.*

2. *Falta de ética.*

3. *Abuso.*

Caso 8: (II.1.b)1. *Trato injusto hacia otros.*

2. *Discrimen, falta de ética.*

3. *Exclusión y el favoritismo.*

Caso 9: (II.1.a) 2. *Justicia social.*

3. *Paz en el mundo.*

(II.1.b)1. *Bombardeos a niños.*

2. *El hambre de los niños y adultos.*

3. *Injusticia.*

Caso 10: (II.1.b)1. *El maltrato infantil.*

Caso 11: (II.1.b) 2. *El maltrato infantil.*

3. *El maltrato a la población geriátrica.*

Para la mayoría, lo personal y la familia o una situación en relación con ésta, constituyó la situación que más satisfacción les brindó en el pasado (Pregunta II.2.a). Es interesante hacer notar que la satisfacción relacionada con la familia en dos casos respondió a la superación de una situación grave de salud de un hijo. De los otros casos, en algunos, lo personal se relacionaba con una preocupación social, por ejemplo, un sujeto manifestó:

Descubrir mis fortalezas durante los partos de mis hijas.

Cuando premian a mis hijas por ser solidarias, honradas, conscientes de los otros seres humanos pues siento que he aportado a mejorar nuestro mundo.

O esta otra persona que basa su satisfacción personal en la preocupación por el otro, su padre:

Culminación de mis estudios de bachillerato y maestría. Le pude cumplir a mi padre antes de su partida.

Una de las participantes, aunque el primer hecho que mencionó fue uno familiar, “el nacimiento de mis hijos”, y aunque solo se había pedido uno, escribió:

No puedo decir que haya un solo momento de mayor satisfacción. Ha habido muchos y por varias causas: el nacimiento de mis hijos, la creación de la escuela, cada vez que veo un logro en una persona y la satisfacción que pueda sentir esa persona al reconocerlo.

Los éxitos que cada persona comparte conmigo.

Contestando la misma pregunta, para una participante su mayor satisfacción fue:

Ha habido muchas situaciones de satisfacción, quiero destacar la oportunidad de ir trabajando con el desarrollo de la espiritualidad en mi vida.

Esta me ha permitido reestructurar valores, creencias y acciones sobre mí, los demás y el universo. Tomando conciencia que somos uno, interdependientes, por lo tanto, estamos interconectados.

Para otra, logros en su trabajo social:

Asesorar y coordinar las actividades de los grupos juveniles en la parroquia. A través de esta experiencia colaboramos en el desarrollo espiritual, físico y mental de muchos preadolescentes, adolescentes y jóvenes.

Se ofrecieron diversas oportunidades creativas para acercar a los jóvenes a un encuentro de fe y una experiencia personal con Dios.

En el caso de la que sigue lo fue en su trabajo profesional, pero manifestando preocupación por el otro:

Aquellas relacionadas a proyectos que he gestado para promover el desarrollo profesional de los maestros. Me da gran satisfacción el ver como un equipo de gente (técnicos, maestros, profesores, etc.) se mueve hacia el logro de una meta y como esto nos ayuda a transformarnos a todos.

Al plantearse cuál sería la situación de mayor satisfacción en estos momentos (Pregunta II.2.b) el hallazgo denotó diferencia a la pregunta anterior, casi todos la buscaron en trabajo de carácter social. Los casos que denotaron mayor interés personal fueron: “Publicar un libro” y “Tener el espacio para poder tomar decisión en cuanto a mi vida personal y profesional que no se vea afectada por un aspecto económico”. ¿Decisiones de qué tipo? No lo dice, pero en los siguientes casos puede verse cómo se combina lo personal y social al querer una liberación económica para involucrarse en mayor trabajo social. Varios ven la dependencia económica de su trabajo profesional como una traba que no les deja hacer más trabajo social y se plantean mayor participación, activa y de apoyo, para el futuro; viendo su trabajo social actual como insuficiente:

Caso 1: *Disponer de mayor tiempo y recursos y solamente trabajar por placer y compromiso social.*

El no depender del aspecto económico me liberaría de tiempo para trabajar en otras causas.

Caso 2: *Jubilarme para cambiar el estilo de vida de asalariada y tener tiempo para hacer trabajo voluntario en Vieques con los niños y personas con diferentes necesidades.*

Caso 3: *Retirarme para estar con la familia, la comunidad y trabajar en actividades y proyectos dirigidos a mejorar la calidad de vida.*

Otras contestaciones que denotan contenido social fueron:

Que la sociedad pudiera reconocer la importancia de los niños y jóvenes, reconocer sus potencialidades y valorar su desarrollo. Un cambio radical en los modelos educativos utilizados y sobre todo un gran respeto hacia el ser humano en todas las etapas de la vida.

Descubrir y reconocer que he aportado a un mundo mejor.

Conseguir fondos para ampliar los servicios del (...) que ofrece actualmente la (...).

En la pregunta II.3.a que pedía pensar en un mundo mejor, los sujetos demostraron idealismo y utopía, que podían visualizar un futuro mejor coherente con las situaciones positivas y negativas que habían señalado en las preguntas anteriores, es decir, resaltaban aquellas cosas que se relacionaban con sus preocupaciones: niños, impedimentos, ambiente, economía, etcétera. Un ejemplo práctico hasta el detalle, y el único de este tipo, relacionado con la preocupación manifestada reiteradamente por ella en otras preguntas, las personas con impedimentos, es el siguiente:

Una sociedad en la que existan centros de gestión única y cuando los familiares de una persona con impedimentos van a solicitar los servicios solamente con ir allí se le resuelva todo: educación, salud, rehabilitación. Todos los fondos irían a este centro el cual seguiría al ciudadano desde que adquiere el impedimento hasta su deceso. Este centro contaría con redes cuyos sistemas “no se caigan”, personas altamente calificadas y un control interno. Estaría dirigido por una junta de padres.

Entre las de carácter político visualizando un mundo mejor hubo frases como: “*democrático, justo, equitativo, que responda a las necesidades de todos sus ciudadanos*”; “*no tiene constituido un organismo gubernamental ni de seguridad nacional, ya que no necesita un líder que dicte pauta ni política sobre el país. El liderato es compartido con los ciudadanos...*” y entra en detalles sobre cómo funcionaría; “*la toma de decisiones se haría en conjunto, cada cual respetando las ideas de cada individuo*”; “*pienso en un mundo de tolerancia a las creencias de los individuos o grupos siempre que no atenten contra el bien social y no estén dirigidos a fomentar a unos pocos privilegiados*”.

Hubo también una clara apuesta por mejores condiciones económicas: “*una sociedad ideal para mí sería aquella en donde todo el mundo pueda alimentarse sanamente, tuviera empleo que desarrollaría su creatividad y pudiera apostar al bien común*”; “*un mundo de justicia social en el que las riquezas estén distribuidas para desarrollar al máximo su potencial intelectual, físico y en todos los aspectos de la vida*” y “*donde las necesidades básicas del ser humano (salud, alimentación, vivienda, recreación, trabajo, educación) sean satisfechas*”; “*donde todos tienen recursos suficientes para vivir. Todos tienen un empleo que disfrutan*”; “*todos pueden lograr su superación personal, económica y social sin que hayan limitaciones por su posición económica o social que lo impida*”; “*no serían necesarias las clases sociales ya que todo funcionaría a base de trueque y moneda universal, con el mismo valor a nivel mundial*”.

Como se puede notar, al pensar en un mundo mejor los sujetos pensaron en una gran variedad de aspectos que debían cambiar: desde aspectos concretos que respondían a sus preocupaciones más inmediatas, pasando por aspectos socio-económicos, hasta los de carácter político. Todos fueron optimistas y ninguno planteo que su visión no se pudiese alcanzar, no hicieron manifestaciones pesimistas. Tres mencionaron trabas en su visión, pero como reconocimiento de su existencia no como insuperables:

- 1) *Existen trabas para ese mundo o sociedad ideal. En muchos países, las riquezas están en manos de un puñado de individuos o familias lo que impide que las riquezas nacionales se distribuyan de forma justa ante toda la sociedad.*
- 2) *¿Barreras? Siempre existirán retos para lograr lo mejor pero eso no implica que [no] aspiraremos a ser mejores.*
- 3) *Estas trabas pueden ser superadas.*

Esa capacidad de poder soñar con situaciones mejores, de tener esperanza, de ideales y utopía que manifestaron en la pregunta II.3.a, pensar en un mundo mejor, contrasta con el pesimismo demostrado en la pregunta II.3.b que pedía visualizar a Puerto Rico dentro de 50 años. Hubo una sola expresión optimista del futuro de Puerto Rico:

Como una sociedad tecnológica, con un nivel de profesionalismo y progreso mejor que el de ahora. Un P. R. mejor, con gente más sabia, más preparada, listos a defender sus recursos y balancean el individualismo con la visión colectiva. Sí habría más casas y menos bosques y vegetación, pero tengo la esperanza de habría una sociedad conciente de la importancia de balancear el bien común con la individualidad.

Todas las otras descripciones del Puerto Rico dentro de 50 años, aunque algunas apuntaran sobre la necesidad de cambio y de movilizar para el cambio, fueron expresiones pesimistas como:

Igual, lamentablemente;

Si continuamos como estamos... pobre calidad de vida porque careceríamos de todo hasta de los valores que enaltecen al ser humano;

Soy sumamente pesimista en una visión de P. R. en 50 años si no ocurren estos cambios... como un país polarizado social, política y económicamente;

En estos momentos históricos se me hace bien difícil esa visualización... hacer una proyección que me sienta cómoda o más bien que la pueda defender;

Es verdad que hay tantos cambios que es difícil imaginar qué pasará en cincuenta años. Sin embargo, en lo esencial pienso que no será tan diferente a lo que es ahora;

Si analizamos la realidad social que vive Puerto Rico, dentro de cincuenta años, si todavía existiera la humanidad sería desastroso.

En aquellas cuatro en que apareció la necesidad de cambio o movilización fue dentro de un panorama pesimista y como condicional para un cambio que no manifestaban que fuera a ocurrir o que estuviera ocurriendo:

1) Puerto Rico necesita un cambio en toda la estructura social, económica, política, cultural.

Soy sumamente pesimista en una visión de P. R. en 50 años si no ocurren estos cambios

2) Visualizo a Puerto Rico dentro de 50 años como un país polarizado social, política y económicamente.

Solo un cambio radical en las relaciones de poder y control de medios de producción puede salvarnos de esa brecha.

3) Depende si se logra movilizar a las personas, para desarrollar un P. R. económica y socialmente sustentable. Si esto no se logra permanecerá en su podredumbre social.

4) Si no tomamos acción afirmativa y práctica par mejorar la calidad de vida, servicios y la salud mental de nuestro país, el mismo será un lugar difícil par la convivencia.

Los cambios sugeridos a la cultura por los participantes en la pregunta II.4 coincidieron con sus planteamientos anteriores sobre aquellas cosas que tomaban como positivas y las que rechazaban. También se manifestó un patrón al encontrar más elementos políticos sugeridos para cambios culturales en los de perfil más alto, y elementos más técnicos y laborales en los de perfil más bajo. Por ejemplo, entre los de perfil alto aparecían frases como: “*aspecto político que manipula o controla agencias gubernamentales*”; “*la corrupción y la política partidista predomina en asuntos de índole general*”; “*despolitizar el sistema [educativo]*”; “*eliminar la estructura política de tener dos cámaras (cámara de Representantes y Senado)*”; “*La organización social “representativa”, donde se delega la participación en las decisiones importantes a partidos y funcionarios. Daría mayor participación a los grupos comunales y sociedad no afiliada a partidos*”; “*Politiquería. Los partidos políticos ocupan los medios noticiosos con sandeces, dimes y diretes, y no con*

soluciones para el bienestar común” y “Colonialismo / El estatus político influye en las decisiones políticas del país que a su vez afectan los patrones culturales del mismo. Americanismo / La idolatría por la nación americana hace que el pueblo no valore su cultura y la anteponga a la americana. Ciudadanía americana. Valor a la patria / el que no valora su patria no se valora como persona”.

Entre los de perfil más bajo hubo casos en que no se mencionó nada político¹⁰ y se mencionaron cosas como: *“reexaminar los días de fiesta del calendario actual y evitar que se añadan más”*; *“el sentir que la educación implica sacrificio”* y *“enriquecer y asignar fondos a la UPR [Universidad de Puerto Rico]”*.

Los otros aspectos mencionados, coincidentes con sus planteamientos en preguntas anteriores, fueron: la violencia, la discriminación de todo tipo, el machismo, el ambiente, la justicia social, la economía, condiciones de vida de niños y ancianos, y aspectos psicológicos o de carácter como: hipocresía, dejadez, pesimismo, conformismo, apatía, la superficialidad, avaricia, egoísmo y la arrogancia. También hubo menciones a aspectos culturales como la música y el arte. El abanico de cosas que cambiarían fue bien amplio.

Sobre el Instrumento I, debe destacarse que, casi todos los sujetos en entrevista con el investigador, plantearon dificultad porque ellos entienden que podría asignarse un comportamiento a más de una categoría y que no ven la consciencia social como comportamientos separados, si no, más bien como el resultado de una serie de combinaciones de pensamiento y acción estrechamente enlazadas entre sí. La otra dificultad con el instrumento, según planteado por varios sujetos, estribó en darle peso. Una persona agrupó los comportamientos pero no pudo asignar peso a las categorías ni a los comportamientos porque entendía que todos eran importantes, escribió: *“Varios comportamientos se podrían incluir en más de una categoría. Tampoco pude darle peso a los comportamientos porque todos eran importantes y relacionados entre sí.”*

Hubo algunas sugerencias, en cuanto al fraseo de algunos comportamientos, que no se incluyeron en la redacción final que se presenta en las conclusiones porque se entendió que cambiaban el sentido del comportamiento de la redacción original o añadían un contenido que hubiera sido necesario consultar con los otros sujetos, por ejemplo:

“Defiende sus ideas con buenos argumentos” no se cambió por *“Defiende sus ideas con argumentos, sustentados por evidencias que señalan a discrepancias o injusticias”*.

Ni a:

“Expresa ideales políticos, sociales, comunitarios, ambientales” se le añadió la sugerencia de que al final dijera *“...sin necesariamente ser partidista o pertenecer a grupos. Los ideales expresados van por encima de afiliaciones y se expresan cónsonos al sentido de justicia”*

En el siguiente comportamiento, aunque no se incluyó la fraseología sugerida, sí se cambió la oración de negativa a positiva. Originalmente leía: *“No se reconoce limitaciones, trata de hacer cosas que otros piensan imposibles”* y la redacción final lee *“Se reconocen limitaciones, pero a pesar de las mismas, trata de hacer cosas que otros piensan imposible”*.

Una sugerencia que se aceptó y fue integrada en la redacción final porque cobró sentido al considerar la ubicación final propuesta por los participantes fue que, *“Toma riesgos”*, se cambió por *“Toma riesgos ponderados, pensando en las consecuencias y pesando los pros y los contras”*. La categoría en que la ubicaron lee, *“Se tiene consciencia de las consecuencias sociales de los actos individuales”*.

¹⁰ Entendemos por político aquello directamente relacionado con partidos, la relación colonial de Puerto Rico y las relaciones de poder no representadas por relaciones de clase. Estamos conscientes de que bajo una definición más amplia de lo político podrían incluirse otras cosas.

Al investigador le parece interesante que en la categoría, *“Se tiene consciencia de la relación con el otro y se toma en cuenta los intereses personales, de otras personas e institucionales”*, se haya incluido el comportamiento, *“Diagnostica para poder planificar de acuerdo a la media del grupo”*. Un diagnóstico para la media usualmente implica que las consideraciones individuales y los extremos no se consideran en la planificación escolar, lo cual implicaría poca consciencia o ninguna de la diversidad de intereses y necesidades. La aclaración escrita por uno de los participantes resultó orientadora del porqué de su inclusión en esta categoría, añadió:

Cuando se trabaja con la media no se puede atender al individuo. Mi trabajo se dirige al individuo.

En situaciones económicas se trabaja con la media, pero siempre con excepciones a los de mayor necesidad.

Al comportamiento se le cambió la redacción par que lea: *“Diagnostica para poder planificar de acuerdo a la media del grupo, pero dejando espacio para atender las excepciones y la diversidad cultural”*. Para la ubicación, redacción y peso final de los comportamientos y las categorías ver, Conclusiones.

Una correlación interesante fue que uno de los participantes de mayor participación en esferas de poder dentro del Departamento de Educación y que además fue también uno de los que en su perfil demostró menor compromiso social creó una categoría, *“Es responsable”*, y ubicó dentro de ella los siguientes comportamientos:

Defiende sus ideas con buenos argumentos.

Se mantiene al día en el contenido de sus clases.

Protege el ambiente de su sala de clases de intervenciones externas.

Desarrolla sus planes siguiendo las guías curriculares.

Se siente satisfecho de sus logros como maestro.

Otro participante de perfil parecido en cuanto a participación en las esferas gubernamentales de poder dentro del Departamento de Educación creó otra categoría, *“Tiene consciencia de su rol como custodio y promotor del patrimonio cultural-social de la generación que educa”*, e incluyó en ella los siguientes comportamientos:

Diagnostica para poder planificar de acuerdo a la media del grupo.

Desarrolla sus planes siguiendo las guías curriculares.

Siempre tiene formas distintas de presentar los contenidos de clases.

Se mantiene al día en el contenido de sus clases.

Promueve la tolerancia ante la diversidad social.

Les formula preguntas a los estudiantes para cuestionar sus valores.

Incorpora la realidad social al salón de clases.

Resuelve los conflictos de acuerdo a las normas de la institución.

Se siente satisfecho de sus logros como maestro.

Pertenece a grupos en su escuela.

Siente que siempre puede aprender de sus estudiantes y de sus compañeros.

Ambos casos presentan un patrón de preocupación por cumplir con lo establecido, como norma o como criterios metodológicos que definan a un “buen maestro”, que de alguna forma, se encuentra en las políticas establecidas por el Departamento de Educación.

Un caso planteando:

Se mantiene al día en el contenido de sus clases.

Protege el ambiente de su sala de clases de intervenciones externas.

Desarrolla sus planes siguiendo las guías curriculares.

Se siente satisfecho de sus logros como maestro.

Y el otro coincidiendo además de considerar otras:

Diagnostica para poder planificar de acuerdo a la media del grupo.

Desarrolla sus planes siguiendo las guías curriculares.

Siempre tiene formas distintas de presentar los contenidos de clases.

Se mantiene al día en el contenido de sus clases.

Promueve la tolerancia ante la diversidad social.

Incorpora la realidad social al salón de clases.

Resuelve los conflictos de acuerdo a las normas de la institución.

Se siente satisfecho de sus logros como maestro.

Con estas categorías y comportamientos añadidos por tres participantes se tomo en cuenta, para no incluirse, que los comportamientos incluidos en sus categorías nuevas fueron incluidos por separado en otras en forma mayoritaria por los demás participantes y las categorías se quedaron vacías. Hubiese sido interesante mediante entrevista, grupo de discusión o sometiénola a los otros participantes indagar sobre su implicación en relación a otros comportamientos que podrían parecer contradictorios, por ejemplo, en una categoría se parece promover la defensa de valores culturales existentes (*custodio y promotor del patrimonio cultural-social de la generación que educa*) y otras, aceptadas y ubicadas por el mismo participante, expresan que se debe promover el cambio o cuestionar lo dado. En conversación con el investigador un participante indicó que añadía una categoría porque le parecía importante como complemento, pero no para definir consciencia social. Por su propia aclaración no se incluyó entre las categorías finales.

6. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación cubren dos partes, la metodología y la pregunta de investigación. Ambos aspectos, lo que buscaba la investigación así como el método usado, han provisto información importante para tomar en cuenta en futuras investigaciones.

6.1 Sobre la metodología

La técnica de usar expertos partiendo de criterios predeterminados rindió fruto. El trabajo que se les pidió lo hicieron y se pudo establecer una caracterización de consciencia social en el ámbito educativo. Los resultados demostraron que aunque no se podría establecer una definición única que satisfaga a todos, ya que, como vimos en la revisión de literatura, nuevamente quedó claro que el conocimiento tácito de las personas está filtrado por su visión de mundo, sí es posible encontrar criterios mayoritariamente aceptados. Es el caso de lo

que podríamos llamar los tres grandes grupos de expertos, según se manifestaron en esta investigación: los de orientación más religiosa, los de mayor enfoque ambiental y los orientados a la economía y la política. Aunque el solape entre los comportamientos escogidos por ellos fue evidente, y eso permitió la asignación en categorías y pesos, al leer las preguntas abiertas del Instrumento II se notó cómo cada quién matizó sus criterios partiendo de determinado enfoque. Por ejemplo, aunque casi todos destacaron la justicia o la igualdad económica los “religiosos” lo hacían con referencias a Dios; los “ambientalistas” fundamentaban sus explicaciones en una visión ecológica naturalista y los “políticos” se basaban en criterios de organización social y de economía.

Se puede concluir que aunque tuvieron la libertad de hacer cambios y añadir no se hicieron tantos, pero los que hubo apuntan sobre la necesidad de desglosar, siendo más específicos, algunos comportamientos. Para futuras ocasiones, parece apropiado añadir una entrevista a cada sujeto al recoger los instrumentos, y permitir que vuelvan sobre ellos si lo estiman necesario. La entrevista se hizo con casi todos, pero como no estaba en el diseño original, la entrevista fue informal, no estructurada y no proveyó para el mismo seguimiento en todos los casos. En relación a la necesidad de esta entrevista véase la discusión, *Categorías y comportamientos sugeridos por los participantes*.

Incluso para algunas de las preguntas que eran de selección era necesario trabajar más el lenguaje usado. Por ejemplo, para los maestros y directores escolares, que trabajan en el sistema público la referencia al Departamento de Educación cubre todos los niveles, mientras que para otros, que no trabajan en el sistema escolar público, hace referencia sólo a la burocracia del nivel central y no incluye a las escuelas. Esto se pudo notar, por ejemplo, por lo que contestó una participante directora de escuela. En la pregunta, 9) *Trabajo con el Departamento de Educación en áreas (menciona)*, escribió *Maestra, Bibliotecaria y Director Escuela*. Si la pregunta hubiese leído, *Trabajo con el Departamento de Educación a nivel central*, tal vez no hubiera incluido sus funciones a nivel escolar. Igual ocurrió con otras participantes que son maestras en el sistema público, para ellas el ser maestras las llevó a contestar que trabajaban en áreas *Académicas* en la pregunta 9. Sin embargo los participantes que no trabajan en el sistema público no contestaron esa pregunta. La entrevista, repasando los instrumentos, pudo haber facilitado el análisis o permitir que pusieran por escrito aclaraciones a las contestaciones de esas preguntas.

6.2 Sobre el contenido de la investigación

Los temas tratados por los expertos, sujetos con conciencia social, en las preguntas abiertas así como en la organización y peso de los comportamientos coincide con la descripción que el ciudadano crítico hace la teoría crítica, según se presentó en la revisión de literatura: es un ser consciente de su existencia social, capaz de reflexionar sobre los aspectos políticos, sociales, económicos y culturales, toma posiciones y actúa por el cambio. Así mismo demostraron preocupación por dónde está el poder y a qué intereses responden las condiciones sociales.

Los participantes coincidieron también con los planteamientos de Sternberg, presentados en el marco conceptual, en cuanto a la necesidad de buscar el bien común, y demostraron que los intereses personales también están presentes en sus preocupaciones como en el balance para adaptarse a, formar o cambiar el ambiente. Esto quedó evidenciado, tanto por la preocupación manifestada sobre su familia y la relación suya con ésta, como por el deseo de liberarse de las ataduras económicas para poder dar más tiempo a las luchas sociales. Las tres dimensiones de intereses que constituyen la sabiduría de Sternberg se manifestaron en el trabajo de los expertos: los intrapersonales, los interpersonales y los extrapersonales. Tanto el sujeto que buscaba su desarrollo espiritual manifestaba preocupación y acción social, como los de mayor compromiso social dejaron ver sus intereses intrapersonales.

Desde la perspectiva de poder diseñar futuros instrumentos para evaluar el potencial y ejecución de conciencia social de individuos en el ámbito educativo se pueden concluir varias cosas. Una es que los instrumentos deben presentar un contenido amplio y abarcador en intereses sociales. Los participantes

demonstraron que su consciencia social abarcaba tanto al otro ser humano cercano (familia), al desvalido (niños, con impedimentos, envejecientes, deambulantes), al más abstracto (clase social, raza, etnia, extranjero), la sociedad hasta el ambiente; y que esa consciencia social se preocupaba por elementos políticos, jurídicos, económicos, de valores, de salud y espirituales.

La otra es que, la investigación ha contribuido también a definir categorías de análisis y criterios de evaluación para futuras investigaciones relacionadas con determinar consciencia social. Entre ellas podemos mencionar: racismo, xenofobia, discrimen por sexo, situación de las personas con impedimentos, violencia como abuso y maltrato, la paz y la guerra, condiciones socio-económicas, la actuación del estado, el sistema de justicia y lo político.

La investigación demostró que las personas con consciencia social son capaces de soñar, de tener ideales y de pensar en utopías. Pero también demostró que hay diferencia entre pensar sobre situaciones generales y abstractas (situaciones que te llenan de satisfacción o que te disgustan en general, el mundo, la humanidad, la sociedad) y hacerlo sobre situaciones o cosas más cercanas y concretas (mi situación, lo de mayor satisfacción que me ha ocurrido, Puerto Rico).

Las categorías de análisis y los criterios de evaluación en la construcción de escalas de desempeño en futuras investigaciones, que busquen comprender y/o describir conducta humana, procesos afectivos, valores culturales e ideológicos relacionados con potencial y ejecución de la consciencia social, deberían elaborarse evitando dicotomías. Como diría Sternberg, no es decidir entre yo, el otro o la institución, es buscar un balance creativo. Creativo porque el balance no será igual necesariamente para todo el mundo, en todo contexto y en todo momento. Por ejemplo, si se elaboran casos como instrumentos para ser analizados por sujetos de una investigación, estos deben ser poco definidos, abiertos en sus posibles soluciones y ricos en los posibles procesos a utilizarse para su solución. Estos casos deben dar margen para que puedan trabajarse desde diferentes ópticas ideológicas, por ejemplo: religiosa, política, hegemónica, contestataria. Al menos que se quiera buscar la cercanía o no a una determinada visión ideológica. Los participantes de la investigación demostraron que todos podían tomar en cuenta al otro, aunque partiesen de diferentes perspectivas o propusiesen soluciones diferentes. La consideración del otro ha surgido como la categoría principal para evaluar consciencia social.

La pregunta de investigación, ¿Cómo caracterizan la consciencia social profesionales que demuestran consciencia social y que se desempeñan en tareas relacionadas con la educación (en Puerto Rico)?, quedó contestada de la siguiente forma:

Categoría y comportamientos en orden de peso y según quedaron agrupados

I. Se tiene sentido de justicia.

Es justo, decide tomando en cuenta las normas, las situaciones específicas y las particulares.

Promueve la tolerancia ante la diversidad social.

II. Se tiene consciencia de la relación con el otro y se toma en cuenta los intereses personales, de otras personas e institucionales.

Es empático (participa emotivamente de una realidad ajena).

Sabe escuchar (tomar en cuenta lo que se le plantea) a todas las partes involucradas en

un asunto.

Distingue entre sus intereses, los de los otros y los de la institución (estudiantes, compañeros, escuela).

Es conciliador y encuentra puntos comunes con facilidad.

Es consciente de la diversidad social y cultural y la toma en cuenta al planificar sus clases, al expresarse y al analizar los textos.

Diagnostica para poder planificar de acuerdo a la media del grupo, pero dejando espacio para atender las excepciones y la diversidad cultural.

Fomenta la participación de los individuos en las decisiones de grupos.

Le da importancia a las ideas sin importar de quién procedan.

III. Se cuestiona la realidad, identificando cuáles son y a quién pertenecen los intereses en conflicto reconociendo las relaciones sociales y de poder, denunciando y poniendo de manifiesto sus contradicciones.

Se cuestiona a sí mismo sus valores y conducta.

No acepta las cosas porque lo diga la autoridad, cuestiona lo dado, lo que se presume, las normas y valores sociales.

Defiende sus ideas con buenos argumentos.

Tiene presentes las relaciones de poder al analizar los textos y los conflictos sociales.

Les formula preguntas a los estudiantes para cuestionar sus valores.

En las soluciones de conflictos sociales, se preocupa por los procesos, no solo por las soluciones.

Toma en cuenta las condiciones en que se dan los conflictos a la hora de analizarlos.

Siempre tiene formas distintas de presentar los contenidos de clase.

IV. Se piensa dialécticamente (consciencia de desarrollo, evolución, historicidad, complejidad y sistemas).

Tiende a no ver las situaciones sociales jerárquicamente, en relación de causa y efecto, sino en interrelaciones multidireccionales buscando cómo se afectan los componentes entre sí.

Busca comprensión de los sucesos históricos más que identificación y descripción.

Es perceptivo (ve más allá de lo obvio e inmediato) en los conflictos sociales y/o

ambientales, lee entre líneas.

Está al día sobre lo que pasa política, económica, social y ambientalmente en su país y en el mundo.

Relaciona el conocimiento científico y técnico con las condiciones sociales.

Analiza tomando en cuenta la relatividad histórica y cultural de los valores.

Analiza las situaciones sociales buscando el proceso de desarrollo y no tomando las cosas como dadas.

V. Se tiene consciencia de las consecuencias sociales de los actos individuales.

Piensa en las consecuencias sociales antes de actuar o tomar decisiones.

Protege el ambiente de su sala de clases de intervenciones externas.

Toma riesgos ponderados, pensando en las consecuencias y pensando los pros y los contras.

Expresa sus fines personales en referencia al bien social.

Sigue sus intuiciones después de analizar los pro y los contra.

Resuelve los conflictos de acuerdo con las normas de la institución.

VI. Se tienen fines sociales (metas, objetivos, ideales, utopías).

Hace trabajo voluntario con intención de lograr mejoras colectivas de carácter comunitario, ambiental o político.

Se reconocen limitaciones, pero a pesar de las mismas, trata de hacer cosas que otros piensan imposible.

Tiende a identificar metas alcanzables y las logra.

Incorpora la realidad social al salón de clases.

Expresa ideales políticos, sociales, comunitarios, ambientales.

Acepta y promueve el cambio social.

Se siente satisfecho de sus logros como maestro.

VII. Se acepta y practica la interdependencia.

Demuestra sentido de pertenencia con los grupos que trabaja.

Siente que siempre puede aprender de sus estudiantes y de sus compañeros.

Comparte sus logros, preocupaciones y dificultades con sus pares.

Pertenece a grupos en su escuela.

Puede ofrecer soluciones para bien de un grupo.

VIII No aplica

Es impulsivo.

Desarrolla sus planes siguiendo las guías curriculares.

Se mantiene al día en el contenido de sus clases.

6.3 Otras conclusiones

Las bases teóricas fundamentales de esta investigación apuntaron sobre la necesidad de utilizar instrumentos que respondiesen al contexto y la cultura de la población a la que se les iba a aplicar. Desde esta perspectiva, fue importante desarrollar instrumentos propios y no depender de los usados en otros contextos profesionales y culturales. La investigación cumplió con este aspecto.

Sobre la metodología ya se han hecho algunas recomendaciones, pero se pueden añadir por lo menos dos más.

1. Una sería integrar el uso de un grupo focal como validación de la conclusión del Instrumento I y ayudar a definir aquellos comportamientos que fueron de difícil manejo en la colocación dentro de las categorías, y en la asignación de pesos. Este grupo también podría hacerse como inicio para la puesta al día de los resultados de esta investigación en una segunda fase o en una investigación nueva, que contenga el mismo tema.
2. La otra constituye una investigación en sí misma sobre el método, buscaría la validación de la metodología utilizada en esta investigación mediante su aplicación en otros estudios de conocimiento tácito.

Esta investigación ha estado motivada por la pregunta, ¿qué es necesario en educación, para desarrollar ciudadanos que actúen por el bien común de la sociedad, de una sociedad cada vez más democrática, libre, justa y en paz? La contestación teórica fue, *conciencia social*. Partiendo de esa respuesta el investigador se planteó que es necesario saber si los maestros en formación están preparados para desarrollar conciencia social en sus futuros estudiantes. La revisión de literatura apuntó a que conceptos como conciencia social tienen una fuerte carga cultural e ideológica y que, antes de poder evaluar si los maestros en formación tienen el potencial de actuar o ejecutan con conciencia social, el uso del término es necesario contextualizarlo cultural y profesionalmente. Ese ha sido el objetivo de esta investigación, definir cultural y profesionalmente el concepto *conciencia social*. Este objetivo se cumplió.

Con los resultados de esta investigación se pueden emprender otras tareas y otras preguntas de investigación, algunas podrían ser:

- ¿Cuál es la preparación de profesionales de la educación en formación para el desarrollo de conciencia social en sus futuros estudiantes?
- ¿Preparan los programas de formación de maestros a sus estudiantes para que desarrollen conciencia social en sus futuros estudiantes?

- *¿El currículo del Departamento de Educación de Puerto Rico contempla el desarrollo de consciencia social en los estudiantes del sistema público?*
- *¿Los maestros del sistema escolar público de Puerto Rico promueven el desarrollo de consciencia social en sus estudiantes?*
- *Trabajar un modelo curricular para el desarrollo de consciencia social en los estudiantes puertorriqueños.*
- *¿Se diferencian de la categorización de consciencia social en el ámbito educativo otros dominios profesionales?*

PlazaCrítica

Referencias

- Apple, Michael W. (1997). *Educación y poder (2da reimpresión)*. Barcelona: Paidós.
- Astigarraga, Eneko. (2004). El método Delphi. Recuperado el 8 de febrero de 2005 de, http://www.codesyntax.com/prospectiva/Metodo_delphi.pdf
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. En Jack Mezirow & Associates. *Learning as transformation; Critical perspective on a theory in progress (125-148)*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, Pilar & Hernández Pina, Fuensanta. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Carr, K. S. (1990). How Can We Teach Critical Thinking? ERIC Digest: ED326304. Urbana IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Recuperado el 9 de octubre de 2004 de: <http://www.eric.ed.gov>
- Carr, W. (1995). Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno. En Congreso Internacional de Didáctica. Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, educación y sociedad. Madrid: Morata/Paideia.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España: Morata/Paideia.
- Clark, M. Carolyn (1993, Spring). Transformational Learning. En Sharan B. Merriam (Ed.). An update on adult learning theory (pp. 47-56). *New Directions for Adult and Continuing Education, no. 57*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coben, Diana (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales; políticas en educación de adultos*. Buenos Aires: Fundación Paideia y Miño y Dávila.
- Daloz, Laurent A. P. (2000). Transformative Learning for the Common Good. En Jack Mezirow & Associates (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, Norman K. (1994). The art and politics of interpretation. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research (pp.500-515)*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE Publications.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Ed.). (2003). *Strategies of qualitative inquiry (2nd ed.)*. London: SAGE Publications.
- ERIC. (1988). Critical Thinking Skills and Teacher Education. ERIC Digest 3-88. ED297003. Washington DC: ERIC Clearinghouse on Teacher Education, author. Recuperado el 24 de septiembre de 2004 de: <http://www.eric.ed.gov>
- Freire, Paulo. (1980). *Pedagogía del oprimido (25^a Ed.)*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza (9^{na} Ed.)*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, Henry A. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós / M.E.C.

- Giroux, H. A. (2003). Pedagogy of the depressed: beyond the new politics of cynicism. En M. Peters, C. Lankshear & M. Olssen (Eds.). *Critical theory and the human condition; Founders and praxis* (pp. 143-168). New York: Peter Lang.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. Versión al español de Ángel González Vega. México: Editorial Grijalbo.
- Gramsci, A. (1978). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hill, D., McLaren, P., Cole, M. and Rikowski, G. (Ed.). (2002). *Marxism against postmodernism in educational theory*. Oxford, UK: Lexington Books.
- Imbernón, Francisco (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado; hacia una nueva cultura profesional* (3^{era} ed.). Barcelona: Graó.
- Jerez Mir, Rafael. (2003). *Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales* (2da Ed.). Lleida, España: Editorial Milenio.
- Kegan, R. (2000). What "Form" transforms? A Constructive-Developmental approach to transformative learning. En Jack Mezirow & Associates. *Learning as transformation; Critical perspective on a theory in progress* (35-69). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Konow, Irene & Pérez, Gonzalo. (1990). Método DELPHI. Recuperado el 28 de febrero de 2005 de, <http://geocities.com/Pentagon/Quarters/7578/pros01.html>
- LeCompte, Margaret D. & Schensul, Jean J. (1999). *Analyzing & interpreting ethnographic data. Ethnographer's Toolkit 5*. Walnut Creek, CA, USA: Altamira Press.
- Linstone, Harold A. & Turoff, Murray (Editors). (1975). *The Delphi Method: Techniques and Applications* (Versión en línea del publicado por Addison Wesley Publishing Company (1975)). Recuperado el 28 de febrero de 2005 de, <http://www.is.njit.edu/pubs/delphibook/index.html>
- Liston, D. P. & Zeichner, K. M. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2^{da} ed.). Madrid: Morata.
- Martín, Antonio. (1992). *Ideas prácticas para innovadores críticos*. Sevilla: Díada Editoras.
- Mezirow, Jack (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. En Jack Mezirow & Associates. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Palacios, Jesús. (1997). *La educación en el Siglo XX (III): La crítica radical* (2^{da} Ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Patrick, J. J. (1986, June). Critical Thinking in the Social Studies. ERIC Digest No. 30. ED272432. Recuperado el 24 de septiembre de 2004 de: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN.
- Roberts, P. (2003). Knowledge, dialogue, and humanization: Exploring Freire's Philosophy. En M. Peters, C. Lankshear & M. Olssen, (Eds.). *Critical theory and the human condition; Founders and praxis* (pp.169-183). New York: Peter Lang.
- Romans, Mercé & Viladot, Guillem (1998). *La educación de las personas adultas: Cómo optimizar la práctica diaria*. Barcelona: Paidós.

- Santiuste Bermejo, V. (Coord.). (2001). *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Schensul, Jean J., LeCompte, Margaret D., Nastasi, Bonnie K. & Borgatti, Stephen P. (1999). *Enhanced Ethnographic methods. Ethnographer's Toolkit 3*. Walnut Creek, CA, USA: Altamira Press.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (2002a, June 28). It's not what you know, but how you use it: Teaching for wisdom. *Chronicle of Higher Education*, 48 (42), (p. 1).
- Sternberg, R. J. (2002b, September). Teaching for wisdom after 9/11. *Education Digest*, 68 (1), 9-12.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity synthesized*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2004a). Four alternative futures for education in the United States: It's our choice. *School Psychology Review*, 33 (1), 67-78.
- Sternberg, R. J. (2004b). WICS: A model of Educational Leadership. *The Educational Forum*, 8 (2), 108-114.
- Tedlock, Barbara (2003). Ethnography and ethnographic representation. En Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Ed.). *Strategies of qualitative inquiry (2nd ed.)*(pp. 165-213). London: SAGE Publications.
- U.S. Department of Education. (2002). No Child Left Behind Act. Para ver la ley y explicación oficial de sus partes se pueden consultar: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html>
<http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb#>
- Vélez-Pareja, Ignacio. (2003, Junio). El Metodo Delphi. Recuperado el 20 de febrero de 2005 de, http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=420040
- Villarini, A. R. (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. San Juan, Puerto Rico: Proyecto de Educación Liberal Liberadora (PELL).

Federico Cintrón Fiallo, profesor universitario en las áreas de educación e investigación. Se le puede contactar en: fcintronfiallo@plazacritica.org.

Referencia del artículo: Cintrón Fiallo, Federico. (2006). Conciencia social: una visión crítica para la formación de maestros. *Plaza Crítica*, 2 (2) 100-138. <http://plazacritica.org>