
GUÍA DEL ESTUDIANTE



ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición. México 1994.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-7648-0 (Obra C.)
968-29-7650-2

Í N D I C E

I. PRESENTACIÓN	5
II. PRESENTACIÓN GRÁFICA DEL CURSO	6
III. PROPÓSITO DEL CURSO Y SU UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS	5
a) Propósito del curso	5
b) Ubicación en el Eje Metodológico	5
c) En su relación con los cursos del segundo semestre	8
d) Estrategia didáctica	8
e) Evaluación del aprendizaje	9
IV. DESARROLLO DE LAS UNIDADES	10
UNIDAD I. EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR	10
Tema 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores.	10
Tema 2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor	12
Tema 3. Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación	13
Tema 4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente	13
UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA	14
Tema 1. El profesor y su interacción con el alumno	15
Tema 2. El profesor y su interacción con el colectivo escolar	16
Tema 3. El profesor y su interacción con el currículum	16



Tema 4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad	17
---	----

UNIDAD III. IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES 18

Tema 1. Dificultades encontradas en el trabajo cotidiano	18
--	----

Tema 2. Los sujetos implicados en las dificultades del trabajo cotidiano	19
--	----

Tema 3. La información como una forma de interpretación de la realidad	20
--	----

Tema 4. Valoración de las dificultades y determinación de su significación	20
--	----

V. BIBLIOGRAFÍA GENERAL	21
--------------------------------------	----

VI. ANEXO	22
------------------------	----

PROGRAMA INDICATIVO	22
----------------------------------	----



1. PRESENTACIÓN

La guía de trabajo del curso Análisis de la Práctica Docente Propia, tiene la función de orientar las actividades que se consideran como punto de referencia para el desarrollo del aprendizaje en relación con aspectos para la indagación, reflexión e innovación de la práctica cotidiana de los estudiantes de la Licenciatura en Educación.

De esta forma se sugieren actividades que le permiten revisar documentos teóricos, metodológicos y herramientas técnicas para analizar tres aspectos centrales: la cotidianeidad en el aula, las interacciones del docente (con el niño, el colectivo escolar y el currículum en el nivel donde labora) y la utilización de la entrevista como un recurso para la indagación con el propósito de identificar, reflexionar y valorar las dificultades de su práctica docente, a través de la sistematización de sus experiencias y reconociendo su participación en ellas.

El curso se estructura en tres unidades de trabajo, las que se articulan entre sí durante el desarrollo del semestre, de esta manera en términos de su presentación se describen consecutivamente, pero las actividades sugeridas propiciarán un tratamiento interrelacionado que gradualmente se profundizará de acuerdo con los avances del profesor-estudiante.

Por las características y necesidades del curso, en la modalidad semiescolarizada se propone que se trabaje una sesión por temática en las dos primeras unidades (8 sesiones), el resto de las sesiones, se dedicarán para el trabajo de la tercera unidad, considerando que los profesores-estudiantes deben llevar a cabo las entrevistas solicitadas así como el análisis y la sistematización de la información obtenida.

En el caso de optar por la modalidad a distancia la distribución de las actividades y el consecuente avance en el curso estará determinado por el ritmo de estudio que el estudiante establezca.

A continuación se presenta de manera gráfica la forma en que las unidades dan articulación al curso. (ver organigrama y red conceptual del curso).

III. PROPÓSITO DEL CURSO Y SU UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS

a) Propósito del curso.

El profesor-estudiante identificará, reflexionará y valorará las dificultades de su práctica docente a través de la sistematización de sus experiencias y reconociendo su implicación en ellas: las imágenes que ha generado alrededor de su trabajo, las expectativas creadas, sus aspectos prácticos, la motivación y creatividad empleadas, las relaciones establecidas en su cotidianeidad, así como el estilo personal desarrollado en la labor como docente. Tiene el propósito de resignificar su realidad más inmediata

y tomar en cuenta su papel como educador, utilizando a la entrevista como un medio de acercamiento a su realidad.

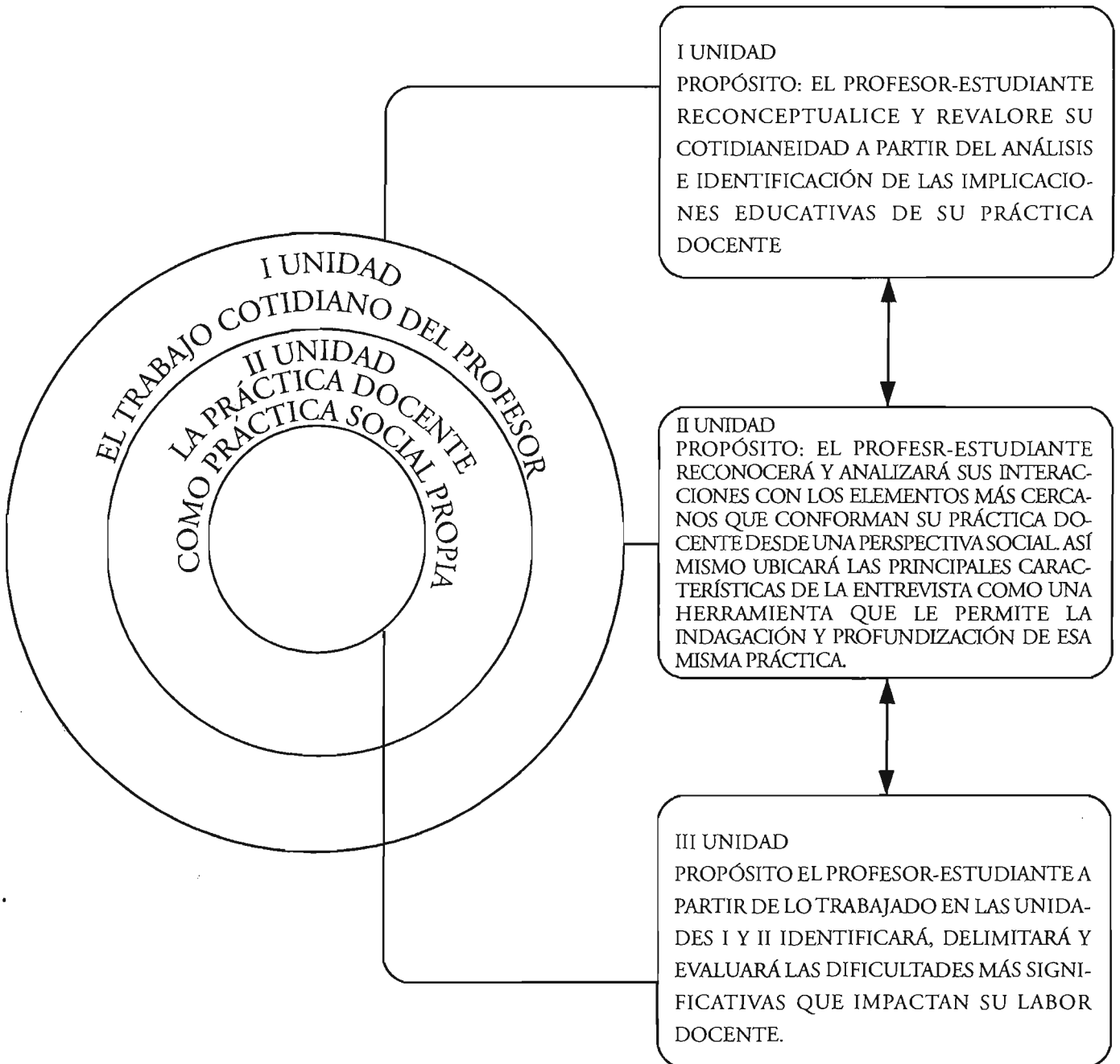
b) Ubicación en el Eje Metodológico.

El eje metodológico de la Licenciatura proporciona al profesor-estudiante, elementos para la indagación e innovación de su práctica cotidiana, es por esto que el segundo curso del eje denominado «Análisis de la Práctica Docente Propia», pretende propiciar un primer reconocimiento de las dificultades que se viven en el ejercicio profesional dentro de los niveles de educación preescolar y primaria.



PRESENTACIÓN GRÁFICA

ORGANIGRAMA



Por ello, contiene elementos teóricos y orientaciones prácticas que sirven de base para efectuar la revisión del trabajo cotidiano del docente, recuperando las herramientas y los productos generados en el primer curso del eje metodológico para describir las dificultades a las que se enfrenta, definir la relevancia en su labor docente y propiciar la reflexión y el análisis de la forma como el docente está involucrado en ellas, desde una perspectiva propositiva.

Se desarrolla a partir de la identificación del docente con su práctica, en su dimensión social y personal, a partir de la opinión de otros sujetos involucrados, de la caracterización que hace al trabajo cotidiano y de la delimitación de aspectos que dificultan de manera más directa su labor docente, los sujetos involucrados en la dificultades y las posibilidades del docente para superarlas.

Al obtener como producto de este curso una delimitación y jerarquización de sus dificultades, el profesor-estudiante podrá incorporar, en el siguiente curso del eje «La Investigación de la Práctica Docente», los elementos conceptuales, metodológicos y técnicos de la investigación educativa, como referentes para la complejización y construcción de las dificultades en una problemática susceptible de ser enfrentada como proyecto de indagación y proposición.

c) En su relación con los cursos del segundo semestre.

La intención de los cursos que constituyen al eje metodológico es recuperar los elementos de análisis y explicación que se abordan en los cursos de las diferentes líneas de formación sobre aspectos generales y particulares que atañen a la práctica docente, a través de la utilización de herramientas metodológicas para hacer una revisión más cercana a la realidad del profesor-estudiante.

En este sentido, el curso «Análisis de la Práctica Docente Propia» incluye temáticas que recuperan los referentes teóricos revisados en los cursos: «Corrientes Pedagógicas Contemporá-

neas», «Sociedad y Educación II» e «Institución Escolar»; este último sirve de base como herramienta metodológica para las actividades que se solicitan a los estudiantes.

d) Estrategia didáctica.

El curso se desarrollará en términos de un Seminario-taller por las siguientes características:

El trabajo se orientará a la obtención de productos muy concretos, «...útiles para su crecimiento, a que reflexionen sobre su propia existencia y sobre la ocupación en que mantienen conectados sus intereses cotidianos».¹

Se articulará la teoría con la práctica a través de lo más inmediato y cotidiano a lo más lejano y abstracto, y la identificación de dificultades con el propósito de lograr la delimitación de problemas y, en su caso, la solución de los mismos en los siguientes cursos del eje metodológico.

Se pondrá mayor énfasis en la revisión de las experiencias que en las informaciones teóricas y técnicas.

El taller implicará operarlo en forma individual y grupal, debido a que es una revisión individual de su propia experiencia como profesional de la educación y como individuo, que es el objetivo central del curso. El espacio grupal se considera importante para la socialización de los procesos experimentados en el ejercicio individual y contribuye al conocimiento adquirido y las experiencias generadas en el mismo.

Los procesos de socialización se pueden dar de distintas formas: el que se formaliza a partir de la pertenencia a un grupo de estudio en la modalidad semiescolarizada o el constituido por la relación entre pares fuera y dentro de la Unidad UPN, como en el caso de la modalidad a distancia, y los grupos de referencia a los que pertenece el profesor-estudiante en su centro laboral o círculo social.

¹ SAEZ A. HUGO ENRIQUE. «El método del taller en la dinámica modular», en: Revista *Reencuentro* pp. 45.



El profesor-estudiante tendrá que recuperar, con la orientación del asesor, las preocupaciones que él tenga en torno a su práctica cotidiana, a partir de la discusión y revisión de sus hallazgos que podrá compartir con los sujetos que intervienen en su socialización.

e) Evaluación del aprendizaje.

Con base en los aspectos generales señalados en el modelo de evaluación dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, a continuación se describen los indicadores para la evaluación del curso, que servirán como apoyo a la definición de los objetos, criterios y medios que acuerde(n) el(los) asesor(es) con los profesores-estudiantes.

INDICADORES

- a) Establecer un encuadre, desde el inicio del curso, donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos a abordar en relación con la reconceptualización y la revisión de la práctica docente cotidiana (consultar pág. 42 de Plan de Estudios).
- b) Explicitar las habilidades, aptitudes y conceptos básicos que los profesores-estudiantes deberán de recuperar e internalizar a lo largo del curso y que serán sujeto de evaluación, entre las que deben considerarse:

En la unidad I:

Descripciones de elementos que constituyen su trabajo cotidiano (actividades, acciones, relaciones, contexto, etc.).

Reconocimiento de las implicaciones educativas en su práctica docente cotidiana (organización del contenido, lenguaje utilizado, formas de evaluación, tipos de relación que se establecen entre los sujetos, etc.).

Argumentación fundamentada teórica y experiencialmente sobre su práctica do-

cente desde el punto de vista de lo cotidiano.

Ubicación de la etnografía como medio para la indagación de su práctica cotidiana.

En la unidad II:

Reconocimiento de las interacciones que el profesor-estudiante mantiene con los alumnos, con el colectivo escolar (grupo y compañeros de trabajo), autoridades y el currículum.

Análisis sobre la importancia de las relaciones que establece y sus consecuencias, delimitando los distintos planos que conforman su práctica docente y reconociendo a los sujetos susceptibles de entrevistarse para profundizar en su análisis.

En la unidad III:

Identificación de dificultades enfrentadas en su práctica docente ubicándolas en los rubros alumno, grupo, currículum, colectivo escolar, autoridades y comunidad.

Valoración de las dificultades a partir de los rubros de condiciones determinantes, valoraciones sociales de la función del docente, actividades académicas exigidas por los planes de estudio, habilidades y propósitos de los programas de formación y actualización docente, entre otras.

Clasificación de las dificultades considerando su relevancia y las posibilidades de intervención del profesor-estudiante.

- c) Establecer, conjuntamente entre asesor(es) y profesores-estudiantes, los criterios mínimos a observar en la elaboración de los trabajos requeridos y sus tiempos de realización.

Para ello, se tomarán en cuenta de manera central, los productos de las actividades señalados en cada unidad que servirán como evidencia del proceso de aprendizaje y, finalmente, la concreción de un producto que a su interior recupera conceptos teóricos, la información recabada de su realidad, las ha-



bilidades y actitudes desarrolladas en función del propósito del curso.
d) Determinar entre asesor(es) y profesores-estudiantes, los parámetros de acreditación y asignación de calificaciones.

IV. DESARROLLO DE LAS UNIDADES

UNIDAD 1. EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR

Propósito

El profesor-estudiante reconceptualizará y revalorará su cotidianeidad a partir del análisis e identificación de las implicaciones educativas de su práctica docente.

PRESENTACIÓN

La práctica docente de un profesor tiene su expresión más concreta en las actividades que realiza diariamente; muchas de éstas las efectúa más por costumbre o por sugerencia de otros profesores que por una claridad de la importancia de las mismas.

Para avanzar en la comprensión de su propio quehacer y el desarrollo de referentes para su análisis y transformación, el profesor debe acercarse con actitud crítica a su realidad de manera tal que pueda reconocer los elementos constitutivos de ésta, la necesidad de investigar sobre sí mismo y su práctica docente.

Esta unidad se centra en el estudio de la vida cotidiana del profesor con la intención de que recupere y valore su quehacer docente para avanzar en el reconocimiento de sus dificultades. Las actividades que se sugieren buscan rescatar los conocimientos que tiene cada profesor de su práctica docente, confrontarlos con las apreciaciones de los demás sujetos intervinientes en ella (alumnos, compañeros, autoridades, etc.) para que amplíe su forma de percibir

su trabajo; las lecturas que se incluyen ofrecen algunos criterios de análisis que se consideran útiles para esta intención.

La unidad se desarrolla en torno a cuatro temáticas centrales:

- La definición cotidiana del trabajo de los profesores.
- Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor.
- Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación.
- Hacia una forma de indagación de la práctica docente.

En cada uno de los temas se establece la respectiva estrategia de trabajo a seguir, así como las actividades a desarrollar, productos solicitados y bibliografía básica que sirve para analizar, confrontar, ampliar y profundizar el análisis de la práctica docente con el apoyo que aportan los diferentes autores seleccionados para cada tema.

El desarrollo y aprovechamiento de la unidades responsabilidad y compromiso tanto de asesores como de estudiantes; por lo tanto, se sugiere no perder de vista el propósito y su relación con los propósitos de las otras dos unidades del curso (ver red conceptual de la unidad 1).

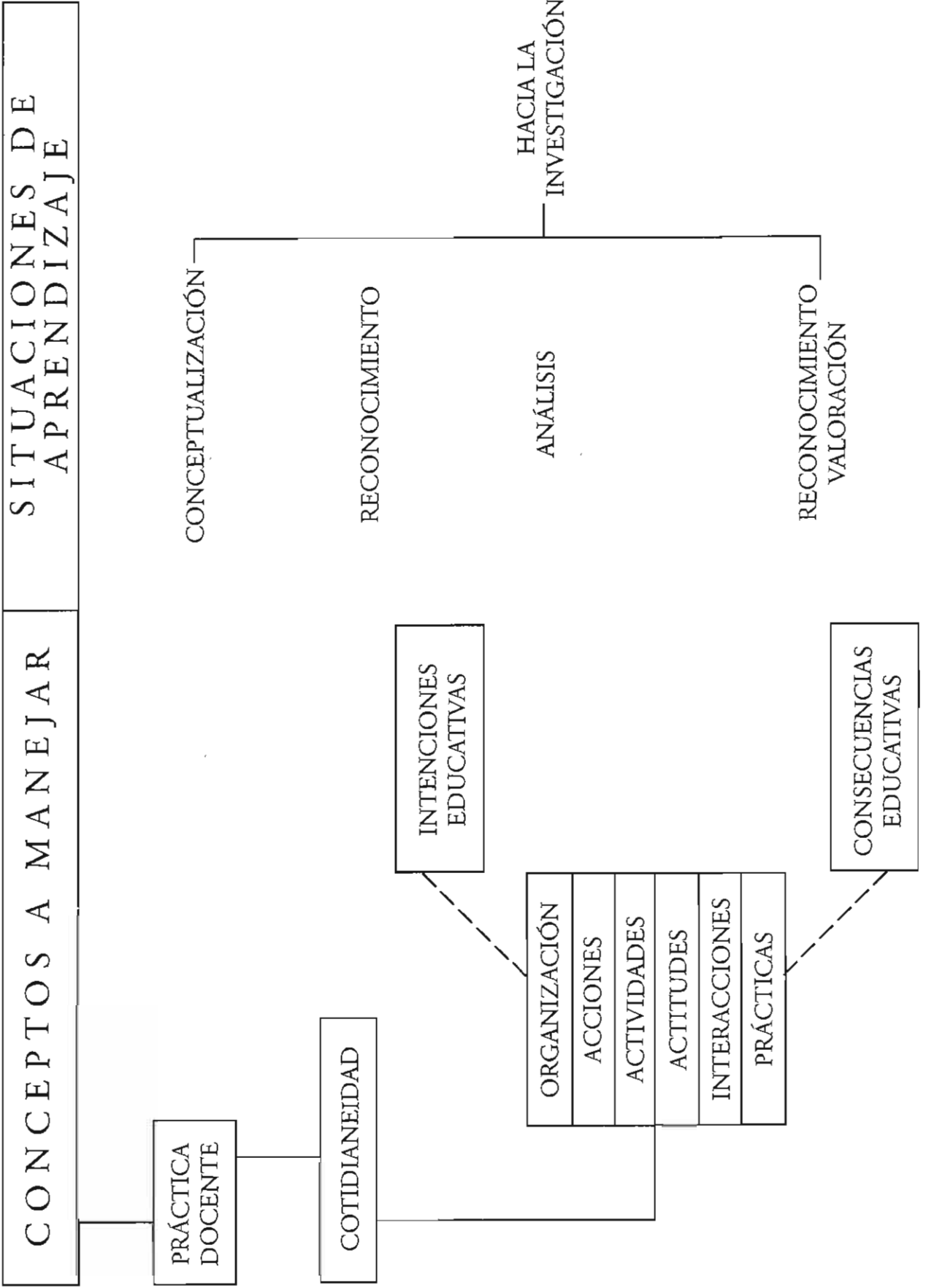
Tema 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores

Estrategia de trabajo:

Se pretende que el profesor-estudiante realice una descripción de sus actividades cotidianas en el aula, tomando como referencia: la opinión que él tiene sobre su labor (lo que pretende hacer y lo que logra realizar), los ejercicios que desarrolla con sus alumnos a partir de la pregunta ¿qué realizas diariamente? y la revisión de aspectos teóricos sobre el tema de la cotidianeidad.



RED CONCEPTUAL
UNIDAD I



Actividades de estudio:

- a) Deberá desarrollar con la información que le ha proporcionado su experiencia personal cuatro preguntas que se presentan a continuación.

Es necesario que la descripción se base en los elementos metodológicos (narración, descripción y argumentación) revisados en el curso denominado «El Maestro y la Práctica Docente» del primer semestre de la Licenciatura.

A partir de los elementos metodológicos arriba señalados, la descripción elaborada para cada respuesta no debe ser lineal sino concretarla en argumentaciones que se presenten en un escrito articulado.

¿Qué entiende por actividad cotidiana?

¿Cuáles son las actividades que realiza cotidianamente en su labor docente?

¿Por qué las realiza?

¿Son de su agrado las actividades que realiza?

- b) Revise las lecturas de Alberro Solange y Agnes Heller e incluya en su descripción aquellos aspectos que no consideró originalmente, enfatizando las tendencias más frecuentes que utiliza en sus relaciones y contactos cotidianos.

Bibliografía.

Básica

Solange Alberro «Protagonismo de lo rutinario cotidiano», en: *1 Anuario Conmemorativo del V Centenario del Descubrimiento de América*. México, UAM-A, 1989. PP. 17-21.

Agnes Heller. «El contacto cotidiano», en: *Sociología de la Vida Cotidiana*. 2a.ed. Barcelona, Península, 1987. PP. 359-381.

Complementaria

Guiomar Namó de Mello. «Mujer profesionalista», en: Rockwell, Elsie. *Ser maestro: estudios sobre trabajo docente*. México, SEP/El Caballito, 1985. PP. 55-59.

Tema 2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor.

Estrategia de trabajo:

Se pretende que el profesor-estudiante confronte las actividades realizadas en el tema anterior con las descripciones que solicite a sus alumnos sobre el trabajo cotidiano que efectúan en la escuela, a fin de identificar las actividades más significativas y determinar las implicaciones educativas que éstas tienen.

Actividades de estudio:

- a) El profesor-alumno solicitará a los alumnos que atiende actualmente, una descripción de las actividades que desarrollan cotidianamente en la escuela. Sugiriéndose para quienes atienden preescolar y los primeros grados de primaria la utilización de dibujos y descripciones orales, a partir del cuarto grado se podrán agregar las descripciones escritas.

En los casos en que no se estén desarrollando funciones de docencia frente a grupo, las descripciones se solicitarán a las personas con las que conforman su equipo de trabajo.

- b) Realizar una sistematización de las descripciones seleccionando las actividades más significativas para los alumnos o los integrantes del grupo de trabajo; confrontándolas con la descripción personal estableciendo sus semejanzas y diferencias.

• A partir de las lecturas de Elsie Rockwell y la de Agnes Heller ubique cuáles son las categorías y actitudes que las autoras señalan como más relevantes en el trabajo cotidiano.



- Para realizar la sistematización (su agrupación y clasificación) de las descripciones, utilice como referente los aspectos significativos que ubicó en las lecturas.
- c) Tomando en cuenta las actividades que usted consideró como más significativas trate de identificar las implicaciones educativas de las mismas.

Bibliografía

Básica

Elsie Rockwell. «El contenido formativo de la experiencia escolar», en: *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Cuadernos de investigación educativa No. 3, México, DIE-IPN, 1982. Pp. 3-19.

Agnes Heller. «Tipos de actitud teórica en el pensamiento cotidiano», en *Sociología de la vida cotidiana*. 2a. ed. Barcelona, Península, 1987. Pp. 354-358.

Complementaria

Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell. «Escuela y Clases subalternas». México, Cuadernos Políticos No. 37, julio-septiembre 1983. Pp. 70-80.

Elsie Rockwell. «Los sujetos y sus saberes», en: *La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y Debates*. México. Cuadernos de Educación, DIE, 1986. Pp. 68-71.

Tema 3. Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación.

Estrategia de trabajo:

A partir del trabajo desarrollado en los temas anteriores, en este tema se enfatiza la importancia de la cotidianeidad en la práctica docente y su impacto en el quehacer educativo.

Actividades de estudio:

Expresa sus conclusiones en torno a:

- ¿Qué es la cotidianeidad?
- Importancia del reconocimiento de la cotidianeidad en su práctica docente.
- Relevancia que tienen las actividades que el docente propone o realiza cotidianamente en la educación.

Bibliografía

Elsie Rockwell. *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripción y debates*. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986. Pp. 25-33.

Tema 4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente.

Estrategia de trabajo:

Recuperar los planteamientos teóricos y metodológicos que aparecen en la lectura de Woods, identificando la función que el docente puede desarrollar en un proceso indagativo de su propia práctica y cuáles son los aspectos que se han investigado sobre la enseñanza bajo el enfoque etnográfico.

Actividades de estudio:

- Identifique en la lectura de Woods las características de la investigación etnográfica y la utilidad de sus estudios en los aspectos pedagógicos.
- A partir de la lectura de Woods y de las descripciones realizadas en las temáticas 1, 2 y 3 aborde los aspectos señalados en el cuadro siguiente:



	Del Profesor	Del Alumno	Del Grupo	Del Colectivo Escolar	Del Programa	De la Comunidad	De las Autoridades
Lo cotidiano							

Bibliografía

Básica

Peter Woods. «La etnografía y el maestro», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. Pp. 15-29.

Complementaria

Andrea Alliaud y Laura Duschatzky. «Introducción», en: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. Pp. 7-21.

UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA

Propósito

El profesor-estudiante reconocerá y analizará sus interacciones con los elementos más cercanos que conforman su práctica docente desde una perspectiva social. Así mismo, ubicará las principales características de la entrevista como una herramienta que le permita la indagación y la profundización de esa misma práctica.

PRESENTACIÓN

En esta unidad se aborda el estudio de las interacciones que a partir de la perspectiva social

realizan algunos autores. La revisión de sus planteamientos le proporcionarán al profesor-estudiante elementos de reflexión y de innovación que le permitirán acceder a un reconocimiento y a un análisis de su práctica docente desde esta perspectiva.

Se incluye además el estudio de la entrevista como un importante apoyo metodológico para la indagación y profundización de su práctica docente, a partir de la opinión de los sujetos involucrados en ella.

Para tal caso, se le presentan para su estudio tres conjuntos de lecturas: el primero está orientado a una proximación teórica de los conceptos relacionados con las interacciones, el segundo como un primer acercamiento de esas interacciones con la práctica docente cotidiana del profesor, y un tercero relacionado con los aspectos técnicos y de interpretación de la entrevista.

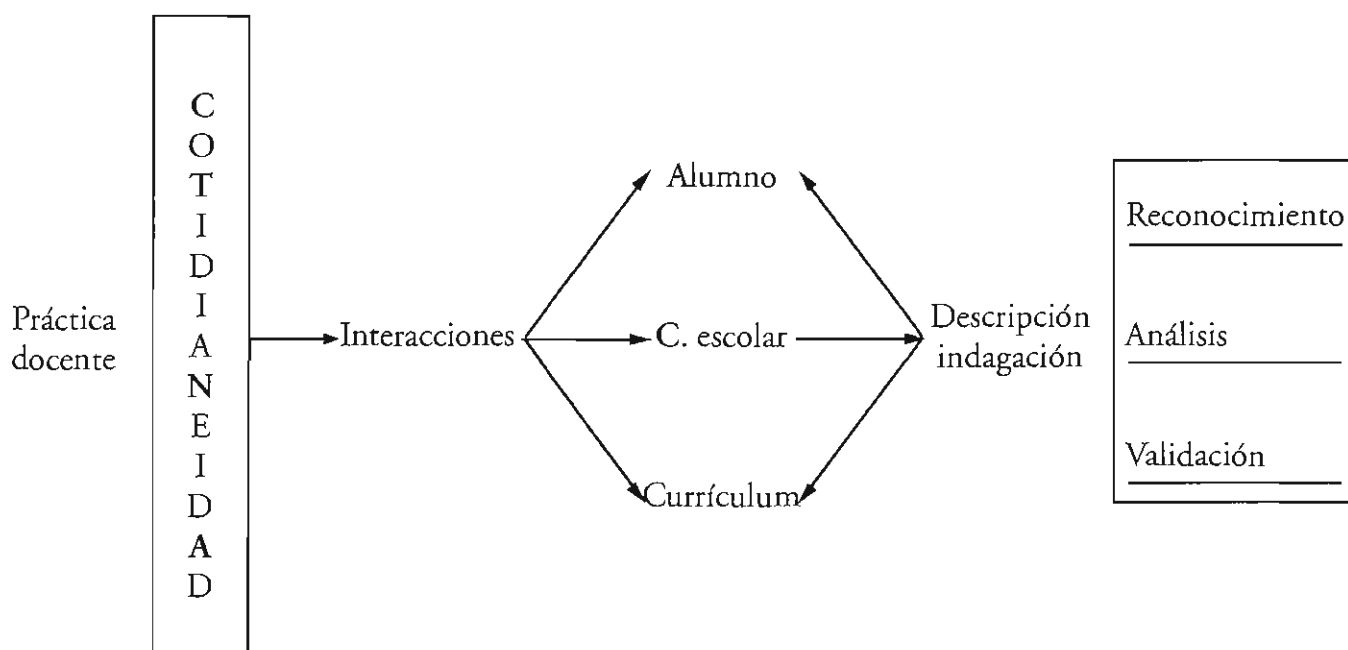
La unidad se desarrolla en torno a cuatro temáticas centrales:

- El profesor y su interacción con el alumno
- El profesor y su interacción con el colectivo escolar
- El profesor y su interacción con el currículum
- La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad

En cada uno de los temas se establece la respectiva estrategia de trabajo a seguir, así como las actividades a desarrollar, productos solicitados y bibliografía básica que sirve para analizar, confrontar, ampliar y profundizar los conceptos



UNIDAD II LA P.D. COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA RED CONCEPTUAL



centrales de los diferentes autores seleccionados para cada tema.

El desarrollo y aprovechamiento de la unidad es responsabilidad y compromiso tanto de asesores como de estudiantes; por lo tanto, se sugiere no perder de vista el propósito y su relación con los propósitos de las otras dos unidades del curso (ver red conceptual. La Práctica Docente como Práctica Social Propia).

Tema 1. El profesor y su interacción con el alumno.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante a partir de los aspectos señalados en el cuadro desarrollado en la primera unidad, profundizará y valorará el tipo de interacciones que establece con sus alumnos con el apoyo de los elementos teóricos planteados por los autores.

Actividades de estudio:

- a) A partir de las lecturas de Berger y Luckmann, de Rogers y Coll, identifique los conceptos centrales que le permitan entender de manera más completa sus relaciones con los alumnos.
- b) Confronte los conceptos identificados en las lecturas con el cuadro de concentración de lo cotidiano de la unidad anterior.
- c) Retome los resultados de la actividad anterior y amplíe sus descripciones con los elementos que hasta el momento no había considerado y que le resulten significativos para el análisis de su práctica docente.

Bibliografía

Básica

Peter Bergen, y Thomas Luckamann. «Los fundamentos del conocimiento en la vida coti-



diana», en: *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979. PP. 36-52.

Carl R. Rogers. «La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje», en: *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991. PP. 143-160.

Tema 2. El profesor y su interacción con el colectivo escolar.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante a partir de los aspectos señalados en el cuadro desarrollado en la primera unidad, incorporará los elementos teóricos planteados por los autores, a fin de profundizar y valorar el tipo de interacciones que establece con el colectivo escolar. Cabe señalar que al hablar de colectivo escolar se distinguirán dos concreciones de éste: el grupo de alumnos que atiende y la agrupación de trabajadores académicos, administrativos y directivos del plantel.

Actividades de estudio:

- a) A partir de la lectura de Coll identifique los conceptos centrales que le permitan entender de manera más completa sus relaciones con el grupo de alumnos que atiende y con sus compañeros de trabajo. Retome, de ser posible, los análisis que haya efectuado durante el primer semestre en el curso de «Grupos en la Escuela».
- b) Confronte los conceptos identificados en las lecturas con el cuadro de concentración de lo cotidiano de la unidad anterior en los rubros: grupo, del colectivo escolar y de las autoridades.
- c) Retome los resultados de la actividad anterior y amplíe sus descripciones con los elementos que hasta el momento no había considerado y que le resulten significativos para el análisis de su práctica docente.

Bibliografía

Básica

César Coll. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. PP. 105-132.

N.A. Flanders. «El análisis de la interacción didáctica» e «Introducción a los procedimientos de codificación», en: *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid, Anaya, 1977. PP. 17-25 y 51-60.

Complementaria

César Coll. «Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas», en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. Pp. 133-151.

Tema 3. El profesor y su interacción con el currículum.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante a partir de los aspectos señalados en el cuadro desarrollado en la primera unidad, incorporará los elementos teóricos planteados por los autores, a fin de profundizar y valorar el tipo de interacciones que establece con los programas de estudio del nivel y grado escolar que atiende.

Actividades de estudio:

- a) A partir de las lecturas de Remedi y Gimeno Sacristán ubique los conceptos centrales que le permitan entender de manera más completa la relación entre su práctica cotidiana y los programas, identificando las implicaciones de éstas.
- b) Confronte los conceptos identificados en las lecturas con el cuadro de concentración de



lo cotidiano de la unidad anterior, en el rubro de programa.

C) Retome los resultados de la actividad anterior, amplíe sus descripciones con los elementos que hasta el momento no había considerado y que le resulten significativos para el análisis de su práctica docente.

d) Elabore un cuadro de concentración de las descripciones que ha desarrollado en torno a las interacciones, incorporando los distintos aspectos y análisis efectuados en las actividades anteriores con los contenidos abordados en los cursos del semestre actual y anterior.

	Alumnos	Grupo	Programa	Autoridades	Comunidad	Colectivo
Interacciones						

Bibliografía

Básica

José Gimeno Sacristán. «El Currículum moldeado por los profesores», en: *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988. PP. 196-239.

Eduardo V. Remedi. «Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido», (Mimeo), México, UNAM, ENEP-Aragón, 1982.

Complementaria

César Coll. «Un marco psicológico para el currículum escolar», en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. PP. 153-175.

Tema 4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante ubicará las principales características de la entrevista como una herramienta que le permite la indagación de su práctica a partir de la opinión de los

sujetos implicados en la misma, y la profundización de los aspectos que al momento él ha desarrollado.

Actividades de estudio:

a) Con base en la lectura de Woods identifique los principales atributos que el entrevistador debe cumplir y las características a considerar para efectuar las entrevistas.

b) A partir de los aspectos identificados en la lectura y las descripciones elaboradas en las actividades anteriores, elabore un guión de entrevista susceptible de aplicar para la recuperación de información relevante en su práctica docente.

Bibliografía

Básica

Peter Woods. «Entrevista», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. PP. 77-104.

Terry, Tendbrink D. «Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos», en: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea, 1981. Pp. 275-285.



Complementaria

Aaron V. Cicourel. «La entrevista», en: *El método y la medida en sociología*. Madrid, Nacional, 1982. PP. 108-141.

UNIDAD III. IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES

Propósito

El profesor-estudiante, a partir de lo trabajado en las unidades I y II, identificará, delimitará y evaluará las dificultades más significativas que impactan su labor docente.

PRESENTACIÓN

La sistematización de la información no es una tarea sencilla si nos interesa dar cuenta de rasgos significativos de la realidad e intentar ofrecer explicaciones fundamentadas sobre su composición.

La intención de esta unidad es poder sistematizar la información que se ha recabado a través de las entrevistas y arribar a conclusiones, las que se reflejarán en un esfuerzo de clasificación y delimitación de las dificultades más relevantes para la práctica docente de los profesores-estudiantes.

Se presenta la lectura de Peter Woods que ofrece distintas posibilidades de análisis y conclusiones a las que se puede arribar, con actitudes y aptitudes que favorezcan la apertura de nuestras apreciaciones de lo que acontece en la realidad y de los datos que hemos recabado.

Como estrategia se propone recuperar la experiencia del profesor-estudiante, las opiniones de otros sobre su quehacer, y los análisis y descripciones que ha realizado durante el desarrollo del curso para reconstruir y ampliar las ideas que él se ha formulado sobre su labor do-

cente. De esta manera, se incluye la lectura de Gimeno Sacristán que sirve como referencia para contar con una visión global sobre las expectativas sociales e individuales que se han elaborado alrededor de la labor del docente, así como las exigencias académicas y laborales en las que se circunscribe su quehacer cotidiano.

La unidad se desarrolla en torno a cuatro temáticas centrales:

- Dificultades enfrentadas en el trabajo cotidiano
- Los sujetos implicados en las dificultades del trabajo cotidiano
- La información como una forma de interpretación de la realidad
- Valoración de las dificultades y determinación de su significación

En cada uno de los temas se establece la respectiva estrategia de trabajo a seguir, así como las actividades a desarrollar, productos solicitados y bibliografía básica que sirve para analizar, confrontar, ampliar y profundizar los conceptos centrales de los diferentes autores seleccionados para cada tema (ver red conceptual de la unidad III).

Tema 1. Dificultades enfrentadas en el trabajo cotidiano.

Estrategia de trabajo:

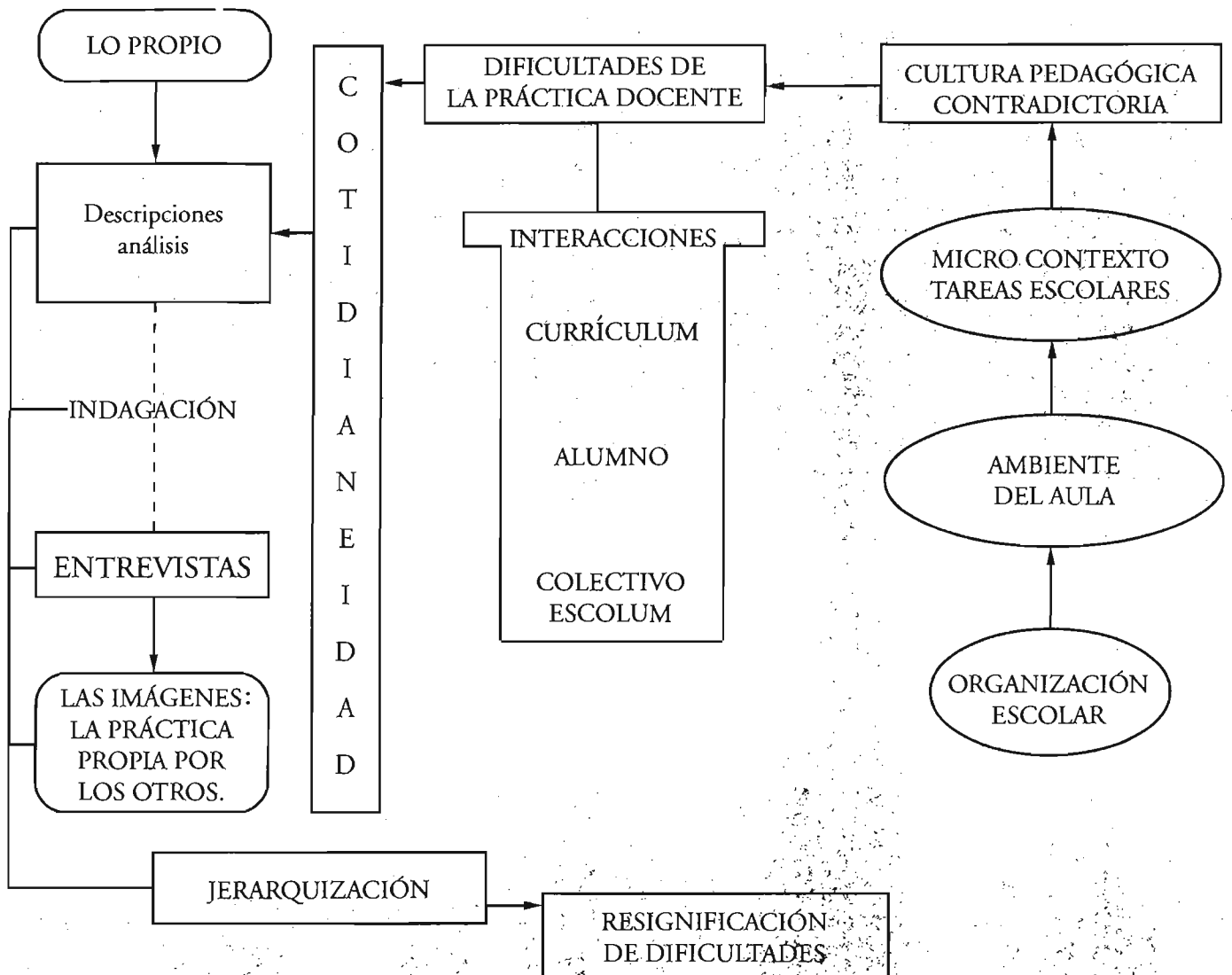
A partir de las descripciones realizadas en el cuadro de la unidad I y II se pretende que el profesor-estudiante identifique las dificultades que enfrenta en su trabajo cotidiano en cada uno de los rubros anotados.

Actividades de estudio

- a) Revise la lectura de Gimeno Sacristán e identifique los principales problemas que el magisterio ha enfrentado a lo largo del tiempo.
- b) Recuperando lo descrito en los cuadros de la primera y segunda unidad, haga una confrontación con lo planteado en el texto de



RED CONCEPTUAL UNIDAD III



Gimeno Sacristán y señale las dificultades que enfrenta cotidianamente en su práctica docente.

Tema 2: Los sujetos implicados en las dificultades del trabajo cotidiano.

Estrategia de trabajo:

Bibliografía para los temas 1, 2 y 4

José Gimeno Sacristán. «Profesionalización docente y cambio educativo», en: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. PP. 113-144.

A partir de los resultados del tema anterior (las dificultades detectadas) se pretende que el profesor-estudiante reconozca el tipo de interacciones que se dan en relación con cada rubro.

Identificar los sujetos a entrevistar, tomando en cuenta el perfil de un informante apropiado, buscando ampliar el conocimiento que se tenga



sobre las dificultades y tratando de concentrarse en las que se consideren más relevantes.

Actividades:

- a) Confronte los cuadros de cotidianidad e interacciones en relación con las dificultades detectadas en el tema anterior. Ubique su impacto en la labor educativa y los sujetos que en ellas intervienen.
- b) Revise el guión elaborado en la unidad II e incorpore los elementos que considere convenientes a partir de las dificultades seleccionadas.
- c) Ubique, seleccione y entreviste a los sujetos en función de los aspectos relevantes a indagar de acuerdo con su guión. Se recomienda que el número de entrevistados fluctúe entre 5 y 10 personas.

Tema 3. La información como una forma de interpretación de la realidad.

Estrategia de trabajo:

El profesor-estudiante identificará los conceptos y elementos metodológicos relevantes para la interpretación y el análisis de la información que se recabe en las entrevistas y en las descripciones realizadas.

Actividades:

- a) Elabore un esquema conceptual que le sirva como referente para interpretar y valorar la información recuperada para su posterior sistematización, a partir de la lectura de los textos «Análisis» de Woods y «El análisis de la interacción didáctica» de Flanders (este último revisado en la unidad anterior).

La lectura de «Análisis de los datos etnográficos» de Rockwell, ubicada en la bibliografía complementaria, le puede servir de apoyo en la realización de esta actividad.

- b) Analice la información obtenida en las entrevistas realizadas.

- c) Efectúe una segunda entrevista a los mismos sujetos con la finalidad de profundizar y complementar la información que considera más relevante de acuerdo con el análisis de las primeras entrevistas.

Bibliografía

Básica

Peter Woods. «Análisis», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. PP. 77-104.

Complementaria

Elsie Rockwell. «Análisis de datos etnográficos». México, DIE, mecanograma, sin fecha. pp. 1-9.

Tema 4. Valoración de las dificultades y determinación de su significación.

Estrategia de trabajo:

Sistematización y análisis de la información recabada en las tres unidades del curso y de las entrevistas realizadas, con la finalidad de valorar y jerarquizar las dificultades más significativas que impactan su labor docente y las posibilidades de su intervención en las mismas.

Actividades:

- a) Recupere las lecturas de Gimeno Sacristán para retomar los planteamientos que el autor hace sobre la intervención pedagógica y las limitaciones del docente frente a su contexto.

La lectura de César Coll «La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar» ubicada en la antología complementaria es de utilidad para el desarrollo de esta actividad.



- b) Sistematice los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas, tomando como base los aspectos teóricos y metodológicos revisados en todo el curso (las descripciones, los cuadros y los conceptos recuperados de las distintas lecturas).
- c) Elabore un cuadro donde concentre las dificultades que enfrenta en su quehacer cotidiano y que fueron ampliadas e identificadas a partir de las entrevistas, sus análisis y descripciones.

	Profesor	Alumno	Grupo	Currículum	Colectivo escolar	Autoridades	Comunidad
Dificultades							

d) Valore y jerarquice las dificultades detectadas en función de sus preocupaciones profesionales y personales, así como sus posibilidades de intervención. Elabore un escrito en donde integre una explicación de las razones que orientaron la delimitación de las dificultades y su clasificación.

Bibliografía

Complementaria

César Coll. «La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar», en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 177-188.

V. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

UAM-AZCAPOTZALCO. 1 ANUARIO CONMEMORATIVO DEL V CENTENARIO DEL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA. IMÁGENES DE LO COTIDIANO. México, UAM-A, 1989. 230 p.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península. 1977.423 p.

ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro: estudios sobre trabajo docente*. México, SEP/El Caballito, 1985. 80 p.

ROCKWELL, Elsie. *De huellas bardas y verdades: una historia cotidiana en la escuela*. México, Cuadernos de Investigación Educativa No. 3, 1982.

EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell. «Escuela y clases subalternas». México, Cuadernos Políticos No. 37, julio-septiembre 1983.

ROCKWELL, Elsie. *La escuela, lugar de trabajo docente*. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986.40 p.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993.220 p.

ALLIAUD, Andrea y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Edirores, 1992.327 p.

BERGER y Luckman. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979.150 p.

ROGERS, Carl R. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991.364 p.

COOL Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991.206 p.

FLANDERS, N. A. *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid, Anaya, 1977.



GIMENO Sactistán, José. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

REMEDI, Eduardo V. «Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido». México, UNAM, ENEP-Aragón, (Mimeo). 1982.

TENDBRINK D., Terry. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea. 1981.

CICOUREL, Aaron V. *El método y la medida en sociología*. Madrid, Nacional, 1982.309 p.

ROCKWELL, Elsie. «Análisis de datos etnográficos». México, DIE, mecanograma, sin fecha. 9 p.

VI. ANEXO

PROGRAMA INDICATIVO DEL CURSO «ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA».

1. PRESENTACIÓN

El eje metodológico de la Licenciatura proporciona, al profesor-estudiante, elementos para la indagación e innovación de su práctica cotidiana, es por esto que el segundo curso del eje, denominado «Análisis de la Práctica Docente Propia», pretende propiciar un primer reconocimiento de las dificultades que se viven en el ejercicio profesional dentro de los niveles de educación preescolar y primaria.

Por ello, contiene elementos teóricos y orientaciones prácticas que sirven de base para efectuar la revisión del trabajo cotidiano del docente, describir las dificultades a las que se enfrenta, definir la relevancia de éstas en su labor docente y propiciar la reflexión y el análisis de la forma como el docente está involucrado en ellas, desde una perspectiva propositiva.

Se desarrolla a partir de la identificación del docente con su práctica, en su dimensión social y personal, la caracterización que hace al trabajo cotidiano y delimitación de aspectos que dificultan de manera más directa su labor docente, los sujetos involucrados en las dificultades y posibilidades del docente para superarlas.

II. JUSTIFICACIÓN

Durante las dos últimas décadas el papel del docente ha cobrado un reconocimiento significativo a partir de recuperar su experiencia y el saber que por su labor ha desarrollado. Este reconocimiento surge de hacer una revisión de la cotidianidad de esta tarea, los aspectos presentes en la misma tanto de carácter personal, académico y laboral que influyen en el desempeño, y la calidad de la educación en el aula.

El presente curso tiene la intención de generar en el profesor-estudiante la reflexión, el análisis y la identificación de las dificultades de su quehacer docente y con ello poder tener una actitud más propositiva ante su trabajo cotidiano.

III. PROPÓSITO

El profesor-estudiante identificará, reflexionará y valorará las dificultades de su práctica docente a través de la sistematización de sus experiencias y reconociendo su implicación en ellas: las imágenes que ha generado alrededor de su trabajo, las expectativas creadas, sus aspectos prácticos, la motivación y creatividad empleada, las relaciones establecidas en su cotidianidad, así como el estilo personal desarrollado en su labor docente. Con el propósito de resignificar su realidad más inmediata y tomar en cuenta su papel como educador.

IV. DESCRIPCIÓN DEL CURSO

El curso consta de tres unidades que parte de sus relaciones más cercanas al docente para resignificarlas a partir del reconocimiento de lo que acontece en la cotidianidad y el papel que él tiene dentro de ella, así como identificar las dificultades más relevantes y su actitud frente a ellas.

A continuación se presentan cada una de ellas, sus propósitos y los temas a desarrollar a su interior.



UNIDAD I. EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR

Propósito

El profesor-estudiante revisará, analizará e identificará las implicaciones de su trabajo cotidiano.

Temas:

1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores.

Bibliografía

Solange, Alberro. «Protagonismo de lo rutinario cotidiano», en: *I Anuario Conmemorativo del V Centenario del Descubrimiento de América*. México, UAM-A, 1989. PP 17-21.

Agnes Heller. «El contacto cotidiano», en: *Sociología de la Vida Cotidiana*. 2a. ed. Barcelona, Península, 1987. Pp. 359-381.

2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor.

Bibliografía

Elsie Rockwell. «El contenido formativo de la experiencia escolar», en: *De huellas bardas y veredas una historia cotidiana en la escuela*. México, Cuadernos de investigación educativa No. 3, DIE-IPN, 1982. Pp. 3-19.

Agnes Heller. «Tipos de actitud teórica en el pensamiento cotidiano», en: *Sociología de la vida cotidiana*. 2a. ed. Barcelona, Península, 1987. PP. 354-358.

3. Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación.

Bibliografía

Elsie Rockwell. *La escuela, lugar de trabajo docente Descripción y Debates*. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986. PP. 25-33.

4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente.

Bibliografía

Peter Woods. «La etnografía y el maestro», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. PP. 15-29.

UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA

Propósito

El profesor-estudiante reconocerá y analizará sus interacciones con los elementos más cercanos que conforman su práctica docente desde una perspectiva social.

Temas:

1. El profesor y su interacción con el niño.

Bibliografía

Peter Berger y Thomas Luckmann. «Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana», en: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979. Pp. 36-52.

Carl R. Rogers. «La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje», en: *Libertad y creatividad en la educación, en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991. PP. 143-160.

2. El profesor y su interacción con el colectivo escolar.

Bibliografía

César Coll. «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar», en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. PP. 105-132.

N. A. Flanders. «El análisis de la interacción didáctica» e «Introducción a los procedimientos de codificación», en: *Análisis de la interacción di-*



dáctica en la clase. Madrid, Anaya, 1977. pp. 17-25 y 51-60.

3. El profesor y su interacción con los programas.

Bibliografía

José Gimeno Sacristán. «El Currículum moldeado por los profesores», en: *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988. Pp. 196-263.

Eduardo V. Remedi. «Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido». México, UNAM, ENEP-Aragón, Mimeo, 1982.

4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad.

Bibliografía

Peter Woods. «Entrevista», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. Pp. 77-104.

Terry, Tendbrick D. «Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos», en: *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea, 1981. Pp. 275-285.

UNIDAD III. IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES

Propósito

El profesor-estudiante, a partir de lo trabajado en las unidades I y II, identificará, delimitará y evaluará las dificultades más significativas que impactan a su labor docente.

Temas:

1. Dificultades enfrentadas en el trabajo cotidiano.

2. Los sujetos implicados en las dificultades

en el trabajo cotidiano.

3. Valoración de las dificultades y determinación de su significación.

Bibliografía

Temas 1, 2 y 3.

José Gimeno Sacristán. «Profesionalización docente y cambio educativo», en: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. Pp. 113-144.

4. La información como una forma de interpretación de la realidad.

Bibliografía

Peter Woods. «Análisis», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. Pp. 135-160.

V. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

El curso se desarrollará en términos de un Taller por las siguientes características:

Debe orientarse el trabajo a la obtención de productos muy concretos, «...útiles para su crecimiento, a que reflexionen sobre su propia existencia y sobre la ocupación en que mantienen conectados sus intereses cotidianos».²

Debe articular la teoría con la práctica a través de lo más inmediato y cotidiano a lo más lejano y abstracto y la identificación de dificultades con el propósito de lograr la delimitación de problemas y, en su caso, la solución a los mismos, en los siguientes cursos del Eje Metodológico.

Sustentarse más en la revisión de las experiencias que en informaciones teóricas y técnicas.

El taller implica operarlo en forma individual y grupal, debido a que es una revisión

² SAEZ A. HUGO ENRIQUE. «El método del taller en la dinámica modular», en: *Revista Reencuentro*. pp 45.



individual de su propia experiencia como profesional de la educación y como individuo, que es el objetivo central del curso. El espacio grupal se considera importante para la socialización de los procesos experimentados en el ejercicio individual y contribuye al conocimiento adquirido y las experiencias generadas en el mismo.

Los procesos de socialización se pueden dar de distintas formas: el que se formaliza a partir de la pertenencia a un grupo de estudio en la modalidad semiescolarizada; el constituido por la relación entre pares fuera y dentro de la Unidad UPN, como en el caso de la modalidad a distancia, y los grupos de referencia a los que pertenece el profesor-estudiante en su centro laboral o círculo social.

El profesor-estudiante tendrá que recuperar, con la orientación del asesor, las preocupaciones que él tenga en torno a su práctica cotidiana, a partir de la discusión y revisión de sus hallazgos que podrá compartir con los sujetos que intervienen en su socialización.

VI. EVALUACIÓN

Con base en los aspectos generales señalados en el modelo de evaluación dentro del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, a continuación se describen los indicadores para la evaluación del curso, que servirán como apoyo a la definición de los objetos, criterios y medios que acuerden los profesores-estudiantes como su(s) asesor(es).

INDICADORES

- a) Establecer un encuadre, desde el inicio del curso, donde se expliciten y analicen los propósitos, mecanismos de trabajo, asesoría y los contenidos a abordar en relación con la reconceptualización y la revisión de la práctica docente cotidiana (consultar pág 42 del Plan de Estudios).
- b) Explicitar las habilidades, aptitudes y conceptos básicos que los profesores-estudiantes

deberán de recuperar e internalizar a lo largo del curso y que serán sujeto de evaluación.

- c) Establecer, conjuntamente entre asesor(es) y profesores-estudiantes, los criterios mínimos a observar en la elaboración de los trabajos requeridos y sus tiempos de realización.
- d) Determinar entre asesor(es) y profesores-estudiantes, los parámetros de acreditación y asignación de calificaciones.

VII. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

Guiomar Namó de Mello. "Mujer y profesionista", en: Rockwell, Elsie. *Ser maestro: estudios sobre trabajo docente*. México, SEP/El Caballito, 1985. pp. 55-59.

Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell. "Escuela y Clases subalternas". México, Cuadernos Políticos No. 37, julio-septiembre 1983, pp. 70-80.

Elsie Rockwell. "Los sujetos y sus saberes", en: *La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y Debates*. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986. pp. 68-71.

Andrea Alliaud y Laura Duschatzky. "Introducción", en: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. pp. 7-21.

César Coll. "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. pp.133-151.

César Coll. "Un marco psicológico para el currículum escolar", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 153-175.

Aaron V. Cicourel. "La entrevista", en: *El método y la medida en sociología*. Madrid, Nacional, 1982. pp. 108-141.

Elsie Rockwell. "Análisis de datos etnográficos". México, DIE, mecanograma, sin fecha. pp 1-9.

César Coll. "La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el currículum escolar", en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 177-188.



BIBLIOGRAFÍA GENERAL

UAM-AZCAPOTZALCO. *I ANUARIO CONMEMORATIVO DEL V CENTENARIO DEL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA. IMÁGENES DE LO COTIDIANO*. México, UAM-A, 1989. 230 p.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península. 1977. 423 p.

ROCKWELL, Elsie. *Ser maestro: estudios sobre trabajo docente*. México, SEP/El Caballito, 1985. 80 p.

ROCKWELL, Elsie. *De huellas bardas y verdades: una historia cotidiana en la escuela*. México, Cuadernos de Investigación Educativa No. 3, 1982.

EZPELETA, Justa y Elsie Rockwell. "Escuela y clases subalternas". México, Cuadernos Políticos No. 37, julio-septiembre 1983.

ROCKWELL, Elsie. *La escuela, lugar de trabajo docente*. México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986. 40 p.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. 220 p.

ALLIAUD, Andrea y Laura Duschatzky (compiladoras). *Maestros. Formación, práctica y*

transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1992. 327 p.

BERGER y Luckman. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu, 1979. 150 p.

ROGERS, Carl R. *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991. 364 p.

COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1991. 206 p.

FLANDERS, N. A. *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid, Anaya, 1977.

GIMENO Sacristán, José. *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata, 1988.

REMEDI, Eduardo V. "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido". México, UNAM, ENEP-Aragón, Mimeo, 1982.

TENDBRINK D., Terry. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea, 1981.

CICOUREL, Aaron V. *El método y la medida en sociología*. Madrid, Nacional, 1982. 309 p.

ROCKWELL, Elsie. "Análisis de datos etnográficos". México, DIE, mecanograma, sin fecha. 9 p.



**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA.
GUÍA DEL ESTUDIANTE**

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

**JOSÉ LUIS MURO FLORES
UNIDAD UPN 112 CELAYA, GTO.**

**TERESA DE JESÚS NEGRETE A.
DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN Y TITULACIÓN CUUPN.**

**G. ARTURO TAPIA ORTEGA
UNIDAD UPN 304 ORIZABA, VER.**

COORDINACIÓN DEL PROYECTO

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ



ANTOLOGÍA BÁSICA

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Primera edición, México 1994.

© Derechos reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan, C. P. 14200
México 22, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-7648-0 (Obra C.)
968-29-7649-9

Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL	5
UNIDAD 1: EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR	7
PRESENTACIÓN	9
Tema 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores	9
“Protagonismo de lo rutinario cotidiano”, Alberro Solagne	9
“El contacto cotidiano”, Agnes Heller	13
Tema 2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor .29	
“El contenido formativo de la experiencia escolar”, Elsie Rockwell	29
“Tipos de actitud teórica en el pensamiento cotidiano”, Agnes Heller . .	37
Tema 3. Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación	40
“La escuela, lugar de trabajo docente. Descripción y debates”, Elsie Rockwell	40
Tema 4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente	50
“La etnografía y el maestro”, Peter Woods	50
UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA	61
PRESENTACIÓN	63
Tema 1. El profesor y su interacción con el alumno	64
“Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”, Peter Berger y Thomas Luckmann	64
“La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje”, Carl R. Rogers	75
Tema 2. El profesor y su interacción con el colectivo escolar	89



“Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”, César Coll.	85
“El análisis de la interacción didáctica” e “Introducción a los procedimientos de codificación”, N. A. Flanders.	105
Tema 3. El profesor y su interacción con el currículum.	120
“El Currículum moldeado por los profesores”, José Gimeno Sacristán.	120
“Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido”, Eduardo V. Remedi.	153
Tema 4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad.	161
“Entrevista”, Peter Woods.	161
“Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos”, Terry, Tendbrink D.	181
UNIDAD III. IDENTIFICACION DELIMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES.	189
PRESENTACIÓN.	191
Tema 1. Dificultades enfrentadas en el trabajo cotidiano.	192
Tema 2. Los sujetos implicados en las dificultades en el trabajo cotidiano.	192
Tema 4. Valoración de las dificultades y determinación de su significación.	192
“Profesionalización docente y cambio educativo”, José Gimeno Sacristán.	192
Tema 3. La información como una forma de interpretación de la realidad.	212
“Análisis”, Peter Woods.	212
BIBLIOGRAFÍA.	231



PRESENTACIÓN

Las lecturas incluidas en esta antología tienen como objeto proporcionar al profesor-estudiante elementos conceptuales que favorezcan el desarrollo de las actividades y consecuentemente el logro del propósito del curso; en la elaboración de ésta se buscó seleccionar los textos que sin menoscabo de su calidad ofrecieran una lectura accesible al estudiante y lo más cercano a su realidad.

No se pretendió un tratamiento exhaustivo de los temas sino proporcionar elementos básicos generales que posibiliten su comprensión; aquellos estudiantes que se interesen en la profundización de los temas pueden consultar las obras completas que se encuentran detalladas al final del volumen, así como los artículos seleccionados dentro de la Antología Complementaria.

Otra intención del uso de la Antología Básica, consiste en que se consideren a los textos como un apoyo o referencia para el análisis de las experiencias, saberes e informaciones adicionales que nutren el acontecer cotidiano de los estudiantes en su labor profesional, de tal forma que el punto central sea el análisis de la práctica docente, desde distintas perspectivas.



EXL



UNIDAD 03 A
LA PAZ, B.C.S.

EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR



PRESENTACIÓN

Para el desarrollo de los temas de esta primera unidad se incluyen seis textos, que ofrecen elementos conceptuales básicos para el análisis del trabajo cotidiano del profesor. Las lecturas de Solange y Heller permiten la conceptualización de lo cotidiano resaltando la importancia de este quehacer en la vida de los sujetos y los grupos; esto permite al profesor-estudiante un primer acercamiento analítico a su realidad.

Los textos de Rockwell y Heller que se seleccionaron para los temas 2 y 3 sirven para el reconocimiento y valoración sobre la importancia del quehacer cotidiano de los profesores, con ello se pretende aportar elementos para que los estudiantes hagan una reflexión crítica sobre su propio desempeño cotidiano.

El último texto de la unidad de Peter Woods, se incluye con la finalidad de acercar al profesor al trabajo investigativo de su propia práctica, Woods plantea una serie de consideraciones que refuerzan la importancia que tiene el incorporar la investigación al trabajo docente.

Tema 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores

LECTURA: PROTAGONISMO DE LO RUTINARIO COTIDIANO*

PRESENTACIÓN

El autor hace una breve reseña de los rumbos que ha tomado la historia como ciencia y de los distintos elementos que han retomado los historiadores para abordar sus objetos de conocimiento; dentro de este análisis se hace un reconocimiento de los eventos cotidianos como elementos básicos para el entendimiento de la realidad histórica de una sociedad.

* Alberro Solange, «Proragonismo de lo rutinario cotidiano», en: 1 Anuario Conmemorativo del V Centenario del Descubrimiento de América. México, UAM- AZCAPOTZALCO, 1989. PP. 17-21.

A partir de una definición de lo cotidiano nos señala la importancia de la comprensión y resignificación de la vida de los sujetos.

Existe una historia de la Historia que, a pesar de ser la más antigua de las llamadas ciencias sociales, se regenera continuamente, logrando casi presentar el rostro de la eterna juventud. En efecto, después de aquella historia que apenas se desprendía de las nieblas del mito y de la leyenda, sostenida por la precaria memorización oral, las crónicas, pertrechadas de sonados acontecimientos, cargadas de destellos de batallas y faustos dinásticos, sentaron sus reales por mucho tiempo, llegando aún hoy día a sobrevivir como arcaísmos merced a algún que otro historiador rezagado.

Luego llegaron las corrientes innovadoras arrastradas por la historia económica, que están lejos de agotarse. Sin embargo, de modo lateral, marginal y casi solapado, siempre se había manifestado, incluso en los géneros históricos más



antiguos, cierta tendencia a describir los hechos y cosas triviales de los pueblos cuyas historias relataban, tendencia que encontramos en los espíritus más curiosos y agudos, como por ejemplo Herodoto o César.

Con el descubrimiento de América, esta actitud cobró mayor fuerza, siendo espontánea en Cortés, Díaz del Castillo, Cieza de León, entre otros, deliberada y encaminada a un fin preciso en Sahagún o Durán, volviéndose tema de reflexión filosófica en un Montaigne. Si el siglo XVIII, en su pasión por lo social, aprovecha dentro de este material lo que considera útil para sus demostraciones polémicas -véase a Robertson, de Pauw, Clavijero, etc.-, es preciso sin embargo esperar los albores de nuestra época para que el surgimiento de ciencias tales como la antropología social, la etnología y el sicoanálisis permitan descubrir el valor y la riqueza de los aspectos más banales de la vida de los hombres.

Hasta entonces, y en la medida en que se había considerado que la historia debía obedecer a un principio explicativo variable y de carácter preponderante (el que, según el sistema en que se integraba, pudo abarcar desde la voluntad divina hasta los determinismos dinásticos, biológicos, geográficos, económicos, entre otros), se tendió a observar un campo predilecto en detrimento de los demás, que se suponían subordinados al primero. El estructuralismo mostró que una sociedad resulta ser un conjunto de elementos relacionados entre sí de tal modo que cualquier cambio en uno de ellos provoca la modificación del equilibrio existente, como en el caleidoscopio de C. Lévi Strauss. Por tanto, y si bien algún elemento puede tener un peso y una función determinante en un momento preciso, los demás se ven afectados a su vez y reflejan a su modo la nueva situación, al adoptar aspectos y ocupar espacios distintos en un conjunto nuevo. Por otra parte, al mismo tiempo que se encuentra sometido a una dinámica de conjunto, cada elemento tiene la suya, pudiendo por tanto ofrecer menor o mayor capacidad de aceptación o resistencia al cambio inducido en el sistema al que pertenece.

Ahora bien, si lo político, lo económico, lo demográfico, aparecen regularmente como los factores activos de una situación y de una evolución histórica, se suele percibir a la vida cotidiana como algo privado, sin mayor relevancia, puesto que se le cree relativamente ajena al campo abierto de la Historia, ampliamente recorrido por los aires de la vida colectiva, pública, activa y consciente.

El sicoanálisis nos desengañó parcialmente, al revelarnos que aún las profundidades más arcanas de nuestra mente y de nuestro corazón no escapan al influjo de los factores más objetivos de la vida social, los que valiéndose de los lazos afectivos, de la familia y la educación, logran regirnos sutil aunque poderosamente.

De la misma manera, fue preciso abandonar en los hechos cierta concepción voluntarista de la historia y admitir la importancia de procesos evolutivos inconscientes, para descubrir el interés de lo cotidiano. En fin, algunos estudiosos llegaron a interrogar las trivialidades de la vida humana, a falta de otros testimonios, según la costumbre misma de los arqueólogos quienes, menos favorecidos que los historiadores en materia de fuentes, se ven a menudo obligados a sacar provecho de cualquier rastro material, por ínfimo y deleznable que parezca.

Así las cosas, entendemos por vida cotidiana el entorno sensorial en el que nos desenvolvemos, los gestos, ademanes, las actitudes y comportamientos, tanto aislados como integrados en verdaderos complejos de prácticas cuya clasificación empezó Marcel Mauss, en un intento por impulsar su estudio sistemático. Es que si todos los hombres hacemos más o menos las mismas cosas en el ámbito privado y el marco diario, desde que salimos de nuestras cuevas originales, la manera de cómo las hacemos resulta altamente reveladora de realidades y situaciones más difíciles de percibir en otros terrenos.

En efecto, la esfera de lo cotidiano y de lo privado funciona a menudo como un conservatorio de prácticas cuya razón de ser quedó olvidada, pero que al mantenerse vivas y transmitirse de generación en generación, siguen



cumpliendo con la función que las hizo aparecer. Así por ejemplo, nadie en el mundo occidental recuerda cómo la sociedad feudal, tremendamente conflictiva, hizo necesario codificar el uso del cuchillo entre los comensales, quienes no debían nunca presentárselo unos a otros sino asiéndolo por la misma hoja, con el fin de evitar que se sintiera agredida la persona a la que se le ofrecía, temiéndose en todo momento el estallido de la violencia latente. Actualmente, si bien nuestra sociedad resulta ampliamente controlada y normalmente exenta de tales impulsos, la cortesía vigente conserva esta costumbre, sustituyendo tan sólo el concepto de elegancia por el de seguridad, dentro de un ámbito percibido como “civilizado” conforme al espíritu que la originó hace siglos, según Norbert Elías.

Al pertenecer la vida cotidiana al ámbito de lo doméstico, escapa a los dos mayores peligros que amenazan las esferas más expuestas y consideradas más nobles, de lo económico, ideológico, etc.: en primer lugar, escapa a la conciencia y por tanto, a la voluntad. Nos lavamos las manos, comemos, rezamos, y hacemos tantas otras cosas, no según criterios y normas adoptados deliberadamente por nosotros, sino porque, sin pensar en ello, seguimos haciendo lo que nos enseñaron en nuestra niñez o lo que vemos que se hace alrededor nuestro. Es decir que estas prácticas, que surgieron algún día dentro de contextos específicos y por causas olvidadas, logran transmitirse con facilidad asombrosa mediante la educación recibida en los primeros años, de hecho la más importante y sin embargo la menos conocida, por ser parte de las tareas maternas, dentro del núcleo familiar.

Por otra parte, en la medida en que casi todo lo que abarca lo cotidiano participa de prácticas y comportamientos inconscientes, rutinarios y triviales, los proyectos represivos y normativos no juzgan necesario buscar su control. Así es como pueden manifestarse, en terrenos ciertamente humildes pero reales, opciones y sensibilidades que se ven eventualmente combatidas cuando se expresan en campos más abiertos y conscientes, y cuando un carácter colectivo y pú-

blico puede volverlos fuerzas indeseables. Ejemplo de ello es el renacimiento actual del sentimiento religioso en la Unión Soviética, sólo explicable a partir de las costumbres y prácticas preservadas por las “abuelitas” que las transmitieron a sus pequeños nietos, cuyas madres, a menudo materialistas convencidas, estaban por otra parte ocupadas en tareas productivas fuera del hogar.

Ahora bien, este mundo casi ilimitado que viene a ser la vida cotidiana, precisa desde luego que se le estudie con rigor que se acostumbra para cualquier tipo de historia, pero además, con ciertas delicadezas, pues al constituir de hecho la trama de todo tejido social, abarca terrenos complejos que interesan lo mismo el cuerpo, la vida familiar, la sexualidad, etc., desembocando por tanto en las relaciones humanas en todas sus dimensiones y más allá, en una verdadera cosmovisión. Recordemos que Pascal, profundo conocedor de los mecanismos que mueven la máquina humana, recomendaba a los incrédulos deseosos de creer, que empezasen por arrodillarse y orar, a sabiendas de que a veces no es el espíritu el que impulsa a la materia, sino la materia la que logra doblegar al espíritu.

La primera de estas condiciones consiste, sin duda, en que el investigador atraído por semejantes temas sea dotado de intuición y sensibilidad particular, las que lejos de ser el producto de una metodología, son el resultado ante todo de una disposición personal, forzosamente respaldada por una amplia cultura. En efecto, sólo sobre un sustrato comparativo logra brotar la hipótesis creativa y la intuición del interés que puede presentar un fenómeno dado, cuya especificidad no resalta mientras no se le coteje con otros afines o similares.

En segundo lugar, fuerza es privilegiar lo colectivo sobre lo individual: si algunos comportamientos o prácticas personales resultan siempre significativos de una evolución o de una tendencia, los que revisten un carácter general permiten asimismo deducir conclusiones y apreciaciones generales.



En fin, es preciso no caer en la anécdota ordinaria y fácil, que hace desmerecer el propósito científico, peligro siempre acechante en terrenos resbaladizos como los que brinda a menudo el estudio de nuestras vivencias triviales.

Así, la vida cotidiana, esta eterna Cenicienta, puede ser abordada con provecho, revelándose entonces la fuente casi inagotable de descubrimientos que rebasan a menudo la humildad e insignificancia fingida de los hechos y comportamientos que la constituyen.



LECTURA:
EL CONTACTO COTIDIANO*

EL CONTACTO COTIDIANO COMO BASE Y REFLEJO DE LAS RELACIONES SOCIALES. IGUALDAD Y DESIGUALDAD

PRESENTACIÓN

En el texto se podrá ubicar cómo se define la relación entre los sujetos, cuáles son las formas en que se da el contacto cotidiano, cómo se establecen las relaciones de igualdad y desigualdad a partir de las acciones que los hombres realizan para sostenerlas, entre éstas, la acción verbal, la acción directa (como instrumento u objetivo) y el juego.

Otro elemento interesante que contempla la lectura son los afectos que orientan el contacto cotidiano en las relaciones (el amor y el odio).

Debemos decir ante todo que no es posible subdividir las manifestaciones de la vida cotidiana en fenómenos concernientes al saber, a las relaciones y a la personalidad. Tomemos, por ejemplo, el «debate» y el «juego»: se trata de dos fenómenos que pueden referirse (aunque no exclusivamente) al saber y que al mismo tiempo tienen un papel relevante en el desarrollo de la personalidad. Por el contrario, es en cualquier medida arbitrario (y podríamos citar otros ejemplos) discutir en el ámbito del problema del contacto entre los hombres. Sin embargo, una cierta arbitrariedad es inevitable si queremos comprender teóricamente una esfera por su esencia heterogénea, en la cual todo fenómeno forma parte de conjuntos heterogéneos. En cada caso el arbitrio es relativo. Por tanto, examinaremos ahora aquellos fenómenos que en primer lugar forman parte del contacto entre los hombres (aun teniendo también otros significados) o que parece necesario examinar *también* desde tal punto de vista.

*Agnes Heller. «El contacto cotidiano», en: Sociología de la Vida Cotidiana. 2a. ed. Barcelona, Península, 1987. pp. 359-381

Normalmente a través del contacto cotidiano no entran en contacto el «hombre» con el «hombre», sino una persona que ocupa un puesto determinado en la división del trabajo con otra persona que ocupa otro puesto. Entran en contacto el señor feudal con su siervo de la gleba o con su vasallo, el empleado con su jefe o con su subordinado, el revisor con el pasajero del tren, el libre agricultor con su jornalero. Incluso los contactos de aquellos que tienen vínculos de sangre son regulados por el contenido, por los usos y por las normas posibles en presencia de determinadas formas de división del trabajo (incluso la relación entre padre e hijo o entre hermanos se ha transformado muchas veces en el curso de la historia), por no hablar de las formas de contacto entre hombres y mujeres, formas que, mediadas por las costumbres, cambian ampliamente. Cuando uno dice a su interlocutor: «Quisiera hablar contigo de hombre a hombre», pretende decir que en esta circunstancia no quiere considerar los respectivos puestos en la división del trabajo o las costumbres que regulan los contactos en la media de la sociedad.

Pero aunque los contactos personales estén fijados por el lugar en la división del trabajo y por las consiguientes costumbres, *el contacto se desarrolla entre hombres particulares concretos y no entre portadores de roles*. El carácter del particular se manifiesta como un todo unitario en los más diversos tipos de contacto: sea cual sea la persona y el contexto en que entra en contacto con ella, el particular permanece «idéntico» a sí mismo. (Hemos hablado ya de la posibilidad de que el contacto, como forma de alienación, cristalice en rol.)

Las relaciones que aparecen en la vida cotidiana en base a los contactos determinados por el lugar ocupado en la división del trabajo, pueden ser distinguidas en dos grupos principales: las relaciones basadas en la *igualdad* y las basadas en la *desigualdad*. En cuanto a las segundas



puede tratarse de *relaciones de dependencia o de inferioridad-superioridad*. Las relaciones de dependencia son siempre de naturaleza *personal* (una persona es dependiente de otra), mientras que las de inferioridad-superioridad reflejan el lugar que ocupan las personas de un modo permanente en la división social del trabajo y no se basan necesariamente en la dependencia personal. La relación de inferioridad-superioridad entre el señor feudal y su siervo de la gleba es también una relación de dependencia; por el contrario, la relación entre el mismo señor feudal y el siervo de la gleba de *otro* no lo es. Entre enseñante y alumno existe una relación de dependencia, pero no una relación de inferioridad-superioridad. El alumno puede por principio hallarse en un grado superior en la división social del trabajo respecto a su enseñante. La relación de dependencia puede desaparecer aun permaneciendo inmutable el puesto en la división social del trabajo (el muchacho crece, la mujer se divorcia, el obrero encuentra otra ocupación), mientras que la relación de inferioridad-superioridad sólo cambia cuando cambia el lugar del particular en la división del trabajo o bien cuando esta última asume otras formas (por ejemplo en las revoluciones).

Hay que precisar que las relaciones de dependencia, en especial cuando son también relaciones de inferioridad-superioridad, no presuponen obligatoriamente un contacto personal. Por principio el rey no está obligado a tener contactos personales con todos sus vasallos y mucho menos con todos sus súbditos, así como el capitalista (y ni siquiera el director) con ninguno de sus obreros. La característica esencial que hace alienantes las relaciones de dependencia personales (como relaciones de inferioridad-superioridad), es precisamente el hecho de que dentro de la relación de dependencia se hacen imposibles por principio (o en la praxis) los contactos personales.

Las relaciones de inferioridad-superioridad (que, repetimos, reflejan el lugar ocupado de un modo permanente en la división social del trabajo) son, por tanto, relaciones de *desigualdad social* y como consecuencia son por principio

alienantes. El viejo sueño de la igualdad surge en el hombre del odio y de la protesta contra este sistema de inferioridad-superioridad (incluso cuando esto sea evitable). Sin embargo, las relaciones de dependencia personal no contienen *obligatoriamente* el momento de la inferioridad-superioridad. Cuando son el fruto de una libre elección, cuando se basan en la diferencia de capacidad, cuando surgen por la necesidad de guiar, integrar una acción o una serie de acciones, se basan también en este caso en la desigualdad, pero no en la desigualdad social, sino más bien en la *personal*. La relación entre padres e hijos, entre enseñantes y alumnos, será durante un cierto periodo de tiempo desigual, en vista de la diferencia (la desigualdad) de saber y de experiencia entre las dos partes. Pero esta desigualdad (no-alienada) es siempre temporal, o bien surge en cierto punto de la actividad sin determinar la *totalidad* de las relaciones interpersonales.

En las sociedades de clase los contactos basados en la igualdad son correlativos a los basados en la desigualdad. Señor feudal y señor feudal, director ministerial y director ministerial, ama de casa y ama de casa entran en contacto entre ellos de igual a igual. *De modo que la misma igualdad personal es alienada, en cuanto se convierte en función de la desigualdad social.* Se tiene además una relación igualada entre desiguales, puesto que se pone el signo de iguales a personas desiguales por sus cualidades humanas. No nos referimos solamente a que sea potenciada la apariencia de las cualidades personales (quien tiene dinero, es hermoso, ingenioso, inteligente), sino ante todo al hecho de que *solamente algunos lugares privilegiados en el seno de la división social del trabajo ofrecen la posibilidad de desarrollar ciertas capacidades humanas* (saber, cultura, gusto, etc.). Para los apologetas de la sociedad de clase este fenómeno les sirve de argumento contra la igualdad. (Un ejemplo entre muchos: las mujeres no pueden ser situadas al mismo nivel que los hombres, nunca han producido nada grande, aún hoy son incultas, votan de un modo reaccionario, etcétera.) De una igualdad personal



no alienada sólo se podrá hablar como fenómeno socialmente típico cuando, en lugar de las relaciones de inferioridad-superioridad, existan relaciones de dependencia personal basadas únicamente en la diferencia de capacidad. El opuesto real de la desigualdad no es, por tanto, la igualdad, sino la «igualdad libre» en la que el contacto interpersonal es efectivamente un contacto de hombre a hombre, entre «est ser humano» y «aquel otro ser humano».

Creemos que no es necesario detenernos en demostrar que las relaciones interpersonales son necesarias por el hecho antropológico de la *diferencia* entre los hombres. Si no existiesen tales diferencias, cada particular no sería «único en su género y una gran parte de los tipos de contacto sería superflua. Si tú reaccionase exactamente como yo, no sería necesario que yo te aconseje, te convenza de algo, te explique algo, etcétera. Pero todo esto no tiene nada que ver con el programa de la igualdad y de la desigualdad.

El contacto cotidiano constituye la *base* y el *espejo* de las formas de contacto del conjunto social. Lo examinaremos en primer lugar como base.

El contacto cotidiano es siempre un *contacto personal*: una o más personas entran en relación con otra u otras personas. El «contacto personal» es entendido aquí en sentido amplio. No es necesaria una proximidad física propiamente dicha, una conversación telefónica o una carta significan también un contacto personal, que por tanto, puede estar mediado por objetos (entre comprador y vendedor existe un contacto personal). Pero, evidentemente, no es sinónimo del concepto de relaciones interpersonales. Todas las relaciones sociales son relaciones interpersonales, pero en cuanto conjunto de relaciones no son relaciones de contacto personal aunque estén basadas en éstas. A pesar de ello los contactos cotidianos pueden ser también alienados. Hemos dicho ya que la inferioridad superioridad, como hecho cotidiano, es una forma en la que se expresa la alienación. El grado de alienación de una sociedad puede ser también revelado por los contactos personales. No

es el Estado, sino el funcionario del juzgado el que hace el embargo, y es el funcionario del juzgado con su dureza, los policías que lo ayudan (también éstos como personas), quienes demuestran al hombre cotidiano particular la extrañación del Estado.

Resulta claro que las relaciones mercantiles y monetarias de una sociedad (por ejemplo el capitalismo) no son simplemente factores del conjunto de contactos personales concernientes al intercambio de mercancías. Sin embargo, no hay intercambio de mercancías sin que el productor de trigo A venda (en un contacto personal) su producto al mayorista B, sin que el mayorista B a través de sus agentes (guiados en el ámbito de un contacto personal) venda el trigo al detallista C, el cual luego (también él a través de un contacto personal) lo vende a sus clientes D. Todo acto de compra-venta se desarrolla bajo la forma de contacto personal cotidiano. (Lo cual es válido incluso cuando el detallista encarga telefónicamente el pedido a los delegados del mayorista.) O bien examinemos la relación recíproca de las clases. El antagonismo entre proletariado y burguesía surge de sus relaciones antagónicas con los medios de producción; de ahí los intereses opuestos de las dos clases y la posibilidad de una lucha entre ellas. Sin embargo, es evidente que la lucha de clases sólo se constituye cuando millares y millares de obreros particulares tienen una actitud de igualdad con sus propios compañeros, de trabajo y una actitud de desigualdad con el capitalista o con el capataz (actitudes personales), cuando además un agitador (evidentemente de un modo personal) explica que la situación es injusta. El obrero discute la cuestión con su compañero más próximo (una vez más en contacto cotidiano personal) y todos juntos acuerdan reivindicar del capitalista un salario más alto (tenemos también aquí un contacto en el plano de la vida cotidiana). Los millares y millares de obreros sólo se elevan por encima del nivel de la vida y del contacto cotidianos adquiriendo la consciencia de clase (la consciencia genérica mediada por la consciencia del nosotros), cuando *la consciencia de*



clase fundamenta su lucha integrándola en la lucha de toda la clase, ahora ya no sobre la base del contacto personal. De este modo el contacto cotidiano se convierte, en el ejemplo, en el fundamento de la *actividad política* consciente.

En la primera parte hemos mostrado ya que las relaciones cotidianas reflejan las relaciones existentes en el conjunto social. Resulta evidente que la totalidad de las relaciones personales de una persona o de un grupo no puede darnos una imagen clara de las relaciones sociales, pero, por el contrario, *toda* relación personal refleja algo de la naturaleza de la totalidad social. Cuando el amo puede pegar a su siervo sin que éste se defienda, cuando un hombre puede aterrorizar (en cierta forma) a una mujer a su placer, o bien -por poner un ejemplo contrario cuando pueden surgir numerosas relaciones de amistad sobre una base paritaria: en todos estos casos encontramos expresado algo importante sobre la totalidad del determinado mundo. Cuando más numerosas son las relaciones interpersonales que surgen sobre una base de libre igualdad, tanto más humanizada está la sociedad.

LAS FORMAS DEL CONTACTO COTIDIANO

Para empezar, digamos algunas palabras sobre los *tipos* más importantes de contacto cotidiano. Se trata del contacto *casual*, del contacto *habitual*, de la *relación* y finalmente del *contacto organizado*. Cada uno de estos tipos no se presenta obligatoriamente aislado, sino que puede también estar interrelacionado con los otros.

Los tipos en sí no nos indican cuál es la *intensidad* del contacto. Cuando dos hombres uno junto al otro durante un incendio, se ayudan recíprocamente en la tarea de extinción tenemos un contacto casual (no se han encontrado nunca antes y no se volverán a encontrar en el futuro) pero muy intenso; el contacto habitual de algunos vecinos de casa puede ser por ejemplo mucho menos intenso. Si consideramos los tipos de contacto desde el punto de vista de la sociedad, los contactos organizados

son los más intensos, puesto que son necesarios para su autorreproducción (familia, grupos de trabajo, organizaciones religiosas, células de partido, etcétera). Si analizamos los fenómenos observando la intensidad de los sentimientos, ocupan el primer puesto las relaciones:

la relación es por su naturaleza un contacto permanente (habitual u organizado) entre dos o más personas basado en un vínculo sentimental recíproco. Forman parte de él la amistad y el amor, pero a menudo también un fuerte sentimiento negativo (el odio) hace surgir relaciones.

Dado que los tipos de contacto social (es decir, los organizados: los grupos y las comunidades) han sido examinados en la primera parte, mientras que las relaciones serán analizadas más adelante, nos limitaremos aquí a analizar el *cómo* del contacto. Son dos las formas a tomar en consideración: la *acción directa* y la *acción verbal*. Ambas pueden ser partes orgánicas del contacto relativo al conjunto social (su función social es, como hemos visto, el constituir sus factores), pero puede tener lugar también una forma especial que existe de por sí. Esta forma de por sí de contacto, que encuentra en sí misma su propio sentido, a saber el *juego*, la examinaremos separadamente.⁹

La acción directa (el otro como instrumento y como objetivo)

Evidentemente la acción directa no aparece siempre aislada de la acción verbal. Es decir, no se trata de una acción «muda», aunque puede serlo (dos personas caminan por la calle sin hablar y con las manos cogidas). La acción directa se distingue de la verbal porque contiene también *un acto como factor suyo*, porque se expresa inmediatamente también en el acto. La inmensa mayoría de los contactos cotidianos está constituida por acciones directas, mientras que la acción verbal tiene importancia como su anticipación o como reflexión sobre aquéllas.

Las formas de contacto cotidiano que se expresan en acciones directas son tan numerosas



y tan heterogéneas que no podríamos ni siquiera enumerarlas. Sin embargo, citaremos algunas: *la acción en común* (por ejemplo, un paseo en común), *la acción concerniente al respectivo compañero* (le doy algo), *la acción recíproca* (el juego de pelota). Es posible establecer tipologías de acciones según los criterios más variados, pero para nosotros de momento esto es irrelevante. Lo que nos interesa es *la otra persona como objetivo o instrumento* en el contacto cotidiano.

Es sabido que Kant sostenía que un hombre no debe ser un instrumento para otro hombre. Kant ponía este precepto en la esfera de la moral abstracta, lo cual significa que consideraba como un *factum brutum* la función instrumental del hombre (para otro hombre) en el contacto humano guiado por la moral no abstracta. Pero en realidad un contacto cotidiano en el que un hombre no haga de instrumento de otro *bajo ningún aspecto* es imposible (e incluso carece de sentido). Cuando tomo un contable, lo utilizo (*también*) como instrumento para mejorar la gestión de los negocios. Cuando invito a unos huéspedes, los considero (*también*) como instrumentos de entretenimiento para mí. El coito puede servir (*también*) como instrumento para generar. Los niños pueden constituir (*también*) un instrumento para obtener de ellos una alegría particular o un apoyo en la vejez, para darnos prestigio, etcétera. En la vida cotidiana es además inevitable que en ciertos tipos de contacto otras personas sean para nosotros *solamente instrumentos* (el cobrador está para vender billetes, el electricista para reparar mi lámpara, etcétera). La alienación del contacto cotidiano (personal) no consiste, por tanto, en el hecho de que otras personas cumplan *también* la función de instrumentos o de que en algunos contactos (en general casuales) esta función sea exclusiva. La vida cotidiana está alienada cuando (y en la medida en que) *la función instrumental domina todas mis relaciones humanas*, cuando la relación con otro hombre, es decir, el otro hombre (lo otros hombres), *como objetivo* desaparece con pletamente (en la mayor parte de mis contacto o también en las formas de contacto más importantes para mí).

Cuando afirmamos que el papel de instrumento por parte del otro es inevitable en el contacto cotidiano, no negamos que la misma persona pueda ser *también el objetivo* de nuestro contacto. El hombre que se casa con una mujer exclusivamente porque constituye un buen partido, porque acrecienta su prestigio, porque le conviene casarse, porque los hijos son necesarios, considera a la mujer sólo como un instrumento. Por el contrario, para el hombre que ve la esencia del matrimonio en la relación amorosa y que por ello se preocupa de la felicidad de la esposa tanto como de la propia, la institución del matrimonio constituye una relación con un fin en sí misma, con la esposa, es decir, mediante la relación con la esposa como objetivo, aun estando presente una cierta instrumentalidad. También puedo tomar un contable no pensando solamente en la administración, sino en los intereses del otro: lo que ganará con ese trabajo, si el trabajo es apto para él, etcétera. El otro hombre no deja de ser un instrumento, pero es al mismo tiempo un objetivo.

Evidentemente, el otro hombre no es considerado como un objetivo con *igual* intensidad en todos los tipos de contacto. La máxima intensidad es posible en las relaciones, la mínima en los contactos casuales. Sin embargo, podemos detectar la tendencia de fondo por la cual *tanto más humanizado es el contacto cotidiano cuanto más numerosas son las relaciones personales en las que la función instrumental del otro hombre está subordinada, cuanto más es en ellas el otro hombre (y el contacto mismo) el objetivo*.

En la serie de relaciones de desigualdad son las relaciones de inferioridad-superioridad aquellas en las que predominan la instrumentalidad del otro hombre. El trabajador es para el capitalista un instrumento para enriquecerse, el siervo es para el amo un instrumento a emplear (para los servicios que afectan a su persona), no son tomados en consideración bajo ningún otro aspecto. O mejor, cuando el otro hombre en estas relaciones aparece como objetivo, es porque *el fin mismo es subordinado a la función de instrumento* (me conviene ser bueno



con el siervo, porque así me sirve mejor). Sólo eliminando la inferioridad-superioridad en la vida cotidiana se hace posible que la función primaria de instrumento de un hombre para otro pierda su universalidad social.

La relación moral abstracta (aquí Kant tiene razón) pone siempre el veto a la pura función de instrumento del otro hombre. En base a las normas morales abstractas -no a las concretas debo tomar en consideración también desde el punto de vista de sus necesidades, deseos, etcétera, al ser que, como hombre, es igual a mí. «Bien» no es sólo «bien para mí», sino el bien simplemente como valor, y, por tanto, también «bien para él». Al mismo tiempo (y ahí estriba la dialéctica de la pura moral abstracta) también en este caso el hombre puede ser un instrumento para otro hombre: cuando se trata de un objetivo moral abstracto en cuanto tal. Y la moral abstracta constituye sólo un ejemplo de cómo la relación con el hombre como instrumento se transforma en el plano del para-sí. Piénsese en la política («el fin justifica los medios»), en la función instrumental de la persona-modelo en el arte, en los experimentos científicos efectuados con hombres y sobre hombres, etcétera.

La acción verbal

La acción verbal como tipo específico es difícilmente distinguible en sus formas elementales de los aspectos lingüísticos de la acción directa. Sus formas elementales son la *comunicación*, la *discusión* y la *persuasión*.¹⁰ Las tres pueden referirse inmediatamente a la acción, lo que sucede en la mayoría de los casos. Cuando comunico que el tren parte a las diez y trece minutos, lo hago a fin de que mi interlocutor tome el tren a tiempo; un grupo de trabajo, antes de empezar un trabajo, subdividirá sus fases particulares en el curso de una discusión; persuado a mi amiga para que se ponga esta noche el vestido negro y no un rojo burdeos; etcétera. Sin embargo, poseen también funciones y significado autónomos.

Empecemos por la *comunicación*. Comunicar no significa necesariamente suscitar una reacción correspondiente inmediata. Cuanto más evolucionada es una sociedad, cuanto más saber —no inmediatamente referido a las acciones del particular— es necesario para moverse en el propio ambiente, tanto mayor es la importancia de las comunicaciones que no son realizables en acciones y a las cuales no se reacciona con actos. Cuando alguien me comunica que Thomas Mann ha muerto, que ayer en Uganda hubo un golpe de Estado, que ha sido efectuado el centésimo trasplante de corazón, recibo informaciones ante las cuales no puedo reaccionar con actos. Ni su misión es la de suscitar una acción, soy simplemente «informado». Aunque recibiese muchas informaciones de este género, no adquiriría una mayor capacidad de acción; sino que solamente estaría más informado. No hay que creer sin embargo que la comunicación de noticias, como acción verbal autónoma, sea un fenómeno «moderno»; en nuestra época simplemente han cambiado el *espacio* y el *tiempo* de la información, porque han cambiado los *medios* de comunicación. La prensa, la radio y la televisión han hecho posible la rápida difusión de las noticias, en la práctica llegan simultáneamente a los más diversos puntos del espacio. Además, gracias a la técnica evolucionada de las telecomunicaciones, estamos en condiciones de obtener más información de más sitios y de mayores distancias. Pero las noticias han existido siempre, siempre han sido comunicadas y siempre han tenido una importancia mayor o menor para la vida cotidiana. Basta pensar en la forma primitiva de la comunicación de noticias en el contacto personal, en los chismorreos, o en el papel que siempre han jugado, antes de la llegada de los medios de comunicación de masas, los *viajeros*, los extranjeros, los cantantes, los trovadores. La relación entre la masa de informaciones sólo «memorizadas» y la masa de informaciones que suscitan acciones es siempre indicativo del desarrollo técnico *además* del social de una época. Si la proporción se decanta en beneficio de las informaciones sólo memorizadas, tenemos



un signo cierto de saber creciente. Sin embargo, Wright Mills observa justamente que la aspiración a estar informados, a «estar en», como comportamiento humano dominante, constituye un fenómeno moralmente negativo. Cuando *el deseo de pura información reprime totalmente la exigencia de transformar las informaciones en actos*, el saber del hombre en vez de ser activo se hace pasivo y pierde su función en la obra de replasmación de la vida (que es, por el contrario, un aspecto importante del saber cotidiano). Se llega así —sea cual sea el crecimiento cuantitativo de las informaciones— a una desesencialización de la personalidad humana.

La *discusión* como acción verbal relativamente autónoma es sustancialmente una *forma colectiva* del pensamiento anticipador o diferido. Su tema no es obligatoriamente una acción inmediata (como en el caso de la discusión de trabajo), sino que puede ser también un acontecimiento lejano, que quizá no se verificará nunca. Se distingue de la conversación sólo porque en ella se debe llegar a una *decisión*. Cuando una familia discute el futuro de los hijos, cada miembro expone sus propias ideas, se confrontan las diversas, y al final se decide algo. Por el contrario, cuando se discute sobre un acontecimiento pasado, la decisión afecta a la *valoración* de tal hecho. No hay ni qué decir la importancia de la discusión en una específica actividad genérica emergente de la vida cotidiana: la política.

Al igual que en muchas otras categorías de la vida y del pensamiento cotidianos, también en este caso debe ser puesta de relieve la duplicidad del contenido de valor social y ético del fenómeno. La discusión presenta innumerables aspectos positivos: preserva al particular de las decisiones equivocadas, de las ideas erróneas, de las reacciones unilaterales; puede servir como antídoto contra la particularidad, en cuanto las concepciones orientadas en este sentido se encuentran enfrentadas en la discusión con las opiniones de otros. Además, la discusión opera como principio de descargo facilitando las decisiones. Pero precisamente éste es el punto en el que hay que tomar en conside-

ración el justo medio aristotélico. Si se discute siempre sobre todo, si se confía siempre en las decisiones colectivas, la responsabilidad personal es disminuida hasta tal punto que la función de la discusión acaba por transformarse en su contrario: es cierto que disminuyen las posibilidades de tomar decisiones condicionadas por la particularidad, pero se refuerza así un efecto suyo fundamental, la cobardía.

La *persuasión* (disuasión) no es más que una forma relativamente autónoma del *aconsejar*. De hecho su función no es sólo la de dar un consejo de aprobación o desaprobación sobre un determinado acto, su eficacia además no depende solamente del consejo dado, si es bueno o malo, sino también de la *forma* en que es presentado. Es decir, se trata de una acción verbal continuada, que está construida voluntariamente de tal modo que tenga la máxima eficacia. En la medida en que (y si) la comunicación no es puramente informativa, sino que sirve también para transmitir un convencimiento (tiene como fin la formación del mismo convencimiento), contiene siempre el momento de la persuasión. El sujeto de ésta puede ser un hombre particular, pero también una masa. *En el caso de la pura información ambos participantes son relativamente pasivos* (el informador no hace más que transmitir la información), *en la discusión todos los participantes son activos*; en la persuasión, por el contrario, uno (el persuasor) es activo, y el otro (el que es persuadido) es pasivo.

Dado que la persuasión se presenta ya en la vida cotidiana en una determinada forma preconstituida, para conseguir persuadir son necesarias facultades especiales. Se dice a menudo sobre alguien que tiene una buena capacidad de persuasión: no es solamente una cuestión de técnica, sino también de *carisma personal*. Esta capacidad tiene grandísima importancia en la actividad política, especialmente en los *discursos* políticos. Un discurso de hecho no es más que un persuadir a la acción y/o al convencimiento. En la antigüedad clásica la retórica era considerada un arte y ciencia específica, se enseñaban sus reglas y todo buen ciudadano debía practicarla. En verdad la retórica no es n



un arte ni una ciencia, sino una capacidad cotidiana afinada dominando determinadas locuciones, una técnica, instrumentos típicos a efecto. No es una ciencia, porque en la ciencia la personalidad debe quedar suspendida mientras que una retórica que operase sola mente con reglas y métodos generales sería vacía e ineficaz. Para el éxito de la retórica es necesaria, por tanto, la presencia de la personalidad, un estilo personal, una adaptación rápida a la situación, el encanto del orador. Pero tampoco es un arte porque la evocación sólo tiene en ella una función secundaria. Su objetivo no es el efecto obtenido indirectamente a través de la evocación, sino precisamente el efecto directo. Sin embargo, la persuasión como *acción verbal dramática* es uno de los materiales fundamentales del drama (piénsese en el arte persuasorio de Ricardo junto al cadáver del marido de Ana).

El «*confiarse*» es también un fenómeno elemental de la vida cotidiana. Malinowski cuenta que los miembros de algunas tribus primitiva se congregan todas las noches y luego cada uno de ellos «se confía». El que habla está en una situación privilegiada y cada uno espera con impaciencia que llegue su turno. No es necesario demostrar que nosotros diferimos poco de los «salvajes» de Malinowski. Como máximo en el lugar de la confianza pública, han ertrado gradualmente sus formas más íntima. Nosotros nos confiamos cara a cara: con un amigo, con la persona que amamos, con nuestro confesor, con el psicoanalista, etcétera. Cuanto más compleja es la individualidad de particular, tanto más (¡y no menos!) se hacen valer las dos necesidades que se reflejan en la confianza. La primera es el deseo de «abrirse»; exponer libremente el propio yo delante de otro o de otros, es una necesidad perenne que surge de un modo inmediato de la socialidad del hombre. La segunda exigencia es ambigua a través de la confianza se quiere reducir, desgravar en parte o del todo la responsabilidad (moral). Se trata de una exigencia positiva cuando la división de la responsabilidad se convierte en un medio para comprenderse me-

por a sí mismo y no para autoabsolverse. La confianza, por el contrario, es negativa cuando el descargo de la responsabilidad sirve al particular para continuar del mismo modo. Por ello los diversos tipos de confianza son siempre caracterizadores en el plano ético. No es necesario explicar cómo el confiarse, en cuanto hecho de la vida cotidiana se convierte en el fundamento de actividades genéricas para-sí.

Hace un momento hemos hablado de su significado ético. Añadamos solamente que *la lírica subjetiva* como género artístico se basa también en un tipo de confianza: es el «confiarse» del particular que se eleva a la generisidad.

La *conversación* es también un hecho fundamental de la vida cotidiana. Llamamos conversación a toda acción lingüística entre dos o más personas cuyo *único objetivo es el intercambio de ideas*. Este aparece si y cuando los particulares tienen ideas autónomas y divergentes, o sea, precisamente «intercambiables». En ciertas épocas históricas, en determinados estratos sociales, donde ideas de este tipo sólo se presentan en momentos particulares, la conversación *no es un factor permanente de la vida*, sino una ocasión rara, podríamos decir, solemne. El campesino que viva en condiciones primitivas, sometido a un duro trabajo no tendrá ocasión en toda su vida de «manter una conversación», para el ciudadano ateniense, por el contrario, conversar formaba parte de su vida como hacer gimnasia o comer.

La presencia de la conversación como fenómeno continuo sistemático de la vida es, por el tanto, indicio de un *nivel cultural* relativamente elevado. Pero produce también, a ese determinado nivel cultural, sus formas alienadas. Dado que, en una tertulia que se ha reunido precisamente para conversar, «no queda bien» estar en silencio, las personas hablan aunque no tengan nada que decirse, aunque no tengan ideas que intercambiar. Hay que hablar simplemente porque el silencio constituye una descortesía.

Este tipo de conversar alienado es el que denominamos parloteo. Se toman temas estereotipados (el tiempo, los ultimísimos acontecimientos, los chismes) y se habla únicamente por hablar.



Un ejemplo de este conversar alienado son los diálogos grotescos de Ionesco.

Mientras en épocas y estratos sociales en los que la conversación no es usual, el silencio en comun es un hecho obvio, en los estratos habituados a la conversación (o al parloteo) el silencio es ya un signo de *intimidación*. Cuando se encuentran juntos, sólo pueden callar aquellas personas que tienen una relación extremadamente íntima y que en el contacto ya no tienen necesidad (o no *siempre*) del lenguaje.

Una única conversación (con excepción de las obras de arte, en las que lo irrepetible es también típico) no nos puede revelar hasta qué punto un estrato (comunidad, grupo) conversa o parlotea, hasta qué punto el contacto verbal es alineado o no. Aún no existe un individuo pensante tan evolucionado que no sienta la necesidad de cuando en cuando de encontrar a otros, «así», para charlar cuatro cosas. (La intimidación caracteriza más bien el encuentro de dos personas o de pocas.) Es necesaria una serie de conversaciones o charlas, hay que conocer su tendencia de fondo, para comprender cuál es el contenido y la profundidad del contacto.

Hablaremos ahora brevemente sobre el silencio. El existencialismo hace de él un mito, pero no existe un «silencio» puro y simple; en realidad se da siempre un *silencio extremadamente concreto con un contenido concreto*. Malinowski, a propósito de la citada forma primitiva de] confiarse, nos refiere que son considerados «peligrosos» aquellos que en tal circunstancia permanecen en silencio; quien no se confía, tiene un secreto, es peligroso para los otros. Del mismo modo, cuando un escolar responde con el silencio a las preguntas del maestro, este silencio posee un contenido concreto, aunque totalmente distinto del precedente: en general significa que el escolar no sabe responder. Hay situaciones en las que callar significa realmente consentir. Hemos visto ahora que el silencio de quien no está habituado a la conversación tiene otro significado del que está habituado a ella (según las situaciones, puede darse: aburrimiento, descortesía, intimidación). El juicio moral sobre el silencio varía también según las épocas

y el puesto en la división del trabajo. En el pasado los niños solo podían hablar si eran interrogados por un adulto, la mujer debía callar; en el proverbio latino «*si tacuisses*» el silencio es elevado a valor.

La mitificación del silencio por parte de los existencialistas proviene del hecho de que consideran la vida cotidiana total y necesariamente alienada, y, por tanto, para ellos son alienadas todas las formas del contacto cotidiano, incluida la acción verbal. Quien calla, «se sustrae» del contacto cotidiano, de la acción verbal en absoluto, y por tanto, de la alienación, y se retira así a la «existencia auténtica». En verdad, en un mundo alienado el «silencio», el retirarse de la acción verbal es tan alienado como la acción verbal misma, porque significa que se acepta la alienación como un hecho. No eliminaremos subjetivamente nuestra propia alienación aceptándola como condición del contacto cotidiano, sino revelándonos y actuando contra ella (es decir, también con acciones verbales). Existe por tanto un silencio alienado, al igual que hay acciones verbales alienadas. Pero con esto no se fija una jerarquía entre los dos fenómenos. Es la situación concreta la que cada vez establece cuál de los dos es más rico de valor, más verdadero, más desfeticizador, más humano, más moral. Cuando el activista ilegal silencia a la policía su propia identidad, tenemos un silencio de alto valor. Por el contrario, cuando Lohengrin calla a Elsa su procedencia y pretende además que la mujer lo ame sin conocer su identidad, tenemos un silencio que no es rico en absoluto, pero hecho pasar como tal por el mito del «desconocido».

EL JUEGO

El rasgo común de las acciones que hemos examinado hasta ahora es el de ser partes y fundamentos de la reproducción social, el objetivarse en ella. El hombre es siempre responsable de estas acciones y del saber que en ellas se manifiesta. Pero hay un tipo de acción, directa o verbal, y de saber correspondiente que



no entra en el círculo de la reproducción social y de las cuales *no se es responsable*. Se trata del juego. Un aspecto común y esencial de todo *juego* es que *desarrolla o moviliza capacidades humanas, sin ninguna consecuencia*. Si alguien recita una escena en la que mata al hijo del rey, esto no trae consecuencias, porque *en realidad* no le hace nada. Si uno gana a un amigo al ajedrez, el hecho no tiene consecuencias reales, porque en realidad no le causa ningún daño. Cuando esta ausencia de consecuencias acaba, ya no se trata -aunque permanezca inmutable la forma lúdica- de un juego en lo referente al contenido. Así sucede, por ejemplo, en el profesionalismo.¹¹ Es cierto que el juego, además de las facultades, pone también en movimiento a menudo las pasiones. Sin embargo, la ausencia de consecuencias sigue siendo posible por la intervención de las formas normales de autocontrol. «Hay que saber perder» es la conocida norma del juego, y quien no la respeta, pasa por un aguafiestas.

A causa de esta falta de consecuencias, la moral del juego es radicalmente distinta de la moral de la vida. *La única moral del juego estriba en la observancia de las reglas*, y esto sólo en los juegos que las poseen. Dentro de las reglas todo es posible. El jugador no debe tener miramientos con el otro. Sería absurdo jugar mal para dejar ganar al adversario. Cuando en los jugadores aparecen motivaciones de este género, es porque provienen «de fuera», «de la vida», no pertenecen a la esfera inmanente del juego.

En el momento en que se presenta la responsabilidad moral, se está ya fuera de los límites del juego; «dejamos perder, ya no es un juego», dicen los niños en quienes se ha desarrollado ya el sentido de este *punto-límite*. (La ausencia de la responsabilidad en la esfera lúdica no impide que en el juego se manifieste también el carácter del hombre. El *homo ludens* no es más que la revelación del hombre *entero* en la actividad lúdica, donde puede manifestarse, por tanto, toda su humanidad: en el juego puede ser celoso, envidioso, indiferente, apasionado, bondadoso, etcétera; puede jugar con o sin inventiva, con mayor o menor fantasía, de un

modo lógico o ilógico; puede tomar o no en serio la derrota; puede transferir o no a la vida «real» el dolor sufrido en el juego, etcétera.)

Como hemos dicho, mediante el juego pueden ser puestas en movimiento *todas las facultades humanas*. Los juegos también se distinguen entre ellos por las capacidades que prevalentemente ponen en movimiento. Jugar a alcanzarse requiere y desarrolla ante todo la destreza y la agilidad; la gallina ciega, la sagacidad; las adivinanzas, la lógica y la asociación. Pero hay una facultad que salta siempre a primer plano: la *fantasía*. Precisamente porque la realidad es «sustituida» por una realidad imaginaria y se vive en un mundo inventado y autónomo, todo juego se convierte en una *satisfacción de la fantasía*. Con mucha agudeza Gehlen detecta esa necesidad incluso en juegos que tienen objetivos muy próximos a la vida, es decir, que superan el círculo lúdico inmanente: los juegos eróticos y aquellos cuyo objetivo son las ganancias.

Distinguiremos tres grandes grupos. Pertenecen al primero los *juegos de pura fantasía*. Según Leontev la mayoría de los juegos infantiles son de este tipo, y sirven prevalentemente para la interiorización social. El juego de una niña que viste y cuida a su muñeca y el de un niño que construye un castillo con piezas, consisten en sentir respectivamente la muñeca como una recién nacida y el castillo construido como un castillo real. Con el crecimiento los juegos de fantasía no desaparecen, sino que asumen otras formas. Una de ellas es para los adultos el *do-it-yourself*. De hecho el placer que se experimenta en estos juegos no se deriva tanto del hecho de producir un objeto útil, como del hecho de que es producido a través del libre juego de la fantasía, de que es satisfecha en él la necesidad de fantasía. Es también de este tipo la forma de pensamiento anticipador convertida en un fin en sí misma, la fantasía, al igual que los citados juegos eróticos.

Forman parte del segundo grupo los denominados juegos *miméticos*, en los cuales la satisfacción de la fantasía se traduce en la asunción de un *papel*. La forma más desarrollada y plena de este juego es el teatro, y bajo este



aspecto el juego mimético constituye en realidad el punto de partida y el fundamento del arte. Pero esto no significa -como piensan algunos, y entre ellos Schiller- que el arte mismo sea también un juego. De hecho el arte, en cuanto objetivación genérica para-sí, no es en absoluto una mimesis puramente evocativa, sino que constituye su objetivación elevada al nivel de la generisidad. El juego, por el contrario, es por su carácter un fenómeno de la vida cotidiana y no supera nunca esta esfera. Aunque con esto no queremos negar que existan numerosísimas formas de paso entre el juego mimético cotidiano y la creación artística o su concreción.

Los juegos miméticos tienen también evidentemente formas menos desarrolladas. Entre los niños se verifican a menudo temporales «atribuciones de papeles» (ahora yo soy el conductor, ahora yo hago de maestro y tú de niño, etcétera). En ciertos casos tienen lugar transposiciones directas a los juegos regulados (por ejemplo, el gato y el ratón). Leontev ve en ellos un desarrollo típico: «El juego procede evolutivamente: en primer lugar el papel claro con la situación imaginaria y las reglas encubiertas, finalmente las reglas claras con la situación y el papel imaginarios.»¹²

El tercer tipo es el *juego regulado*. En este caso los papeles -cuando existen- pierden importancia y se convierten en funciones dentro del determinado sistema de reglas (tú eres el que alcanza, él es el ala izquierda, etcétera). Los juegos regulados tienen dos elementos característicos. El primero es que son en general juegos colectivos, no es posible efectuarlos solos. Lo que puede expresarse en una concomitancia o en una sucesión (el fútbol y la competición entre tiradores). Pero, como siempre, deben estar implicados un cierto *número* de participantes. El número mínimo es de dos (el esgrima), pero varía según los juegos; el máximo es indeterminado, pero no puede ser demasiado grande (diez mil personas no pueden jugar juntas, como máximo pueden mirar, entusiasmarse, etcétera). El segundo elemento de los juegos regulados es su *carácter competitivo*: en ellos se

puede ganar o perder. Incluso deben su popularidad precisamente a este aspecto competitivo, en cuanto no sólo la fantasía encuentra en ellos un nuevo alimento (el papel de la casualidad en los juegos regulados), sino que a través suyo surge una particular tensión que aferra tanto a los jugadores como a los hinchas. Los juegos de pura fantasía casi no producen tensión, son relativamente privados y no tienen hinchas. En los juegos miméticos se crea ya una atmósfera de algún modo tensa, pero la causa primera de esta tensión no es el juego, sino más bien el contenido evocado. (Cuanto más trata la historia «de nosotros», tanto más numeroso es el público.) Los juegos regulados, por el contrario, son por su naturaleza creadores de público. Pero también aquí es importante el contenido: la competición entre los dos mejores espadachines del país (una «bella competición») atrae muchos más espectadores que un partido de fútbol entre equipos de tercera división. Sin embargo, tienen siempre un público, porque la posibilidad de ganar o perder, la tensión y la expectativa bastan por sí solas para atraer espectadores.

¿Cuál es, por tanto, la función del juego en la vida cotidiana? El juego constituye una actividad que desarrolla las capacidades, que está guiada por la fantasía, y que -dada su falta de consecuencias- *no puede ser un deber*: no se podría nunca exigir, ni nunca nadie lo ha hecho. El desarrollo de las capacidades sin consecuencias sociales, por un lado y la inexigibilidad por otro, crean una particular *esfera* y una particular *consciencia de libertad*. Tenemos así un momento positivo y un momento negativo interrelacionados entre sí. Es negativo el aspecto de la ausencia de obligación; el dato positivo es el desarrollo de las capacidades. Hay que subrayar con fuerza que en el juego, sea cual sea el momento de la libertad predominante, el positivo o el negativo, se trata siempre de una libertad *subjetiva*. Es decir, a partir del juego no podemos saber si determinada persona en la vida «verdadera» puede realizar sus capacidades y cómo.

En el mundo del niño, que aún no ha alcanzado el nivel de la conducta autónoma de la



vida cotidiana, la libertad subjetiva tiene necesariamente mucho espacio. Para los niños, por tanto, el juego es una forma de vida «natural», una forma inconsciente de preparación para la vida. En el mundo de los adultos las cosas son de otro modo: el contenido del juego y la función que cumple en su vida varían sensiblemente según el grado en que pueden *realmente* ser libres y según la medida y el modo en que consiguen realizar sus propias capacidades en la vida. En épocas en las que las posibilidades de libertad en la vida son relativamente amplias, cuando el trabajo y las relaciones sociales están relativamente poco alienadas, el juego conserva en su totalidad la libertad subjetiva de la satisfacción de la fantasía. En este caso no es una preparación para la vida, sino el ejercicio sin responsabilidad de las capacidades *adquiridas* y de las habilidades desarrolladas en la vida. (De este tipo eran las fiestas de los arqueros en la Suiza de los inicios del siglo XIX.) Todos los pensadores que han emitido hipótesis sobre un futuro no alienado, se han interesado particularmente por la parte que el juego puede tener en un mundo sin alienación (Rousseau, Fourier). Por el contrario, cuanto más alienadas son las relaciones sociales, cuanto más alienada es la actividad de trabajo y la misma vida «verdadera», tanto más clara y unívocamente el juego se convierte en una *evasión*, en un punto de apoyo, en una pequeña isla de libertad. (Un ejemplo en este sentido es la predilección de los negros estadounidenses por el boxeo, como única ocasión en la que un negro puede dejar k.o. a un blanco *impunemente*.) Los adultos juegan la mayoría de las veces para olvidar el mundo, para crear un mundo distinto en el lugar del real, y también para constituirse una pseudoindividualidad en el lugar de una individualidad efectiva. La plaga de *hobbies* indica precisamente la difusión de esta última necesidad. Pero dado que la libertad del juego, como hemos visto, es en sí solamente una libertad subjetiva, no podrá nunca procurar una satisfacción completa y auténtica *en el lugar de la vida*. El juego, elegido como instrumento de evasión, sigue siendo improductivo y el mismo

hombre, precisamente a causa de la libertad subjetiva conservada de este modo, se convierte en *prisionero del juego* (piénsese en el *Jugador* de Dostoyevski). Y esto no sólo se verifica cuando las consecuencias se presentan (como en la ruleta), sino también en el caso de la clásica ausencia de consecuencias: el hombre que sólo vive sus fantasías en el juego o que se resarce de su vida fracasada y mezquina con la victoria de su equipo de fútbol preferido, está tan a merced del juego como un empedernido jugador de cartas.

Hemos hablado hasta ahora de un tipo de interacción entre la vida «verdadera» y el juego. Pero hay también otra, más relevante y más general. A saber: cuanto más alienadas son las relaciones sociales, tanto más surgen los clichés, los roles estereotipados, y tanto más disminuye en los hombres la consciencia de la responsabilidad moral respecto de sus acciones. Quien tiene un comportamiento basado en módulos, casi nunca o sólo superficialmente se enfrenta al contenido moral de sus propias acciones, casi nunca o sólo superficialmente siente la responsabilidad personal y admite las consecuencias de sus actos. Surge así el mundo del *Así lo hacen todos* y de esta argumentación emerge un comportamiento en el que los «roles» de las personas son entendidos como «reglas del juego», mientras que la firmeza o el hundimiento de los hombres aparecen identificados cada vez en mayor grado con la observancia y, respectivamente, las violaciones de tales reglas. Se instaura así un comportamiento humano que, si es legítimo en el juego -donde objetivamente no existen consecuencias-, cuando se difunde en la esfera de la vida «verdadera», es de una extrema absurdidad. En la vida, se sepa o no, todo acto tiene sus consecuencias, las cuales quizá perjudiquen gravemente a otras personas. Por otra parte, la vida «verdadera», cuando está dominada por la ausencia de consecuencias y de responsabilidades convertida en comportamiento general, ya no proporciona la libertad desarrollada en capacidades, la autorrealización auténtica que es propia del juego. El comportamiento de la vida cotidiana se con-



vierte en un juego de las partes de las funciones. Por ello, la lucha contra la alienación se convierte en una lucha por la reconquista del juego. Debe ser reconquistado el juego auténtico, que no es el juego de las funciones, las apariencias, sustituto de la vida, sino parte orgánica de la libertad finalmente conquistada.

LOS AFECTOS QUE ORIENTAN EL CONTACTO COTIDIANO. AMOR Y ODIIO. LAS RELACIONES

El contacto cotidiano apela evidentemente a los afectos más variados, pero algunos de ellos son *de primera importancia para la orientación en la vida cotidiana*. Y se trata de sentimientos del sí (enunciados según el grado de intensidad): *simpatía, inclinación, amor*; y de los sentimientos del no (también éstos ordenados según el grado de intensidad): *antipatía, aversión, odio*. Entre ambos grupos está como «tercero neutral» *la indiferencia*. Dado que no podemos proporcionar aquí una teoría de los afectos, nos limitaremos a hablar de los polos más intensos y del «centro». El sentimiento del amor nos liga a aquellas personas cuyo contacto aparece como importante para nuestra personalidad; el odio, por el contrario, nos liga a aquellas personas con las cuales -siempre desde el punto de vista de nuestra personalidad- queremos evitar de un modo absoluto el contacto. Somos indiferentes hacia aquellas personas con las cuales tener o no contactos posee para nosotros el mismo valor.

En los sentimientos hay que subrayar la relación con la personalidad. Cualquier contacto podría ser entendido como importante sin que exista una satisfacción de la personalidad (por ejemplo, cuando produce un útil material). Es posible que queramos evitar absolutamente el contacto con personas que amamos (el contacto con las cuales comportaría una satisfacción de la personalidad) por distintos motivos (el objeto de mi amor no me ama, quiero mitigar mi dolor evitando el encuentro, no quiero perturbarlo, etcétera). Análogamente, pueden ser

numerosos los motivos por los que deseamos tener o evitar los contactos con personas indiferentes.

Aunque los afectos de que hablamos se derivan indudablemente en primer lugar de los contactos interpersonales y se refieren a éstos, desde siempre se han extendido por analogía también a los seres vivientes no humanos, a los objetos, a las instituciones, etcétera. Sin embargo, esta extensión analógica no ha afectado su estructura fundamental. Mi amor hacia un perro significa, como siempre, que es importante para mí estar junto a él. Si odio un objeto (porque me recuerda algo desagradable), me esforzaré por evitar el tocarlo y, si puedo, lo destruiré. Si soy indiferente hacia cierta legumbre, no me importará si la sirven o no durante la comida, etcétera.

Definimos afectos de orientación el amor, el odio y la indiferencia porque su función consiste principalmente en promover o guiar la orientación en la producción de los contactos cotidianos. Debo estar orientado sobre con quién está bien, mal o es indiferente tener contactos. Pero hay que poner de relieve que estos afectos *no son en absoluto tan subjetivos, tan ligados a la personalidad, como podría parecer a primera vista*. Los hombres nacen en una red de relaciones de amor y de odio, aunque esto varía en las diversas épocas. Todo niño «nace» en una situación por la cual ama a sus padres. No sólo porque éstos son necesariamente importantes para él (sin ellos no podría existir), sino también porque este amor forma parte del sistema de exigencias sociales. De igual modo, constituye una exigencia social el que todos los padres amen a sus hijos. También en este caso el origen del amor (más allá de la atracción natural hacia quien es frágil, indefenso, y más allá de los fundamentos biológicos del amor) es el hecho de que el niño es importante para los padres: quienes «continúan viviendo» en él, le transmiten sus propias características, el nombre, la propiedad, los objetivos de vida, etcétera. Pero además de todo esto, el amor es también una norma social, y es tan sólida que hijos que desde hace tiempo son indiferentes hacia



sus padres (ya no son importantes para ellos) y padres desde hace tiempo indiferentes hacia sus hijos (tampoco éstos son ya importantes para ellos) continúan sosteniendo que los aman. Es necesario que penetre la aversión -en casos excepcionales incluso el odio- para confesarse a sí mismos que no aman a aquellos que «deberían» amar.

De un modo análogo, son también socialmente prescritas numerosas relaciones de odio. Los niños pequeños saben ya que hay que odiar a los enemigos de la patria o de la familia, que sólo se les puede encontrar en un lugar: el campo de batalla. En este caso es también necesario un potente «sentimiento opuesto» para liquidar el odio recibido de la convención; Romeo debe *enamorarse* de Julieta para poder amar a un miembro de la familia de los Capuletos.

Quién o qué es o no importante para nosotros, quién o qué se debe o no amar, está en cierto modo socialmente preformado. Evidentemente dentro de tales límites sigue siendo válida la importancia atribuida por el *particular* y su iniciativa. Aun enrojeciendo, el niño confiesa amar más a uno u otro de sus padres. Y tampoco el amor de los padres es igual respecto a todos sus hijos (seleccionados según su sentido de importancia). La intensidad de la normativa social puede verse también en el hecho de que en tales casos se habla a menudo de «injusticia»: los hijos de Jacob consideraban injusto que el padre prefiriese a José.

Con el fin de que las sociedades naturales y la aparición de la individualidad burguesa, los afectos orientativos del contacto interpersonal han comenzado -al menos tendencialmente- a ser menos preformados por la sociedad. Incluso en los contactos del hombre más insignificante va creciendo la posibilidad de elegir libremente el objeto del amor o del odio. Que esto luego suministre mayor espacio a la arbitrariedad o signifique efectivamente una mayor libertad, depende en gran parte, como veremos, de la *motivación* de los afectos, del por qué una persona es o no importante para otra.

La inclinación y la aversión (las formas menos intensas de amor y odio) no impulsan a

otra cosa que a buscar o evitar el contacto. El amor y el odio, intensificados, en ciertos casos superan ampliamente este límite. El ser del objeto del amor y el *no ser* del objeto del odio pueden convertirse en fines en sí mismos: quisiera sacrificarme por la persona que amo y destruir a la persona que odio.

Para juzgar las formas intensivas de los afectos de orientación, hay que someterse a análisis el *contenido* (sobre todo moral) y la motivación (sobre todo moral) de los sentimientos. En realidad, incluso su sola existencia no es indiferente en el plano del valor. Mientras que las parejas antipatía-simpatía e inclinación-aversión no tienen ni siquiera tendencialmente un contenido de valor, al amor y al odio se atribuyen en cuanto tales valores. En abstracto se juzga que el amor constituye un valor y el odio un desvalor. Evidentemente, esto no significa que todo amor sea positivo y todo odio negativo en tal plano, sino solamente que -considerando la *media* de los contactos humanos- el amor cumple más bien una función positiva y el odio más bien una función negativa; que -aunque ambos puedan ser manifestaciones que acompañan al comportamiento particular- en general el odio caracteriza la particularidad (pero siempre y sólo tendencialmente).

Sin embargo, lo que establece el contenido de valor de un amor o de un odio concretos, es en primer lugar *quién, por qué y cómo* se ama o se odia. Los tipos son innumerables, pero el elemento fundamental de la valoración viene dado por el grado en que el particular (la institución) que amo u odio es *objetivamente merecedor de amor o de odio*, por la cantidad de valores o desvalores genéricos incorporados en él. Cuanto más importantes son para la persona concreta los particulares (y las instituciones) merecedoras de amor, y cuanto más expresamente el afecto está *motivado* por este merecer amor, tanto más cargado de valor está el amor mismo; y viceversa: cuanto más netamente el odio está motivado por el merecer odio y *cuanto más exclusiva es esta motivación*, tanto más positivo es el contenido de valor del odio. Pero es universalmente sabido que una persona mere-



cedora de amor puede ser amada *de un modo justo, pero también de un modo equivocado* (y viceversa: una persona merecedora de odio puede ser odiada *de un modo equivocado* al igual que de un modo justo), o sea que los sentimientos pueden suscitar reacciones (acciones) adecuadas, pero también inadecuadas.

Repetimos: los afectos de orientación explican su función esencial en los contactos cotidianos. Sin embargo, dos de ellos, el amor y el odio, operan también como motivaciones en los contactos genéricos y en las objetivaciones genéricas para-sí. El desarrollo de la moral, de la política-, del arte y de la ciencia- es inconcebible sin grandes amores y grandes odios. En estos casos el éxito o fracaso en el seno de la esfera respectiva- es uno de los criterios para establecer si la individualización (el conocimiento) de lo que es merecedor de amor y de lo que es merecedor de odio es correcta-. El amor equivocado y el odio equivocado conducen en estas objetivaciones completamente a descarríos mientras que es sabido por ejemplo que a menudo un gran artista sólo está en condiciones de reproducir en su obra de arte la jerarquía de valores reales en contraposición a sus preferencias cotidianas por determinados tipos (piénsese en lo que dice Engels sobre la predilección de Balzac por los héroes del *ancien régime*).

La indiferencia (el afecto de la ausencia de afectos) *no interviene de ningún modo en las objetivaciones genéricas para-sí*, a pesar de que es extremadamente frecuente en los contactos cotidianos. En cuanto al contenido de valor, es la mayoría de las veces neutral. Pero cuando la indiferencia se convierte en un *modo de comportamiento general*, cuando reprime a los otros afectos de orientación, posee un contenido de valor negativo. Es decir, sobre la base de la indiferencia generalizada el particular no podrá nunca elevarse a las esferas genéricas para-sí no podrá formarse una actitud consciente hacia la generalidad.

Los afectos de orientación de la vida cotidiana son factores decisivos en las *relaciones*. Se recordará que según nuestra definición las relaciones son aquellos contactos sistemáticos (u

organizados) caracterizados -en primero o segundo lugar, pero siempre muy intensamente- por los afectos anteriores. Toda relación contiene una «carga» de amor o de odio, a unque evidentemente el amor y el odio no siempre indican la presencia de una relación. Y esto no sólo porque una relación única puede surgir entre personas, mientras que el amor y el odio (analógicamente) pueden también referirse a otros seres vivos, a las cosas, a las instituciones, etc., sino también porque se puede amar a una persona en secreto (lo que no implica una relación), el amor puede ser unilateral (también aquí sin relación), etcétera. Y lo mismo puede decirse del odio.

El carácter de los sentimientos constitutivos de relaciones es, por tanto, la *reciprocidad*. Cuando falta este rasgo esencial y no ha existido nunca, como máximo se puede hablar de posibilidad de una relación; cuando desaparece, se debe hablar del fin de una relación. Puedo enamorarme de alguien, pero esto sólo implica una relación amorosa cuando existe reciprocidad; puedo alimentar sentimientos de amistad hacia una persona sin que de ellos se derive nunca una amistad (como relación), etcétera. Sin embargo, la reciprocidad no implica que los sentimientos deban ser igualmente intensos por parte de ambos lados y tener el mismo contenido. Es indudable, por ejemplo, que entre el amo y su fiel siervo existe una relación humana, pero ésta se basa en una relación de desigualdad, por lo cual la naturaleza y el contenido de los respectivos sentimientos de afecto son radicalmente distintos. La relación no paritaria también puede realizarse -dentro de la propia categoría- cuando los sentimientos tengan contenidos distintos; en tales casos las relaciones paritarias permanecen, por el contrario, irrealizadas, insatisfechas. (Lo cual siempre sucede cuando se da una desigual intensidad de sentimientos.)

Las relaciones se dividen tendencialmente en dos grupos: las libremente elegidas y las no elegidas libremente. Señalemos rápidamente que -prescindiendo por un momento del contenido de la relación y de la intensidad de los sentimientos- el contenido de valor de las rela-



ciones libremente elegidas es más elevado. Sin embargo, no existe entre los dos tipos un muro insalvable. La relación entre padres e hijos no es por su naturaleza libremente elegida, sino que se basa en un azar biológico. Pero ya hemos puesto de relieve la presencia de momentos de libre elección en la misma familia patriarcal (la relación entre Jacob y José). También aquí podemos decir que el contenido de valor de las relaciones en el seno de la familia es tanto más elevado, cuanto más intensas las hace la motivación del «merecer amor». A medida que avanza el proceso de disolución del matrimonio monogámico, se clarifica también cada vez más con respecto a la familia la libre elección de las relaciones. Pero es difícil imaginarse una relación libremente elegida en la que el azar no intervenga en absoluto. Es ya un azar el que dos personas se encuentren. Cuando un niño es inscrito en una escuela, se encuentra, pongamos, entre otros treinta niños y entre éstos elige libremente aquellos con los que quería establecer una relación (es universalmente sabido que en las sociedades clasistas este proceso es regulado o circunscrito por prescripciones, prejuicios, etc., sociales). No obstante, admitido

que tenga la *misma posibilidad* de elegir a los treinta niños, al final elige sólo dos, los que considera (o siente) más importantes para él. También aquí ha intervenido el azar: si el niño no es inscrito en esa escuela o no va a esa clase, no encuentra a esos treinta niños, y por tanto dirigirá sus relaciones hacia otros. No por eso las relaciones tienen algo de «fatal». El particular con que hemos instaurado una relación, no es nunca el único compañero posible. Pero cuando la relación tiene lugar, la sentimos precisamente a causa de su integridad como irreplicable, «destinada», como «hecho ineluctable».

Desde el punto de vista de nuestro desarrollo humano las relaciones son los contactos más esenciales, más ricos de contenido, de nuestra vida cotidiana. Cuando más intensas son, cuanto más basadas están en la *igualdad*, cuanto más -interviene en ellas el *momento de la libre elección*, cuantas más relaciones libremente elegidas, -surgidas *sobre la base del «merecer amor»*, marcan la vida de las personas, tanto más rica de contenido, tanto más humanizadas es su vida. Estas relaciones son *el valor más alto* de la vida *cotidiana*.

Notas de la lectura

⁹Sabemos muy bien que esta subdivisión no se fundamenta en bases unitarias, pero creemos habernos justificado mediante las líneas iniciales de este capítulo.

¹⁰La petición, la orden, el ruego, la exhortación, etc., forman parte del aspecto lingüístico

de la acción directa, por esta razón no tratamos de ello en este punto.

¹¹Este hecho está bien representado en los 40,000 dólares, de Ernest HEMINGWAY.

¹² A. N. LEONTEV, *A pszichikum fejlődésének problémái* (Problemas del desarrollo de la psique), Budapest, Akadémiai Kiadó, 1963, p. 500.



Tema 2. Implicaciones educativas
del trabajo cotidiano del profesor

LECTURA:
EL CONTENIDO FORMATIVO DE
LA EXPERIENCIA ESCOLAR*

PRESENTACIÓN

¿Qué es lo que aprende el niño en la escuela?, ésta es una pregunta que parece fácil responder, sin embargo, la autora nos hace reflexionar sobre la diferencia que se da entre lo que la escuela busca enseñar y lo que el alumno aprende; las actividades realizadas cotidianamente adquieren un carácter relevante en cuanto a su impacto en el aprendizaje escolar. En esta lectura es necesario destacar las dimensiones formativas señaladas por la autora que sirven para valorar las implicaciones educativas que tienen las acciones cotidianas.

Con base en las dimensiones descritas y las que personal o gru palmen se considere pertinentes será posible hacer un análisis del quehacer docente cotidiano e intentar responder a la pregunta ¿qué estoy enseñando a los alumnos de mi grupo?

Introducción

Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 180 días al año, seis o más años de vida infantil, constituye siempre una experiencia. El contenido de esta experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que sólo de manera fragmentaria refleja los objetivos, con-

tenidos y métodos que se exponen en el curriculum oficial. El contenido formativo de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar.

Conocer el contenido formativo de esta experiencia implica abordar el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el curriculum oficial constituye sólo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente el proceso escolar es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas inciden en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es Inmutable o resistente al cambio; existen cambios reales, en direcciones divergentes, cambios que son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada por un orden institucional existente y por diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que "se desvían" de ellas. La totalidad de la experiencia escolar está involucrada en esta dinámica entre la normatividad oficial y la realidad escolar. El conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos.

*Elsie Rockwell. "El contenido formativo de la experiencia escolar", en: *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. Cuadernos de Investigación Educativa No. 3. México, DIE-IPN, 1982. PP. 3-19.

Frente a la tendencia de buscar correspondencias entre la actuación de los docentes y el perfil que norma su trabajo, sin tomar en cuenta el contexto social e institucional en el cual laboran es importante enfatizar que la experiencia escolar es formativa también para los maestros. Los contenidos que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en la Normal, y a la larga adquieren mayor peso que éstas.

El contacto que los educandos tienen con el conocimiento incluido en el programa oficial es, necesariamente, mediado por la institución. El currículum académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela; se integra a otro "currículum", a otro contenido formativo, que si bien es "oculto"¹ desde cierta posición, es el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo.

Al abordar de esta manera el proceso escolar se generan nuevas preguntas de investigación. No interesa evaluar la realidad escolar en función de parámetros normativos, sino más bien analizar y reconstruir la "lógica" propia del proceso. En lugar de observar en qué medida el trabajo en la escuela se ajusta al "paradigma" oficial, se intenta comprender el ordenamiento interno de las escuelas. En lugar de medir y tratar de explicar la "deficiencia" en el rendimiento de los alumnos respecto al programa normativo (objetivos, contenidos), interesa reconstruir el eslabón que media entre programa y alumnos, es decir la experiencia escolar cotidiana que condiciona el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela.

Es imposible inferir estos niveles de la realidad a partir de la documentación oficial. La reconstrucción de esa lógica requiere un análisis cuidadoso de material descriptivo de lo que sucede cotidianamente en las escuelas; su contenido no es evidente. Observar lo que sucede en la escuela es enfrentarse a secuencias de interacción que a primera vista pueden parecer incoherentes; en el proceso analítico de hacerlas

inteligibles, se reconstruyen los múltiples contenidos que están en juego en las actividades que se desenvuelven en la escuela. Así, en una misma situación de clase se pueden encontrar la presentación concreta de un contenido programático, la normatividad lingüística escolar implícita en el discurso del maestro y las intervenciones que acepta de los alumnos, o bien las relaciones del poder y autoridad entre maestro y alumnos. A través de las múltiples dimensiones formativas del proceso escolar se presentan tanto el currículum académico como todas las relaciones y prácticas no previstas que resultan significativas en la formación de los alumnos y los maestros. De ahí la importancia de reconstruir lo que enseña la escuela, no a partir de los documentos que explicitan su "deber ser", sino a partir del análisis de su expresión concreta y cotidiana.

Este tipo de análisis de la experiencia escolar aborda sin embargo sólo parte de lo que sucede en la escuela. Así como no es posible suponer una equivalencia entre el currículum normativo y la enseñanza escolar efectiva, tampoco es válido suponer una equivalencia entre lo que transmite la escuela y lo que aprenden los alumnos. Se nos ha recordado que la relación entre "enseñanza" y "aprendizaje" es bastante más compleja de lo que implica el guión que suele unirlos.² La distinción entre lo que se logra enseñar en la escuela y lo que realmente aprenden los alumnos no expresa simplemente una "deficiencia" en el proceso de aprendizaje, que suele atribuirse a problemas mentales, culturales, nutricionales, etc. Lo que indica es que el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador; el sujeto selecciona, interpreta e integra, a su manera, los elementos que se le presentan, y así genera conocimientos que pueden superar o contradecir el contenido transmitido.

Al recordar la distancia entre la transmisión y la apropiación, advertimos que el análisis de los contenidos de la experiencia escolar no permite llegar a conclusiones sobre las características de los sujetos que egresan de la escuela.



La experiencia escolar tiene un peso importante, si se mide en tiempo, en el contexto formativo del niño; le presenta prácticas o elementos poco usuales en otros ámbitos o aún desconocidos, y también le cierra alternativas, es decir, por asistir a la escuela los niños pierden otras experiencias formativas. Como contexto de trabajo también define la mayoría de los usos y conocimientos a los cuales tienen acceso los maestros. La experiencia escolar es selectiva y significativa; aún así, no es necesariamente determinante en la formación de quienes pasan por ella. Aún queda por analizar la otra cara, la elaboración propia y colectiva que los sujetos del proceso educativo hacen de los elementos presentes en la escuela

La escuela primaria en México

La escuela en todas partes tiende a definirse a sí misma como un ámbito especial entre todos aquéllos que forman el contexto en que se desarrolla el niño. Como tal, se presenta como transmisor privilegiado de conocimientos y habilidades genéricos, de valores nacionales y universales, en oposición a un medio particular que, supuestamente, no puede cumplir esa función. La escuela suele representarse como “la cultura” contra un medio “inculto”, la “sociabilización” contra un medio “antisocial”, el pensamiento o conocimiento “abstracto” contra el aprendizaje “empírico” y particular. A reserva de corregir esta concepción tan difundida con una nueva apreciación de lo que proporciona al niño el medio no-escolar, es urgente reconstruir una versión menos idealizada del efecto formativo real de la escolarización en México.

La institución escolar mexicana comparte características que definen a las escuelas en muchos países, como son la incuestionable estructura promocional de grados y la relación básica de un docente con un grupo de alumnos. Estas características definen un marco constante, que a la vez transmite un contenido en relación a la estructura jerárquica de la educación formal. En tanto institución de un país capita-

lista, transmite además contenidos ideológicos recurrentes en las educaciones ordenadas por las burguesías históricas, como son la negación de su propia historicidad y la división entre el trabajo manual e intelectual. A pesar de estas correspondencias evidentes con los procesos educativos que se dan en contextos sociales semejantes, no es posible deducir el contenido específico del proceso escolar que se da en México a partir del carácter de la formación social y de los intereses de la clase dominante, al comprenderlo a partir de los estudios existentes sobre realidades ajenas.³

La investigación al respecto en México tiene relativamente poco desarrollo.⁴ Tenemos suficiente experiencia investigativa y de trabajo en primarias como para desconfiar de los estereotipos más difundidos acerca de la escuela, así como del “sentido común” o de la experiencia personal invocada tan frecuentemente al hacer referencia a la realidad escolar. Se trata más bien de una realidad poco conocida, y además variable. Las primarias reflejan tradiciones de muchas épocas de la evolución educativa del país. Muestran consecuencias del ordenamiento institucional formal: la coexistencia de sistemas federales, estatales y particulares, organizaciones unitarias o completas, turnos matutinos y vespertinos, designaciones de rural o urbano. Los estudios intensivos sobre los cuales necesariamente se basa la investigación de este tipo tienen limitaciones derivadas de la especificidad histórica y regional de las escuelas incluidas. Pero es justamente ese tipo de estudios el que permite descubrir, desde adentro, el significado real de la experiencia escolar, y trabajar hacia la construcción teórica de nuevos objetos de estudio.

En atención a lo anterior, es importante explicitar o señalar algunas de las dimensiones formativas de la cotidianidad escolar que se han logrado identificar (indicando cuando es posible su gama de variación), en lugar de intentar establecer las características “representativas” de la escuela mexicana. El presente ensayo se basa en investigaciones realizadas en el Departamento de Investigaciones Educati-



vas, que incluyen un estudio longitudinal (un año) en dos escuelas vespertinas del D.F. y la investigación (en proceso) en quince escuelas, de una gama muy amplia en cuanto a tipo, tamaño, preparación de maestros, etc., en una zona de provincia. Se hace referencia además a una serie de tesis realizadas en el contexto de esta línea de investigación.⁵ Los resultados iniciales que a continuación se exponen deben confrontarse, a través de futuras investigaciones, con la realidad particular de otras muchas escuelas.

El propósito de esta revisión es empezar a darle contenido específico a una discusión en torno a las “funciones” y los “efectos” de la escolarización primaria en México, de tal manera que se pueda rebasar, por un lado, la identidad entre la escuela y su “deber ser” oficial, y por otro, la deducción sociológica de su naturaleza concreta. A partir de la evidencia aún fragmentaria, se intenta presentar un panorama global, si bien aún no articulado, de la diversidad y la historicidad de la experiencia escolar cotidiana. Queda como tarea de otro nivel de análisis establecer los nexos entre las dimensiones descritas y los procesos sociales, así como encontrar el ordenamiento y sentido histórico particular de lo que sucede en las escuelas mexicanas.

II. LAS DIMENSIONES FORMATIVAS

Es posible concebir el contenido formativo, analíticamente, como una serie de dimensiones o ejes que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar; cada elemento puede ser portador a la vez de varios contenidos. El conjunto de prácticas y de interacciones que se dan en la escuela involucra tal variedad y riqueza de contenidos que sería imposible sistematizarlos todos con base en los análisis y las herramientas conceptuales existentes. Se seleccionaron por lo tanto sólo algunas de las

dimensiones que parecen pertinentes y posibles de describir actualmente.

La estructura de la experiencia escolar: La experiencia escolar implica determinados usos del tiempo y del espacio, que pautan las relaciones sociales. Se agrupan a los docentes y a los alumnos según determinados criterios; se establecen formas de participar y de comunicarse que regulan la interacción entre unos y otros. Las pautas, relaciones y costumbres características de la escuela se proyectan hacia el entorno social inmediato, ampliando así el ámbito formativo de la institución.

La definición escolar del trabajo docente: A través de la organización y las prácticas escolares particulares se comunican las orientaciones y prioridades reales que definen el trabajo de los maestros; se presentan opciones y recursos pedagógicos y se conforman concepciones ‘sobre el trabajo.

La presentación del conocimiento escolar: La segmentación y definición de los conocimientos que se transmiten en la escuela ha variado históricamente, sin embargo quedan sustratos de épocas anteriores en la variada experiencia escolar actual. Permanecen constantes ciertas tendencias de selección y formalización del conocimiento a través de los sucesivos cambios en el curriculum normativo. Por otra parte, se definen implícitamente los límites y las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar:

La definición escolar del aprendizaje: La escuela conforma a través de sus rituales y usos un “proceso de aprendizaje” que no siempre corresponde al proceso que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí afecta. La definición escolar involucra determinadas pautas de uso de la lengua oral y escrita e implica ciertas formas de razonar por parte de los alumnos.

La transmisión de concepciones del mundo: “Los valores” y las “reglas del juego” que imperan en diferentes situaciones escolares, y que tienen mayor o menor correspondencia con aquellos que predominan en otros contextos sociales son parte importante del contenido formativo escolar. También se transmiten diversas nocio-



nes, referencias y noticias del mundo social en que viven los alumnos. Las concepciones del mundo transmitidas son heterogéneas; incluyen tanto elementos propios del pasado como otros que se articulan a los proyectos modernizadores o alternativos en la sociedad actual.

1. *La estructura de la experiencia escolar*

La escuela organiza la actividad cotidiana de una manera que contrasta con las pautas predominantes en la familia y que retoma algunas de las relaciones que caracterizan a otros contextos de trabajo y de vida civil de la sociedad. Los usos del tiempo y del espacio y las reglas para agrupar a los sujetos y para normar su participación muestran la estructuración específica de la experiencia escolar.

a) *La selectividad y la agrupación escolar*

La organización del sistema escolar, en que un reglamento único encubre una diversidad de tipos de escuelas, tiene, de entrada, consecuencias formativas. El que al niño le toque determinada escuela, completa o incompleta, del turno matutino o vespertino, ya es significativo en términos de diferencias sociales, y por lo tanto, la experiencia educativa.

Estas categorías diferenciales de escuelas arman en efecto una “doble red” en el sistema primario en México, que conduce o bien a la conclusión de los estudios mínimos obligatorios, o bien a la temprana deserción de la escuela.⁶

Dentro de los espacios delimitados por la construcción misma de las escuelas se agrupan a docentes y alumnos según determinadas “categorías” que ordenarán el tipo de experiencia escolar que tendrán. Cuando el niño ingresa a la escuela se le asigna a un grupo, según el grado aprobado o reprobado; dependiendo del tamaño de la escuela, será un grupo compartido con otro grado, un grupo único, o bien el grupo A, B, C, o D. La diferencia de grupos puede deberse, en su versión más benigna, al azar o a

las preferencias de maestros, niños o padres, pero tiende cada vez más a basarse en “criterios”, como en tests poco válidos en nuestro medio, en el “kinder”, o en rasgos sociales supuestamente predictivos de la capacidad del alumno. La agrupación puede determinar una experiencia escolar diferencial para niños que coexisten en una misma escuela.⁷

La estructura escolar y de grupos comunica a la población parámetros de clasificación social no necesariamente coincidentes con la capacidad de aprender, pero que así le son presentados. Sobre la base de edad, trabajo, presencia del padre, “presentación” e incluso color de piel, los niños se ven seleccionados para determinada escuela, grupo o fila. Los efectos de este tipo de agrupación en términos de trato o enseñanza diferencial han sido analizados en otros países ampliamente.⁸ A partir de ello, los alumnos internalizan auto-imágenes que influyen en su aprendizaje y en la confianza que pueden tener para afrontar la tarea de apropiación de conocimientos que depende, a fin de cuentas, de su propia actividad cognoscitiva.

En México la discriminación social implícita en una enseñanza desigual parece funcionar, a diferencia de lo descrito en otros países, más al nivel de la institución que de los docentes. Posiblemente el origen social de muchos maestros hace operar una actitud contradictoria o compensatoria, que se manifiesta en un especial empeño en “sacar adelante” a los niños más necesitados, o en una identificación implícita, al nivel del lenguaje y formas de interactuar, que produce mayor confianza entre maestro y alumnos. Es probable que este hecho explique en partes los éxitos obtenidos en la tradicional escuela rural por maestros de origen popular con poca formación académica.

b) *Los tiempos escolares*

El tiempo se torna variable importante en la escuela; formalmente, prepara para un sistema económico en que el horario es marco y medida del trabajo. Un director se lo explica a una madre



así: “y me los mandan... a las nueve en punto, no a las nueve y media... porque si no les enseñamos puntualidad... entonces cuando sean obreros van a llegar tarde a sus lugares de trabajo, a la fábrica...”

Dentro de la escuela sin embargo, ya que no se dan procesos productivos, no se dan los controles sobre el uso del tiempo característicos de la fábrica. La norma escolar vincula el tiempo más bien a la disciplina que requiere la organización del trabajo escolar, pero su efecto en la vida cotidiana de la escuela suele ser más formal que real, ya que el uso del tiempo se regula diferencialmente, según la actividad en proceso. El director o maestro comisionado anuncia entradas y salidas y marca el paso de una actividad a otra; los alumnos anticipan las horas de salida, recreo o clases.

Pero en general el ambiente en la escuela mexicana es flexible; las actividades no se rigen por un calendario y horario estricto. Se suprimen e intercambian los días de un calendario oficial que no contempla juntas, fiestas locales, climas, permisos, etc. Se entra y se sale más temprano o más tarde, cortando o bien agregando tiempos formalmente dedicados al trabajo en el salón de clases o a otra actividad escolar.

La distribución del tiempo dentro del horario escolar es medida de la valoración explícita que otorga la escuela a diversas actividades; generalmente no coincide con la concepción oficial que enfatiza la formación académica y el trabajo basado en el programa vigente. Tienen un lugar importante en esa distribución fuertes tradiciones de la primaria mexicana, como son la ceremonia a la bandera y la preparación para numerosos festejos oficiales y no oficiales y para concursos artísticos y deportivos. Además, el maestro le dedica un tiempo considerable a tareas administrativas y sociales y, sobre todo en lugares donde el doble turno implica una jornada de diez horas con otras dos o tres de transporte, también tiene que tomar tiempo dentro de la escuela para comer, descansar y preparar clases. Los alumnos probablemente no perciben el tiempo escolar exclu-

sivamente en términos de trabajo escolar, ya que en la escuela también encuentran ratos para organizar entre ellos toda una serie de actividades paralelas.

En el tiempo que queda para el trabajo en el salón de clases se definen y comunican también ciertas prioridades. La organización del grupo (dar instrucciones, disciplinar, iniciar y concluir actividades, recordar tareas y otros asuntos) absorbe mucho tiempo y energía. La enseñanza, entendida como interacción entre maestro y alumnos en torno al contenido curricular, se da sólo durante aproximadamente la mitad del tiempo efectivo de trabajo dentro del salón de clases. La distribución del tiempo de enseñanza indica que se consideran más importantes las tareas de español (pero no la comprensión de lectura ni la expresión escrita libre) y matemáticas que las ciencias.⁹ Además, diferentes tipos de actividades imponen diferentes ritmos al trabajo escolar; el tiempo largo para llenar mecánicamente las planas, el tiempo amplio para hacer trabajos manuales, o el tiempo brevísimo para contestar una pregunta del maestro, comunican los sentidos distintos de cada una de estas actividades.

c) *Forma de participación*

La interacción en la escuela se organiza mediante lo que se ha llamado “estructuras de participación”.¹⁰

La escuela define diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quiénes interactúan y de qué manera lo hacen, en torno a determinadas tareas o actividades. La estructura típica es aquella en que el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos y aprueba respuestas, pero a la vez exige la respuesta verbal o no-verbal de los alumnos. Participar en tal situación requiere un aprendizaje especial por parte de los alumnos: implica la capacidad de seguir la “lógica” de la interacción y de entender “qué quiere el docente” en cada momento, de reconstruir las reglas de la interacción; implica mostrarse vulnerable a la reprobación o



crítica por lo que “no se sabe”, por parte de quien, por definición, “sí sabe”, el maestro.

Esta forma básica de participación del docente y de los alumnos en la escuela define la relación escolar mediante la cual se negocia la transmisión de conocimientos. A la vez provee el armazón de muchos distintos estilos de tratar al grupo, que pueden ser muy formales, veladamente agresivos,¹¹ o muy afectuosos y respetuosos de los alumnos; esta última forma parece ser la más común. El trato cotidiano típico permite respuestas (quejas, sugerencias, aprobación, e incluso bromas) por parte de alumnos. La mayoría de los maestros presenta un estilo sólo en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y más bien matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con los niños.

En el salón de clases también existen otras “estructuras de participación”; la más notable es la que se construye entre los alumnos mismos. En general en las escuelas mexicanas los niños tienen un amplio y constante margen de interacción entre ellos. En gran medida en esta interacción se comunican elementos del contenido curricular que intenta transmitir la

escuela, y por lo tanto se convierte el aprendizaje en una actividad social y colectiva, más que individual. Si bien en parte se reproducen entre los alumnos las pautas evaluativas que caracterizan la interacción con el maestro, en general entre ellos se da mayor margen para la discusión de alternativas o razones que apoyan el proceso de aprender.

También los docentes modifican de vez en cuando la relación predominante y establecen otras formas de participación. Unos maestros, al dar atención individual o trabajar con grupos de niños o al organizar cierto tipo de actividades, de hecho rompen la relación asimétrica con los alumnos.¹² Otros incorporan conscientemente la interacción espontánea entre alumnos y practican formas de enseñanza que pueden parecerse a las formas domésticas, por ejemplo, cuando juntan a las niñas para trabajos de costura, o a los niños en deportes. Sin embargo, a estas alternativas les impone límites el ordenamiento espacial y temporal de la escuela en su conjunto y el carácter de las relaciones institucionales que se dan fuera del salón de clase, en la estructura burocrática y sindical que ordena el trabajo de los maestros.

Notas de la lectura

¹ Si bien algunos autores (I. Illich, F.O. Gearing, etc.) han denominado «curriculum oculto» a ciertos aspectos del contenido formativo de la escuela, el término tiene implicaciones que no compartimos, ya que desconoce la naturaleza histórica de la institución escolar al denotar un componente del proceso educativo que coexiste con el curriculum explícito y que resulta, aparentemente, de cierta “complicidad” entre el “sistema” y los educadores.

² Esto nos lo ha señalado repetidamente Emilia Ferreiro.

³ Existe ya una amplia gama de investigaciones antropológicas y sociológicas sobre los aspectos cualitativos de la escolarización, que integran diferentes enfoques teórico-metodológicos

(sociolingüística, etnometodología, teoría cultural, teoría marxista, etc.) Mencionamos sólo algunos de los estudios iniciales y más significativos; de Francia: el trabajo de Baudelot y Establet; de E.E.U.U.; los trabajos de Jules Henry, Ray C. Rist, E. Leacock, C. Cazden y D. Hymes; de Inglaterra; los trabajos de B. Bernstein, Michael Young, Geoff Whitty y Paul Willis. En América Latina hay líneas de investigación y reflexión teórica que abordan el problema; ver por ejemplo, F. Barreno de Nudler, M. Teobaldo y J. Ezpeleta, Araceli de Teranos. (Ver Bibliografía).

⁴ Existen algunos trabajos recientes que incluyen, desde diferentes perspectivas, información sobre contenidos formativos de la experiencia escolar en México como son los de: Jean-Jessica Schensul, Sylvia Schmelkes, Carlos Muñoz Izquierdo, Guillermo de la Peña. Se han



centrado en este aspecto los trabajos de Ruth Paradise, Grecia Gálvez y Elsie Rockwell, Beatriz Ramírez, María Guadalupe Bárcena. (Ver Bibliografía).

En varias instituciones (CIESAS, SEP, UPN) hay investigaciones en proceso que abordan problemáticas cualitativas como los valores, la calidad, la evaluación, la educación indígena, etc., que aportarán nueva información.

⁵ Han aportado información e ideas para este ensayo los trabajos de tesis del DIE (en proceso) de Beatriz Ramírez, Citlali Aguilar, Concepción Jiménez, Gerardo López, Ruth Mercado y Etelvina Sandoval, así como la tesis presentada por Luz Valentinez, para la Licenciatura de Etnolingüística del CIESAS.

⁶ En las escuelas de turno vespertino (2 pm a 6 pm) se prevé la deserción en su organización escolar que frecuentemente tiene tres grupos de primero, dos grupos de segundo ..., un grupo de sexto. Ver Baudelot y Establet, op. cit., sobre este fenómeno, a otro nivel, en Francia.

⁷ Beatriz Ramírez, "La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores socio-económicos", op. cit.

⁸ Algunos de los estudios importantes son: Ray Rist, op. cit.; R. Rosental y L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968; J. Q. Finn, "Expectation and the educational environment", *Review of Educational Research*, Vol. 42, 1972, PP. 387-410, C. Lacey, *Hightown Grammar*, Manchester: Manchester University Press, 1970.

⁹ Grecia Gálvez et. al. "El uso del tiempo y de los libros de textos en primaria", Cuadernos de Investigación Educativa, No. 1, DIE, 1981.

¹⁰ Concepto desarrollado por Susan Phillips en "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom", en C., Cazden et. al., (eds.), *Functions of Language in the Classroom*, op. cit.

¹¹ Es raro observar violencia física en las escuelas, aunque padres y niños sí reportan castigos corporales por parte de algunos maestros, notablemente en el medio indígena.

¹² Ver ejemplo en E. Rockwell. "Los usos escolares de la lengua escrita", op. cit.



LECTURA: TIPOS DE ACTITUD TEORÉTICA EN EL PENSAMIENTO COTIDIANO*

PRESENTACIÓN

La autora describe las características de actitudes que "son partes orgánicas de la vida cotidiana y del pensamiento cotidiano y que como tales se convierte en fundamento de las objetivaciones genéricas para-sí".

La propia autora en otro capítulo del mismo texto, define el para-sí como un concepto filosófico que se refiere a la relación naturaleza-sociedad; donde el sujeto interviene y la naturaleza es representada bajo las leyes intencionales que él construye. "Son realidades en las cuales está objetivado el dominio del género humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo (sobre su propia naturaleza)" pág. 233.

Estas actitudes son: la contemplación, la descripción de cualidades, la clasificación, el experimento y la síntesis o imagen del mundo.

Hemos hablado ya de los fundamentos en el pensamiento cotidiano de las particulares actitudes (no naturales) de las objetivaciones para-sí. Por ejemplo, las formas de actitud teórica en el seno de la estructura pragmática (el alejamiento en el tiempo y en el espacio de la praxis), entre las cuales el pensamiento anticipador, o bien la comprobación de los hechos la fe, la confianza entendidos como sentido de la certeza respecto (entre otros) al saber Hemos intentado demostrar que el saber cotidiano, con sus características antropológicas y ontológicas y con su contenido cognoscitivo, constituye el fundamento de las objetivaciones genéricas superiores. Examinaremos ahora la cuestión bajo un aspecto distinto. Tomaremos en consideración

* Agnes Heller. "Tipos de actitud teórica en el pensamiento cotidiano" en: *Sociología de la vida cotidiana*. 2a. ed. Barcelona, Península, 1987. pp. 354-358.

tipos de pensamiento que como tales no tienen ninguna relación con el pragmatismo cotidiano, que se fijan en cuanto tales en la vida cotidiana, convirtiéndose en habilidades y además en habilidades típicas. Esto es, se trata de actitudes no cotidianas «puras», pero que son partes orgánicas de la vida y del pensamiento cotidianos y que como tales se convierten en fundamento de las objetivaciones genéricas para-sí.

La contemplación

La contemplación constituye un comportamiento humano primordial. Aparece donde quiera que la relación con la naturaleza *no sea pragmática*, cuando la naturaleza no es utilizada, vencida, pero tampoco temida. Su primordialidad es evidentemente relativa. Para que se presente como comportamiento independiente deben existir hombres que, en parte, estén ya libres de la lucha por la autoconservación. Como hemos dicho ya, en el hombre el mundo en el que vive suscita curiosidad e interés. Más tarde cuando no es *ni necesario ni posible* un comportamiento pragmático, curiosidad e interés se convierten en fines en sí mismos. Todas las cosas que por un lado son objeto del interés pragmático, por otro -cuando reposamos y no consumimos- pueden convertirse en objeto de contemplación. El pastor que mira el cielo estrellado, no puede ni debe hacer nada con las estrellas: son bellas, forman figuras extrañas, suscitan interés, temor reverencial, estupor. Les da un nombre y distingue las constelaciones. Aprende a *observar* algo que *no usa* y a *experimentar placer* frente a algo que *no consume*. A partir de esta observación, de la que encontramos huellas en diversas representaciones mágicas, se llega después de un largo camino a descubrir la belleza de la naturaleza. Este escalón sólo se alcanza a través de la mediación del arte. Pero una vez alcanzado, el hombre llega a una fuente inagotable de placeres cotidianos. En un rostro se descubren bellas líneas, en un paisaje las líneas onduladas del movimiento, en el sonido la armonía. El hombre llega así a un



tipo de placer que no tiene nada que ver con la satisfacción de las necesidades de la vida. La observación, la contemplación se convierte en el fundamento de la ciencia y del arte en las percepciones cotidianas.

La descripción de las cualidades

Una capacidad unida a la precedente es la descripción de las cualidades. Se trata, evidentemente, ante todo de un hecho pragmático. Las cualidades de una cosa son descritas para dar a conocer cómo y cuándo usarla (cómo reaccionar frente a ella). Sin embargo, desde hace ya mucho tiempo la descripción de las cualidades se ha hecho autónoma, se ha separado de la intención pragmática: junto a las cualidades que interesan a la praxis, se observan también cualidades irrelevantes en tal sentido. Estas observaciones se convierten después en un saber que es legado en herencia a las generaciones siguientes. Los dibujos de las cavernas del Paleolítico muestran muy bien cómo la observación se convierte en una intención autónoma. En los animales representados sobre la roca no sólo están presentes las cualidades que interesan desde el punto de vista de la caza o de la utilización de la presa, sino también las cualidades «inútiles».

La clasificación

En la clasificación tenemos ya una especie de homogeneización. La clasificación surge también en primera instancia de una necesidad pragmática. Por ejemplo, los hombres han tenido que distinguir los frutos comestibles de los no comestibles, y ulteriormente han tenido que subdividir entre ellos las plantas comestibles, etcétera. Para realizarlo fue necesario un particular tipo de clasificación. Pero una vez existente la capacidad de clasificar no se detiene en los límites del pragmatismo. A la distinción entre plantas comestibles y venenosas sigue de inmediato, como muestra Lévi-Strauss,

la distinción de las plantas venenosas sobre la base no de su grado de toxicidad, sino de los más diversos criterios no pragmáticos. Las clases que surgen no tienen ningún significado práctico. De este modo nace, por el contrario, una forma de homogeneización, el clasificar que se hace relativamente autónomo como habilidad, que ya sólo satisface un interés, la curiosidad, *sirviendo a la conquista teórica de la realidad* y ya no solamente a la práctica.

El experimento

La preparación con vistas a un cierto fin, la adquisición preventiva de conocimientos, el deseo de seguridad, pueden hacer surgir también en la vida cotidiana una *prepraxis* que apunta al pragmatismo, la forma del experimento muy frecuente en la vida cotidiana. Se trata de una actividad práctica *sui generis*, que yo mismo desarrollo o encargo a otros: no es un fin en si mismo, pero no tiene ni siquiera el objetivo de desarrollar las habilidades necesarias para ejecutar una determinada tarea (como ciertos juegos). Su función es la de preparar la *consciencia* suficientemente para tomar una decisión, para permitir el actuar con un mayor valor de probabilidad, quizá suficiente para garantizar una acción segura. Aquel que usando un nuevo color tiñe primeramente un pedazo de tela para ver si no perjudica el tejido, quiere precisamente procurarse el conocimiento (el saber) del color antes de usarlo efectivamente. (El mayor conocimiento sirve en este caso para disminuir la responsabilidad.) Resulta claro que nos encontramos aquí frente al germen de determinados métodos científicos. Otro asunto, pero no podemos detenernos en tal cuestión, es la ambigüedad y por tanto la problematicidad moral de los experimentos hechos con personas.⁷

La síntesis o imagen del mundo

Aunque el saber cotidiano, la doxa, no se inserte en la ordenación de una imagen homogénea



del mundo, aparece ya en el plano del pensamiento cotidiano *la necesidad de una imagen del mundo unitaria, de una síntesis*. En parte son las cuestiones teleológicas concernientes al particular (por qué o con qué objetivo están en el mundo, por qué ésta o aquella cosa debe suceder precisamente por mi causa, etcétera) las que constituyen los fundamentos de esta necesidad. Pero evidentemente no sólo éstas se hallan también, indisolublemente ligadas a las precedentes, cuestiones teleológicas concernientes al «nosotros» o derivadas de la consciencia del nosotros (por ejemplo, sobre el origen de una estirpe). Además algunas cuestiones nacen del trabajo, aunque luego se han separado de él (la magia pseudopragmática, especialmente la forma analogizante que Frazer denomina magia contagiosa). Estas necesidades y modos de pensar que se derivan de las fuentes más variadas crean en sus comienzos sólo síntesis parciales bajo la forma de *mitos*, que constituyen modos de comportamiento *religiosos* y *artísticos* que aún no se han alejado del pensamiento cotidiano. Estos mitos explican el ser-así del mundo del hombre, así como el puesto del hombre en el mundo. Sólo la religión se ocupa cuando lo hace en fundir o incluso en unificar orgánicamente estas síntesis parciales en una síntesis complexiva. Una síntesis filosófico-científica la tenemos por primera vez en el pensamiento griego que, ya en sus primeros pasos, se enfrenta con el modo de sintetizar de los mitos

ligados al carácter antropomórfico del pensamiento cotidiano y con sus contenidos. La primera imagen filosófico-científica del mundo que proporciona una explicación complexiva del mundo dotada de una solidez propia, la debemos a Heráclito y a las ideas de los eléatas.⁸

Las grandes síntesis en el plano de la genericidad no han impedido al pensamiento cotidiano el producir día a día sus síntesis parciales. Así tenemos por un lado síntesis de carácter primitivo, mitológico, y por otro generalizaciones sintetizadas de las experiencias cotidianas, la denominada «sabiduría popular», la «filosofía del campesino». Durante largos períodos históricos ni la religión, ni la filosofía (y más tarde la ciencia) han cedido sus armas en la lucha por el «alma» del hombre, en la lucha por subordinar la vida y el pensamiento cotidianos a su propia síntesis. Sólo en el último siglo -por causas y motivos que no podemos analizar aquí- tal pretensión se ha atenuado, e incluso ha desaparecido parcialmente, y las objetivaciones genéricas para-sí (parcialmente también el arte) han renunciado espontáneamente a la pretensión de dar una explicación unitaria del mundo y de trasponerla al pensamiento cotidiano. Son también cada vez más raras las síntesis parciales, pero que aparecen conscientemente organizadas por la manipulación y consumidas como mercancías ya confeccionadas.

Notas de la lectura

⁷ A este respecto distinguimos dos polos: el poner a prueba a personas, que constituye el polo positivo; el juego con personas, que es el polo negativo.

⁸ Sobre la lucha de la imagen del mundo de la Antigüedad clásica contra los mitos, véase el último capítulo de la *Estética* de G. LUKÁCS.



Tema 3. Reconocimiento de su labor docente y la importancia de ésta en la educación

LECTURA: LA ESCUELA, LUGAR DE TRABAJO DOCENTE*

PRESENTACIÓN

En esta lectura Elsie Rockwell destaca las diferentes pautas culturales y sociales que son susceptibles de interpretación en una realidad escolar específica, abordando aspectos como la transmisión de valores, iniciación en las reglas del juego, concepciones del mundo social y algunas transmisiones sobre experiencias escolares.

La lectura nos invita a reflexionar en torno a la posibilidad de poder construir una serie de experiencias escolares diferentes para el futuro, a partir de reflexionar sobre esquemas tradicionales del trabajo escolar, tales como la burocratización, la diferencia social en la escuela, el currículum académico y el hacer cambios por decreto, más que por una verdadera necesidad producto de un estudio diagnóstico serio y consistente.

“La escuela, lugar del trabajo docente” es una buena oportunidad para reflexionar y ubicar nuestra posición como profesores en el marco de las orientaciones valorativas y normativas que a diario se enfrenta el ejercicio de la práctica educativa.

La transmisión de concepciones del mundo

La experiencia escolar cotidiana comunica una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas y normativas,

*Elsie Rockwell. *La escuela lugar de trabajo docente. Descripción y debates.* México, Cuadernos de Educación, DIE, 1986 pp. 25-33.

que son elementos del “folklore”, del “sentido común”²³ y de la ideología dominante, y que en conjunto atraviesan y rebasan los contenidos académicos que “debe”, ante todo transmitir la escuela. Una parte de estos elementos corresponde a la intención explícita de los maestros que asumen “la formación moral y cívica” de los niños como parte de su trabajo, definido éste según la tradición misma de la escuela. Pero, en general, a esta dimensión formativa contribuyen más bien todos los contenidos no-intencionales, implícitos en las prácticas escolares, y se presentan incluso como parte integral de las actividades organizadas para enseñar el contenido programático.

Aún es difícil establecer qué tan específico es el contenido implícito de esta enseñanza escolar. Como institución, la escuela es permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen en la sociedad de la que forma parte. En la escuela se observan pautas culturales de agrupación y de diferenciación social; por ejemplo, se define la actuación y el trato de diferente manera para hombres y mujeres, tanto al nivel de maestros, como de alumnos y padres de familia; encuentra lugar la diversidad de concepciones y prácticas locales, correspondientes a historias particulares diferentes; esto explica cierta variación en los contenidos de una escuela a otra. Desde el ámbito social también entran al espacio escolar las formas sociales de resistencia, se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a aquellos que imponen las normas oficiales de la escuela. Se expresan así, dentro de la escuela, las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella.

No obstante, la escuela también se distingue de otros contextos sociales; tiene características específicas. La institución escolar se concibe a sí misma y se presenta como transmisora de



valores o hábitos superiores a los vigentes en la sociedad circundante; concibe a su propia función como la de formar ciudadanos para una sociedad futura. Esta imagen de sí misma marca mucha de la enseñanza escolar explícita, como los consejos, los discursos y las recomendaciones que dan los docentes que los niños pueden tomar muy en serio y que los adultos recuerdan con precisión.

Al mismo tiempo, frente a otras instancias que difunden consistentemente mensajes más “modernos”, como la televisión, la escuela aparece como portadora de elementos conservadores. En ella perduran y coexisten los contenidos valorativos de épocas pasadas, se reproducen gustos literarios o artísticos de otros tiempos, se está en contacto con una herencia social genérica. La tendencia modernizadora del Estado en el sector educativo, incluyendo gran parte de las recientes reformas curriculares, puede destruir algunas de las concepciones anteriores, pero también suele reinterpretarlas en función de nuevos objetivos. Así, el significado específico de los diversos elementos que se hallan en la escuela también cambia históricamente, en función de los ordenamientos sucesivos que la política estatal imprime a la cotidianeidad escolar.

a) La transmisión de valores

Es probable que los contenidos más evidentes de esta dimensión formativa sean aquellos que se dan mediante actividades organizadas explícitamente para ello. Las ceremonias, los concursos y los saludos a la bandera presentan un repertorio de versos, canciones y elementos formales del discurso docente que han sido seleccionados o elaborados durante años especialmente para la escuela. Contienen referencias al ideal de una infancia definida en términos escolares, al amor a la patria y a la unidad nacional, y elogios a la limpieza y al orden; todo ello es reminiscencia de una época posrevolucionaria en la que la escuela primaria, en particular la rural, fue profundamente transforma-

dora de la sociedad civil. No sabemos si esos actos constituyen en la actualidad momentos realmente significativos en la formación de los alumnos o en qué sentido lo son; hay algunos indicios, como la escasa atención a las ceremonias obligatorias y la confesada incompreensión del contenido de los versos, de que los mensajes explícitos más bien tienen poco efecto; pero los actos mismos bien pueden implícitamente preparar para formas análogas de “participación” que se dan en la vida cívica y política nacional, en las que la comprensión y la comunicación son igualmente escasas.

Otras características y prácticas escolares transmiten de manera más implícita otra serie de valores. La construcción misma de la escuela, que en México suele ser de espacios amplios, con bastante luz y color, de ambiente no tan solemne como en otros países, comunica esquemas arquitectónicos preferidos o prestigiados. La tendencia es transformar las escuelas, derrumbar las viejas aulas rurales de techo alto y de estrado. El modelo que se impone, con base en un consenso inducido sobre lo que requiere una buena escuela, es el iniciado por la Comisión Administradora del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) e imitado con mayor o menor modificación por otras dependencias, ese modelo desplaza los patios interiores, los estrados y las terrazas de tradición anterior y establece una nueva disposición de los edificios, dando prioridad a los baños y la barda. Implicadas en estas modificaciones en la disposición física de la escuela se encuentran numerosas modificaciones en las prácticas escolares cotidianas. Se desplazan aquellos espacios -patio central y salón de actos- que hacían de la escuela un centro de la vida cívica y recreativa de la población, la barda adquiere nuevo significado al delimitar el espacio escolar y al convertirse en elemento coercitivo que impide la libre entrada y salida.

La escuela “moderna” parece ser bastante eficiente en lograr la paulatina aceptación de una serie de valores y prácticas “modelo”, reemplazando una tendencia anterior de flexibilidad e incorporación de pautas culturales locales. Se



valoran ciertas normas de conducta, como la puntualidad, la permanencia en la escuela durante el recreo, la formación ordenada de alumnos, el uso de zapatos y del uniforme, el aseo, etc. Se van eliminando otras prácticas, como las de llevar a los hermanos menores a la escuela para cuidarlos y salir a media mañana a almorzar o ir “a la milpa”. También se reflejan cambios en el consumo: conforme se “modernice” una escuela progresivamente asume características de mayor prestigio y costos más altos para los padres; la lista de útiles escolares se vuelve cada vez más larga; la cooperativa escolar poco a poco sustituye, con la venta de bolsitas de carbohidratos, a las señoras vendedoras de pepitas y tejocotes, o de jícama y pepinos.

b) Iniciación en las reglas del juego

El análisis del contenido formativo escolar en términos de valores conduce a ciertas dificultades, ya que es difícil determinar qué tanto se debe el comportamiento observado a la internalización de valores o qué tan generalizables serían esos valores a situaciones extraescolares. Parece más factible reconstruir procesos de iniciación en las reglas del juego de la institución escolar, la participación en determinadas situaciones institucionales requiere que se conozca cómo se debe actuar y qué se debe hacer. Los alumnos deben conocer las normas específicas de la institución escolar, que pueden tener también sentido a largo plazo en la medida en que la escuela se asemeje a otros contextos institucionales. Sin embargo, es probable que el contenido más importante de este proceso sea justamente el entrenamiento continuo en la “lectura” o “captación” de las reglas implícitas en diferentes situaciones institucionales. Los alumnos deben aprender a comprender cómo se está definiendo cada situación por medio de las señales que se dan en la interacción; según la definición implícita, pueden variar las reglas del juego, que a la vez les indican qué es lo aceptado, qué márgenes hay, cómo actuar, etcétera.

Dos dominios en que se da este proceso de aprendizaje de las reglas del juego son el trato con la autoridad y la participación en el proceso de trabajo.²⁴ Los niños se enfrentan a situaciones en que determinados adultos asumen la autoridad que les otorga la institución, y que se ejerce en casi todos los contextos escolares cotidianos: la autoridad del maestro se expresa y confirma en su trato con los padres de los alumnos y en el ordenamiento de todo el quehacer educativo, del comportamiento personal (aseo, formas de hablar, de vestirse) y de la disciplina; el maestro incluso interviene frecuentemente en disputas personales entre los niños (por eso tanto “acusarse” entre alumnos).

A pesar de la legitimación escolar de su posición, el maestro tiene que negociar constantemente su “autoridad” frente al grupo con estrategias que sólo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas, etc.). Se nota que los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no tienen el atributo de “autoridad” frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. Los maestros suelen redefinir constantemente sus niveles de tolerancia; hay momentos en que las normas del comportamiento ideal del alumno sí rigen, y otros en que no importan mucho, pero el maestro conserva la facultad de reestablecer el orden requerido por la escuela.

En el proceso se transmite una de las características de este tipo de autoridad; su naturaleza arbitraria o impredecible. También se definen los márgenes dentro de los cuales los alumnos desarrollan diferentes estrategias para negociar con esa autoridad, para cambiar la definición de situaciones o reglas o lograr privilegios, sobre todo en relación con el comportamiento social dentro de la escuela. Es posible que donde la “autoridad” del maestro permanece menos cuestionada es justamente en aquel dominio que define lo específico de su tarea, el de la transmisión de conocimientos académicos; pero aún en este ámbito en algunas escuelas los niños logran cuestionar la versión del maestro, sobre todo en aquellas poblaciones que cuentan con un rico conocimiento alternativo, como las de tradición indígena.²⁵



El contenido implícito vinculado al trabajo productivo involucra en principio la definición de un tipo de trabajo distinto al que se da a conocer de manera doméstica, ya que no se relaciona directamente con necesidades cotidianas del sujeto. El trabajo escolar tiene una semejanza con el trabajo de obreros y empleados: los niveles sucesivos del sistema escolar se sustentan en relaciones jerárquicas entre quienes saben y quienes no saben; el conocimiento aparece como ajeno al saber cotidiano que poseen tanto maestros como alumnos. Por eso, algunos aspectos de la formación implícita en la escuela son análogos a características del trabajo industrial; la formalización, la importancia de cumplir con las tareas, la desarticulación entre una y otra tarea y la necesidad de trabajar sin tratar de comprender el sentido global del conocimiento transmitido, remiten a la naturaleza del proceso de trabajo en la estructura capitalista del país.

Sin embargo, no todo lo que sucede en la escuela obedece mecánicamente a la lógica de la organización del proceso de trabajo bajo el capitalismo. Está presente también, en el ordenamiento de las reglas de juego cotidianas, la lógica de la conformación política actual del país. Pero además, la cotidianeidad escolar se organiza mediante esquemas y procesos propios, que implican a la vez cierta especificidad en las relaciones sociales y con el conocimiento que se reproducen en la escuela. Es necesario, así, hacer una doble interpretación de los fenómenos escolares (por ejemplo, la disciplina) para captar tanto su vinculación con procesos sociales de otro orden como su carácter específico dentro de la tarea social de transmisión cultural.

c) Concepciones del mundo social

Las concepciones acerca del mundo social que transmite la escuela son heterogéneas; en ellas se conservan nociones y esquemas que no corresponden mecánicamente a lo actual y a partir de ellos se reinterpretan los conceptos

introducidos recientemente. Se aprecia en todo ámbito la relativa autonomía de la escuela, sobre todo frente a las concepciones que se explicitan en los libros de texto de ciencias sociales, cuyas lecciones se vierten en muchos sentidos diversos. Por ejemplo, en un grupo el concepto programático de las “clases sociales” se cubre enseñando a los alumnos modos de vestir y de comportarse más congruentes con los patrones de la “clase media”; en otro, ese concepto permite explorar las inquietudes de los niños acerca de los ricos y los pobres.

Todos aquellos elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad; son índices del grado de alienación que requiere su conservación o bien de la apropiación de conocimiento que requiere su transformación. tejos de representar un “sistema” ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país.

El laicismo constitucional ha dejado fuerte huella en las escuelas mexicanas, y aún se expresan enfrentamientos locales entre escuela e iglesia; no obstante, no es nada raro encontrar también actitudes de apoyo mutuo entre una y otra institución que pueden señalar viejas prácticas o nuevos acercamientos. Persiste en las escuelas una veta religiosa que se da mediante bendiciones, consejos del docente, (“no olviden a sus muertitos” dicen algunos a fines de octubre), misas especiales para celebrar los actos importantes (inauguración, término del 6o. año) y el reconocimiento de las fiestas sagradas. La religión aparece también en la enseñanza: se encuentra en primer grado de vez en cuando el uso de imágenes de la “iglesia” para la “i” y de la virgen María para la palabra “mamá”; se escuchan explicaciones de fenómenos naturales que incluyen referencias a “Dios”, y versiones de lecciones de ciencias sociales teñidas de historia religiosa.

Otro componente duradero, si no generalizado, de las concepciones transmitidas por la



escuela primaria proviene de sus propias raíces populistas y nacionalistas de la época posrevolucionaria en México. Si bien en la primera casi no se tocan los problemas y la estructura social actual del país, se presenta al gobierno de México como producto de una transformación social reciente y compleja. La lista de héroes y hechos históricos sobresalientes expresa, de manera poco diferenciada cronológica o socialmente, un proceso nacional de “liberación de la esclavitud” y de “progreso social”. Aún en sus discursos más esquemáticos y anacrónicos esta tradición pedagógica comunica la existencia de un proceso histórico generalmente ausente en la enseñanza más “moderna”. Se conserva en ella el léxico difundido en la época de la educación socialista: los términos “revolución”, “esclavitud”, “proletariado”, “imperialismo”, entre otros, tienen el lugar privilegiado que ya perdieron en las concepciones sociales “actualizadas” que reemplazan a la vieja tradición.

Las reformas a los libros de texto hechas en el sexenio de 1970-1976 enriquecieron el contenido del área social, pero lo presentaron con un ordenamiento contradictorio que ha dado lugar a diversas interpretaciones y polémicas. Por el poco tiempo otorgado al área y por las formas de transmisión que prevalecen, en la cotidianidad escolar el contenido de los libros aparece sólo de manera fragmentaria. El efecto más consistente de estas versiones modernas en la conformación de concepciones sociales dentro de la escuela probablemente sea el énfasis en la “comunidad” como unidad de estudio de las ciencias sociales, que desplaza el estudio de la historia, la geografía y la constitución política del país.

La “comunidad” es el escenario para abordar los temas de diversas ciencias sociales; se tratan los aspectos demográficos, sociológicos, económicos, (desde luego sin hacer explícita esta división), como si cada comunidad fuera un microcosmos representativo de “la sociedad”. La comunidad se presenta como una unidad social funcional en la que existen personas con diferentes oficios, dependientes unos de otros, capaces de resolver los problemas lo-

cales. Nunca se advierte la desintegración o diferenciación interna de la “comunidad”, ni su articulación con el resto de la sociedad mexicana. La concepción transmitida a los alumnos en clase refuerza y refleja aquella que la institución escolar proyecta hacia la población atendida, especialmente en las zonas rurales, la cual supone que habitantes y padres integran una comunidad unitaria que debe apoyar el proceso de escolarización; se ocultan mediante esta concepción los procesos económicos determinantes y las divisiones sociales y políticas que existen en cualquier realidad local.

Si bien es posible precisar los orígenes históricos de algunos elementos correspondientes a corrientes como el catolicismo, el laicismo, el positivismo, el nacionalismo revolucionario y aun la sociología funcionalista, que han sido importantes en los sucesivos conflictos en torno a la educación, no siempre es fácil comprender su sentido político actual. Además, en la cotidianidad escolar se mezclan muchas otras nociones particulares, ligadas a las muy diversas historias de la vida de los docentes, cuyo origen social sería difícil de reconstruir. Se encuentra en lo que los maestros expresan en clase tanto la memoria como el olvido de la historia local, tanto la admiración acrítica de los EUA como la defensa apasionada de la cultura mexicana; se encuentra el ateísmo junto al protestantismo y el misticismo, la propaganda partidaria o bien la denuncia apolítica de los abusos de toda autoridad; la gama de concepciones sociales presentada por los docentes abarca desde la negación de sus propios orígenes populares hasta la solidaridad de palabra y de hecho con otros trabajadores.

Dada la diversidad de contenidos transmitidos en el proceso escolar cotidiano no es posible, mediante un razonamiento lineal, comprender qué ideología se “reproduce” en la escuela. Un análisis ideológico de la experiencia escolar implicaría no sólo “leer” sus contenidos desde una posición crítica, sino conocer los nexos históricos y sociales reales entre los contenidos y las prácticas escolares y las estructuras de clase y de poder propias de la formación social. Sería nece-



sario, además, reconstruir los sucesivos intentos de articular -a partir de concepciones sociales unitarias, oficiales- la variada tradición escolar. A la par implicaría comprender cómo en esos intentos de conformación de una ideología dominante escapan al control estatal numerosas tradiciones y prácticas heredadas o generadas en la vida real de la escuela, que expresan procesos importantes de contrareproducción, con signos tanto regresivos como progresivos.

La transformación de la experiencia escolar

Las dimensiones formativas del proceso escolar constituyen una realidad variable y cambiante; aunque permanecen, a veces por siglos, ciertas constantes al nivel de las estructuras más profundas de la institución, algunos contenidos transmitidos, o bien los significados específicos que adquieren éstos en diferentes contextos históricos, se transforman con el tiempo. La gama de variación que encontramos en las escuelas actuales es testimonio de tendencias pasadas y permite prever posibles direcciones futuras. Los elementos aislados que aparecen yuxtapuestos en la práctica escolar pueden ser simples expresiones de una tradición heterogénea y contradictoria que hereda la escuela, alternativamente, pueden adquirir un sentido histórico actual al entrar en juego y al ordenarse desde propuestas divergentes de transformación de la escuela. Desde la perspectiva del estado, por ejemplo, actualmente se explotan las tradiciones de construcción social (“tequios” o “colaboraciones”) en los pueblos, en función de un proyecto “modernizador” que busca entre otras cosas reducir en lo posible el financiamiento estatal de la educación, dentro del cual esas tradiciones pierden su sentido popular original.

Si no se determina el proyecto social desde el cual se articulan, desplazan o refuncionalizan los diversos elementos presentes en la experiencia escolar cotidiana, es imposible evaluar su sentido o peso real. Por ahora, el carácter heterogéneo y conflictivo del contenido del

proceso escolar se hace evidente por medio de todo aquello que entra en juego cuando hay confrontación entre las diferentes versiones que expresan alumnos, maestros, autoridades o padres en torno a determinado plan o acción. Cuando un elemento se vuelve importante en estos momentos críticos, trátase del monto o tipo de una multa, de un juego para enseñar a leer, o de la fecha para celebrar el grito de independencia (cosas aparentemente mínimas), es probable que esté señalando ordenamientos profundos divergentes de la práctica escolar y social. Esto mismo es testimonio de la existencia de diversos movimientos sociales que se encuentran en la escuela y constancia del hecho histórico de la transformación del proceso escolar.

En cambio, en la versión oficial se tiende a negar la transformación real que ocurre en las escuelas. Desde cierta perspectiva, expresada con frecuencia por quienes trabajan en la planeación y en la innovación educativa, la escuela parece presentar una resistencia insuperable al cambio, producto de la “terquedad burocrática, la mentalidad magisterial y el tradicionalismo educativo”; esta noción refuerza la idea de que la escuela primaria se reproduce a sí misma, manteniendo siempre las mismas características inmutables. Una de las consecuencias de esta visión es la tendencia a proponer que sólo existe posibilidad de transformación educativa en la periferia del sistema, en rincones “no contaminados” y con personal ajeno al magisterio. En esta posición coinciden tanto algunas corrientes oficiales, como varios grupos de muy diversas orientaciones dedicados a la educación extra-escolar.

Frente a la perspectiva mencionada es importante recordar que la institucionalización de la escuela es un fenómeno social que rebasa los planteles escolares; los ordenamientos y los contenidos de la escuela formal tienden a reproducirse en los intentos de transformación o experimentación educativa que se dan fuera del sistema oficial. Pero además, el análisis de la transformación histórica de la escuela nos obliga a descartar la imagen de una institución



“resistente al cambio”; si bien no todos los cambios en el proceso escolar son el resultado esperado de los planes y programas oficiales, se han dado continuamente modificaciones importantes en la experiencia escolar.

Las múltiples determinaciones sociales de la institución escolar explican algunos de sus cambios históricos; como ejemplo, considérense el origen y el destino de la escuela rural mexicana durante este siglo y sus vínculos con la formación del Estado pos-revolucionario y las sucesivas políticas agrarias. El contexto social impone límites a la posibilidad de incidir en el proceso escolar y prepara direcciones o modificaciones futuras. Corresponden a la estructura básica de la sociedad y a las sucesivas coyunturas políticas ciertos contenidos transmitidos en la escuela. Es sobre todo en la formación implícita y cotidiana donde se expresan los nexos más fuertes entre los procesos escolares y los sociales. Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela se da no sólo un proceso de reproducción²⁶ de relaciones sociales y de poder objetivas, correspondientes a los intereses de las clases dominantes, sino que, además, se dan procesos de apropiación de la cultura, así como de resistencia y de lucha,²⁷ que son también parte esencial de la trama social cotidiana. Este hecho hace posible la transformación histórica de la institución escolar.

En la determinación de la dirección de la transformación se encuentran en juego numerosas decisiones políticas, que son el trasfondo de otras tantas acciones técnicas o administrativas. Responde a consideraciones políticas toda la gama de iniciativas oficiales que inciden en la realidad escolar; la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, la planeación de agrupaciones y formas de trabajo para los cursos de mejoramiento profesional, la “refuncionalización” de tradiciones escolares (como la contribución económica “comunitaria”), o bien su eliminación del discurso oficial (como el laicismo).

También tienen un trasfondo político, explícito o no, las propuestas, demandadas y peti-

ciones que provienen de diferentes instancias de crítica y oposición a la política educativa oficial; de los trabajadores de la educación¹ de los partidos, de los investigadores y de otros grupos organizados. En la transformación de la experiencia escolar no es posible disociar la dimensión técnica de la dimensión política; sería impensable, por ejemplo, la modificación de las “estructuras de participación” y las “reglas de juego” de la escuela, mismas que a su vez definen cierto proceso de aprendizaje, si no se lograra una transformación radical en la organización sindical del magisterio de base que permitiera su participación democrática y la apropiación de su materia de trabajo.

Para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianeidad escolar; es necesario continuar el trabajo investigativo de reconstruir lo que significa para los niños de las clases populares su paso por la primaria, así como lo que importa en la vida y la conciencia de los maestros el contexto institucional de su trabajo. El sentido político de la tarea se encuentra en la posibilidad de prever los ordenamientos alternativos posibles de los “elementos del presente y el pasado”²⁸ que se encuentran en la vida cotidiana de las escuelas y que son el anticipo real de la futura sociedad.²⁹

Algunas políticas educativas vigentes o propuestas actualmente inciden en o reflejan las dimensiones descritas en este trabajo; los comentarios finales que ofreceré acerca de cuatro de ellas deben considerarse, más que como propuestas, como puntos por considerar y discutir en el proceso de construir una experiencia escolar diferente para el futuro.

a) En primer lugar nada parece detener la tendencia hacia la “burocratización” del trabajo del maestro de primaria. A partir del conocimiento de que el trabajo real del maestro, tal como se da en las escuelas del país, rebasa en mucho la función de enseñanza que le corresponde tradicional y oficialmente, sería importante establecer una posición al respecto. Para



ello, es necesario analizar la gama de tareas que se le encomiendan, las disposiciones administrativas que complican la documentación y organización de su trabajo, las actividades cotidianas que sostienen de hecho la operación de las escuelas, el tiempo que le dedica a su propia formación y a la preparación de clases y finalmente, el trabajo de la enseñanza en sí.

También se debe tener claro que la política, o cierta política, atraviesa de hecho todas estas funciones y, contra lo que afirman algunas autoridades, no se manifiesta únicamente en la participación partidaria obligatoria o voluntaria. La expresión más palpable y concreta de la política estatal al respecto se encuentra en la configuración predominante del trabajo cotidiano del maestro; es decir, desde el Estado están claras las prioridades que se asignan a diferentes aspectos del trabajo de los docentes y se expresan objetivamente en toda una serie de mecanismos coercitivos, más o menos sutiles, practicados por vías administrativas y sindicales que tienen efectos sobre el trabajo de los maestros.³⁰ Para construir una posición alternativa comprometida socialmente es necesario definir el sentido político actual y potencial de las tareas que emprenden colectivamente los maestros y darles nueva jerarquización y contenido.

b) La organización o estructura de la experiencia escolar comunica y conlleva una sistemática diferenciación social. Por ello, es importante detener el proceso de diferenciación de la escolarización primaria. Eso implicaría, primero, eliminar el sistema de turnos matutino y vespertino y, al nivel laboral, eliminar la doble plaza y lograr un pago equivalente a ésta por una jornada que incluya el tiempo de formación y preparación docente.

Por otra parte, significaría detener la tendencia a la formación de grupos homogéneos sobre la base de criterios supuestamente técnicos, sobre todo al nivel de preescolar y primero de primaria.³¹ Implica también revisar los criterios y mecanismos institucionales que califican a un niño de "atípico" y las prácticas diferenciales que se le destinan.

Por último, merece una discusión la propuesta compartida por grupos y sectores de intereses bastante encontrados, de diversificar y regionalizar el curriculum primario. Dada la estructura social existente, una clasificación curricular diferencial tendría efectos institucionales; se tendería a establecer una diferenciación vertical de calidad y prestigio dentro de un sistema que se ha basado por tradición en una enseñanza única para niños de todo el país. La medida curricular de regionalización del contenido probablemente no tendría el efecto de "adaptación al niño" que se espera. Varias décadas de educación destinadas en especial al medio indígena no han logrado diferenciar de manera sustancial la experiencia escolar que reciben los niños que poseen los conocimientos culturales de los grupos étnicos de nuestro país.³²

En los múltiples intentos de diversificar y "adaptar" el contenido de la educación, la interpretación que los grupos técnicos encargados de diferentes tipos de proyectos hacen de las "necesidades" locales, aun con los métodos más "participativos", no es ingenua, sino que responde a determinados marcos de referencia, y no pocas veces a intereses de grupos específicos que no son necesariamente los de la población receptora de la educación así diseñada. Dada la estructura social e institucional del país en su conjunto, es impensable conformar una educación básica, universal y gratuita sin el apoyo estatal. En estas condiciones la promoción de alternativas educativas extra-estatales puede conducir a retrocesos en relación con algunos de los logros históricos más importantes (el laicismo y el libro de texto gratuito, por ejemplo) en la educación en México.

Por otra parte, si nuestro análisis de la experiencia escolar es correcto, el problema de la enajenación, desde el punto de vista de los niños, no se debe tanto a la uniformidad temática de la escolarización en México, como al carácter de la relación con el conocimiento que es una costumbre en todas las escuelas; es decir, el problema principal no es que al niño rural se le den temas o ejemplos urbanos, como que



a niños tanto urbanos como rurales se les presente el conocimiento, aun aquel que se refiere a su propio medio, como conocimiento de elaboración ajena. Por lo tanto, la relevancia del contenido educativo no se logra con una reformulación del programa explícito o de los materiales, sino con la transformación de las relaciones sociales que definen el proceso de aprendizaje en la escuela.

c) A partir del análisis de la cotidianeidad escolar, se hacen evidentes otros problemas relacionados con el curriculum académico. Los tiempos reales de enseñanza, las tendencias en la presentación del conocimiento (formalización, dispersión), la continua reformulación de programas que se superponen una a otra en la escuela, sin reemplazarse completamente, son algunos de los aspectos que conducen a reflexionar sobre las propuestas y tendencias en los programas del nivel elemental y normal.

Sin sacrificar la riqueza de material de lectura y consulta que los libros de textos gratuito proporcionan a los niños, parecería conveniente trabajar hacia una simplificación temática de los programas de primaria, (y de niveles superiores), que comunicara prioridades claras e incorporara, sobre todo, los conocimientos que los maestros manejan bien. Podría orientar esta tarea un cuidadoso análisis de las tradiciones nacionales de enseñanza, así como la intención de asegurar el tiempo y la atención que requieren las líneas básicas de la formación académica en primaria (por ejemplo, el trabajo significativo con la lengua escrita y las matemáticas, la riqueza de contenidos científicos concretos). El análisis expuesto sugiere a la vez la diversificación de las formas de representación de los conceptos o contenidos de tal manera que se evitara la identificación del conocimiento con su forma de existir escolar y se lograra un aprendizaje más seguro del contenido académico que transmite la primaria.

Paralelamente, en la formación media superior de los maestros, el énfasis reciente en la enseñanza de contenidos (en lugar de didácticas) podría dirigirse no hacia los temarios tradicionales que presentan discontinuidades con

los del nivel básico, sino justamente hacia los contenidos de la primaria,³³ estos contenidos, por su carácter elemental e integral, requieren de un tratamiento más profundo que el que suelen recibir. Por ejemplo, en el trabajo con los niños las reflexiones que pueden surgir sobre movimientos físicos simples, sobre las operaciones básicas, o sobre la relación sujeto-predicado, no son nada evidentes; exigen del maestro un manejo complejo y completo de estos conceptos y de sus manifestaciones concretas, y no sólo el conocimiento de las definiciones abstractas, las fórmulas matemáticas, o la terminología sofisticada que suelen constituir el contenido de la formación en los niveles superiores, incluyendo la Normal.

Al nivel de primaria, se esperaría que una formación en el sentido propuesto disminuyera las tendencias a la formalización y el énfasis en el aprendizaje de “usos” que han sido recurrentes en el análisis de la experiencia escolar. Al apropiarse los maestros de estructuras conceptuales complejas en el manejo de temas aparentemente elementales, obtendrían el tipo de seguridad en el conocimiento que conduce a una mejor relación pedagógica con los alumnos y, concomitantemente, a la valoración profesional de la enseñanza en el nivel primario.

d) En los diversos lugares y momentos en que se encuentran los grupos técnicos de la Secretaría de Educación Pública y los maestros de base (reuniones, cursos, congresos, etc.), también se transmiten muchos de los contenidos implícitos en la vida cotidiana en la escuela, sobre todo en las dimensiones que se refieren al conocimiento y al aprendizaje. Sin embargo, tradicionalmente y aún en la actualidad los maestros tienen de hecho un amplio margen de decisión respecto a su tarea básica en el aula, la enseñanza; seleccionan recursos pedagógicos, continúan viejas prácticas e inician nuevas formas de enseñar. Los maestros acumulan y consolidan en la práctica un saber en torno a la enseñanza que forma la base real de funcionamiento de las escuelas, y que abre el espacio posible para apoyo a la transformación de la experiencia escolar.



Si algo se ha hecho evidente en las escuelas es que no es posible decretar, normativamente, los cambios que se consideren deseables, ni lograrlos vía petición o demanda a las autoridades. Por lo mismo, resultarían contraproducentes las medidas propuestas de “control de calidad”, de vigilancia pedagógica o los exámenes oficiales, que comunican a su vez una falta de confianza en los maestros, con consecuencias a nivel de la relación con los alumnos. No es posible lograr que los docentes reconozcan los conocimientos previos que tienen sus alumnos y que tengan confianza en los procesos autónomos de aprendizaje de los niños, si a ellos se les niega el mismo trato.

Desde la perspectiva del magisterio, convendría crear y reforzar una red de comunicación horizontal entre maestros de base que no dependa de la iniciativa de jerarquías superiores;

Notas de la lectura

²³ Uso estos términos en un sentido no peyorativo, para hacer notar que en la escuela entran en juego la heterogeneidad de las concepciones particulares de la localidad, y no sólo las concepciones ordenadas oficialmente. Véase A Gramsci, *Cuadernos de la Cárcel*, núm. 2. *Introducción al estudio de la filosofía y al materialismo histórico*. (1975).

²⁴ Véase R. Paradise. *Socialización para el trabajo; la interacción maestro-alumnos en el salón de clases*. (1979).

²⁵ Véanse ejemplos en L. Valentinez. *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar*. (1982).

²⁶ En el sentido planteado por P. Bourdieu J.C. Passeron en *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1977).

²⁷ En el sentido del proceso de apropiación que se da en la vida cotidiana, desarrollado por

es decir, establecer y ampliar tiempos y espacios institucionales para el intercambio voluntario y autónomo entre maestros, en torno a las formas y contenidos de su trabajo. Esto podría constituir la base organizativa para realizar el trabajo de conocer la propia realidad educativa y dar sentido y dirección a una política alternativa.

En la actualidad, es posible plantear sólo transformaciones en relación con aspectos que suponemos posibles de modificar política e institucionalmente. Es probable que una parte de los contenidos formativos de la experiencia escolar cotidiana permanezca sustancialmente igual, aun si se logra cierta modificación del proceso escolar; otros contenidos cambiarán, a veces en direcciones imprevisibles desde ahora, según las transformaciones sociales y políticas del país en su conjunto.

A. Heller, *Sociología de la vida cotidiana* (1977); también H. Giroux. *Teorías de reproducción y resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. (1985).

²⁸ A. Gramsci, *Cuadernos de la cárcel. núm. 1 Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno*, (1975).

²⁹ No así las utopías sexenales que han guiado la política educativa estatal. (“Escenarios del año 2000” se les llama ahora).

³⁰ E. Sandoval, *Los maestros y su sindicato; relaciones y procesos cotidianos*. (1985).

³¹ B. Ramírez. *La enseñanza diferencial...*

³² Véanse descripciones contenidas en investigaciones de L. Valentinez y H. Muñoz Cruz, et al. (1981).

³³ Asegurando desde luego la equivalencia cualitativa del bachillerato como preparatorio para la formación superior.



Tema 4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente

LECTURA: LA ETNOGRAFÍA Y EL MAESTRO*

PRESENTACIÓN

En esta lectura Peter Woods expone en rasgos generales el carácter del enfoque etnográfico para los maestros.

Comienza con el planteamiento de la disociación existente entre la enseñanza y la investigación educativa, puntualizando aspectos tales como: el conocimiento pedagógico, la concepción de etnografía, su utilidad para el maestro y algunos usos pedagógicos de la misma, lo que permite identificar los aportes para el conocimiento pedagógico y al desarrollo más científico de la práctica docente cotidiana del profesor.

La lectura sirve de plataforma para comprender y reflexionar sobre la importancia de conocer desde adentro la dinámica y vida de los sujetos en la escuela, para aprender su cultura, evaluar su trabajo y abrir una gran posibilidad y compromiso para el maestro hacia la investigación vinculada con su propia práctica docente.

Finalmente concluye en la proposición de amalgamar la producción de conocimientos con una realidad práctica de lo aprendido, partiendo de una concepción y una actitud diferente en cuanto a la formación del maestro-investigador dentro de la educación básica.

La enseñanza y la investigación educativa no han gozado de una feliz asociación. A muchos maestros, gran parte de la investigación educativa les parece que no tiene razón de ser. Apenas participan en la iniciación y conduc-

* Peter Woods. "La etnografía y el maestro", en: *La escuela por dentro*.

La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 15-29.

ción de la investigación. Los problemas seleccionados para el examen no son sus problemas. Se los define con muy escasa atención a las complicaciones cotidianas de la tarea del maestro y se los expone en una jerga incomprensible en medio del misterio metodológico. A continuación reproducimos un comentario típico de un maestro.

«Algo en ello parece muy artificial. Parece -un simple medio para un fin. Un trozo de papel que se entrega al final a la persona que ha realizado la investigación, para probar que ha dejado satisfechos a los examinadores. La investigación real carece de significado en sí misma, y es ajena al trabajo concreto de cualquier maestro... No me parece que se tome siempre realmente en serio al maestro en la clase... y tanta teoría... no tiene mucho que ver con la realidad de lo que sucede en una aula o en una escuela.» (Citado en May y Rudduck, 1983)

Una de las razones principales de este abismo entre maestros e investigadores reside, me temo, en el simple hecho de que gran parte de la investigación educativa no ha sido realizada por maestros. Por el contrario, se ha originado en el interior de un cuerpo de conocimiento relacionado con disciplinas tales como psicología, sociología y filosofía y sus intereses teóricos (véase también Adelman, 1985). No se trata de que sea ajeno al interés de los maestros, sino de que, para que el objetivo principal de la investigación atañera a la práctica del maestro, tendría que ser orientada de otra manera, así como habría que aclarar también los nexos vinculantes. Los maestros podrían quejarse de exceso de filosofía y de teoría y de falta de atención suficiente al modo en que la investigación se relaciona con la práctica. Podrían además acusar a los investigadores de no explicarse adecuadamente. Los investigadores podrían



argumentar que únicamente los maestros son capaces de interpretar la pertinencia de cualquier estudio para la práctica del aula, pues únicamente ellos tienen experiencia en los múltiples factores diferentes que confluyen en la forma de decisiones en una situación real. Entre ellos, a menudo se pierde el significado práctico del trabajo.

La situación ideal es en principio la de amalgamar en una misma persona ambas funciones:

la producción de conocimiento y la demostración de su aplicabilidad a la práctica educativa. En este sentido ha habido un movimiento desde ambos extremos: del lado de la investigación, una salida académica en forma de «maestros de maestros», y del lado de la docencia dando lugar a los «maestros-investigadores» (STENHOUSE, 1975). Sin embargo, ambos papeles están aún firmemente localizados en sus respectivas esferas, con todos los problemas limítrofes concomitantes. ¿Pueden los investigadores o los profesores formadores de maestros apreciar realmente la práctica docente sin una experiencia propia y continuada de ella? ¿Pueden, por otro lado, los maestros y otros profesionales, sin una disposición mucho mayor de tiempo libre, comprometerse en cualquier investigación que valga la pena? Muchas son las dificultades, pero lo que subyace a este capítulo es la creencia de que precisamente en esto reside la mejor esperanza de salvar el hiato. Los capítulos posteriores apuntarán a ayudar, tanto a maestros como a otros profesionales e investigadores, a adquirir un enfoque particularmente útil de la investigación para este tipo de esfuerzo. Para justificar lo que hemos dicho acerca de la potencialidad de la síntesis en etnografía, es menester considerar primero la índole del conocimiento pedagógico.

Conocimiento pedagógico

En primer lugar, es el conocimiento que tienen los maestros, no los investigadores en educación.

Si se pretende lanzar la investigación a este terreno, son los maestros —no los investi-

gadores— quienes deberían especificar los problemas, y sería necesaria una cierta internalización del método de investigación por parte de los maestros, o de conocimiento pedagógico por parte de los investigadores. En segundo lugar, es el conocimiento lo que al mismo tiempo informa y constituye la acción práctica de enseñar. Esto lleva implícito algo más que mera efectividad instrumental en la «tarea». En efecto, incluye todas las circunstancias que rodean dicha tarea. Las disciplinas informan la teoría en estas áreas; por ejemplo, cuestiones relativas al porqué de lo que se hace (filosofía), al modo en que los niños aprenden (psicología), al conocimiento del «equipo de presentación» del niño (sociología), o a las habilidades de comunicación (lingüística). Sin embargo, es su transformación en la práctica —a saber, cómo todos estos factores se reúnen y llegan a operar en problemas particulares— lo que los convierte en conocimiento pedagógico. Quisiera agregar que, por el momento, la aportación de conocimiento académico a la práctica docente en estos campos es muy escasa, y, en su ausencia, se emplea muchísimo conocimiento de primera mano, anecdótico, de «receta». Aunque en éste haya un fondo de sabiduría, en más de un sentido, es indisciplinado. No constituye una base adecuada para la acción profesional.

Otra de sus características —quisiera señalar— es la de que no siempre es consciente ni de fácil exposición. Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una «certeza abierta». Lo que con esto quiero decir se inspira en el hecho de que, en cierto sentido, la certeza y el conocimiento son requisitos profesionales del maestro. Del maestro se espera que sepa y que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarlas. Es normal que los maestros dominen esta situación avanzando en un frente amplio para reconocer la imperfección de determinadas acciones una vez cometidas, pero con el propósito de evitar el error cuando vuelva a presentarse una oca-



sión semejante. En consecuencia, la certeza que necesita el maestro para dar seguridad a su comportamiento profesional es una certeza «estratégica» o «abierta», no una omnisciencia «cerrada», impermeable a la persuasión (aunque muy bien pueda haber maestros que den muestras de esto último, en cuyo caso sostendría que su «conocimiento pedagógico» es deficiente).

El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza «abierta» y una imperfección «cerrada». La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad. Algunos de esos factores sólo pueden adivinarse sobre la base de una evidencia de valor variable, y en ocasiones se harán conjeturas erróneas acerca de ellos. Quizá la base de la habilidad de un maestro sea su capacidad para realizar conjeturas en la mayor parte de los casos.

Esta es la razón por la cual el maestro es el único poseedor de conocimiento pedagógico. Es sintético, pues reúne elementos separados por ejemplo de las distintas disciplinas- en un todo conectado, que es la orientación docente del maestro; implica conocimiento de la situación (lo que incluye no sólo el medio material, sino también los recursos personales propios y los alumnos, así como la comprensión de los objetivos que en él se dan). Únicamente el maestro está al tanto de esta constelación de factores.

Hay quienes han sostenido que el conocimiento pedagógico es aditivo, no acumulativo; que tiene más de arte que de ciencia; que se parece más a la arquitectura que a la medicina (Harris, 1976; Shulman, 1984). En esta última ha habido grandes progresos en el conocimiento, pero la primera es más una cuestión de estilo, sometido tanto a las costumbres y a los valores dominantes, la economía, etc., como al capricho y a la predilección personales. Yo creo, no obstante, que en la enseñanza hay elementos de ambos tipos, pero que los progresos cientí-

ficos que se realizan, por ejemplo, en nuestra comprensión de cómo aprenden los alumnos, cómo influyen las fuerzas culturales en su motivación y en la socialización del maestro, cómo se desarrollan los sujetos, etc., se incorporan de un modo muy inadecuado e ineficaz a la pedagogía. En consecuencia, sigue teniendo aún notable aceptación la vieja mística acerca de que los maestros no se hacen, sino que nacen, pues se ven reducidos a sus propios recursos personales; por ejemplo, la capacidad para contar historias, la habilidad para hablar y relacionarse con la gente, sus capacidades dramáticas, la atención del prójimo y otros sentimientos vocacionales, la capacidad para explicar y organizar, el entusiasmo, el impulso y la laboriosidad. En las escuelas actuales es probable que quien se destaque en estos factores sea considerado como un buen maestro. Sin embargo, algunos pueden sostener que el carisma individual que tal combinación podría producir se ha visto hoy eliminado por nuestro actual sistema de formación de maestros, por el modo en que la investigación educativa se transmite a los maestros y por la situación que los maestros se ven obligados a enfrentar en nuestras escuelas. Por tanto, es posible que, en pedagogía, nos encontremos en una situación en que ciencia y arte, lejos de complementarse con beneficio mutuo, estén actuando una contra otra en detrimento recíproco.

Etnografía

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente «descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos». Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo



o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde *dentro* del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son *sus* significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender *su* lenguaje y costumbres con todos los matices, ya se trate de la tripulación de un buque pesquero, un grupo de aficionados en una tribuna de fútbol, una banda de «grave diggers»,* los reclusos de una prisión o los internos de una orden religiosa, una clase de niños de cinco años que comienzan la escuela, un grupo particular de alumnos con problemas o completamente adaptados. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar. En cualquier caso, eso significará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo.

No se trata, pues, de un cuadro común. Una fotografía sólo da detalles de la superficie. El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto -que puede contener opiniones alternativas- y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones. De esta suerte, la realidad social aparece como formada por diferentes capas. Además, también se reconoce que está en constante cambio. La vida en grupo puede tener ciertas propiedades constantes -que, por supuesto, es importante descubrir-, pero también es un flujo, un proceso con oscilaciones, ambigüedades e incongruencias. Nuestra tendencia instintiva es la de tratar de resolver esas ambigüedades y esas incongruencias cuando nos cruzamos con ellas,

* «Los sepultureros» (N. del T.).

pero son en verdad la materia misma de la vida, que más bien hay que comprender que resolver y, por ende, eliminar.

El etnógrafo tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza. Se trata de una empresa holística en cierto sentido, pues, dentro de los límites de la percepción y la capacidad personal, debiera tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada. Por ejemplo, en un estudio de la cultura de los alumnos, se erraría si sólo se estudiara la situación del aula escolar; y lo mismo ocurriría en un estudio de las carreras docentes, si para examinarlas sólo se seleccionara un segmento o sección de ellas. Esto no quiere decir que no se puedan realizar estudios limitados, sino que han de considerarse a la luz de un marco de referencia holístico. En consecuencia, las etnografías típicas son muy detalladas y ricas, pues atraviesan la cáscara de significado que envuelve toda cultura.

Así, pues, los etnógrafos tratan de desembarazarse de toda presuposición que puedan alentar acerca de la situación que estudian. Se introducen en el «campo» para «observar» cómo ocurren las cosas en su estado natural, con frecuencia mediante su propia «participación» en la acción, en calidad de miembros de la organización o grupo. Ya sea que se estudien individuos en una aula escolar, playas de nudistas, aseos públicos, calles de ciudades, clínicas o pandillas de los «hell's angels»,** en todos los casos es menester trasladarse allí y «convivir con ellos». Se advertirá que la etnología puede ser muy divertida, ¡pero también puede ser muy peligrosa! En cualquier caso, entraña siempre la excitación propia de un viaje de descubrimiento por nuevos territorios, junto con los intereses humanos básicos de búsqueda y comprensión de la gente que en ellos encontremos.

Por cierto que la idea de participación mejora las propias intuiciones empáticas y al mismo

** «Angeles del infierno» (N. del T.).



tiempo resguarda las situaciones originarias de posible contaminación de influencias extrañas. Los mismos principios subyacen a sus entrevistas, que son «no estructuradas», «en profundidad», «continuadas» (en el sentido de que pueden tener lugar en múltiples ocasiones) y prácticamente una parte de su conversación natural.

La utilidad de la etnografía para los maestros

Entre la etnografía y la enseñanza hay ciertos paralelismos que las convierten en co-empresas eminentemente adaptables entre sí.

En primer lugar, ambas conciernen al hecho de «contar una historia». Ambas investigan, preparan sus respectivos terrenos, analizan y organizan y, finalmente, presentan su trabajo en forma de comentario sobre determinados aspectos de la vida humana. Además, la etnografía, lo mismo que la enseñanza, es una mezcla de arte y de ciencia. Los etnógrafos tienen mucho en común con los novelistas, los historiadores sociales, los periodistas y los productores de programas documentales de televisión. Geoffrey Chaucer, William Shakespeare, Charles Dickens, Henry Mayhew, D. H. Lawrence, Paul Scott, Thomas Keneally, entre otros, dan muestras de extraordinaria habilidad etnográfica en la agudeza de sus observaciones, la fineza de oído, la sensibilidad emocional, la penetración a través de las diferentes capas de la realidad, la capacidad para meterse debajo de la piel de sus personajes sin pérdida alguna de capacidad para valorarlos objetivamente, el poder de expresión, la capacidad para recrear escenas y formas culturales y «darles vida», y, por último, la capacidad para contar una historia con una estructura subyacente. Los etnógrafos procuran cultivar todas esas habilidades: No se trata, naturalmente, de que se propongan escribir obras de ficción, pues aquí interviene la ciencia para validar procedimientos y análisis. Sin embargo, al tratar de representar formas culturales tal como las viven sus protagonistas, su finalidad es común a la de ciertos novelistas. Más que resultado del método científico, la manera en que

se las identifica, se las comprende y se las procesa es una cuestión de estilo, de percepción, de procesos interpretativos, de «sensibilidad», habilidad difícil de explicar con exactitud, pero que implica la empatía con los demás, una capacidad de «comprensión», todas las cuales son propiedades esencialmente artísticas. Es posible que estos atributos se consideren de utilidad para el maestro. En tanto son al mismo tiempo empresas científicas y artísticas, la etnografía y la enseñanza tienen una cierta afinidad básica.

Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base (véase Pollard, 1985a). Un cierto conocimiento de las posibilidades y limitaciones, controles y balances -en otras palabras, la *ciencia* de la empresa-, junto con cierto tiempo adicional y una actitud reflexiva para lograr, llegado el caso, un distanciamiento social respecto del papel de maestro, pondría a muchos maestros en condiciones de realizar un trabajo etnográfico fructífero. En consecuencia, es éste más *accesible* para ellos de lo que algunos suponen. No hace falta equipo caro ni complejo fuera de la propia mente, no hace falta conocimiento de estadística, ni experimentos controlados. No se necesita estar especialmente versado teóricamente ni metodológicamente, aun cuando esto no sea despreciable, como explicaré más adelante. Una vez que han reconocido y comenzado a identificarse con la idea etnográfica, ésta se irá enriqueciendo a medida que el trabajo de investigación avanza. No es cuestión de un enorme aprendizaje libresco previo. Sería erróneo concluir que por estas razones resulta *más fácil* que otros métodos, pero si es cierto que está más al alcance de los maestros, y que da a éstos una perspectiva más amplia para comprender los criterios por los cuales habría de juzgarse la verdad de cualquiera de sus investigaciones.

En segundo lugar, el enfoque promete arrojar resultados *novedosos*, imposibles de obtener de ninguna otra manera. Sólo en la última década, aproximadamente, los procesos escolares han sido objeto de estudio con alguna coherencia y profundidad. Los etnógrafos han explo-



rado las perspectivas, culturas y estrategias, así como la evolución tanto de maestros como de alumnos (véase en Woods, 1983, un resumen de todo ello) y reclamarían haber arrojado nueva luz en estos campos. Por ejemplo, han demostrado la orientación estratégica -en oposición a la pedagógica- de gran parte de la actividad del maestro (por ejemplo, Edwards y Furlong, 1978; Balí, 1981; A. Hargreaves, 1977); la índole estructurada y significativa del comportamiento aparentemente «salvaje» y carente de significado de ciertos alumnos (por ejemplo, Rosser y Harré, 1976; Beynon, 1984); la construcción social del conocimiento escolar (Hammersley, 1977b; Goodson, 1981; Balí, 1982); las propiedades funcionales de la cultura del alumno (Willis, 1977; Davies, 1982); las reglas rutinarias no escritas que guían la acción del maestro (Hargreaves y colab., 1975); el significado que se encuentra detrás del comportamiento aparentemente incoherente de los alumnos (Turner, 1983; Fuller, 1980; Furlong, 1976). Todo esto muestra capas de significación que permanecen ocultas a la observación superficial y que a menudo son diferentes de lo que se supone que son. En consecuencia, se trata de una información que los maestros necesitan conocer para establecer las condiciones de su trabajo y para comprender el cumplimiento de sus deberes. No negamos que haya maestros que, como observadores espontáneos, participantes y reflexivos, puedan anticipar buena parte de las conclusiones. Es esto lo que cabe esperar cuando se pone tanto énfasis en acontecimientos familiares, cotidianos, y en la capacidad perceptiva de los internos. Sin embargo, la mera familiaridad con los maestros constituye una de sus fuerzas. Se ha señalado que gran parte de la investigación educativa «ha ignorado explícitamente la rutina, la mundanidad y el modo en que, con la mayor superficialidad y trivialidad, los miembros dan sentido al medio en que viven y lo comprenden» (Hitchcock, 1983, págs. 9-10). Los etnógrafos tratan de comprender por qué trivialidades tan despreciables para un observador externo, como la pérdida de una hora libre de clase, la colocación de una

máquina de bebidas, la asignación de tareas en la tarde de deportes, el color de los calcetines de un alumno o pequeñas reyertas en la sala de profesores, pueden revestir tanta importancia en la visión que el maestro tiene de las cosas. Tal es la materia de la vida cotidiana del maestro, junto con una masa de menudencias que intervienen en su acción y sus decisiones de cada momento. Los etnógrafos y los maestros resultan así aliados en el mismo terreno, con los mismos identificadores.

Por todo esto, para el maestro la etnografía puede tener un valor *práctico* digno de consideración. Versa sobre cuestiones que ellos reconocen, se refiere a sus mismos problemas y en sus mismos términos. Así, pues, los maestros pueden ampliar sus habilidades estratégicas mediante los múltiples estudios de la interacción maestro-alumno (por ejemplo, Delamont, 1976). Para ellos es fácil advertir cómo han operado realmente las desigualdades fuera del aula escolar, y cómo ellos mismos, tal vez involuntariamente, contribuyen a reforzarlas (Stanworth, 1983). Pueden encontrar asistencia para un mejor diagnóstico de las conductas inadaptadas de los alumnos. Los etnógrafos se han ocupado de averiguar qué alumnos presentaban conductas inadaptadas y por qué, y han sacado a luz de qué manera las formas culturales pueden manifestarse en el comportamiento individual. Han estudiado el significado de las conductas inadaptadas, desde el «descubrimiento» de los nuevos maestros, hasta el «desorden» inocuo, la rebelión simbólica, el choque cultural (Willis, 1977; Woods, 1979; Beynon, 1984). Han puesto de manifiesto comportamientos inadaptables que el maestro no tiene en cuenta, o que posiblemente no advierte, sobre todo en el caso de los alumnos conformistas y de las niñas (Turner, 1983; Davies, 1984). Cada uno de estos casos requiere un tratamiento diferente y por ello es esencial identificarlos.

Los maestros pueden utilizar técnicas etnográficas para evaluar su trabajo, en la motivación y el aprendizaje de los alumnos o en su propia carrera y desarrollo. Esto apunta a otra ventaja del enfoque. La etnografía ofrece a los



investigadores un enorme *control* sobre el trabajo realizado. El investigador *es* el principal instrumento de investigación. En cierto sentido, el cuestionario, el experimento, los tests estadísticos, etc. -esto es, toda la parafernalia de otros enfoques-, se materializan en la persona del etnógrafo. No cabe duda de que ello entraña dificultades, pero también hace posible un mayor grado de dirección personal y una ampliación de oportunidades, puesto que los maestros carecen del conocimiento especializado necesario para la utilización de los instrumentos tradicionales de investigación. Curiosamente, la etnografía se aprende a hacer a medida que se hace, hasta convertirla en una búsqueda personal, tanto por el método como por el tema, aun cuando todo lo que se haga, en realidad, contribuya al refinamiento del instrumento principal de investigación. Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar.

Por cierto que este grado de implicación personal tiene también inconvenientes, como luego veremos, pero una de sus grandes ventajas es la gran flexibilidad que permite, o, mejor aún, que requiere. En una búsqueda personal se encuentra uno en una situación que tiene ciertas propiedades únicas. Es algo parecido a la investigación de un detective, que busca pistas, trata de descubrir, analiza.

Aquí, nuestros recursos personales lo son todo, pero también lo son los intereses, de tal modo que no somos *tabula rasa*. No obstante el esfuerzo que hagamos para neutralizar nuestras opiniones personales, nuestro conocimiento e inclinaciones individuales, y para abrirnos a la comprensión de los demás, la purificación total nos es imposible. En cierto sentido, iremos a parar a donde queramos. Por tanto, la tarea se vuelve un esfuerzo para asegurar que nuestros métodos sean lo más rigurosos posibles. Entonces podremos beneficiarnos de las ventajas de uno y otro lado.

Así, pues, la etnografía ofrece a los maestros un compromiso con la investigación y una orientación hacia ella. Los enfoques típicos de la etnografía ofrecen también un cierto sentido de otra clase de control. Por ejemplo, una orientación interaccionista -la predominante en la etnografía educativa inglesa- pone el énfasis en el «yo», en cómo se interpreta, cómo interactúa con los otros y con su medio, cómo es influido por fuerzas externas y cómo influye a su vez sobre ellas. El interaccionismo reconoce un elemento de volición en la práctica del maestro, sin llegar al extremo de creer que los maestros están completamente exentos de la influencia de fuerzas externas, lo que sería tan erróneo como el punto de vista «robótico». Hay rituales; hay fuerzas que operan en las escuelas y las personas que en ellas se encuentran; pero, aun en el interior de la presión de estas fuerzas, los individuos poseen un elemento de volición, lo cual nos permite a la vez adoptar una actitud optimista y realista. Esta actitud reconoce las dificultades con que se enfrentan los maestros, pero sostiene la perspectiva de los senderos puramente personales para superarlas, aunque sean tortuosos. De esta suerte, reconoce que los maestros tienen sus propios intereses y sus propios modos de satisfacerlos.

Con la contracción general del sistema, estos intereses son actualmente blancos de ataque en mayor medida que lo usual. Por ejemplo, muchos maestros tienen que revisar su noción de estructura profesional. Algunos trabajos recientes han investigado las respuestas de los maestros a esta situación (Sikes, Measor y Woods, 1985). Se podría decir que este tipo de etnografía tiene un valor *terapéutico*, y en verdad hay muchas personas que confiesan que hablar libre y francamente a los investigadores es para ellas una situación placentera (véase, por ejemplo, Denscombe, 1983).

Esto pone de relieve la naturaleza esencialmente democrática del enfoque a través de la renovada valoración del punto de vista de los demás. Respecto del punto de vista de los alumnos, por ejemplo, se descubre que conductas tales como las de «hacerse ver», «burlarse»,



«dormir», «engañar y hacer novillos», «desertar» o inclusive «no hacer nada», no son conductas irracionales, infantiles o patológicas, sino que tienen hondo significado y hasta una no despreciable prioridad en la vida de los alumnos que las padecen o las practican.

Pollard (1985a, pág. 232) resume así sus experiencias personales como maestro-etnógrafo:

Descubrí que a menudo el proceso de investigación en calidad de participante pleno era agotador, frustrante y difícil, y que, sin embargo, era fascinante y muy útil para identificar modelos en los datos y para intentar, paso a paso y no sin vacilaciones, construir una comprensión más profunda de los acontecimientos y relaciones sociales en los que participaba diariamente.

Algunos usos pedagógicos de la etnografía

Ya habrán quedado claros algunos usos pedagógicos de la etnografía. El más importante es el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué la motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas -en gran parte implícitas que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia, la conducta. Los etnógrafos sociólogos también tienen particular interés en los factores sociales relacionados con las diferencias entre grupos en todos esos aspectos, tales como clase social, sexo, etnia, generaciones, el medio, los medios de comunicación. Quienes trabajan en las escuelas han manifestado particular interés en el examen de los siguientes puntos:

- 1) Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ellas se producen: como grupos fluidos, permanentes, de capacidad heterogénea, o escuelas públicas secundarias.
- 2) La socialización y las carreras de alumnos y maestros, con énfasis en la experiencia sub-

jetiva de sus respectivas carreras antes que en índices objetivos; por ejemplo, respecto de los alumnos, se ha prestado mucha atención a períodos transicionales clave, tales como los cambios de ciclo escolar a los 11-12 años, la alternativa en secundaria después de los catorce, el abandono de la escuela y la terminación de la escolaridad obligatoria. Se ha manifestado interés en las biografías de maestros, recursos personales que aportan a las situaciones y cómo se los formula y desarrolla.

- 3) Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las clasificaciones de alumnos en grandes grupos (podría distinguírselos por divisiones simples, tales como examinados /no-examinados, varones/niñas, negros/blancos, clase media / clase obrera), medianos (como una clase particular o un grupo nítidamente demarcado en su seno o transversal a varias) y pequeños (que pueden estar formados por sólo dos o tres alumnos, o ser muy fluctuantes en su composición).
- 4) Lo que la gente *hace* realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Esto incluyen los métodos docentes de instrucción y de control y las estrategias del alumno para responder a los maestros o asegurar sus fines. Invariablemente describe una dialéctica entre el yo y la sociedad, en la medida en que se trata de lograr ciertos fines, tal vez de modificarlos de alguna manera, o bien de buscar situaciones más favorables o tratar de cambiarlas.
- 5) Las actitudes, opiniones y creencias de la gente, por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.
- 6) Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas.

Son urgentes nuevas investigaciones etnográficas en áreas tales como la gestión de escuelas, el modo en que se toman las decisiones, las re-



laciones internas del personal, el *ethos* escolar (que se ha sugerido como el factor más importante en los logros académicos y conductuales de la escuela); la identidad de los maestros, sus intereses y biografías, el modo en que se adaptan a su papel, en que logran sus fines; los aspectos críticos en la carrera de los maestros y qué tipo de asistencia es el más valioso para ellos y en qué tema, cómo forman los alumnos su visión de los maestros y cómo estudian; y, por último, las gratificaciones psíquicas, en oposición a los problemas, presiones y obligaciones del aprender y el enseñar. Las técnicas etnográficas también pueden ser muy útiles en las evaluaciones, tanto de innovaciones curriculares o reorganizaciones escolares a largo plazo, como de cursos interpuestos a corto plazo, estilos de enseñanza particulares, consecuencias de acontecimientos puntuales o el impacto de políticas específicas. Es razonable que estas técnicas sean capaces de mayor penetración y de operar sobre la base de un período más amplio que el de los tests aislados que suelen emplearse con mayor frecuencia. Sin embargo, aunque ésta sea mi propia lista personal de temas, es evidente que hay muchas otras áreas y aspectos que pueden investigarse con provecho mediante las técnicas etnográficas, y naturalmente que otros pueden tener prioridades distintas. Los ejemplos que doy no son precisamente más que eso: ilustraciones del tipo de cuestiones a las que cabe aplicar la etnografía. Por tanto, permítaseme llevar el asunto un poco más allá y considerar algunos estudios etnográficos localizados que he podido realizar mientras yo mismo enseñaba en escuelas de segunda enseñanza en la década de los sesenta. Veamos:

1) Muchos ejemplos de conflicto, choque o diferencia cultural, que obstaculizaban tanto mi enseñanza como el aprendizaje de los alumnos. Los períodos clave son los de iniciación en una escuela o el primer encuentro con una clase, así como el correspondiente al cambio de una escuela a otra. Si un maestro encuentra dificultades con un grupo particular de alumnos, y sobre todo si

siente algún antagonismo respecto del comportamiento normal de éstos -esto es, cuando no va dirigido al maestro-, vale la pena investigar las opiniones de los alumnos acerca de un abanico de cuestiones a fin de comprender su motivación. Los soportes culturales calan muy hondo y es mejor identificarlos que amenazarlos.

2) Por la misma razón, semejanzas o «puentes» culturales entre culturas básicamente opuestas. Es normal que los maestros construyan individualmente estos puentes de manera intuitiva, a través del humor, el aspecto, los modales, el lenguaje, la actitud ante los alumnos, la escuela en general y su papel específico. Un maestro que tenga éxito en este sentido puede prestar su acuerdo a que se lo observe mientras enseña, a las discusiones entre maestros y entre él y los alumnos involucrados.

3) Etiquetado. Siendo tantos los alumnos con los que tienen que tratar, los maestros se ven a menudo obligados a cortes tajantes a la hora de emitir un juicio acerca de un alumno. Así, se puede clasificar a un alumno como «algo tonto», «problemático», «travieso», «perezoso» o «inmaduro». El peligro, por supuesto, es que los alumnos responderán a esas etiquetas si se las dirige a ellos con fuerza suficiente (por ejemplo, al discutir entre ellos acerca de un alumno, los maestros pueden endurecer esa identidad particular en ellos mismos y en el propio alumno). Sería útil el experimento consistente en establecer esas interacciones sobre una base diferente, etiquetar a alguno de un modo totalmente distinto y observar qué sucede. El mismo experimento podría realizarse con un grupo, o con una clase entera de alumnos.

4) El análisis de los acontecimientos «críticos» En todas las escuelas tienen lugar, de tanto, en tanto, crisis que alteran el orden normal. Lo típico es que se haga responsable de ello alguien, que haya puntos de vista en conflicto acerca de quién pueda ser el responsable que se pierda la calma, todo lo cual reper-



- cute negativamente en la educación. Pero no es forzoso que así sea, pues de estos incidentes podemos extraer valiosas enseñanzas. Si podemos por un momento salirnos de nuestro papel de maestros, examinar y analizar todos los datos e indagar las opiniones de otras personas, descubriremos que la crisis no justificaba una descalificación personal sino que era cuestión de un fallo estructural, o tal vez de un choque cultural, o de una quiebra producida por algún acontecimiento no previsto por las reglas normales -en gran parte implícitas- que rigen las relaciones. Este conocimiento sería muy útil para evitar la repetición de la misma clase de incidentes.
- 5) Cualquier fragmento no planificado de interacción que se sospecha importante para la motivación de los alumnos, favorable o desfavorablemente. En ocasiones, algo -un aspecto de un tema dado, un cambio en el estilo docente del maestro, un comentario, una conjunción de circunstancias, una reordenación fortuita de la estructura del medio, la clase o la lección- pueden tener consecuencias educativas de gran importancia. En verdad, se podría sostener que el conocimiento pedagógico que deriva de tales circunstancias tiene mucho más alcance potencial que el que se obtiene con una instrucción más formal, porque tiene lugar en una situación de enseñanza real y sus consecuencias son reales.
 - 6) El estudio de un alumno en particular, o de grupos particulares de alumnos. Aun cuando no podamos saberlo todo acerca de nuestros alumnos, hay mucho que aprender de ellos a partir de unos pocos. Podría ser éste un estudio holístico, cuyo objetivo fuera la incorporación de la mayor información posible, tanto de dentro como de fuera de la escuela, y el examen de las interrelaciones de los diversos aspectos de la vida del alumno.
 - 7) Estudios de evaluación. La etnografía puede ayudarnos a supervisar los efectos de nuestra enseñanza. Los tests comunes tienen un valor limitado. No demuestran si los alumnos han incorporado un fragmento particular de enseñanza en su conciencia personal

general o en su cultura grupal, ni cómo. Gracias a la observación de un colega o de colegas, una observación de los alumnos o entrevistas con ellos, los maestros pueden complementar los tests usuales. Se abre aquí multitud de posibilidades. Se puede querer controlar los efectos de un curso especial en la enseñanza del propio maestro y en los alumnos; o los de una política novedosa, tal como un intento deliberado de elevar la conciencia de los problemas raciales o de sexo; o de la introducción de clases de capacidad heterogénea en lugar de homogénea; o de los efectos de la enseñanza en equipo, o de un método diferente; o de un tema particular, o una sección del programa de estudios. Se pueden comparar los métodos y resultados de los intentos propios de enseñar a leer y los correspondientes de los padres, y posiblemente desarrollar nuevas empresas en conjunto. Se puede considerar la eficacia de las tareas que los alumnos realizan en el hogar. Por supuesto, los maestros tienen sus mecanismos de retroalimentación especiales para su enseñanza, pero en ocasiones pueden sentir la necesidad de explorar más a fondo y por un camino diferente.

- 8) El lenguaje y otros medios simbólicos de comunicación. El registro de algunas lecciones y el examen de la forma de lenguaje, vocabulario, de quién habla y quién no lo hace, a quién se habla, durante cuánto tiempo y sobre qué. El apretado análisis de cómo alguien trata de hacer comprensible o de hacer aceptable algo puede combinarse con la evaluación de la transcripción de parte del alumno. Habría, pues, una investigación trilateral:

- a) las propias intenciones docentes;
- b) la propia enseñanza real tal como la muestra la transcripción; y
- c) la evaluación de ésta por el maestro y los alumnos.

Una transcripción es una buena representación de una lección y puede contribuir a la evaluación de la estrategia general.



- 9) La propia carrera y la propia biografía. Para que la enseñanza sea eficaz, es importante que el maestro «se sienta estar en lo correcto». Por una cantidad de razones, muchas veces ello no sucede. Puede ser saludable, pues, un estudio que revalorice sus propias experiencias, capacidades, intereses, aspiraciones, logros, y mida todo esto con relación a las situaciones y las oportunidades reales. En el curso común de las cosas, raramente se detiene uno a realizar una valoración objetiva de esta naturaleza, y en la mayoría de los casos todo se reduce a recordar periódicamente ciertos incidentes o aspectos parciales. De esta suerte, pueden revelarse nuevas líneas profesionales, nuevas posibilidades, nuevas fuentes de satisfacción y nuevas maneras de armonizar los recursos personales propios y los elementos de que se dispone.
- 10) Quizá de una forma particular en el caso de los directores, una cantidad de cuestiones: cómo realizar el cambio en la escuela, la conducción de las relaciones internas del personal, de los cuerpos de gobierno, las relaciones con los padres (cómo, por ejemplo, ven los padres las reuniones de padres, cómo interpretan los informes de la escuela e intervienen en la educación de los hijos), las promociones, qué factores controlan la elección de escuela de los padres, la remoción del personal, el fomento de un determinado *ethos* escolar, cómo alentar la eficacia del personal, el aparato de toma de decisiones en la escuela, ciertos aspectos de la estructura escolar y sus efectos, la disposición de recursos, el examen del propio papel.

Repito que sólo se trata de ilustraciones a partir de mi propia experiencia. Otros maestros no dudarían en enunciar nuevas posibilidades a partir de sus respectivas experiencias. Adicionalmente, no cabe duda de que también se pueden utilizar otros métodos para investigarlas, y yo sostendría sin duda que no se debiera ser esclavo de un único método, sino seleccionar éstos de acuerdo con las situaciones y los problemas que se tiene que examinar. No obstante, todos éstos son temas a los que se pueden aplicar técnicas etnográficas.

Lo que hay que retener de todo esto es que, aun cuando la etnografía puede constituir una experiencia intensamente personal, es mucho lo que puede ganarse si se trabaja con otros, ya sea como colaboradores en la investigación de distintos aspectos de un mismo tema (por ejemplo, en la vigilancia de diferentes técnicas y métodos, la observación mutua de lecciones, las entrevistas recíprocas, la discusión conjunta de las perspectivas propias y las ajenas), ya sea en la utilización de colegas como sujetos, siempre que éstos estén de acuerdo. Además, es de esperar que, en última instancia, el trabajo no sólo sea gratificante desde el punto de vista personal, sino que produzca también resultados capaces de beneficiar el conocimiento pedagógico y la experiencia docente.

La tarea principal que me he impuesto en este primer capítulo ha sido la de tratar de exponer en rasgos generales el carácter del enfoque etnográfico para los maestros. En los capítulos siguientes me referiré a algunas de las técnicas básicas implicadas en él, y trataré más extensamente la naturaleza de la orientación y del etnógrafo.





UNIDAD 03A
LA PAZ, B.C.S.

**LA PRÁCTICA DOCENTE
COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA**

.....





PRESENTACIÓN

En la presente unidad se aborda el estudio de las interacciones que a partir de la perspectiva social revisan algunos autores. Sus planteamientos le proporcionarán al profesor estudiante elementos de reflexión y de innovación que le permitirán acceder a un reconocimiento y a un análisis de su práctica docente desde esta perspectiva.

Se incluyen además el estudio de la entrevista como un importante apoyo metodológico para la indagación.

Para tal caso, se le presentan tres conjuntos de lecturas: El primero está orientado a una aproximación teórica de los conceptos relacionados con las interacciones, incluyéndose dos lecturas, la primera de Peter Berger y Tomas Lukmann “Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana”, en donde se revisa la realidad de la vida cotidiana; y una segunda lectura de Carl R. Rogers “La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje”, en donde se propone tomar en cuenta el clima que propicia el docente para favorecer el aprendizaje en los niños.

El segundo, como un primer acercamiento de esas interacciones con la práctica docente cotidiana del profesor, iniciando con una lectura de César Colí “Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar”, en donde el autor analiza los distintos tipos de organizaciones grupales y los efectos que tiene en el proceso de aprendizaje de los individuos; y una segunda lectura de N. A. Flanders “El análisis de la interacción didáctica”, en donde se abre la posibilidad de reconocerse dentro del campo de las interacciones en el aula y en el comportamiento cotidiano.

Y un tercero que hace referencia a los elementos implicados en el desarrollo curricular, con una lectura de José Cimeno Sacristán “El currículum moldeado por los profesores”, en donde se reflexiona sobre el papel del profesor como sujeto activo dentro del currículum; y una segunda lectura de Eduardo Remedi “Currículum y quehacer docente”, en donde se habla sobre el rol del maestro en la elaboración de estructuras conceptuales.

Finalmente aparecen lecturas relacionadas con los aspectos técnicos y de la interpretación de la entrevista: una de Peter Woods “Entrevista” y otra de Terry Tendbrink “Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos”, en donde teórica y prácticamente, se sugiere al lector cómo comprender y estructurar guiones de entrevista.



Tema 1. El profesor y su interacción con el alumno

LECTURA: LOS FUNDAMENTOS DEL CONOCIMIENTO EN LA VIDA COTIDIANA*

PRESENTACIÓN

Como señala el autor la intención de este texto es entender la realidad de la vida cotidiana» y para ello se anotan en dos apartados aspectos intrínsecos de la misma.

En el primer apartado: La realidad de la vida cotidiana, se afirma que el mundo de lo cotidiano se acepta como realidad dada por los miembros ordinarios de la sociedad, existe antes de que uno aparezca en escena, se origina en sus pensamientos y acciones.

El proceso de objetivación de la realidad la establezco a partir del reconocimiento de aquello que acontece más próximo a mí, “el aquí de mi cuerpo y el ahora de mi presente”, lo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad o el mundo en el que trabajo. Sin embargo, no sólo se experimenta este proceso en el aquí y ahora, sino que están presentes diferentes grados de proximidad y alejamiento de la realidad, ello es lo que me hace tener conciencia de que el mundo se constituye por realidades múltiples.

Mi existencia en la vida cotidiana se da al interactuar y comunicarme continuamente con otros, mi actitud corresponde a la actitud de otros y puede concordar o estar en contraposición a ellos, sin embargo, nuestros significados comparten marcos de referencia que se sustentan en las rutinas normales y autoevidentes de la vida cotidiana, en el sentido común.

*Peter Berger y Thomas Luckmann. «los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana», en: *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores, 1979. pp. 36-52.

El autor señala que la vida cotidiana se divide en dos sectores, los rutinarios y los problemáticos y que se vive un proceso de incorporación de ambos aspectos que puede conflictuarse o diferenciarse de los comunes. También señala que la vida cotidiana se estructura en función de una temporalidad y espacio que parten de la conciencia de los individuos sobre sus nociones de tiempo y la forma como se estructura la temporalidad en relación a su propia historia.

El segundo apartado: Interacción social en la vida cotidiana, enfatiza en la relación “cara a cara” como el prototipo de la interacción social en la vida cotidiana, debido a que en este tipo de relación la subjetividad del otro se encuentra más próxima que otro tipo de relaciones.

Un elemento intrínseco en las relaciones de la vida cotidiana es sustentarse en esquemas tipificadores, los otros son aprehendidos y tratados en función de las tipificaciones que he elaborado de las personas a partir de mi experiencia de relación personal, y por supuesto yo seré visto a partir de sus propias tipificaciones (los dos esquemas entran en negociaciones en las relaciones cara a cara) y en función del distanciamiento estableceré distintos tipos de relaciones.

1. LA REALIDAD DE LA VIDA COTIDIANA

Dado que nuestro propósito en esta obra es un análisis sociológico de la realidad de la vida cotidiana, más exactamente, del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana, y puesto que sólo tangencialmente nos interesa cómo puede presentarse esta realidad en diversas perspectivas teóricas a los intelectuales, debemos empezar por clarificar esa realidad tal como se ofrece al sentido común de quienes componen ordinariamente la sociedad. La manera como las elaboraciones teóricas de los intelectuales y demás mercaderes de ideas pueden influir sobre esa realidad del sentido



común, es cuestión aparte. Por lo tanto nuestro cometido, aunque de carácter teórico, engrana con la apreciación de una realidad que compone el objeto de la ciencia empírica de la sociología, vale decir, el mundo de la vida cotidiana.

Quede claro, por lo tanto, que *no* es propósito nuestro dedicarnos a la filosofía. Con todo, si queremos entender la realidad de la vida cotidiana, debemos tener en cuenta su carácter intrínseco antes de proceder al análisis sociológico propiamente dicho. La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Como sociólogos hacemos de esta realidad el objeto de nuestro análisis. Dentro del marco de referencia que proporciona la sociología, en cuanto ciencia empírica, cabe tomar esta realidad como dada, aceptar como datos fenómenos particulares que se producen en su seno, sin investigar mayormente sus fundamentos, tarea ésta que concierne a la filosofía. Sin embargo, dado el propósito particular de la presente obra, no podemos soslayar del todo el problema filosófico. El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos. Antes de emprender nuestra tarea principal debemos, por lo tanto, tratar de clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, a saber, las objetivaciones de los procesos (y significados) subjetivos por medio de los cuales se construye el mundo intersubjetivo del sentido común.

Para el propósito que nos ocupa es ésta una labor preliminar y solamente podemos esbozar los rasgos principales de la que creemos es una solución adecuada al problema filosófico; pero entendámonos, adecuada sólo en el sentido de que puede servir de punto de partida para el análisis sociológico. Las consideraciones que siguen tienen, por tanto, el carácter de prolegómenos filosóficos y, de suyo, pre-sociológicos. El método que consideramos más conveniente

para clarificar los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana es el del análisis fenomenológico, método puramente descriptivo y, como tal, "empírico", pero no "científico", que así consideramos la naturaleza de las ciencias empíricas.¹

El análisis fenomenológico de la vida cotidiana, o más bien de la experiencia subjetiva de la vida cotidiana, es un freno contra todas las hipótesis causales o genéticas, así como contra las aserciones acerca de la situación ontológica de los fenómenos analizados. Es importante recordarlo. El sentido común encierra innumerables interpretaciones pre-científicas y cuasi-científicas sobre la realidad cotidiana, a la que da por establecida. Si vamos a describir la realidad del sentido común, tendremos que referirnos a estas interpretaciones, así como también tendremos que tomar en cuenta su carácter de presupuesto; pero lo hacemos colocándolo entre paréntesis fenomenológicos.

La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Nunca podemos aprehender de tal o cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino sólo la conciencia de esto o aquello. Esto es lo que ocurre, ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior. Tanto si yo (primera persona del singular, que aquí y en los ejemplos siguientes ocupa el lugar de la auto-conciencia ordinaria en la vida cotidiana) estoy contemplando el panorama de la ciudad de Nueva York, como si tomo conciencia de una angustia interior, los procesos de conciencia implicados son intencionales en ambos casos. No necesitamos insistir en que el tomar conciencia del edificio del Empire State se diferencia del tomar conciencia de una angustia. Un análisis fenomenológico detallado revelaría las diversas capas de experiencia, y las distintas estructuras de significado que intervienen, por ejemplo, en ser mordido por un perro, en recordar haber sido mordido por un perro, en tener fobia a todos los perros, etc. Lo que nos interesa aquí es el carácter intencional común de toda conciencia.



Objetos diferentes aparecen ante la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. Reconozco a mis semejantes, con los que tengo que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad muy diferente de las figuras desencarnadas que aparecen en mis sueños. Los dos grupos de objetos introducen tensiones muy diferentes en mi conciencia y les presto atención de maneras muy diferentes. Mi conciencia, pues, es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad. Dicho de otra forma, tengo conciencia de que el mundo consiste en realidades múltiples. Cuando paso de una realidad a otra, experimento por esta transición una especie de impacto. Este impacto ha de tomarse como causado por el desplazamiento de la atención que implica dicha transición. Este desplazamiento puede observarse con suma claridad al despertar de un sueño.

Entre las múltiples realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se le llame suprema realidad. La tensión de la conciencia llega a su apogeo en la vida cotidiana, es decir, ésta se impone sobre la conciencia de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado. Es imposible ignorar y aún más difícil atenuar su presencia imperiosa. Consecuentemente, me veo obligado a prestarle atención total. Experimento la vida cotidiana en estado de plena vigila. Este estado de plena vigila con respecto a existir y aprehender la realidad de la vida cotidiana es para mí algo normal y evidente por sí mismo, vale decir, constituye mi actitud natural.

Aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada. Sus fenómenos se presentan dispuestos de antemano en pautas que parecen independientes de mi aprehensión de ellos mismos y que se les imponen. La realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetivos que han sido designados *como* objetos antes de que yo apareciese en escena. El lenguaje usado en la vida cotidiana me proporcio-

na continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. Vivo en un lugar que tiene un nombre geográfico; utilizo herramientas, desde abrelatas hasta autos deportivos, que tienen un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad en que vivo; me muevo dentro de una red de relaciones humanas -desde el club al que pertenezco hasta los Estados Unidos de América-, que también están ordenadas mediante un vocabulario. De esta manera el lenguaje marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos.

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente. Este “aquí y ahora” es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que “aquí y ahora” se me presenta en la vida cotidiana es lo *realissimum* de mi conciencia. Sin embargo, la realidad de la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora”. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grandes diferencias de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo. En este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él. De esta manera, es *mí* mundo por excelencia. Sé, por supuesto, que la realidad de la vida cotidiana incluye zonas que no me resultan accesibles de esta manera. Pero, o bien no tengo un interés pragmático en esas zonas, o bien mi interés por ellas es indirecto en tanto puedan ser para mí zonas manipulativas en potencia. Típicamente, mi interés por las zonas alejadas es menos intenso y, por cierto, menos urgente. Me siento profundamente



interesado por el grupo de objetos que intervienen en mi tarea diaria; por ejemplo, el mundo de la estación de servicio, si soy mecánico. Me siento interesado, aunque menos directamente, por lo que ocurre en los laboratorios de prueba de la industria automovilística en Detroit; es probable que jamás esté en uno de esos laboratorios, pero la tarea que allí se realiza afectará eventualmente mi vida cotidiana. Tal vez me interese lo que sucede en Cabo Kennedy, o en el espacio exterior, pero ese interés es cuestión de un gusto particular mío, de mi "tiempo libre", más que una necesidad urgente de mi vida cotidiana.

La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros. Sé que mi actitud natural para con este mundo corresponde a la actitud natural de otros, que también ellos aceptan las objetivaciones por las cuales este mundo se ordena, que también ellos organizan este mundo en torno de "aquí y ahora" de su estar en él y se proponen actuar en él. También sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo común una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi "aquí" es su "allí". Mi "ahora" no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común. Y, lo que es de suma importancia, sé que hay una correspondencia continua entre *mis* significados y *sus* significados en este mundo, que compartimos un sentido común, de la realidad de éste. La actitud natural es la actitud de la conciencia del sentido común, precisamente porque se refiere a un mundo que es común a muchos hombres. El conocimiento del sentido común es el que comparto con otros en las rutinas normales y auto-evidentes de la vida cotidiana.

La realidad de la vida cotidiana se da por establecida *como* realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está *ahí*, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real. Aun cuando pueda abrigar dudas acerca de su realidad, estoy obligado a suspender esas dudas puesto que existo rutinariamente en la vida cotidiana. Esta suspensión de dudas es tan firme, que para abandonarla como podría ocurrir, por ejemplo, en la contemplación teórica o religiosa-, tengo que hacer una transición extrema. El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil. La transición de la actitud natural a la actitud teórica del filósofo o del hombre de ciencia, ejemplifica este punto. Pero no todos los aspectos de esta realidad son igualmente no problemáticos. La vida cotidiana se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases. Supongamos que soy un mecánico de automóviles y gran conocedor de todo lo referente a coches de fabricación norteamericana. Todo lo que corresponde a este último aspecto es rutina, faceta no problemática de mi vida cotidiana. Pero un día aparece alguien en el garaje y me pide que repare su Volkswagen. Me veo ahora obligado a entrar en el mundo problemático de los autos de marcas extranjeras. Puedo hacerlo a regañadientes o con curiosidad profesional; pero en cualquiera de los dos casos enfrente problemas que todavía no he introducido en mi rutina. Al mismo tiempo no dejo la realidad de la vida cotidiana, por supuesto. La verdad es que ésta se enriquece, ya que empiezo a incorporarle el conocimiento y la habilidad requeridos para reparar autos extranjeros. La realidad de la vida cotidiana abarca los dos tipos de sectores, en tanto lo que parece un problema no corresponda a una realidad completamente distinta (por ejemplo, la realidad de la física teórica, o de las pesadillas). En tanto las rutinas de la vida cotidiana prosigan sin interrupción, serán aprehendidas como no problemáticas.



Pero el sector no problemático de la realidad cotidiana sigue siéndolo solamente hasta nuevo aviso, es decir, hasta que su continuidad es interrumpida por la aparición de un problema. Cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya es no problemático. El conocimiento del sentido común contiene una diversidad de instrucciones acerca de cómo proceder para esto. Por ejemplo, las personas que trabajan conmigo son para mí no problemáticas, en tanto cumplan sus rutinas familiares y establecidas, tales como escribir a máquina en mesas próximas a la mía en la oficina. Se vuelven problemáticas si interrumpen esas rutinas; por ejemplo, si se amontonan en un rincón y cuchichean. Cuando inquiero el significado de esa actividad insólita, hay una variedad de posibilidades que mi conocimiento de sentido común es capaz de re-integrar dentro de las rutinas no problemáticas de la vida cotidiana: pueden estar consultándose sobre cómo arreglar una máquina descompuesta, o uno de ellos tal vez tenga instrucciones urgentes del jefe, etc. Por otra parte, puede ser que me entere de que están discutiendo una directiva sindical para hacer huelga, lo cual todavía está fuera de mi experiencia, pero bien cabe dentro del tipo de problema que puede encarnar mi conocimiento de sentido común. No obstante, habrá de encararlo como problemas, antes que reintegrarlo sencillamente dentro del sector no problemático de la vida cotidiana. Sin embargo, si llego a la conclusión de que mis colegas se han vuelto locos colectivamente, el problema que surge es todavía de otra clase. Ahora encaro un problema que trasciende los límites de la realidad de la vida cotidiana y que apunta a una realidad completamente distinta. Lo cierto es que mi conclusión de que mis colegas han enloquecido implica, *ipso facto*, que se han alejado hacia un mundo que ya no es el común de la vida cotidiana.

Comparadas con la realidad de la vida cotidiana, otras realidades aparecen como zonas limitadas de significado, enclavadas dentro de la suprema realidad caracterizada por signifi-

cados y modos de experiencia circunscritos. Podría decirse que la suprema realidad las envuelve por todos lados, y la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo. Esto es evidente en los ejemplos ya citados, el de la realidad de los sueños o el del pensamiento teórico. “Conmutaciones” similares se producen entre el mundo de la vida cotidiana y el mundo de los juegos, tanto de los niños como —aún más señaladamente— de los adultos. El teatro proporciona una excelente ejemplificación de este juego de parte de los adultos. La transición entre las realidades se señala con la subida y bajada del telón. Cuando se levanta el telón, el espectador se ve “transportado a otro mundo”, que tiene significados propios, y a una orden que tendrá o no mucho que ver con el orden de la vida cotidiana. Cuando cae el telón, el espectador “vuelve a la realidad”, es decir, a la suprema realidad de la vida cotidiana en compareción con la cual la realidad presentada sobre el escenario parece ahora tenue y efímera, por vívida que haya sido la presentación de momentos antes. Las experiencias estética y religiosa abundan en transiciones de esta especie, puesto que el arte y la religión son productores endémicos de zonas limitadas de significado.

Todas las zonas limitadas de significado se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana. Si bien existen, claro está, desplazamientos de la atención *dentro* de la vida cotidiana, el desplazamiento hacia una zona limitada de significado es de índole mucho más extrema. Se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia. En el contexto de la experiencia religiosa esto se ha denominado, con justeza, “salto”. Es importante destacar sin embargo, que la realidad de la vida cotidiana retiene su preeminencia aun cuando se produzcan “saltos” de esta clase. El lenguaje, al menos, establece la verdad de esto. El lenguaje común de que dispongo para objetivar mis experiencias se basa en la vida cotidiana y sigue tomándola como referencia, aun cuando lo use para interpretar experiencias que corresponden a zonas limitadas de significado. Típi-



camente, yo “deformo”, por lo tanto, la realidad de éstas en cuanto empiezo a emplear el lenguaje común para interpretarlas, vale decir, “traduzco” las experiencias que no son cotidianas volviéndolas a la suprema realidad de la vida cotidiana. Esto puede advertirse fácilmente asociándolo con la experiencia de los sueños; pero también es típico de los que tratan de hacer conocer mundos de significado teórico, estético o religioso. El físico teórico nos dice que su concepto del espacio no puede transmitirse lingüísticamente, precisamente lo mismo que dicen el artista con respecto al significado de sus creaciones y el místico con respecto a sus comunicaciones con la divinidad. Sin embargo, todos ellos -el que sueña, el físico, el artista y el místico- *también* viven en la realidad de la vida cotidiana. Ciertamente, uno de los problemas para ellos más importante consiste en interpretar la coexistencia de esta realidad con los reductos de realidad dentro de los cuales se han aventurado.

El mundo de la vida cotidiana se estructura tanto en el espacio como en el tiempo. La estructura espacial es totalmente periférica con respecto a nuestras consideraciones presentes. Es suficiente señalar que también ella posee una dimensión social en virtud del hecho de que mi zona de manipulación se intersecta con la de otros. Más importante en lo que respecta a nuestro propósito presente es la estructura temporal de la vida cotidiana.

La temporalidad es una propiedad intrínseca de la conciencia. El torrente de la conciencia está siempre ordenado temporalmente. Es posible distinguir niveles diferentes de esta temporalidad que se da intrasubjetivamente. Todo individuo tiene conciencia de un fluir interior del tiempo, que a su vez se basa en los ritmos psicológicos del organismo aunque no se identifica con ellos. Sería trasgredir en exceso los límites de estos prolegómenos, entrar en un análisis detallado de dichos niveles de temporalidad intrasubjetiva. Empero, como ya hemos indicado, la intersubjetividad tiene también una dimensión temporal en la vida cotidiana. El mundo de la vida cotidiana tiene su propia

hora oficial, que se da intersubjetivamente. Esta hora oficial puede entenderse como la intersección del tiempo cósmico con su calendario establecido socialmente según las secuencias temporales de la naturaleza, y el tiempo interior, en sus diferenciaciones antes mencionadas. Nunca puede haber simultaneidad total entre estos diversos niveles de temporalidad, como lo ejemplifica muy claramente la experiencia de la espera. Tanto mi organismo como la sociedad a que pertenezco me imponen, e imponen a mi tiempo interior, ciertas secuencias de hechos que entañan una espera. Puedo querer intervenir en un acontecimiento deportivo, pero debe esperar a que se sane mi rodilla lastimada. O también, debo esperar la tramitación de unos papeles a fin de que pueda establecerse oficialmente mi capacidad para intervenir en dicho acontecimiento. Fácil es advertir que la estructura temporal de la vida cotidiana es excesivamente compleja, porque los diferentes niveles de temporalidad empíricamente presentes deben correlacionarse en todo momento.

La estructura temporal de la vida cotidiana me enfrenta a una facticidad con la que debo contar, es decir, con la que debo tratar de sincronizar mis propios proyectos. Descubro que el tiempo en la realidad cotidiana es continuo y limitado. Toda mi existencia en este mundo está ordenada continuamente por su tiempo, está verdaderamente envuelta en él. Mi propia vida es un episodio en el curso externamente artificial del tiempo. Existía antes de que yo naciera y seguirá existiendo después que yo muera. El conocimiento de mi muerte inevitable hace que este tiempo sea limitado para *mí*. Cuento sólo con una determinada cantidad de tiempo disponible para realizar mis proyectos, y este conocimiento afecta mi actitud hacia esos proyectos. Asimismo, puesto que no quiero morir, este conocimiento inyecta una angustia subyacente en mis proyectos. De esta manera, no puedo repetir indefinidamente mi participación en acontecimientos deportivos. Sé que me estoy poniendo viejo. Tal vez sea ésta la última oportunidad en la que pueda in-



tervenir. Mi espera se volverá ansiosa según el grado en que la finitud del tiempo gravite sobre el proyecto.

La misma estructura temporal, como ya hemos indicado, es coercitiva. No puedo invertir a voluntad las secuencias que ella impone: “lo primero es lo primero” constituye un elemento esencial de mi conocimiento de la vida cotidiana. Por eso no puedo rendir un examen determinado sin antes haber aprobado ciertos cursos. No puedo practicar mi profesión antes de haber aprobado dicho examen, y así sucesivamente. De igual manera, la misma estructura temporal proporciona la historicidad que determina mi situación en el mundo de la vida cotidiana. Nací en una determinada fecha, ingresé a la escuela en otra, empecé a trabajar en mi profesión en otra, etc. Estas fechas, sin embargo, están todas “ubicadas” dentro de una historia mucho más vasta, y esa “ubicación” conforma decididamente mi situación. Así pues, nací en el año de la gran quiebra del banco en la que mi padre perdió su fortuna, ingresé en la escuela antes de la revolución, comencé a trabajar inmediatamente después de que estallase la gran guerra, etc. La estructura temporal de la vida cotidiana no sólo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto. Dentro de las coordenadas establecidas por esta estructura temporal, yo aprehendo tanto la agenda diaria como la biografía total. El reloj y el calendario, en verdad, me aseguran que soy “un hombre de mi época”. Sólo dentro de esta estructura temporal conserva para mí la vida cotidiana su acento de realidad. Por eso, en casos en que pueda sentirme “desorientado” por cualquier motivo (por ejemplo, digamos que haya sufrido un accidente automovilístico a consecuencia del cual hubiera quedado inconsciente de un golpe), siento una necesidad casi instintiva de “reorientarme” dentro de la estructura temporal de la vida cotidiana. Miro mi reloj y trato de recordar en qué día estoy. Con sólo esos actos vuelvo a ingresar en la realidad de la vida cotidiana.

2. INTERACCIÓN SOCIAL EN LA VIDA COTIDIANA

La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con otros. Pero ¿cómo se experimenta a esos otros en la vida cotidiana? Una vez más se puede distinguir aquí entre diversos modos de tal experiencia.

La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social y del que se derivan todos los demás casos.

En la situación “cara a cara” el otro se me parece en un presente vívido que ambos compartimos. Sé que en el mismo presente vívido yo me le presento a él. Mi “aquí y ahora” y el suyo gravitan continuamente uno sobre otro, en tanto dure la situación “cara a cara”. El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya.

Lo veo sonreír, luego reaccionar ante mi ceño fruncido dejando de sonreír, después sonreír nuevamente cuando yo sonrío, y así sucesivamente. Cada una de mis expresiones está dirigida a él, y viceversa; y esta continua reciprocidad de actos expresivos podemos utilizarla tanto él como yo simultáneamente. Esto significa que en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. Por cierto que yo puedo interpretar erróneamente algunos de esos síntomas. Puedo pensar que el otro se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca. Sin embargo, ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación “cara a cara”. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente “próxima”. Todas las demás formas de relación con el otro, en diversos grados, son “remotas”.

En la situación “cara a cara” el otro es completamente real. Esta realidad es parte de la realidad total de la vida cotidiana y, en cuanto tal, masiva e imperiosa. Es verdad que el otro puede ser real para mí sin que lo haya encontrado “cara a cara”, por conocerlo de nombre, por ejemplo, o por habernos tratado por correspon-



dencia. No obstante, se vuelve real para mí en todo el sentido de la palabra solamente cuando lo veo “cara a cara”. En verdad, puede alegarse que el otro, en la situación “cara a cara”, es más real para mí que yo mismo. Por supuesto que yo “me conozco mejor” de lo que jamás pueda conocerlo a él. Mi subjetividad me es accesible de una manera como jamás podrá serlo la suya, por muy “cercana” que sea nuestra relación. Mi pasado está a mi alcance en mi memoria con una plenitud que nunca podré alcanzar en mi reconstrucción de su pasado, por mucho que me hable de él. Pero este “mejor conocimiento” de mí mismo requiere reflexión. No se me presenta directamente. El otro, en cambio, sí se me presenta directamente en la situación “cara a cara”. Por lo tanto, “lo que él es” se halla continuamente a mi alcance. Esta disponibilidad es continua y pre-reflexiva. En cambio, “lo que yo soy” *no* está tan a mi alcance. Para que así ocurra se requiere que me detenga, que interrumpa la espontaneidad continua de mi experiencia y retrotraiga deliberadamente mi atención sobre mí mismo. Más aún, esa reflexión sobre mí mismo es ocasionada típicamente por la actitud hacia mí que demuestre el *otro*. Es típicamente una respuesta de “espejo” a las actitudes del otro.

Se sigue que las relaciones con otros en la situación “cara a cara” son sumamente flexibles. Dicho en forma negativa, es comparativamente difícil imponer pautas rígidas a la interacción “cara a cara”. Sean cuales fueren las pautas impuestas, serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se produce. Por ejemplo, tal vez yo vea al otro como alguien que me es esencialmente hostil y actúe para con él dentro de una pauta de “relaciones hostiles”, como yo lo entiendo. En cambio, en la situación “cara a cara” el otro puede encararme con actitudes y acciones que contradigan esta pauta, quizá hasta el punto de que yo me vea obligado a desecharla por inaplicable y a considerar al otro como amigo. En otras palabras, la pauta no puede sustentar la evidencia masiva de la subjetividad del otro que se me ofrece en la si-

tuación “cara a cara”. Por contraste, me resulta mucho más fácil pasar por alto esa evidencia en tanto no me encuentre con el otro “cara a cara”. Aun en una relación relativamente “cercana”, como puede ser la epistolar, me es posible descartar más eficazmente las protestas de amistad del otro porque no representan en realidad su actitud subjetiva hacia mí, sencillamente porque en la correspondencia me falta la presencia inmediata, continua y concretamente real de su expresividad. Seguramente puedo interpretar erróneamente los significados del otro aun en la situación “cara a cara”, ya que es posible que el otro oculte “hipócritamente” sus significados. Aun así, tanto la interpretación errónea como la “hipocresía”, son mucho más difíciles de mantener en la interacción “cara a cara” que en las formas menos “cercanas” de las relaciones sociales.

Por otra parte, yo aprehendo al otro por medio de esquemas tipificadores aun en la situación “cara a cara”, si bien estos esquemas son más “vulnerables” a su interferencia que otras formas “más remotas” de interacción. Dicho de otra manera, aunque resulte comparativamente difícil imponer pautas rígidas de la interacción “cara a cara”, ésta ya aparece pautada desde el principio si se presenta dentro de las rutinas de la vida cotidiana. (Podemos dejar a un lado, para considerarlos más adelante, los casos de la interacción entre personas totalmente desconocidas que no tienen un trasfondo común de vida cotidiana.) La realidad de la vida cotidiana contiene esquemas tipificadores en cuyos términos los otros son aprehendidos y “tratados” en encuentros “cara a cara”. De ese modo, puedo aprehender al otro como “hombre”, como “europeo”, como “cliente”, como “tipo jovial”, etc. Todas estas tipificaciones afectan continuamente mi interacción con él cuando, por ejemplo, decido invitarlo una noche para que se divierta antes de tratar de venderle mi producto. Nuestra interacción “cara a cara” llevará la impronta de esas tipificaciones en tanto no se vuelvan problemáticas debido a una interferencia de su parte. Porque puede suceder que el otro me demuestre que, aunque “hombre” y



“europeo” y “cliente”, es también un honrado moralista y que lo que al principio parecía ser jovialidad, no es sino una expresión de desdén hacia los norteamericanos en general y hacia los vendedores norteamericanos en particular. A esta altura de las cosas, es natural que mi esquema tipificador tenga que ser modificado y que la invitación deba ser planeada de otra manera según esa modificación. Pero, a no ser por esta clase de provocación, las tipificaciones serán valederas hasta nuevo aviso y determinarán mis actos en la situación.

Los esquemas tipificadores que intervienen en situaciones “cara a cara” son, por supuesto, recíprocos. El otro también me aprehende de manera tipificada: “hombre”, “norteamericano”, “vendedor”, “tipo simpático”, etc. Las tipificaciones del otro son susceptibles a mi interferencia, como lo eran las mías a la suya. En otras palabras, los dos esquemas tipificadores entran en “negociación” continua cuando se trata de una situación “cara a cara”. En la vida cotidiana es probable que esta clase de “negociación” pueda de por sí disponerse de antemano, de manera típica, como en el típico proceso de regateo entre clientes y vendedores. De tal modo, la mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un sentido doble; yo aprehendo al otro *como* tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica.

Las tipificaciones de la interacción social se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación “cara a cara”. Toda tipificación entraña, por supuesto, un anonimato incipiente. Si yo tipifico a mi amigo Henry como integrante de una categoría X (por ejemplo, como un inglés), *ipso facto* interpreto por lo menos algunos aspectos de su comportamiento como resultantes de dicha tipificación: por ejemplo, sus gustos en la comida serán típicos de los ingleses, como lo serán los modales, algunas de sus reacciones emocionales, y demás. Esto, sin embargo, implica que estas características y acciones de mi amigo Henry corresponden a *cualquiera* en la categoría del hombre inglés, vale decir, que estos aspectos de su ser los apre-

hendo en términos anónimos. Aun así, en tanto mi amigo Henry pueda presentárseme en la plena expresividad de la situación “cara a cara”, irrumpirá continuamente en mi tipificación del inglés anónimo para manifestarse como individuo único y por lo tanto atípico, a saber, como mi amigo Henry. El anonimato del tipo es evidentemente menos susceptible a esta clase de individualización cuando la interacción “cara a cara” es cosa del pasado (mi amigo Henry, el inglés que conocí cuando era estudiante), o cuando es de índole superficial y transitoria (el inglés con quien sostuve una breve conservación en un tren), o cuando nunca se ha producido (mis competidores comerciales de Inglaterra).

Un aspecto importante de mi experiencia de los otros en la vida cotidiana es, por consiguiente, que tal experiencia sea directa o indirecta. En cualquier momento dado podré distinguir entre las personas con las que interactúo en situaciones “cara a cara” y otros que son meros contemporáneos, de quienes tengo recuerdos más o menos detallados o que conozco solamente de oídas. Un las situaciones cara a cara» tengo evidencia directa de mis semejantes, de sus actos, de sus atributos, etc. No ocurre lo mismo con mis contemporáneos: de ellos tengo un conocimiento más o menos fidedigno. Además, en las situaciones “cara a cara” debo tomar en cuenta a mis semejantes, mientras que en mis meros contemporáneos puedo pensar si quiero, pero no necesariamente. El anonimato aumenta a medida que paso de los primeros a los segundos, porque lo anónimo de las tipificaciones por las que aprehendo a mis semejantes en las situaciones “cara a cara” se “llena” constantemente de los múltiples síntomas vívidos que atañen a un ser humano concreto.

Esto, por supuesto, no es todo. Existen diferencias obvias en mis experiencias de los meros contemporáneos. Hay algunos a los que he experimentado una y otra vez en situaciones “cara a cara” y espero volver a encontrarlos con regularidad (mi amigo Henry); a otros los *recuerdo* como seres humanos concretos de un pa-



sado encuentro (la rubia con la que me crucé en la calle), pero el encuentro fue breve y con toda seguridad no ha de repetirse. Con otros me sucede otra cosa: sé de su existencia como seres humanos concretos, pero puedo aprehenderlos sólo por medio de tipificaciones más o menos anónimas que se entrecruzan (mis competidores comerciales ingleses, la reina de Inglaterra). Entre estos últimos también podría hacerse la distinción entre probables asociados en situaciones a cara» (mis competidores comerciales ingleses) y asociados en potencia pero improbables (la reina de Inglaterra).

Ligado de anonimato que caracteriza mi experiencia de los otros en la vida cotidiana depende, sin embargo, también de otro factor. Veo al vendedor de diarios en la esquina tan regularmente como a mi esposa. Pero el vendedor no tiene tanta importancia para mí y no tengo trato íntimo con él. Puede seguir siendo para mí relativamente anónimo. El grado de interés y el grado de intimidad pueden combinarse para aumentar o disminuir el anonimato de la experiencia. También pueden influir independientemente. Puedo estar en términos de gran intimidad con algunos socios de mi club y en términos muy formales con mi patrón. Sin embargo los primeros, aun cuando para mí no son completamente anónimos, pueden resumirse en “esa barra del club”, mientras que el segundo se destaca como un individuo único. Y por último, el anonimato puede llegar a ser casi total en el caso de ciertas tipificaciones que nunca se pretende individualizar, como es el caso del “típico lector del *Times* de Londres”. Finalmente, el “alcance” de la tipificación -y por ende su anonimato- puede seguir aumentando al hablar de “la opinión pública inglesa”.

La realidad social de la vida cotidiana es pues aprehendida en un *continuum* de tipificaciones que se vuelven progresivamente anóni-

mas a medida que se alejen del “aquí y ahora” de la situación “cara a cara”. En un polo del *continuum* están esos otros con quienes me trato a menudo e interactúo intensamente en situaciones “cara a cara”, mi “circulo íntimo”, diríamos. En el otro polo hay abstracciones sumamente anónimas, que por su misma naturaleza nunca pueden ser accesibles en la interacción “cara a cara”. La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas. En ese carácter, la estructura social es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana.

Podríamos agregar aquí otro punto más, aunque sin mayor elaboración. Mis relaciones con otros no se limitan a asociados y contemporáneos. También se refieren a mis antecesores y sucesores, a los que me han precedido y me sucederán en la historia total de mi sociedad. Con excepción de los que fueron mis asociados en el pasado (mi difunto amigo Henry), me relaciono con mis antecesores mediante tipificaciones sumamente anónimas: “mis bisabuelos inmigrantes” y, aún más, “los Padres de la Patria”. Mis sucesores, por razones comprensibles, se tipifican de manera todavía más anónima: “los hijos de mis hijos”, o “las generaciones futuras”. Estas últimas tipificaciones son proyecciones sustancialmente vacías, casi desprovistas por completo de contenido individualizado mientras que las tipificaciones de antecesores tienen al menos un cierto contenido de esa índole, si bien sumamente mítico. El anonimato de esos dos grupos de tipificaciones, sin embargo, no impide que formen parte de la realidad de la vida cotidiana, a veces de manera muy decisiva. Después de todo, puedo sacrificar mi vida por lealtad a los Padres de la Patria, o, llegado el caso, en pro de las generaciones futuras.



Notas de la lectura

¹ La totalidad de esta sección se basa en Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *Die Strukturen der Lebenswelt*; obra en preparación, en vista de lo cual nos hemos abstenido de incluir referencias individuales a aquellos lugares de la obra ya publicada de Schutz en los que se estudian los mismos problemas. Nuestra argumentación en este lugar se basa en Schutz, tal como lo desarrolla Luckmann en la obra antes citada, *in toto*, El lector que desee conocer la

obra de Schutz publicada hasta la fecha puede consultar: Alfred Schutz *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt* (Viena, Springer, 1960); *Collected Papers*, vols. 1 y II. El lector a quien interese la adaptación que hizo Schutz del método fenomenológico al análisis del mundo social puede consultar especialmente sus *Collected Papers*, vol. I pp. 99 y sigs., y Maurice Natanson (comp.), *Philosophy of the Social Sciences* (Nueva York, Random House, 1963), PP. 183 y sigs.



**LECTURA:
LA RELACIÓN INTERPERSONAL EN
LA FACILITACIÓN DEL APRENDIZAJE***

PRESENTACIÓN

Una de las frases centrales de este artículo sería la siguiente: "El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático". Aseveración que señala el autor ante el cuestionamiento sobre ¿qué sentido tiene la enseñanza y transmisión de conocimientos en un ambiente de cambio continuo?

Para Rogers adquiere sentido la educación en la medida que se aprenda a cómo aprender, tornando en cuenta que el conocimiento no es estable y que lo im portan te es liberar la curiosidad, el sentido de indagación, la exploración de las personas y fundamentalmente la confianza en las tendencias constructivas del individuo y del grupo.

Por ello, la función del docente se centra más en su relación interpersonal que en el dominio de su materia, en la planificación del curriculum o de las técnicas didácticas y de comunicación. Propone que la facilitación del aprendizaje significativo depende del clima que propicie el facilitador (docente) a partir de ciertas actitudes para establecer una relación personal entre el facilitador y el alumno, éstas son: la autenticidad, aprecio, aceptación, confianza y la empatía; lo que hace generar confianza en los alumnos sobre su capacidad para desarrollar sus propias potencialidades y tener contacto con problemas importantes para ellos.

Al establecer un clima de comprensión se favorecen mejores relaciones de pares, lo que hace que la relación entre alumnos sea otro aspecto importante para el aprendizaje, ya que se desarrollan actitudes más positivas y se posibilita que

utilicen sus capacidades de un modo más completo en su rendimiento escolar.

En este sentido la valoración que hace el docente sobre sus alumnos se caracteriza por reconocerlos desde su propio punto de vista y no desde el de él, lo que implica no enjuiciar debido a que "los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimientos, enojo y también culpa y miedo" cuya reacción sí afecta a la formulación de la confianza de los alumnos en si mismos.

Finalmente el autor reconoce que su planteamiento ha sido considerado idealista, es por ello que pone muchos ejemplos sobre experiencias de docentes y alumnos, además de plantear que si los maestros no se arriesgan, ellos mismos se están perdiendo de la posibilidad de dar un salto cualitativamente diferente, tener vivencias y hechos humanos excitantes e increíbles.

A pesar de que parezca incorrecto decirlo, este capítulo me gusta mucho porque expresa algunas de mis convicciones más profundas acerca de los que trabajan en el campo educativo. Presenté los conceptos fundamentales en una conferencia en la Universidad de Harvard (10, págs. 1-18), pero éstos han sido revisados y ampliados para su publicación en este libro.

Deseo comenzar este capítulo con un pensamiento que resultará sorprendente para algunos y quizás ofensivo para otros: simplemente que, en mi opinión, la enseñanza es una actividad sobrevalorada.

Después de hacer esta afirmación, me apresuro a consultar el diccionario para comprobar si expresé bien lo que quería decir. Enseñar quiere decir «instruir». Personalmente, no estoy interesado en instruir a nadie en cuanto a lo que debe saber o pensar. «Impartir conocimientos o destreza». Me pregunto si no sería más eficaz usar un libro o la instrucción programada. «Hacer saber.» Esto me eriza la piel. No deseo hacer saber nada a nadie. «Mostrar, guiar, dirigir.» A mi modo de ver, se ha guiado, mostrado o dirigido a demasiada gen-

* Carl R. Rogers. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje", en: *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1991. pp. 143-160.



te. Luego llego a la conclusión de que efectivamente quise decir lo que expresé. Desde mi punto de vista, enseñar es una actividad relativamente poco importante y sobrevalorada.

Pero mi actitud implica más. Tengo un concepto negativo de la enseñanza. ¿Por qué? Creo que porque hace todas las preguntas equivocadas. Cuando pensamos en enseñar, surge la pregunta de qué enseñaremos. ¿Qué necesita saber una persona desde nuestro superior punto de vista? Me pregunto si en este mundo moderno tenemos el derecho a dar por sentado que somos sabios sobre el futuro y que la juventud es tonta. ¿Estamos *realmente* seguros acerca de lo que deberían saber? Luego está la pregunta ridícula sobre la extensión del programa. El concepto de extensión está basado en el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila. No conozco ningún otro supuesto tan falso. No necesitamos hacer una investigación para comprobar su falsedad. Sólo nos bastaría hablar con unos pocos estudiantes.

Pero me pregunto: «¿Mi prejuicio hacia la educación hace que no encuentre ninguna situación en que sea útil?» Inmediatamente pienso en mis experiencias en Australia, hace poco tiempo. Me interesaron mucho los aborígenes de aquel país. Es un grupo que durante 20,000 años se ha ingeniado para vivir y existir en un ambiente desolado, donde un hombre moderno perecería en poco tiempo. El secreto de la supervivencia aborigen ha sido la enseñanza. Han transmitido a los jóvenes toda pizca de conocimiento sobre cómo conseguir agua, cómo seguir el rastro de un gamo, cómo matar un canguro y cómo encontrar el camino en el desierto. Transmiten este conocimiento a la joven generación como *el* modo de conducirse, y se desconfía de cualquier innovación. Es evidente que la enseñanza les proporcionó el medio para subsistir en un ambiente hostil y relativamente estático.

Ahora me estoy acercando al núcleo de la pregunta que me interesa. La enseñanza y la transmisión de conocimientos tienen sentido en un mundo estático. Por esta razón ha sido

durante siglos una actividad incuestionable. Pero el hombre moderno vive en un ambiente de *cambio continuo*. Estoy seguro de que la física que se enseña hoy a los estudiantes habrá sido superada en una década. Y en cuanto a la enseñanza de la psicología, dentro de 20 años no tendrá validez. Los llamados «hechos de la historia» dependen en gran medida del modo y costumbres actuales de la cultura. La química, la biología, la genética y la sociología están en un proceso tal que cualquier afirmación casi con seguridad habrá sido modificada en el momento en que el estudiante se halle en condiciones de aplicarla.

Creo que nos enfrentamos a una situación enteramente nueva en educación, en la cual el propósito de ésta, si hemos de sobrevivir, debe ser la *facilitación de cambio y el aprendizaje*. Sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el *proceso* y no en el conocimiento estático.

Sólo ahora, con cierto alivio, vuelvo a una actividad, un propósito que realmente me entusiasma: la *facilitación del aprendizaje*. Cuando he sido capaz de transformar un grupo -y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo- en una comunidad de *aprendizaje*, mi entusiasmo no conoce límites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes, gente que aprende realmente, científicos, alumnos y profesionales creativos, la clase de personas que pueden vivir en un delicado pero cambiante equilibrio entre lo que saben en la actualidad y los mudables y fluidos problemas del futuro.



He aquí una meta a la que me puedo dedicar de todo corazón. Veo la *facilitación del aprendizaje* como el *objetivo* de la educación, como el modo de formar al hombre que aprende, el modo de aprender a vivir como individuos en evolución. La facilitación del aprendizaje es una actividad que puede formular respuestas constructivas, cambiantes y flexibles a algunos de los problemas más profundos que acosan al hombre moderno.

Pero, ¿sabemos realmente cómo lograr este nuevo objetivo o es un fuego fatuo que se presenta sólo algunas veces y que no nos ofrece una esperanza real? Mi respuesta es que poseemos vasto conocimiento sobre las condiciones que estimulan un aprendizaje autoiniciado, significativo, vivencial de las fibras más íntimas de la persona total. No es frecuente poner en práctica estas condiciones porque significaría un enfoque revolucionario de la educación, y las rebeliones no son para los tímidos. Pero hemos encontrado algunos ejemplos de esta acción revolucionaria, como vimos en los capítulos anteriores.

Sabemos -y aquí mostraré algunas pruebas- que la iniciación de tal aprendizaje no depende de las cualidades didácticas del líder, de su conocimiento erudito de la materia, de la planificación del currículum, del uso de materiales audiovisuales, de la aplicación de la enseñanza programada, de sus conferencias y presentaciones ni de la abundancia de libros, aunque todos estos elementos podrían constituir recursos útiles en algunas ocasiones. La facilitación de un aprendizaje significativo depende de ciertas actitudes que se revelan en la *relación* personal entre el facilitador y el alumno.

Hemos hecho nuestros primeros descubrimientos en el campo de la psicoterapia, pero cada vez son más las pruebas sobre la eficacia de este enfoque aplicado a la educación. Sería fácil pensar que la intensa relación entre el terapeuta y el cliente es la que posee estas cualidades, pero estamos descubriendo también que *podrían* existir en las incontables relaciones interpersonales entre el profesor y sus alumnos.

CUALIDADES QUE FACILITAN EL APRENDIZAJE

¿Cuáles son las cualidades y actitudes que facilitan el aprendizaje? Las presentaré de manera breve e ilustradas con ejemplos referentes al campo educativo.

Autenticidad en el facilitador del aprendizaje

Quizá la principal de esas actitudes básicas sea la autenticidad. Cuando el facilitador es una persona auténtica, obra según es y traba relación con el estudiante sin presentar una máscara o fachada, su labor será proclive a alcanzar una mayor eficiencia. Esto significa que tiene conciencia de sus experiencias, que es capaz de vivirlas y de comunicarlas si resulta adecuado. Significa que va al encuentro del alumno de una manera directa y personal, estableciendo una relación de persona a persona. Significa que *es* él mismo, que no se niega.

Desde este punto de vista, el maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos. Puede entusiasmarse, aburrirse, *puede* interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos no tiene necesidad de imponérselos a los alumnos. Puede gustarle o disgustarle el trabajo de un estudiante, al margen de que sea correcto o deficiente desde un punto de vista objetivo o de que el estudiante sea bueno o malo. Expresa simplemente la impresión que le despierta el trabajo, una sensación que lleva dentro de sí. De este modo, para sus estudiantes es una persona y no la encarnación anónima de los requerimientos del currículum ni un conducto estéril por donde pasan los conocimientos de una generación a otra.

Es obvio que este conjunto de actitudes, que demostró su eficiencia en psicoterapia, es muy diferente del de la mayoría de los maestros, que tienden a mostrarse simplemente como roles ante sus alumnos. Es un hábito muy común entre los profesores el de parapetarse tras la



máscara, el rol, la fachada de maestro, para volver a ser ellos mismos sólo cuando dejan la escuela.

Pero no todos los maestros son así: Sylvia Ashton-Warner tomó a su cargo a los alumnos maoríes de una escuela de Nueva Zelanda, que eran niños rebeldes y supuestamente lentos para aprender, y les permitió desarrollar su propio vocabulario de lectura. Todos los días cada uno de los niños elegía una palabra que ella escribía en una tarjeta que luego le entregaba, por ejemplo, «beso», «fantasma», «bomba», «lucha», «amor», «papá». Pronto los alumnos llegaron a construir oraciones que también conservaban: «Le darán una tunda», «El gatito está asustado». Los niños no olvidaron los conocimientos que habían autoiniciado. Pero mi propósito no es describir el método de la señorita Ashton-Warner. Sólo quiero demostrarles su actitud y la apasionada autenticidad que percibieron tanto sus pequeños alumnos como sus lectores. Un compilador le hizo algunas preguntas y ella respondió: «Usted me pide algunos pocos y fríos hechos... no tengo hechos fríos sobre este tema en particular. Sólo tengo hechos ardientes y anécdotas sobre el tema de la enseñanza creativa que me abrasan y abrasan lo que digo.» (3, pág. 26).

Aquí no hay ninguna máscara estéril. Hay una *persona* vital, con convicciones y vivencias. Su transparente autenticidad fue uno de los elementos que le permitieron facilitar el aprendizaje. Su método no se adecua a ninguna fórmula educativa nítida. Ella *es*, y sus alumnos evolucionaron en contacto con una persona que *es* real y abiertamente.

Tomemos el caso de otra persona, Barbara Shiel, cuyo trabajo de facilitación de aprendizaje en un sexto grado ya hemos descrito. Dio a sus alumnos un alto grado de libertad responsable y más adelante mencionaré algunas de las reacciones de sus alumnos. Pero aquí expondremos un ejemplo de cómo compartía con sus alumnos, no sólo su dulzura y claridad, sino también sus enojos y frustraciones. Puso a disposición de los alumnos todos los materiales de arte y así éstos los utilizaron de modos muy

creativos, aunque la clase ofreciera un panorama de caos. Este es el relato que hizo de su experiencia y de lo que hizo con ella.

Es enloquecedor vivir en el Desorden, ¡con D mayúscula! Pero a nadie parece importarle excepto a mí. Por último, un día les dije a los niños... que soy muy pulcra y ordenada por naturaleza y que el desorden me distraía de mis tareas. ¿Tenían alguna solución? Se sugirió que algunos voluntarios podrían ocuparse de ordenar todo... les respondí que no me parecía justo que siempre trabajaran las mismas personas para todos los demás, pero que eso resolvería mi problema. «Bueno, a algunas personas les gusta limpiar», me replicaron. De modo que así quedaron las cosas (13).

Espero que este ejemplo aclare mis frases anteriores de que un facilitador «es capaz de vivir, de vivir esas experiencias y de comunicarlas si resulta adecuado». Elegí un ejemplo que se refiere a experiencias negativas porque creo que para la mayoría de nosotros es más difícil interpretar su significado. En este caso, la señorita Shiel corre el riesgo de transparentar su colérica frustración frente al desorden. ¿Y qué sucede? Lo mismo que, según mi experiencia, ocurre casi siempre: los niños aceptan y respetan sus sentimientos, los toman en cuenta y proyectan una nueva solución que ninguno de nosotros hubiera sugerido. La señorita Shiel comenta sabiamente: «Me turbaba y me sentía culpable cuando me enfadaba. Pero al fin advertí que los niños también podían aceptar mis sentimientos. Es importante que ellos sepan cuándo me “presionan”. Yo también tengo mis límites» (13).

Quiero demostrar con el siguiente ejemplo que cuando son auténticos, también los sentimientos positivos son eficaces. Esta es la reacción de un estudiante de otro curso:

...Era muy alentador su sentido del humor en la clase; todos nos sentíamos aliviados cuando se mostraba tan humano y no mera-



mente una imagen mecánica del maestro. Tengo la impresión de que ahora comprendo y confío más en mis maestros... y también de que estoy más cerca de mis compañeros...

Otro estudiante comenta:

...Dirigía la clase de forma personal, de modo que me pude formar una imagen de usted como persona y no sólo como la encarnación del libro de texto.

Otro estudiante del mismo curso habla de la siguiente manera:

Usted no actuaba como maestro de la clase, sino como alguien en quien podíamos confiar e identificar como «uno de nosotros». Era muy perceptivo y sensible con respecto a nuestros pensamientos y en esto residía, para mí, su «autenticidad». Era una *experiencia* «auténtica» y no solamente una clase (7).

Espero que no queden dudas acerca de que no siempre es fácil ser auténtico ni que se logre de un momento a otro, sino esencial para aquel que desea llegar a ser revolucionario: un facilitador de aprendizaje.

Aprecio, aceptación, confianza

Existe otra actitud característica de los que tienen éxito en la facilitación del aprendizaje. He observado esta actitud; sin embargo, es muy difícil darle un nombre, por eso utilizaré varios. Pienso que significa apreciar al alumno, sus sentimientos, opiniones y toda su persona. Es preocuparse por el alumno pero no de una manera posesiva. Significa la aceptación del otro individuo como una persona independiente, con derechos propios. Es la creencia básica de que esta otra persona es digna de confianza de alguna manera fundamental. Ya sea que la llamemos aprecio, aceptación, o confianza o cualquier otro nombre, esta actitud se manifiesta en una variedad de formas. El facilitador que

adopta esta actitud podrá aceptar totalmente el miedo y las vacilaciones con que el alumno enfrenta un nuevo problema, como también la satisfacción del alumno por sus progresos. Ese maestro podrá aceptar la apatía ocasional del estudiante, sus erráticos deseos de explorar nuevas vías de conocimiento, tanto como sus disciplinados esfuerzos para lograr objetivos más importantes. Podrá aceptar experiencias personales que tanto perturban como estimulan el aprendizaje (la rivalidad entre hermanos, el rechazo de toda autoridad, la preocupación por exhibir conductas adecuadas). Estamos describiendo una apreciación del alumno como un ser imperfecto con muchos sentimientos y potencialidades. La apreciación o aceptación del alumno por parte del facilitador es la expresión funcional de su confianza en la capacidad del ser humano.

Quisiera dar algunos ejemplos de esta actitud tomados de la situación de clase. Todos los comentarios de los maestros estarán bajo sospecha, pues a todos nos gustaría tener esas actitudes, y este deseo determinará la percepción parcial de nuestras cualidades. Pero además quisiera demostrar de qué manera ve el estudiante la actitud de aprecio, aceptación y confianza cuando tiene la fortuna de experimentarla.

He aquí el comentario de un estudiante de college que asiste al curso del doctor Morey Appell:

Su modo de estar con nosotros es una revolución para mí. En su clase me siento importante, maduro y capaz de hacer cosas por mí mismo. Me gusta pensar sin ayuda y esto no lo puedo lograr sólo con los libros de texto o las conferencias, sino viviendo. Creo que usted me ve como una persona con sentimientos y necesidades concretos, como un individuo. Lo que digo y hago son expresiones importantes de mi persona y usted así lo reconoce (1).

Los estudiantes de college que asisten a un curso de la doctora Patricia Bull describen no sólo



estas actitudes de aprecio y confianza, sino los efectos que ellas tuvieron sobre sus otras interacciones.

...Aún me siento cerca de usted, como si entre nosotros hubiera un entendimiento tácito, casi una conspiración. Esto me estimula a participar en la clase porque sé que por lo menos una persona me escuchará aunque no esté segura de la actitud de los otros. No importa realmente si su reacción será positiva o negativa, simplemente Es. Gracias.

...Aprecio mucho el respeto y preocupación que demuestra hacia todos nosotros... Como resultado de mis experiencias en esta clase y de la influencia de mis lecturas creo sinceramente que el método de enseñanza centrado en el estudiante proporciona un marco ideal para el aprendizaje; no sólo por la acumulación de conocimientos, sino y sobre todo por aprender sobre nosotros mismos en relación con los demás... Cuando comparo mi superficial apercpección en septiembre con la profundidad de mis conocimientos actuales, sé que este curso me ha ofrecido una experiencia muy valiosa de aprendizaje que no hubiera podido adquirir en ningún otro curso.

...Muy pocos maestros intentarían este método porque temerían perder el respeto de los alumnos. Por el contrario, usted ganó nuestro respeto gracias a su capacidad para hablarnos en nuestro nivel y no en un nivel 10,000 veces más elevado. Ante la ausencia de comunicación en esta escuela, fue una experiencia maravillosa comprobar cómo nos escuchábamos unos a otros y nos comunicábamos en un nivel adulto e inteligente. Más clases deberían ofrecernos esta experiencia (7).

Estoy seguro de que estos ejemplos son más que suficientes para demostrar que un facilitador que confía en sus alumnos y los aprecia crea un clima de aprendizaje tan diferente al del aula tradicional que ninguna semejanza puede ser «pura coincidencia».

Comprensión empática

Otro de los elementos esenciales para la experiencia de aprendizaje autoiniciado es la comprensión empática. Cuando el profesor tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una apercpección sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje *al alumno*, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo.

Este tipo de comprensión es totalmente diferente de la común evaluativa y que responde al modelo de «comprendo tus deficiencias». Sin embargo, cuando existe una comprensión empática la reacción del alumno responde al siguiente modelo: «Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy *yo*, sin querer analizarme ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender.»

Esta actitud de ponerse en el lugar del otro, de ver el mundo desde el punto de vista del estudiante es casi inaudita en el aula tradicional, donde es posible escuchar miles de interacciones sin encontrar un solo ejemplo de comunicación clara, sensible y empática. Pero cuando esto ocurre, tiene un efecto de total liberación.

Tomemos un ejemplo de Virginia Axline con respecto a un niño de segundo curso. Juan, de siete años, era agresivo, provocaba problemas y era lento en lenguaje y en todo su aprendizaje. A causa de su sucio vocabulario fue llevado a la oficina del director, quien lo golpeó sin que la señorita Axline se enterara. Durante las horas de trabajo independiente construyó con detalle un hombre de arcilla, desde el sombrero hasta el pañuelo de bolsillo. La señorita Axline le preguntó quién era. «No lo sé», respondió Juan. «Quizá sea el director. También tiene un pañuelo como éste en el bolsillo», sugirió la señorita Axline. Juan miró la figura de arcilla y respondió que sí. Luego le arrancó la cabeza, levantó la vista y sonrió. La señorita Axline dijo: «Muchas veces sientes deseos de arrancarle la cabeza ¿no es cierto? Tanto te enfurece.» Juan le sacó un brazo, luego el otro y de un golpe lo destruyó totalmente. Otro alumno, con



la percepción de la infancia, explicó: «Juan está furioso con el señor X porque le dio una tunda esta mañana.» La señorita Axline comentó:

«Ahora debes sentirte mucho mejor.» Juan hizo una mueca y comenzó a reconstruir al señor X (5, págs. 521-533).

Los otros ejemplos citados también indican cómo se sienten los estudiantes muy sensibles cuando se los *comprende* simplemente sin evaluarlos ni juzgarlos, cuando se los comprende desde su *propio* punto de vista y no desde el del maestro. Si todo maestro se propusiera la tarea de esforzarse para brindar una respuesta diaria no evaluativa, comprensiva y empática a la vivencia manifestada o verbalizada de un estudiante, creo que descubriría todas las potencialidades de este tipo de comunicación casi inexistente.

¿CUÁLES SON LAS BASES DE LAS ACTITUDES DE FACILITACIÓN?

Un «rompecabezas»

Es natural que no siempre tengamos este tipo de actitudes que he descrito. Algunos maestros se preguntan: «¿Qué pasa si no me siento empático o si en este momento no aprecio, acepto o me gustan mis alumnos?» Mi respuesta: la actitud más importante entre las mencionadas es la autenticidad y no es casual que la hayamos analizado primero. Si el maestro no comprende el mundo interior de los alumnos y le disgustan tanto éstos como sus conductas, es más constructivo ser *auténtico* que pseudoempático o tratar de parecer interesado.

Pero esto no es tan simple como parece. Ser sincero, auténtico, honesto o coherente significa tener las mismas actitudes hacia *sí mismo*. No se puede ser auténtico para otra persona si no se es auténtico para sí. Si quiero ser verdaderamente sincero sólo debo decir lo que me sucede.

Tomemos un ejemplo. Al comenzar este capítulo mencioné la sensación de la señorita Shiel frente al desorden en las clases de arte. Ella decía: «¡Es enloquecedor vivir en tal desorden! Soy pulcra y ordenada y todo esto me dis-

trae de mi trabajo.» Pero supongamos que hubiera manifestado en forma diferente sus sentimientos, que hubiese fingido como sucede en la mayoría de las clases en todos los niveles. Podría haber dicho: «¡Tú eres el niño mas desordenado que jamás haya visto! No te preocupan el orden ni la limpieza. ¡Eres terrible!» Definitivamente esto *no* es un ejemplo de autenticidad o sinceridad, en el sentido en que utilicé estos términos. Existe una profunda diferencia entre estas dos afirmaciones que me gustaría analizar.

En la segunda afirmación la maestra no revela nada de sí misma ni comparte ninguno de sus sentimientos. Sin duda los niños *percibirán* que está enojada, pero, como son muy perceptivos, dudarán de si su enojo proviene de la conducta de la clase o de una discusión con el director. Esta segunda expresión no tiene la sinceridad de la primera, en donde la maestra manifiesta su *propia* incomodidad y cómo el desorden motiva su distracción.

Otro aspecto de la segunda forma es que está enteramente compuesta de juicios o evaluaciones, que como tales son refutables. ¿Los niños están provocando un desorden o simplemente están excitados y concentrados en lo que hacen? ¿*Todos* provocan el desorden o algunos también se sienten molestos como ella? ¿No les preocupa nunca el orden o simplemente ocurre de vez en cuando? Si reciben la visita de otro grupo ¿sería diferente su actitud? ¿Son terribles o simplemente niños? Sé que los juicios son casi siempre inexactos y que por lo tanto provocan resentimiento, enojo y también culpa y miedo. Si la señorita Shiel hubiera empleado el segundo tipo de expresión, la reacción de los alumnos hubiera sido completamente diferente.

Me extenderé sobre este punto para aclararlo porque sé por experiencia que muchos maestros interpretan ser auténtico, o ser los propios sentimientos, como una licencia para emitir juicios sobre los demás o para proyectar sobre ellos las vivencias que se «deberían tener» Nada más ajeno a mis pensamientos.

En realidad es muy difícil ser auténtico y aun cuando realmente se lo desee, ocurre muy



raras veces. Por cierto, no es cuestión de *palabras* y si se cree uno juez, es inútil usar una fórmula verbal que suene a compartir los propios sentimientos. Este es otro caso de fingimiento o falta de autenticidad. Sólo muy lentamente podemos aprender a ser auténticos. En primer lugar, debemos estar cerca de nuestras sensaciones y ser capaces de aperecibirlas. Luego se debe desear el riesgo de compartirlas tales cuales son, sin disimularlas tras la apariencia de juicios o atribuyéndolas a los demás. Por todas estas razones admiro la manera de la señorita Shiel de compartir su enojo y su frustración con sus alumnos, sin tratar de disfrazarlos.

La confianza en el ser humano

Sólo se podrán lograr estas tres actitudes y se llegará a ser un facilitador del aprendizaje si se tiene una profunda confianza en el ser humano y sus potencialidades. Si no confío en él deberé intentar ahogarlo con información que yo elija para evitar que siga un camino equivocado. Pero si tengo confianza en la capacidad del individuo para desarrollar sus propias potencialidades, puedo darle la oportunidad de elegir su camino y su propia dirección en el aprendizaje.

Creo que los tres profesores cuyos trabajos hemos comentado en los capítulos precedentes se basan en la tendencia del estudiante hacia el cumplimiento y la actualización. Su trabajo se funda en la hipótesis de que cuando los estudiantes tienen un contacto real con problemas importantes para ellos, quieren aprender, evolucionar y descubrir, se esfuerzan por dominar, desean crear y desarrollan autodisciplina. El maestro trata de crear cierto clima en el aula y un tipo de relaciones personales tales que impulsen estas tendencias naturales hacia su realización.

La incertidumbre del descubrimiento

Creo necesario decir que esta confianza en el hombre, estas actitudes hacia los estudiantes

que he descrito, no aparecen súbitamente de modo milagroso en un facilitador del aprendizaje. Por el contrario, surgen a costa de riesgos, cuando se *actúan* hipótesis. Esto es evidente en el capítulo que describe el trabajo de la señorita Shiel cuando, al actuar según la hipótesis de la que no está segura y arriesgándose a entablar un nuevo tipo de relación con sus alumnos, confirma estos nuevos conceptos por lo que sucede en la clase. Estoy seguro de que la doctora Swenson pasó por el mismo tipo de incertidumbre. En lo que a mí se refiere sólo puedo decir que comencé mi carrera con el firme propósito de que se debe manejar a los individuos para su propio bien. Sólo asumí las actitudes que he descrito, y la confianza en las personas implícita en aquéllas, cuando descubrí que estas actitudes tenían mayor poder para un cambio constructivo en el aprendizaje. Por lo tanto, creo que el único modo que tiene el maestro de *descubrir*, para sí, si estas modalidades son eficaces o adecuadas para él es precisamente Corriendo el riesgo de ensayarlo.

Basado en las experiencias de varios facilitadores y de sus alumnos, he llegado a una conclusión. Cuando un facilitador crea, aunque sea en menor escala, un clima de autenticidad, aprecio y empatía en la clase, cuando confía en las tendencias constructivas del individuo y del grupo, entonces descubre que ha iniciado una revolución educativa. El resultado es un aprendizaje cualitativamente diferente, con un ritmo distinto, con un grado mayor de penetración. Sus vivencias -negativas, positivas o confusas- pasan a formar parte de la experiencia del aula. El aprendizaje se vuelve vital. Cada estudiante, a veces con placer y otras con renuncia, se convierte, a su modo, en un ser que aprende y cambia constantemente.

Las pruebas

Ya puedo oír los murmullos que dicen: «Un panorama muy emocionante. Pero, ¿dónde están las pruebas? ¿Cómo se sabe?» Ahora quiero ocuparme de ello. No son abrumadoras,



pero sí coherentes; no son perfectas, pero sí sugestivas.

En primer lugar, en el campo de la psicoterapia, Barrett-Lennard(6) desarrolló un instrumento que mide este tipo de actitudes: autenticidad o coherencia, aprecio o consideración positiva, empatía o comprensión. Este instrumento fue aplicado tanto al cliente como al terapeuta de modo que tenemos la experiencia de ambos acerca de su mutua relación. Dicho de manera breve, se comprobó que aquellos clientes que demostraron más cambios terapéuticos, medidos según varios instrumentos, percibían en su relación con el terapeuta *más* de estas cualidades que aquellos que manifestaron menos cambios. Es significativo que estas diferencias en la percepción de relaciones fueran determinadas ya en la quinta entrevista y predijeran cambios futuros o su completa ausencia. Más aún, se comprobó que la percepción del *cliente* con respecto a la relación, su experiencia de la misma, es un predictor más exacto de los resultados últimos de la terapia que la percepción del terapeuta. Otros estudios posteriores han completado, y generalmente confirmado, el estudio original de Barrett-Lennard.

De este modo podemos decir, con cierta prudencia, y con calificaciones engorrosas de mencionar en este volumen, que si en terapia el cliente percibe a su analista como auténtico, que lo aprecia y logra comprenderlo empáticamente, se facilitarán el autoaprendizaje y el cambio terapéutico.

Mencionaré otra comprobación, esta vez relacionada más estrechamente con la educación. Emmerling (8) descubrió que se formaban dos grupos característicos cuando se solicitaba a maestros de secundaria que identificaran, según su opinión, los problemas más urgentes. El grupo «abierto» o «con orientación positiva» señaló problemas serios, por ejemplo, «ayudar a los niños a pensar por sí mismos y a ser independientes», «lograr la participación de los estudiantes», «aprender nuevos métodos para que los alumnos desarrollen todas sus potencialidades», «ayudar a que los alumnos puedan expresar sus necesidades e intereses individua-

les». Cuando se administró el Inventario de relaciones de Barrett-Lennard a los alumnos de estas maestras se halló que los percibían como más auténticos, comprensivos y empáticos que los del otro grupo que describire a continuación.

El segundo grupo de maestros definió sus problemas más urgentes en términos negativos y en función de las deficiencias e incapacidades de los alumnos. Los problemas urgentes que mencionaron fueron: «tratar de enseñar a niños que ni siquiera son capaces de seguir instrucciones», «enseñar a niños que no tienen deseos de aprender», «los estudiantes que no pueden hacer las tareas requeridas por su nivel de curso», «hacer que los niños atiendan». Entonces no es sorprendente que cuando estos alumnos completaron el Inventario de relaciones hayan descrito a sus maestros como relativamente poco auténticos, comprensivos, confiados o empáticos.

Por lo tanto podemos decir que el maestro que tiende a liberar las potencialidades del estudiante posee un alto grado de estas actitudes que facilitan el aprendizaje. El maestro que se orienta por los defectos de sus estudiantes las posee en menor medida.

La investigación de Schmuck (12), que enfoca el problema desde un ángulo diferente, demostró que cuando los estudiantes percibían que su maestro era comprensivo, las relaciones de aprecio estaban más uniformemente repartidas. Esto quiere decir que cuando el maestro es empático, no hay pocos estudiantes muy queridos y pocos muy rechazados, sino que el aprecio se distribuye de manera más ecuánime en el grupo. En un estudio posterior este mismo autor demostró que entre los estudiantes muy ligados a su grupo de pares, «existen relaciones significativas entre el grado de aceptación de sus compañeros, por una parte, y el aprovechamiento de las capacidades, las actitudes hacia sí mismos y hacia la escuela, por la otra». Esto parece confirmar el estudio anterior, pues, dentro de un clima de comprensión del aula donde el maestro es más empático, todos los estudiantes tienden a establecer relaciones positivas con



sus compañeros y desarrollan una actitud más positiva hacia sí mismos y hacia la escuela. Si tienen una fuerte relación con sus pares (y esto parece probable en el clima de esta clase), también tenderán a utilizar su capacidad de un modo más completo en su rendimiento escolar.

Pero se podría aún preguntar si realmente el estudiante *aprende* cuando estas actitudes están presentes. Aquí es de gran utilidad, por las pruebas que proporciona, un interesante estudio de alumnos de tercer curso llevado a cabo por Aspy (4). Trabajó con seis clases de tercer curso. Se grabó durante dos semanas la interrelación de los maestros con los alumnos en las clases de lectura. Estas grabaciones se hicieron con dos meses de intervalo para obtener un muestreo adecuado de las interacciones del maestro con sus alumnos. Para la clasificación se eligieron al azar segmentos de cuatro minutos de esas grabaciones. Tres clasificadores trabajando de manera independiente y «a ciegas» evaluaron cada segmento de acuerdo con el grado de coherencia o autenticidad demostrado por el maestro, su grado de apreciación o consideración positiva incondicional y de comprensión empática hacia el alumno.

Como criterio se emplearon los Tests de rendimiento en lectura (Rendimiento Stanford). Nuevamente omitiremos algunos detalles de este estudio cuidadoso y rigurosamente controlado. Podemos decir que en las tres clases, los alumnos que demostraron el grado más alto de las actitudes que describimos tenían mejor rendimiento en lectura que aquellos que poseían estas cualidades en menor grado.

De este modo podemos decir, con cierta seguridad, que las actitudes que me he esforzado en describir no sólo son eficaces para facilitar un aprendizaje más profundo y una comprensión de sí mismo en la relación de psicoterapia sino que caracterizan a los maestros más eficientes, y que los alumnos de estos maestros aprenden más, aun con un currículum convencional, que los estudiantes que carecen de estas actitudes.

Pruebas suministradas por los estudiantes

Veo complacido que estas pruebas están aumentando. Pueden ser de gran ayuda para justificar la revolución educativa que tan obviamente anhelo. Pero los éxitos más notables alcanzados por los estudiantes que aprenden dentro de este clima no se refieren sólo a un mayor rendimiento en las tres R.¹ El aprendizaje más significativo se logró en el plano más personal: independencia, aprendizaje autoiniciado y responsable, creatividad, tendencia a convertirse más cabalmente en una persona. Como ejemplo he tomado al azar comentarios de alumnos cuyos maestros se han esforzado en crear un clima de confianza, aprecio, autenticidad, comprensión y, por encima de todo, de libertad.

Nuevamente debo citar un comentario de Sylvia Ashton-Warner, para explicar uno de los efectos más importantes de este clima: «... El impulso ya no es del maestro, sino de los niños... por fin el maestro va a favor de la corriente y no en contra, la corriente de la creatividad inexorable de la infancia» (3, pág. 93).

Si fuera necesaria una mayor comprobación, veamos algunos comentarios hechos por alumnos de un curso sobre poesía dirigido (no enseñado) por el doctor Samuel Moon.

Pienso que realmente disfruté de este curso, como clase y experiencia, aunque a veces me sentí algo desubicado. Esto hace que el curso valga la pena, puesto que la mayoría de los cursos de este semestre simplemente me aburrieron tanto como todo el proceso de la “educación superior”. Aparte de otras cosas, gracias a este curso me encontré escribiendo poesías con más frecuencia que cuentos cortos, lo que interfirió temporalmente con mi clase de literatura.

...Quisiera señalar una cosa bien definida que debo a este curso, y es una mayor capa-

1. Se refieren a: aritmética (rithmetic), lectura (*reading*) y escritura (*riting*), Cuyas pronunciaciones en inglés comienzan con r. [T.]



cidad para escuchar y aceptar seriamente las opiniones de mis compañeros. Considerando mis actitudes anteriores, esto sólo hace valioso el curso para mí. Supongo que los resultados de un curso sólo se pueden evaluar exactamente respondiendo a la pregunta: "¿Haría otra vez este curso?" Mi respuesta sería un sí rotundo (9, pág. 227).

Agregaré aquí algunos comentarios de estudiantes de segundo año del curso de psicología de la adolescencia de la doctora Bull. Los dos primeros fueron escritos a mitad de semestre.

Este curso está siendo una experiencia muy vital y profunda para mí... Esta situación singular de aprendizaje cambió toda mi concepción de lo que es el aprendizaje... Creo que estoy evolucionando realmente en este clima de libertad constructiva... esta experiencia constituye un desafío.

Este curso ha sido de gran valor para mí... Estoy contento de haber hecho esta experiencia porque me hizo pensar... Nunca me compenetré tanto con un curso, especialmente *fuera* de la escuela. ¡Ha sido frustrante, gratificante, placentero y cansado!

Los otros comentarios son de fin de curso:

...Este curso, para mí, no termina al finalizar el semestre, sino que continúa... No se me ocurre ningún beneficio mayor que puede dar un curso que el deseo de seguir aprendiendo.

...Pienso que este tipo de situación en la clase me estimuló para advertir cuáles son mis responsabilidades, especialmente en cuanto a hacer sólo los trabajos obligatorios. Ya no leo libros únicamente para aprobar exámenes. De aquí en adelante lo que haga lo haré por *mí*, por lo que pueda obtener y no por una calificación.

Creo que recién ahora me doy cuenta del grado de incomunicación en que vivimos en nuestra sociedad, cuando veo lo que sucedía en nuestra clase... He evolucionado muchísimo. Sé que soy diferente de como era antes

de hacer el curso... Me ha ayudado a comprenderme mejor... gracias por contribuir así a mi crecimiento.

Pensaba que educación era incorporar información, asistiendo a las clases de exposición del profesor. Todo el peso recaía en el maestro... Uno de los mayores cambios que experimenté en este curso fue la modificación de mi punto de vista sobre educación. Aprender es algo más que una calificación o un boletín de calificaciones. Nadie puede medir lo que se aprende porque es algo muy personal. Yo confundía aprender con memorizar; tengo buena memoria pero dudo de haber aprendido todo lo que hubiera podido. Mi actitud hacia el aprendizaje ha cambiado desde una posición centrada en la calificación hacia otra de carácter más personal.

Si quieren saber qué opina un niño de sexto curso de este tipo de cursos, transcribo algunos comentarios de alumnos de la señorita Shiel, con faltas de ortografía y todo.

Creo que estoy aprendiendo mis propias capacidades (sic). No sólo aprendo las tareas escolares, sino también que es posible aprender solo tanto como con alguien que me enseñe.

Me gusta este plan, tengo mucha libertad. También aprendo más así que del otro modo, no necesito (sic) esperar a los demás, puedo avanzar tan rápido como quiera y además tengo muchas responsabilidades (3).

Tomemos otros dos ejemplos de la clase de graduados del doctor Appell:

...He estado pensando acerca de lo que sucedió en esta experiencia. La única conclusión que saqué es que si trato de evaluar qué está sucediendo, o qué está comenzando a suceder, debo saber antes cómo era yo al empezar, y no lo sé... tantas cosas que hice y sentí ya están perdidas... enmarañadas en mi interior... Y no salen en forma de un bonito y organizado modelo que pueda decir o es-



cribir... Quedan tantas cosas sin mencionar. Creo que sólo arañé la superficie pero puedo, sentir que pronto surgirán muchas cosas... quizás eso sea suficiente. *Parece como si una cantidad de cosas hubieran adquirido una importancia que antes no tenían...* Esta experiencia ha tenido un significado, me ha afectado, no sé cuánto o hasta dónde todavía. Pienso que seré mejor cuando llegue el otoño. *De eso creo estar seguro* (2, páginas 143-148).

...Ustedes no siguen un plan determinado y sin embargo estoy aprendiendo. Desde que empezó el semestre me siento más viva, más auténtica conmigo misma. Me gusta estar sola tanto como con otra gente. Mis relaciones con los niños y los adultos son más emocionales y profundas.

La semana pasada, comiendo una naranja, pelé cada gajo por separado y me gustó más sin cáscara transparente. Parecía más jugosa y fresca. Pensé que a veces me sentía así, sin una pared transparente a mi alrededor, comunicando mis sentimientos. Estoy creciendo, cuánto, no lo sé. Estoy pensando, considerando, ponderando y aprendiendo (1).

No puedo leer estos comentarios de estudiantes de sexto curso, del college y graduados, sin emocionarme profundamente. He aquí maestros que se arriesgan, que *son* ellos mismos, que *confían* en sus alumnos, que se aventuran en lo desconocido existencial, dando un salto subjetivo. Y, ¿qué sucede? Hechos *humanos* excitantes, increíbles. Se puede percibir cómo se crean las personas, cómo se inicia un aprendizaje, cómo surgen futuros ciudadanos dispuestos a enfrentar mundos desconocidos. Si sólo una maestra de cada cien se animara a correr el riesgo de confiar, de comprender, la educación recibiría una infusión de espíritu vital que, a mi juicio, sería de valor inestimable.

EL EFECTO SOBRE EL INSTRUCTOR

Quisiera comentar otro aspecto que me anima. Hasta aquí he hablado de los efectos que este cli-

ma de aprendizaje significativo, personal y propio tiene sobre el *estudiante*. Pero no he mencionado el efecto recíproco que tiene sobre el instructor. Cuando éste ha sido agente de la liberación de un aprendizaje autoiniciado, también como los estudiantes sufre un cambio. Uno dice:

Decir que me sentí abrumado por unas experiencias en la clase sería poco para reflejar mis vivencias. He enseñado durante muchos años, pero nunca experimenté algo ni remotamente semejante. Por mi parte, nunca vi en una clase a las personas expresarse realmente como son, ni estar tan comprometidas y movilizadas. Aun más, me pregunto si en el ambiente tradicional, que pone el énfasis en el contenido de la materia, en los exámenes y en las calificaciones, existe o puede existir la posibilidad de expresarse como persona con todas sus necesidades más profundas en la lucha por realizarse. Pero me estoy apartando de] tema; sólo puedo relatar lo que sucedió y expresar mi agradecimiento por haberme convertido en una persona más humilde. Quiero que sepan esto porque ha enriquecido enormemente mi vida y mi ser (11, pág. 313).

Otro miembro del cuerpo de profesores comenta:

Rogers dijo que cuando las relaciones se basan en estos supuestos «la educación actual se modifica totalmente». He comprobado que esto es verdad al aplicarlo con mis estudiantes. Las experiencias que tuve me han sumergido en relaciones significativas, desafiantes y, para mí, incomparables. Me han inspirado, estimulado y, a veces, me han dejado convulsionado y sorprendido ante las consecuencias que tuvieron tanto para mí como para los estudiantes. Me han abierto los ojos frente al problema que ahora llamo... la tragedia de nuestra educación actual. Todos los estudiantes dicen que ésta es su primera experiencia de confianza total, de libertad para ser y actuar de modo que fortalezca y mantenga la dignidad que ha



sobrevivido a la humillación, a la distorsión y al cinismo corrosivo (1).

¿DEMASIADO IDEALISTA?

Algunos lectores considerarán que el enfoque de este capítulo -la creencia de que los profese pueden relacionar como personas con sus alumnos- es irremediamente irreal e idealista. Pensarán que en esencia consiste en alentar a profesores y estudiantes a ser más creativos en sus relaciones mutuas y en su relación con el tema de la materia, pero que tal objetivo es imposible. No son los únicos que piensan así. He oído a científicos de las mejores escuelas de ciencias y a estudiantes de las mejores universidades argüir que es absurdo tratar de estimular a todos los estudiantes para que sean creativos, necesitamos cientos de técnicos y trabajadores mediocres y basta con que surjan sólo algunos científicos, artistas o líderes creativos. Eso quizá les baste a ellos. Quizá también para ustedes sea suficiente, pero insisto en que *no* es suficiente para mí. Cuando advierto el increíble potencial que tiene un estudiante corriente, deseo liberarlo. Dedicamos mucho tiempo a liberar la increíble energía del átomo y del núcleo del átomo. Si no dedicamos igual energía -e igual cantidad de dinero- a liberar el potencial de las personas, entonces la discrepancia enorme entre nuestro nivel de recursos de energía física y de energía humana nos hará sucumbir en una destrucción universal y merecida.

Lamento que mi actitud ante este problema no pueda ser friamente científica. Me apasiono al decir que la gente importa, que las relaciones interpersonales *son* importantes, que es posible liberar el potencial humano, que podríamos aprender mucho más, y que, a menos que prestemos atención fuerte y positiva al aspecto humano e interpersonal del dilema educacional, nuestra civilización comenzará su decadencia y perdición. Mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenido, más máquinas de enseñanza, nunca resolverán de raíz nuestro dilema. Sólo las personas, actuando como perso-

nas en sus relaciones con sus estudiantes pueden comenzar a solucionar el problema más urgente de la educación moderna.

RESUMEN

Permítaseme aquí decir de un modo más calmo y sobrio lo que antes expresé con tanto sentimiento y pasión.

He dicho que es muy lamentable que los educadores y la gente en general siempre se centren en la *enseñanza*. Esto les sugiere una cantidad de preguntas absurdas con respecto a la educación real.

He dicho que si centráramos la facilitación del *aprendizaje* -cómo, por qué y cuándo aprende un estudiante, y cómo es el aprendizaje visto desde adentro- estaremos en buen camino, más provechoso.

He dicho que poseemos algunos conocimientos, y podemos obtener más, sobre las condiciones que facilitan el aprendizaje. Uno de los más importantes en este sentido es el tipo de actitudes que se manifiesta en la relación entre facilitador y alumno. (Existen otras condiciones conocidas que analizaré más adelante.)

Es posible describir esas actitudes que parecen promover el aprendizaje. En primer lugar, está la autenticidad transparente del facilitador, su voluntad de mostrarse como persona, de ser y vivir las sensaciones y pensamientos del momento. Si esta autenticidad va acompañada de aprecio, confianza y respeto por el alumno, el clima para el aprendizaje se engrandece. Y si a todo esto se agrega una atención empática y sensitiva del alumno, se crea realmente un clima liberador que estimula un aprendizaje autoiniciado y el crecimiento. Se *confía* en que el estudiante puede evolucionar.

He tratado de decir claramente que aquellos individuos que poseen realmente estas actitudes, y que son lo suficientemente valientes como para actuar en consecuencia, no modifican simplemente los métodos educativos, sino que los revolucionan. No realizan casi ninguna de las funciones tradicionales del maestro. No



es correcto llamarlos maestros. Son catalizadores, facilitadores, que dan libertad, vida y oportunidad de aprender a sus alumnos.

Hé presentado diversas pruebas que sugieren que los individuos que manifiestan estas acutudes son considerados maestros eficientes, que los problemas que los preocupan son cómo liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones de clase en donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el afecto y el aprecio sea una parte de la vida de todos los niños; que en las clases donde reina, en alguna medida, este tipo de clima los niños aprenden más de los temas convencionales.

Pero he querido ir más allá de las pruebas empíricas para llevar al lector al mundo interior del esdiante de todos los niveles que aprende

y vive en tal relación interpersonal con el facilitador, con el objeto de que el lector perciba qué se siente cuando el aprendizaje es libre, autoiniciado y espontáneo. He tratado de indicar que la relación de estudiante a estudiante se vuelve más personal, más afectiva, más sensible, a la par que progresa el aprendizaje de materiales significativos a nivel personal. Ya he hablado del cambio que provoca en el docente.

Si el propósito de la educación es formar ciudadanos adaptados a este mundo de cambios caleidoscópicos, *sólo* podremos lograrlo si estimulamos a los mismos estudiantes para que Inicien y planifiquen su propio aprendizaje. Por último, mi propósito fue demostrar que este tipo de estudiantes se desatrolla mejor, por lo menos hasta donde conozco, en una relación facilitadora y que promueva el crecimiento, con una *persona*.

BIBLIOGRAFÍA

1.Appell, Morey L.: «Selected Student Reactions to Studen-centered Courses», trabajo inédito, Indiana State University, 1959.

2.Appell, Morey L.: «Self-understanding for the Guidance Couselor», *Personnel & Guidance Journal*, octubre 1963, págs. 143-148.

3.Ashton-Warner, Sylvia: *Teacher*, Nueva York, Simon and Schuster, 1963.

4.Asphy, Devaid N.: «A Study of Three Facilitative Conditions and Their Relationship to the Achievement of Third Grade Students», tesis inédita, University of Kentucky, 1965.

5.Axiline, Virginia M.: «Morale on the School Front», *Journal of Educational Research*, 1944, págs. 521-533.

6.Barrett-Lennard, G. T.: «Dimensions of Therapist Response as Causal Factors in Therapeutic Change», *Psychological Monographs*, 76, todo el número 562, 1962.

7.Bulí, Patricia: «Student Reactions, Fall, 1965», trabajo inédito, New York State University College, 1966.

8.Emmerling, F. C. : « A Study of the Relations Between Personality Characteristics

of Classroom Teachers and Pupil Perceptions», tesis inédita, Auburn University, Auburn, Alabama, 1961.

9.Moon, Samuel F.: «Teaching the Self», *Improving College and University Teaching*, otoño 1966, vol. 14, págs. 213-229.

10.Rogers, Carl R.: «The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning», en *Humanizing Education*, comp. por R. Leeper, págs. 1-18, Washington, D.C., NEA, 1967. Copyright by Association for Supervision and Curriculum Development.

11.Rogers, Carl R.: *On Becoming a Person*, Boston, Houghton Mifflin, 1961, pág. 313. (Hay traducción castellana: *El proceso de convertirse en persona*, Buenos Aires, Paidós, 1972.)

12.Schmuck, R.: «Some Aspects of Classroom Social Climate», *Psychology in the Schools*, 1966, vol. 3, págs. 59-65; y «Some Relationships of Per Licking Patterns in the Classroom to Pupil Attitudes and Achievements *The School Review*, 1963, vol. 71, págs. 337-359.

13.Shiel, Barbara J.: «Evaluation: A Self-dí rected Curriculum, 1965», trabajo inédito, 1966.



**LECTURA:
ESTRUCTURA GRUPAL,
INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS
Y APRENDIZAJE ESCOLAR***

PRESENTACIÓN

En este apartado el autor ofrece un análisis de los distintos tipos de organizaciones grupales y los efectos que tienen en el proceso de aprendizaje de los individuos; así mismo resalta la importancia de la relación entre iguales como factor para el logro de objetivos educativos.

El proceso de aprendizaje escolar (y aun el no escolar) se da en un plano social, de ahí la relevancia del proceso socioeducativo. Los estudios más recientes confirman la importancia de la cooperación y el intercambio de puntos de vista en la consecución de aprendizajes significativos. Los elementos revisados por el autor permiten aproximarse al análisis de la dinámica grupal en el ámbito educativo.

Tradicionalmente, psicólogos y pedagogos han considerado la interacción profesoralumno como la más decisiva para el logro de los objetivos educativos, tanto de los que se refieren al aprendizaje de contenidos como de los que conciernen al desarrollo cognitivo y social. De acuerdo con Johnson (1981a), el énfasis casi exclusivo en la interacción profesor-alumno responde, al menos en parte, a la idea de que las relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje tienen una influencia secundaria, cuando no indeseable o molesta, sobre el ren-

* César Coll. 'Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar', en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós, 1994, pp. 105-132.

* Publicado en *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27/28, 119-138.

dimiento escolar. Es obvia, por lo demás, la dependencia de esta idea de una concepción de la enseñanza que contempla al profesor como el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un receptáculo más o menos activo de la acción transmisora del profesor. No es, pues, extraño que en este marco pedagógico se intente reducir a la mínima expresión las relaciones alumnoalumno, sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula, y que la planificación del aprendizaje repose sobre la primacía del trabajo individual de los alumnos y la interacción profesor-alumno.

Sin embargo, y sin que ello suponga en absoluto ignorar la importancia de la interacción profesor-alumno, suficientemente respaldada desde el punto de vista empírico, disponemos en la actualidad de pruebas suficientes que permiten afirmar sin vacilaciones que la interacción entre los alumnos no puede ni debe ser considerada un factor despreciable; por el contrario, todo parece indicar que juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas. En efecto, durante las dos últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar (Johnson, 1981b) que las relaciones entre alumnos -o lo que es equivalente, la relación del alumno con sus compañeros, con sus iguales- inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

Pero el impacto de la interacción con el grupo de iguales sobre las variables mencionadas no es, por supuesto, constante ni en intensidad ni en sentido. Es decir, no basta con colocar los alumnos unos al lado de otros y permitirles que



interactúen para obtener automáticamente unos efectos favorables. El elemento decisivo no es la cantidad de interacción, sino su naturaleza. La toma de conciencia de este hecho ha llevado a intensificar los esfuerzos dirigidos a identificar los tipos de organización social de las actividades de aprendizaje que posibilitan modalidades interactivas entre los alumnos especialmente favorables para la consecución de las metas educativas. De este modo, el paradigma dominante durante los últimos veinte años en el estudio de las relaciones alumno-alumno ha consistido en registrar y comparar las pautas interactivas y los resultados del aprendizaje que se obtienen mediante organizaciones grupales de las actividades escolares netamente contrastadas entre sí.

1. La organización social de las actividades de aprendizaje

Aunque esta tarea ha sido abordada desde diferentes perspectivas teóricas, las excelentes revisiones de Hayes (1976), Michaels (1977), Johnson y Johnson (1978), Slavin (1980) y Pepitone (1981), por citar sólo algunos, muestran que la atención de los investigadores se ha centrado prioritariamente en el estudio de tres formas básicas de organización social de las actividades escolares denominadas, respectivamente, cooperativa, competitiva e individualista.

En la perspectiva de la teoría del campo de Kurt Lewin, estas formas de organización han sido operativizadas atendiendo al tipo de interdependencia que existe entre los alumnos respecto a la tarea a realizar o el objetivo a conseguir en el transcurso de las actividades de aprendizaje. De este modo, siguiendo formulaciones previas de Lewin (1935) y de Deutsch (1949), Johnson (1981a) ha definido las tres organizaciones mencionadas como sigue. En una situación *cooperativa* los objetivos de los participantes están estrechamente vinculados, de tal manera que cada uno de ellos pueda alcanzar sus objetivos si y sólo si los otros alcanzan los

suyos; los resultados que persigue cada miembro del grupo son, pues, beneficiosos para los restantes miembros con los que está interactuando cooperativamente. En una situación competitiva, por el contrario, los objetivos de los participantes están, también, relacionados, pero de forma excluyente: un participante puede alcanzar la meta que se ha propuesto sí y sólo si los otros no consiguen alcanzar las suyas; cada miembro del grupo persigue, pues, resultados que son personalmente beneficiosos, pero que son en principio perjudiciales para los otros miembros con los que está asociado competitivamente. Por último, en la situación *individualista* no existe relación alguna entre los objetivos que se proponen alcanzar los participantes: el hecho de que un participante alcance o no el objetivo fijado no influye sobre el hecho de que los otros participantes alcancen o no los suyos; se persiguen resultados individualmente beneficiosos, siendo irrelevantes los resultados obtenidos por los otros miembros del grupo.

La segunda perspectiva teórica desde la que se ha propuesto una definición operativa de la organización social de las tareas escolares es la del aprendizaje operante. Los autores que se sitúan en esta línea definen una organización como *cooperativa* cuando la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo del grupo. En una organización *competitiva*, por el contrario, un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores. Finalmente, en una organización *individualista* los participantes son recompensados en base a los resultados de su trabajo personal con total independencia de los resultados de los otros participantes. El criterio fundamental en este caso es, pues, la manera como se distribuyen las recompensas entre los participantes del grupo (*reward structure*) en lugar del tipo de interdependencia respecto a la consecución de los objetivos (*goal structure*).

Desde ambas perspectivas se han llevado a término numerosas investigaciones con el fin de estudiar la influencia de estos tres tipos de



organización social de las actividades escolares sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, en particular de los que se refieren a la interacción que se establece entre los alumnos y a su relación con el nivel de rendimiento

En cuando al primer punto, los resultados son ampliamente concordantes. Las experiencias de aprendizaje cooperativo, comparadas con las de naturaleza competitiva e individualista, favorecen el establecimiento de relaciones entre los alumnos mucho más positivas que caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo, así como por sentimientos recíprocos de obligación y de ayuda. Estas actitudes positivas se extienden, además, a los profesores y al conjunto de la institución escolar. Contrariamente a lo que sucede en las situaciones competitivas, en las que los grupos se configuran sobre la base de una relativa homogeneidad del rendimiento académico de los participantes y suelen ser altamente coherentes y cerrados, en las situaciones cooperativas los grupos son, por lo general, más abiertos y fluidos y se constituyen sobre la base de variables como la motivación o los intereses de los alumnos.

En cuanto a la influencia de los tipos de organización social de las actividades de aprendizaje sobre el nivel de rendimiento de los participantes, los resultados son mucho menos claros. Tres puntos son particularmente polémicos. El primero consiste en determinar si las situaciones cooperativas dan lugar a un mejor rendimiento que las situaciones competitivas o a la inversa; el segundo, si las situaciones cooperativas dan lugar a un mejor rendimiento que las individualistas o a la inversa; y el tercero, si la competición intergrupos es un factor que incrementa o disminuye la efectividad de la cooperación intragrupos. Ante la situación tanto contusa provocada por los resultados contradictorios de las investigaciones que han bordado estos puntos, Johnson, Maruyama, Jonson, Nelson y Skon (1981) han llevado a cabo una extensa y cuidadosa revisión, con el fin de pronunciarse sobre los mismos teniendo

en cuenta las pruebas empíricas disponibles. Tanto por el tipo y volumen de las investigaciones revisadas como por la metodología empleada, este trabajo constituye un balance actualizado de la problemática y merece que nos detengamos brevemente en el mismo.

Dos son los objetivos principales de los autores: comparar los diferentes tipos de organización social de las actividades de aprendizaje en cuanto a su incidencia sobre el nivel de rendimiento de los participantes; y aislar las variables supuestamente responsables de esta incidencia desigual. Los resultados de 122 investigaciones, realizadas todas ellas con muestras de alumnos de Estados Unidos, son sometidos a una meta-análisis utilizando diversas técnicas. Como es sabido, el meta-análisis se aplica a un conjunto de investigaciones que estudian la misma problemática y que comparten las principales variables dependientes e independientes. El meta-análisis permite determinar la probabilidad de que los resultados de las diferentes investigaciones puedan atribuirse al azar, con lo que se obtiene una panorámica de conjunto de las tendencias surgidas por los resultados disponibles en un momento dado. Procediendo de este modo, Johnson y sus colegas llegan a unas conclusiones que pasamos a describir brevemente. Recordemos, una vez más, que, por las características del trabajo, estas conclusiones pueden ser consideradas un balance de los conocimientos actuales sobre el tema.

a) *Las situaciones cooperativas son superiores a las competitivas* en lo que concierne al rendimiento y a la productividad de los participantes. Esta relación se verifica cualquiera que sea el grupo de edad considerado (aunque es más fuerte en alumnos preuniversitarios) y la naturaleza del contenido (lenguaje, lectura, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, psicología, actividades artísticas, educación física). La superioridad se manifiesta también en tareas de formación de conceptos y de resolución de problemas. Sólo en el caso de tareas mecánicas las situaciones cooperativas no son superiores a las competitivas. La superioridad,



en cambio, aumenta cuando la tarea a realizar consiste en la elaboración de un producto; también cuando hay una estimulación mutua entre los participantes, cuando hay un intercambio fluido de la comunicación y cuando tiene lugar una repetición verbal del material a aprender. Así pues, hay una serie de variables que afectan, que modulan la superioridad de la cooperación sobre la competición incrementándola o disminuyéndola según los casos. Sin embargo, cuando los autores llevan a cabo un análisis multivariado, las variables moduladoras mencionadas sólo permiten dar cuenta del 21 por ciento de la varianza total observada en los resultados. Dicho de otro modo, la influencia de la cooperación sobre el nivel de rendimiento muestra una gran variabilidad que sólo en un porcentaje relativamente pequeño puede ser atribuido a la edad, al contenido, al tipo de tarea o a las otras variables identificadas. El hecho de que un 80 por ciento, aproximadamente, de la varianza total observada esté aún por explicar indica que la mayor parte de las variables que afectan la superioridad de la cooperación sobre la competición nos son todavía desconocidas.

b) *La cooperación intragrupo con competición intergrupos es superior a la competición interpersonal* en cuanto al rendimiento y a la productividad de los participantes. La superioridad es mayor cuando la tarea consiste en elaborar un producto y cuando el electivo de los grupos es pequeño. Las variables moduladoras dan cuenta en este caso del 60 por ciento, aproximadamente, de la varianza total observada,

c) *Las situaciones cooperativas son superiores a las individualistas* en cuanto al rendimiento y a la productividad. Esto es cierto para todos los grupos de edad y para todos los contenidos estudiados, La superioridad es mayor cuando la tarea a realizar no es de naturaleza mecánica, cuando se produce una relación tutorial entre los participantes y cuando la tarea no obliga a una división del trabajo. No obstante, estas variables moduladoras dan cuenta únicamente del 7 por ciento de la varianza total observada.

d) *La cooperación sin competición intragrupos es superior a la cooperación con competición intergrupos* en cuanto al rendimiento y la productividad. Esta conclusión debe aceptarse con reservas, pues el número de investigaciones que han comparado directamente ambos tipos de organización social de las actividades escolares es muy reducido.

e) *No se constatan diferencias significativas entre las situaciones competitivas y las situaciones individualistas* en cuanto al rendimiento y la productividad de los participantes. Los resultados son confusos y no es posible detectar una tendencia neta, pese a que algunos indicios sugieren una ligera superioridad de las situaciones competitivas cuando los esfuerzos individualistas se acompañan de una prohibición expresa de contacto y de interacción entre los participantes.

Resumiendo, la revisión de Johnson y sus colegas muestra que, en conjunto, la organización cooperativa de las actividades de aprendizaje, comparada con organizaciones de tipo competitivo e individualista es netamente superior en lo que concierne al nivel de rendimiento y de productividad de los participantes. Igualmente importante para comprender la dirección en la que se orientan los esfuerzos actuales en el estudio de las relaciones entre alumnos es el hecho de que las variables que afectan a la mayor o menor superioridad de la organización cooperativa de las tareas escolares siguen siendo desconocidas en gran parte.

2. *Interacción entre iguales y procesos cognitivos*

Este desconocimiento relativo no puede sorprender si se tienen en cuenta las siguientes consideraciones. En primer lugar, la mayoría de los trabajos empíricos que se han ocupado de las relaciones alumno-alumno se han centrado prioritariamente en el análisis de sus repercusiones sobre el proceso de socialización en general, o sobre algunos de sus componentes. El número de trabajos dirigidos a estudiar los



efectos de la interacción entre iguales sobre los procesos cognitivos y los procesos de aprendizaje es mucho más reducido.

En segundo lugar, incluso cuando el análisis concierne a los efectos de los diferentes tipos de organización social de las actividades de aprendizaje sobre el rendimiento escolar, como sucede con las investigaciones revisadas por Johnson y sus colegas, la perspectiva, habitualmente adoptada, corresponde a lo que Doyle (1977) ha denominado “paradigma procesoproducto de la enseñanza”, paradigma que se caracteriza por dejar de lado los factores motivacionales y cognitivos implicados en el aprendizaje. La adopción de este planteamiento puede explicar, al menos en parte, la imposibilidad de dar cuenta de la varianza total observada en el rendimiento de los alumnos bajo una misma forma de organización social de las actividades de aprendizaje. Una hipótesis plausible es que las variables moduladoras aún no identificadas pueden tener su origen precisamente en los procesos motivacionales y cognitivos de los alumnos.

En tercer lugar, conviene tener presente que el estudio de las relaciones entre los alumnos y de su incidencia sobre el rendimiento escolar ha seguido tradicionalmente dos vías casi siempre dissociadas. Por una parte, se investiga qué modalidades de interacción resultan favorecidas por tal o cual organización social de las actividades de aprendizaje; por otra, se investiga la posible repercusión del tipo de organización social adoptada sobre el nivel de rendimiento en la ejecución de la tarea; pero rara vez, casi nunca, se ponen en relación las modalidades interactivas observadas con el proceso de ejecución de la tarea.

Sin embargo, desde una óptica explicativa que aspire a superar el umbral de la mera constatación, parece básico comprender cómo se articulan las modalidades interactivas que se establecen entre los participantes con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de las tareas escolares. Sólo así será posible valorar adecuadamente la importancia educativa de los diferentes tipos de

organización social de las actividades escolares y, en último término, de la naturaleza de las relaciones que pueden establecer entre sí los alumnos en el transcurso de las mismas.

En lo que sigue, vamos a ocuparnos de algunos intentos realizados en esta dirección, cuya finalidad última consiste, pues, en lograr una mejor comprensión de los mecanismos psicológicos a través de los cuales las relaciones que se establecen entre los alumnos repercuten sobre los procesos de aprendizaje implicados en la relación de las tareas escolares.

3. De la interacción social al conflicto sociocognitivo

Un intento que ha demostrado ser particularmente fructífero y que encierra, a nuestro entender, grandes perspectivas de futuro es el que ha cristalizado en la hipótesis del conflicto sociocognitivo, que constituye en realidad una extensión y un replanteamiento de algunos aspectos de la teoría genética. Aunque Piaget ha formulado en repetidas ocasiones (1932, 1947) algunas hipótesis sobre el papel de la “cooperación” -es decir, la coordinación de operaciones- en el desarrollo intelectual y ha estimulado en sus publicaciones pedagógicas la adopción de métodos de enseñanza que favorezcan los intercambios entre los alumnos, ni él ni la mayor parte de sus seguidores han proseguido estas hipótesis ni las han sometido a verificación experimental. Asimismo, por razones que atañen a su manera de concebir el proceso de construcción del conocimiento, Piaget ha contribuido indirectamente a popularizar un tipo de análisis de la relación profesor-alumno que prevé que la autoridad del primero conducirá casi inevitablemente al segundo a adoptar casi mecánicamente sus explicaciones sin que medie construcción intelectual alguna. Esta visión limitada de la relación que puede darse entre un adulto y un niño, entre un profesor y un alumno, ha llevado a muchos psicólogos de la educación de orientación genética a fijarse de manera exclusiva y unilateral en las



relaciones que el alumno establece con los objetos, como si la construcción del conocimiento dependiera únicamente de estas relaciones.

Así, en la mayoría de las aplicaciones pedagógicas de base piagetiana, el alumno es percibido como un ser socialmente aislado que debe descubrir por sí solo las propiedades de los objetos e incluso de sus propias acciones, viéndose privado de toda ayuda o soporte que tenga su origen en otros seres humanos. La centración casi exclusiva en las interacciones entre el alumno y un medio esencialmente físico lleva aparejado un menosprecio por las interacciones del alumno con su medio social y, por supuesto, de los posibles efectos de estas últimas sobre la adquisición del conocimiento.

Sin embargo, desde mediados de los años setenta aproximadamente, un sector de la Escuela de Ginebra, encabezado por Doise, Mugny y, sobre todo, Anne Nelly Perret-Clermont, ha cuestionado esta reducción y ha focalizado sus esfuerzos investigadores en el análisis de las relaciones que el niño mantiene con una parcela de su medio social, concretamente con sus compañeros e iguales. La idea de partida de estos autores es que, en el marco interpretativo de la teoría genética, el análisis de las relaciones entre iguales puede contribuir a enriquecer nuestra comprensión de los procesos que están en la base de la socialización y del desarrollo intelectual del ser humano.

3.1. *Conflicto cognitivo y desarrollo intelectual*

La mayoría de las investigaciones realizadas en esta perspectiva adoptan un mismo tipo de diseño (Perret-Clermont, 1981). En un primer momento se aplica a los sujetos de la muestra un pretest que consiste, invariablemente, en la resolución de una prueba operativa (conservación, inducción de leyes, coordinación de perspectivas, etc.) o de una tarea directamente analizable en términos de componentes operatorios. El análisis de las respuestas individuales en el pretest permite determinar, para cada sujeto, su nivel de dominio de las operaciones

intelectuales implicadas en la resolución de la tarea. En una segunda sesión, que tiene lugar algunos días después, los sujetos del grupo experimental son tomados en grupos de dos o tres para realizar, ahora colectivamente, una nueva tarea que implica el mismo tipo de difi cultades cognitivas que la tarea del pretest. Finalmente, y tras un lapso de algunos días, tiene lugar una tercera sesión, de postest, en la que los sujetos abordan otra vez individualmente la misma tarea del pretest. De este modo, es posible examinar, mediante una comparación pretest-postest, los progresos logrados durante la actividad colectiva. Como es lógico, los sujetos del grupo control sólo realizan las sesiones de pretest y postest, o bien resuelven la tarea experimental individualmente.

Los resultados de estas investigaciones han sido expuestos con detalle por Perret-Clermont en un libro publicado en 1979 con el título *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Particularmente interesantes por su pertinencia para nuestra discusión de los tres puntos siguientes:

1° A menudo la ejecución colectiva de la tarea experimental da lugar a producciones más elaboradas, e incluso más correctas, que las que exhiben los mismos sujetos cuando trabajan individualmente. Esto se comprueba con tareas de diferente naturaleza: representación espacial (Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975), cambios de perspectiva (Doise y Mugny, 1978), coordinación de actividades motrices (Doise y Mugny, 1975), conservación de cantidades y conservación del número (Perret-Clermont, 1979), etc. En ocasiones, la superioridad de la producción grupal se debe a que uno de los miembros impone a los restantes una solución más correcta, pero, con frecuencia, esto no es así: como afirma Doise, lo que sucede es que el simple hecho de actuar conjuntamente, cooperativamente, obliga a todos los miembros del grupo a estructurar mejor sus actividades, a explicitarlas, a coordinarlas, sin que la responsabilidad pueda atribuirse en exclusiva a uno de los participantes.

2° Es interesante destacar que el trabajo colectivo no siempre da sus frutos de manera in-



mediata durante la realización en grupo de la tarea, sino que en algunos casos se manifiestan en las producciones individuales del posttest. Cuando esto sucede, la interacción social que se produce durante la realización colectiva de la tarea parece ser, siempre en opinión de los autores de estos trabajos, el punto de partida de una coordinación cognitiva cuyos efectos se manifiestan con posterioridad en las producciones individuales.

3° Hay dos situaciones tipo en las que no se observa progreso alguno en las competencias intelectuales de los participantes en la actividad grupal: cuando uno de los miembros impone su punto de vista a los otros, que se limitan a adoptarlo, y cuando todos los miembros tienen el mismo punto de vista sobre la realización de la tarea. Por el contrario, hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. Importa poco que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos e incorrectos, o bien que los puntos de vista sean incorrectos por ambos lados. Dicho de otro modo, los resultados sugieren que el factor determinante para que se produzca un progreso intelectual ; es la posibilidad de confrontar los puntos de vista propios con otros ajenos, independientemente del grado de corrección de ambos, que es hasta cierto punto un aspecto secundario, al menos en lo que concierne a la interacción entre iguales.

Este breve resumen de algunos de los resultados obtenidos por Perret-Clermont y sus colegas basta para comprender la naturaleza y el alcance de la hipótesis que formulan respecto a los mecanismos responsables de los progresos intelectuales observados como consecuencia de la interacción grupal o, más concretamente, de la interacción entre iguales. La idea esencial es la necesidad de una confrontación entre puntos de vista moderadamente divergentes; la existencia de centraciones diferentes, a propósito de una misma situación o tarea, se traduce, gracias a la exigencia de una actividad grupal

común, en un conflicto *sociocognitivo* que moviliza y fuerza las reestructuraciones intelectuales, y con ello, el progreso intelectual. Para que los niños puedan elaborar conjuntamente una noción o resolver un problema no es necesario que uno de los participantes la domine ya o que conozca la solución. Basta con que aborden estas tareas con puntos de vista divergentes y con que tengan las competencias intelectuales mínimas que exige la estructura de la noción o del problema.

El concepto de *conflicto cognitivo* no es, por supuesto, nuevo en la teoría genética. En efecto, aparece ya en las primeras publicaciones de Piaget en los años veinte, implícito en el proceso de equilibración mediante el cual este autor explica el carácter teleonómico del desarrollo. Asimismo, y más recientemente, Inhelder, Sinclair y Bovet (1974) lo han reformulado y profundizado con el fin de explicar el aprendizaje de las estructuras operatorias. Pero, en lo que podríamos llamar la versión ortodoxa piagetiana, el conflicto cognitivo aparece básicamente como resultado de la falta de acuerdo entre los esquemas de asimilación del sujeto y la constatación de los observables físicos correspondientes, o bien como resultado de las contradicciones internas entre los diferentes esquemas del sujeto (Piaget, 1975). En el caso de Perret-Clermont y sus colegas, la naturaleza del conflicto es sustancialmente distinta, pues se concibe como el resultado de la confrontación entre esquemas de sujetos diferentes que se produce en el transcurso de la interacción social. De aquí la denominación de conflicto sociocognitivo.

3.2. *Conflicto cognitivo y construcción del conocimiento*

Todas las investigaciones de Doise, Mugny y Perret Clermont a las que nos hemos referido hasta el momento presentan la particularidad de utilizar tareas directamente analizables en términos de componentes operatorios. Ahora bien, ¿puede generalizarse la hipótesis del conflicto sociocognitivo a la adquisición de



conocimientos que no son reductibles en su totalidad a componentes operatorios, sino que poseen una fuerte carga social y cultural?

Esta pregunta está en la base de las preocupaciones actuales de algunos psicopedagogos ginebrinos como Schubauer-Leoni, Jean Brun y la misma Perret-Clermont. Aunque no se dispone todavía de resultados concluyentes, sí existen ya algunas indicaciones de interés. Veamos brevemente la manera de plantear el problema y algunos resultados a los que llegan Schubauer-Leoni y Perret-Clermont (1980) en una de las investigaciones realizadas en esta perspectiva.

El objetivo de este trabajo era estudiar el papel del contexto interpersonal, y más concretamente de la interacción y de la comunicación social, en el aprendizaje de un campo de contenidos escolares muy particular: el de la actualización por el alumno de un código matemático como la escritura de ecuaciones tipo $a + b - c = x$. Es sabido que los alumnos de siete-ocho años a los que se ha enseñado las operaciones de adición y sustracción, así como su escritura en forma de ecuaciones, pese a resolver correctamente los ejercicios clásicos de control, tienen dificultades para utilizar espontáneamente la notación ecuacional cuando deben representar por escrito un conjunto de manipulaciones efectuadas en su presencia. Por ejemplo: se cogen dos caramelos y se meten en un recipiente; se repite la acción con cuatro caramelos; finalmente, se cuentan los caramelos que hay en el recipiente (seis). Pues bien, los niños de siete-ocho años suelen representar esta serie de manipulaciones de forma gráfica o verbal, pero casi nunca utilizando la notación ecuacional que sería, en este caso, $2 + 4 = 6$.

En la experiencia de Schubauer-Leoni y Perret-Clermont, 52 alumnos de ocho años, que no utilizan espontáneamente la notación ecuacional, pese a conocerla y a resolver correctamente los ejercicios habituales -para determinar lo cual, lógicamente, se les ha sometido a una exploración previa-, son repartidos en cuatro grupos experimentales: en el primero (GE¹), los sujetos, en grupos de dos, deben co-

dificar conjuntamente por escrito una manipulación como la del ejemplo, con el fin de comunicarla a otro niño del mismo nivel, al cual se le pide que la interprete en presencia de los autores de la codificación y del experimentador (en el GE¹, se da, pues, interacción codificación conjunta- y comunicación-presencia de un compañero que debe interpretar la codificación efectuada); en el grupo experimental dos (GE²), los sujetos codifican la manipulación efectuada en su presencia, pero el único destinatario es el experimentador, que no emite ningún juicio al respecto (hay, pues, interacción pero no comunicación a un compañero); en el GE³, la codificación es individual y se hace con el fin de comunicarla a un compañero que, como en el caso del GE¹, la interpreta en presencia de su autor y del experimentador (no hay, pues, interacción, pero sí comunicación); por último, en el GE⁴ los sujetos hacen la codificación individualmente y sólo es vista por el experimentador, que se abstiene de comentarla. El diseño se complementa con un pretest y un postest, ambos con dos pruebas: una prueba operatoria de composición aditiva del número y una prueba de codificación similar a la de la tarea experimental.

Grosso modo, los resultados muestran un efecto general de aprendizaje en los cuatro grupos: el 82 por ciento de los sujetos da una formulación más explícita y detallada de las manipulaciones en el postest que en el pretest. Sin embargo, se observan diferencias significativas entre los cuatro grupos. El grupo que muestra mayores progresos es el que realiza la tarea en una situación de interacción con comunicación a un tercero; le sigue el grupo en el que ha habido una codificación individual con comunicación a un compañero; finalmente, el grupo que muestra menos progresos es aquel en el que los sujetos han realizado una codificación individual sin comunicación a un compañero. Las diferencias son significativas en todos los casos excepto entre GE² y GE³.

Estos resultados sugieren que diferentes tipos de interacción social incitan a una utilización más o menos frecuente y más o menos co-



recta de un formalismo matemático aprendido. La interacción entre iguales y la comunicación a un tercero, tal como son activadas en el GE¹, parecen jugar un papel importante en la utilización de la escritura ecuacional anteriormente aprendida. Schubauer-Leoni y PerretClermont interpretan estos resultados con la ayuda de la hipótesis del conflicto sociocognitivo. No obstante, si bien esta hipótesis permite dar vueltas del progreso experimentado por los grupos en los que se da una interacción, es decir, donde hay una codificación conjunta de las manipulaciones, su pertinencia para explicar el efecto de la comunicación a un compañero es mucho menos obvia. ¿Por qué el hecho de elaborar la codificación pensando que debe ser entendida por otra persona da lugar a producciones más explícitas, más detalladas y más correctas? Los autores evitan plantearse esta pregunta que, sin embargo, encuentra una respuesta plausible en el marco de la hipótesis del paso de la regulación interpsicológica a la regulación intrapsicológica a la que nos referiremos más adelante.

3.3. *Conflicto cognitivo y controversias conceptuales*

Digamos aun que la hipótesis del conflicto sociocognitivo es compatible con los resultados de otras investigaciones realizadas al margen de los supuestos teóricos de la psicología genética e interpretados por sus autores desde otras perspectivas (cf. el artículo de Webb incluido en este *dossier*). Particularmente interesante a este respecto es la formulación, muy próxima a la del conflicto sociocognitivo, a la que han llegado Johnson y sus colaboradores a partir de una serie de investigaciones sobre el efecto de las controversias que se producen en el transcurso de la interacción entre iguales durante la realización de tareas escolares.

Se dice que existe una controversia cuando se produce una incompatibilidad entre las ideas, informaciones, opiniones, creencias, conclusiones o teorías de los miembros de un gru-

po y hay, además, una voluntad de llegar a un acuerdo, a una postura común. Nótese que la diferencia entre conflicto y controversia reside precisamente en la voluntad de superar las discrepancias que están en la base del conflicto. Desde el punto de vista psicopedagógico, la cuestión clave consiste en transformar los conflictos -inevitables cuando se permite una interacción fluida entre los alumnos- en controversias; o, más exactamente, en controversias que puedan ser resueltas de forma constructiva. En efecto, se ha demostrado que las controversias pueden tener efectos negativos si no se manejan y se resuelven adecuadamente. Algunas condiciones para que las controversias entre alumnos sean potencialmente constructivas han sido establecidas mediante estudios empíricos. Así, por ejemplo, Johnson (1981b) cita las siguientes:

- Cuanto más heterogéneos (en cuanto a personalidad, sexo, aptitudes, conocimientos previos, estrategias de razonamiento, etcétera) son los participantes, mayor es la probabilidad de que surjan conflictos y controversias.
- Cuanto más relevante es la información disponible y más motivados y capaces intelectualmente son los alumnos, mayor es la probabilidad de que las controversias tengan efectos constructivos.
- Cuanto mayor es la tendencia de los alumnos a discrepar sin atribuir el origen de la discrepancia a la incompetencia o a la falta de información de los oponentes, más constructivos son los efectos de la controversia.
- Cuanto más elevada es la perspectiva teórica y cuanto mayor es el volumen y la calidad de los conocimientos de los oponentes, más constructivos son los efectos de la controversia.
- Cuanto más capaces son los oponentes de relativizar su propio punto de vista -es decir, de adoptar la perspectiva de los demás-, mayor es la probabilidad de que la controversia se resuelva constructivamente.



— Cuanto más cooperativa es la situación en que tiene lugar la controversia, mayores son sus efectos constructivos. Todo parece indicar que las organizaciones sociales de tipo cooperativo favorecen la comunicación entre los oponentes, contribuyen a establecer un clima de aceptación y conducen a la búsqueda de puntos de vista de contacto entre posturas contrapuestas.

Según Johnson y Johnson (1979), en la controversia resuelta de forma constructiva se produce un conflicto conceptual que, a su vez, genera sentimientos de incertidumbre y un desequilibrio cognitivo y afectivo en los participantes; este desequilibrio lleva a buscar nuevas informaciones y a analizar desde perspectivas novedosas las informaciones disponibles. Salvando las diferencias terminológicas, es obvio el paralelismo de esta formulación con la que proporciona la hipótesis del conflicto sociocognitivo.

En resumen, esta hipótesis cuenta en la actualidad con una base empírica de considerable solidez, enriquecida, como hemos apuntado, por la convergencia con otras interpretaciones elaboradas al margen de las coordenadas teóricas de la psicología genética. Sin embargo, conviene también llamar la atención sobre algunas limitaciones de la misma igualmente importantes. Ya hemos aludido a su dudosa pertinencia para explicar una parte de los resultados obtenidos por los propios SchubauerLeoni y Perret-Clermont (1980), lo que sugiere que la confrontación de puntos de vista divergentes, si bien es uno de los caminos a través de los cuales la interacción entre los alumnos repercute sobre el desarrollo intelectual y el aprendizaje escolar, *no* es probablemente el único camino.

Pero hay otra limitación todavía más esencial: los obstáculos que encuentra la hipótesis del conflicto sociocognitivo para detallar pormenorizadamente los mecanismos psicológicos responsables de la influencia que ejerce la interacción y la comunicación entre iguales sobre la adquisición y la utilización del conocimiento.

Para superar estos obstáculos parece necesario no sólo ampliar el marco teórico de referencia, sino también dotarse de los instrumentos adecuados que permitan observar detalladamente el proceso de coordinación social que tiene lugar entre los participantes durante la realización colectiva de la tarea; sólo así se puede aspirar a discernir las variables interactivas directamente responsables del progreso cognitivo. En esta doble dirección se orientan los esfuerzos actuales entre los que cabe destacar los trabajos inspirados en la tesis de Vygotsky y en otras aportaciones de la psicología soviética (Forman, 1981; 1982; Forman y Cazden, en prensa, etc.) que, pese a encontrarse todavía en una fase incipiente, han protagonizado ya aportaciones sustanciales a la problemática que nos ocupa.

4. *La cooperación entre iguales y el proceso de interiorización*

El excelente trabajo de Forman y Cazden (*Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27/28) aconseja una máxima brevedad en esta parte de la exposición. Sin embargo, creemos que el interés de este nuevo planteamiento y las enormes perspectivas de futuro que encierra para el estudio de las relaciones entre los alumnos, justifican, aun a riesgo de caer en repeticiones inevitables, algunos comentarios de índole general. Tres son los puntos que queremos destacar: el cambio metodológico, las ideas del marco teórico de referencia y la demostración de que existen otros mecanismos mediadores -además del conflicto sociocognitivo- entre la interacción alumno-alumno y el aprendizaje escolar.

Empezando por las *cuestiones metodológicas*, decíamos ya en la introducción que el paradigma dominante durante los últimos veinte años.. en el estudio de las relaciones entre alumnos ha consistido en registrar y comparar las pautas interactivas y/o los resultados del aprendizaje que se obtienen a partir de organizaciones grupales de las actividades escolares netamente contrastadas entre sí; y añadiremos más ade-



lante que dicho estudio ha seguido dos vías casi siempre disociadas: o bien se analiza la repercusión de la organización social adoptada sobre las modalidades de interacción que se establecen entre los alumnos, o bien se analiza su repercusión sobre el nivel de rendimiento en la ejecución de la tarea, pero casi nunca se tiene en cuenta la articulación de ambos aspectos.

Esta disposición es patente en las investigaciones que comparan las estructuras cooperativa, competitiva e individualista, pero, como señalan con acierto Forman y Cazden, se encuentra también en las investigaciones de Perret-Clermont y sus colaboradores. En el trabajo comentado de Schubauer-Leoni y Perret-Clermont (1980), por ejemplo, los sujetos que codifican las manipulaciones en unas condiciones de “interacción social” -en grupos de dos- son tratados de forma homogénea en el análisis de los resultados, dando por supuesto que las pautas interactivas que se establecen entre los dos participantes o bien son idénticas en todas las parejas, o bien no repercuten sobre la codificación elaborada en común. Este supuesto es el que justifica que se comparen las mejoras logradas por los diferentes grupos experimentales entre el pretest y el postest. Sin embargo, nada autoriza a pensar que dichas mejores se deban únicamente a la presencia o ausencia de la variable independiente “interacción social”; es posible, e incluso probable, que la interacción social se haya concretado en las diversas parejas en pautas interactivas de diferente naturaleza, con repercusiones directas sobre el progreso manifestado por los sujetos en el postest. Sería ingenuo, además, suponer que estas pautas interactivas permanecen constantes para una pareja determinada durante toda la sesión experimental; mucho más razonable parece pensar que el tipo de interacción que se establece entre los participantes va evolucionando a medida que se avanza en la resolución de la tarea.

Comprender los mecanismos psicológicos que median entre la interacción alumno-alumno y los procesos cognitivos implicados en las tareas de aprendizaje escolar exige como mini-

mo tres requisitos: observar cómo evolucionan las pautas interactivas que se establecen entre los participantes, observar cómo evoluciona el proceso de realización de la tarea y, finalmente, observar cómo se coordinan y se condicionan mutuamente ambos aspectos. Esto se consigue efectuando registros observacionales de un gran nivel de precisión que son sometidos posteriormente a un análisis microgenético. Muy brevemente, el análisis microgenético (Werstsch y Stone, 1978; Zinchenko, 1981; etcétera) consiste en analizar en detalle la constitución y las modificaciones sucesivas de una destreza, concepto o estrategia en el transcurso de una unidad temporal más o menos amplia. El punto de partida de este tipo de análisis reside en identificar las unidades funcionales, los componentes básicos de la destreza, concepto o estrategia que son objeto de estudio y en examinar cómo estas unidades interactúan y evolucionan durante el periodo temporal prefijado. En el trabajo de Forman y Cazden se encuentran unas bellas ilustraciones de aplicación del análisis microgenético.

En cuanto al *marco teórico* de referencia, la novedad reside en la estrecha conexión que se postula entre el desarrollo intelectual y cognitivo por una parte, y la interacción social por otra. Aunque a primera vista este postulado está también presente en la hipótesis del conflicto sociocognitivo, la naturaleza de la explicación es sustancialmente distinta en ambos casos. En la formulación de Perret-Clermont y sus colegas, tributaria de la teoría general de Jean Piaget, la interacción social *favorece* el desarrollo del razonamiento lógico y la adquisición de contenidos escolares, gracias a un proceso de reorganización cognitiva provocado por el surgimiento de conflictos y por su superación; en la formulación de Forman y Cazden, inspirada en las ideas de Vygotsky y en otras aportaciones de la psicología soviética, la interacción social es el *origen* y el *motor* del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible.

Como es sabido, Vygotsky propuso el concepto de zona de desarrollo próximo para ex-



plicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas y tareas cognitivas: a menudo, las personas somos capaces de resolver problemas o de efectuar aprendizajes nuevos cuando contamos con la ayuda de nuestros semejantes, pero, en cambio, no conseguimos abordar con éxito estas mismas tareas cuando disponemos únicamente de nuestros propios medios. La zona de desarrollo próximo es ‘la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden realizarse con una actividad independiente’ (Vygotsky, 1973, pág. 34). El aprendizaje se sitúa precisamente en esta zona: lo que en un principio el niño es capaz de hacer o conocer únicamente con la ayuda del adulto, con el aprendizaje llega a ser capaz de hacerlo o conocerlo por sí solo. Se llega de este modo a concebir las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza en una perspectiva radicalmente distinta a la de Piaget y sus colaboradores:

“El proceso de desarrollo no coincide con el de aprendizaje, el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial” (Vygotsky, 1973, pág. 39).

“El rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidos por el curso interno del desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño (...). El proceso de aprendizaje es una fuente de desarrollo que activa nuevos procesos que no podrían desarrollarse por sí mismos sin el aprendizaje” (Ibídem, pág. 37).

“Una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizado es ineficaz desde el punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el curso del desarrollo, sino que le va a la zaga (...). La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (Ibídem, págs. 35-36).

En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos siguiendo las indicaciones y directrices de los adultos, produciéndose un proceso de interiorización mediante el cual lo que puede hacer o conocer en un principio con la ayuda de ellos (regulación interpsicológica) se transforma progresivamente en algo que puede hacer o conocer por sí mismo (regulación intrapsicológica). El origen social de la cognición, el estrecho vínculo existente entre la interacción social por un lado y el aprendizaje y desarrollo por el otro, queda totalmente de manifiesto en lo que Vygotsky considera la ley más importante del desarrollo del psiquismo humano:

“Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Ibídem, pág. 36).

No podemos dejar de mencionar, en estas breves pinceladas del trasfondo teórico de la hipótesis de la regulación, el papel decisivo que juega el lenguaje. El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia de la acción y del pensamiento, pero, además, el lenguaje adquiere esta función reguladora cuando es utilizado en toda su potencialidad instrumental -es decir, “cuando es utilizado como instrumento para llevar a cabo diferentes formas de comportamiento” (Levina, 1981, pág. 290)- en el marco de la interacción social. Junto a la función comunicativa, el lenguaje tiene también una función reguladora de los procesos cognitivos, pues, parafraseando a Levina, el intento de formular verbalmente la representación propia con el fin de comunicarla a los demás obliga a reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir. El proceso de interiorización marca el paso de la regulación externa, social, interpsicológica, de los procesos cognitivos mediante



el lenguaje de los demás, a la regulación interiorizada, individual, intrapsicológica, de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno.

Volviendo ahora al tema principal de este apartado, el trabajo de Forman y Cazden es un intento de generalizar los planteamientos anteriores, formulados en un principio en el contexto de la interacción adulto-niño, a la interacción entre iguales. También en este caso el lenguaje es considerado como la piedra de toque del proceso de interiorización, respondiendo a las mismas motivaciones (necesidad de comunicar a los compañeros la representación propia) y dando lugar a las mismas consecuencias (necesidad de revisar la representación y el punto de vista propios). Un la interacción entre iguales encontramos todos los peldaños intermedios entre el hecho de dirigir la acción y los procesos mentales propios a partir del lenguaje de los demás (regulación interpsicológica) y el hecho de dirigir la acción y los procesos mentales propios a partir del lenguaje interno (regulación intrapsicológica). Más aun, la interacción entre iguales, debido a la simetría de principio en las relaciones entre los participantes, ofrece unas condiciones óptimas para que los alumnos *aprendan* a utilizar el lenguaje en todo su valor instrumental; es decir, a utilizar el lenguaje de los compañeros para guiar las acciones propias, a utilizar el lenguaje propio para guiar las acciones de sus compañeros y, sobre todo, a utilizar el lenguaje interior para guiar las propias acciones.

La hipótesis de la función reguladora del lenguaje y del establecimiento progresivo de mecanismos de regulación intrapsicológica a partir de las regulaciones interpsicológicas que se producen en la interacción entre iguales permite dar cuenta de algunos resultados empíricos difícilmente interpretables en el marco de la hipótesis del conflicto sociocognitivo. Es el caso, por ejemplo, de los progresos observados en la investigación de Schubauer-Leoni y Ferret-Clermont cuando los sujetos deben elaborar una codificación de las manipulaciones efectuadas en su presencia con el fin de comunicarla a otro compañero del mismo nivel. Es

el caso también de los resultados expuestos recientemente por Webb (1983), según los cuales el hecho de proporcionar y de recibir explicaciones de los compañeros en el transcurso de la interacción tiene efectos cognitivos favorables que, en las relaciones tutoriales -situaciones en las que un alumno enseña o instruye a sus iguales-, se derivan para el niño-tutor del hecho de formular instrucciones verbales o explicaciones dirigidas a sus compañeros. O, finalmente, de las repercusiones positivas sobre el proceso de resolución de problemas que tiene el establecimiento de relaciones cooperativas entre los miembros del grupo, relaciones que se caracterizan por la coordinación de los roles asumidos por los participantes, el control mutuo del trabajo y el reparto de responsabilidades.

Un todas estas situaciones es más bien raro observar conflictos abiertos entre puntos de vista divergentes, por lo que los efectos que tienen las modalidades interactivas en juego sobre los procesos cognitivos implicados en la realización de las tareas no se dejan explicar fácilmente mediante la hipótesis del conflicto sociocognitivo. Más adecuado parece interpretar estos resultados mediante la hipótesis de la regulación, es decir, apelando a la exigencia de revisar y reanalizar el punto de vista propio impuesto por las verbalizaciones que sirven de instrumento a la interacción.

5. *Comentarios finales*

Aunque difícilmente puede concluirse a propósito de una problemática como la que nos ocupa, cuyo estudio es todavía incipiente y fragmentario y que está en plena efervescencia de aportaciones, nuestras últimas frases estarán dedicadas a intentar un balance sintético del camino recorrido y a enunciar, no menos sintéticamente, algunas perspectivas respecto al camino que queda por recorrer.

Desde el punto de vista de la evidencia empírica, de lo que sabemos, no podemos albergar duda alguna sobre la importancia de las relaciones



entre los alumnos para el logro de los objetivos educativos, tanto de los estrictamente socioafectivos como de los instrumentales y de contenido. Las investigaciones realizadas permiten afirmar que, en general, la organización cooperativa de las actividades escolares tiene unos efectos más favorables sobre el aprendizaje que la organización competitiva o individualista.

Asimismo, se han podido identificar tres tipos de relaciones entre los alumnos que, *bajo determinadas condiciones*, pueden tener una influencia particularmente positiva sobre el nivel de rendimiento y los resultados del aprendizaje: cuando existen puntos de vista moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, instrucciones o directrices sobre la tarea, y cuando hay una coordinación de los roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades de la ejecución de la tarea.

Desde el punto de vista de la interpretación de los mecanismos a través de los cuales se produce esta influencia, dos explicaciones distintas comparten la escena. De acuerdo con la primera, los conflictos sociocognitivos (en la terminología de Johnson y Johnson), que se producen como resultado de la confrontación de puntos de vista, estimulan los procesos cognitivos y fuerzan la búsqueda de nuevas informaciones o la reconsideración de las que ya se poseen. De acuerdo con la segunda, la ayuda y el soporte mutuos que proporciona la situación interactiva fuerza la reestructuración intelectual; primero, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes; después, y de forma progresiva, mediante la autorregulación individual.

Respecto a esta doble explicación cabe hacer al menos tres observaciones. La primera es que la hipótesis del conflicto sociocognitivo y la hipótesis del paso gradual de una regulación interpsicológica a una regulación intrapsicológica tienen numerosos puntos en común, sobre todo en lo que concierne a los supuestos básicos

relativos a la naturaleza del funcionamiento cognitivo. La segunda es que, pese a ello, las dos explicaciones no son reductibles entre sí; la hipótesis del conflicto no permite dar cuenta de los efectos positivos que se constatan en las situaciones tutoriales o en las situaciones de trabajo grupal genuinamente cooperativo; inversamente, la hipótesis de la regulación se aplica con incomodidad a los efectos favorables de la superación de conflictos y controversias conceptuales. En consecuencia, y es la tercera observación, la postura más razonable en la fase actual de nuestros conocimientos consiste, a nuestro juicio, en conjeturar que ambas hipótesis se aplican a dos mecanismos distintos, lo que no quiere decir opuestos o excluyentes. En este sentido, no hay ninguna razón que autorice a pensar que los tres tipos de relaciones identificadas sean los únicos susceptibles de incidir favorablemente sobre el aprendizaje escolar. No es arriesgado suponer que las investigaciones futuras mostrarán tal vez que esta incidencia puede producirse también con otros tipos de relaciones entre alumnos. Cuando esto suceda, es posible que ninguna de las dos hipótesis resulte adecuada para explicar los nuevos hallazgos; pero, por el momento, son sin ninguna duda las que mejor permiten dar cuenta de los resultados disponibles.

Finalmente, *desde el punto de vista de las perspectivas de futuro*, el camino que se vislumbra es el de un análisis aun más fino y detallado de la articulación entre procesos interactivos y conductas de ejecución de la tarea. Este propósito tiene implicaciones metodológicas importantes no exentas de dificultades que deberán afrontarse y resolverse. El análisis microgenético parece a priori un instrumento más adecuado para lograr este objetivo que otros métodos de análisis más tradicionales, o no tan tradicionales. El análisis microgenético es susceptible de proporcionar informaciones interesantes sobre una multitud de cuestiones aún no resueltas. Por ejemplo, sobre la importancia de la dimensión temporal (los distintos tipos de interacción no tienen probablemente los mismos efectos en las sucesivas fases de ejecución de la



tarea); sobre la identificación de los factores responsables de que los tres tipos de relaciones mencionados *no* tengan repercusiones favorables sobre el aprendizaje, o que tengan repercusiones favorables de diversa intensidad; o aun sobre la identificación de otras variables moduladoras de la interacción alumno-alumno no estrictamente cognitivas, como la motivación, el nivel de ansiedad de los participantes, sus expectativas de éxito o su autoconcepto. Sin embargo, para que estas posibilidades que encierran las técnicas de análisis microgenético

lleguen a concretarse, será necesario que alcancen un mayor grado de desarrollo y de perfección del que tienen en el momento actual.

Cabe esperar, no obstante, que el trabajo cooperativo, el intercambio de informaciones y la confrontación de puntos de vista divergentes permitirá a los psicólogos de la educación superar estas dificultades y progresan en un futuro próximo, hacia una mejor comprensión de los mecanismos a través de los cuales la interacción entre los alumnos repercute sobre el aprendizaje escolar.

Bibliografía

Deutsch, N.: "A theory of cooperation and competition", *Human Relations*, 1949, 2, 129-152.

Doise, W. y Mugny, G.: "Recherches sociogenétiques sur la coordination d'actions interdépendantes", *Revue Suisse de Psychologie*, 1975, 34, 160-174.

Doise, W. y Mugny, G.: "Factores sociológicos y psicociológicos del desarrollo cognitivo", *Anuario de Psicología*, 1978, 18, 21-40.

Doise, W.; Mugny, G. y Ferret-Clermont, A.

N.: "Social interaction and the development of cognitive operations", *European Journal of social Psychology*, 1975, 5, 367-383.

Doyle, W.: "Paradigms for research on teacher effectiveness", *Review of Research in Education*, 1977, 5, 163-198.

Forman, E. A.: *The role of collaboration in problem-solving in children*, Tesis doctoral inédita, Harvard University, marzo 1981.

Forman, E.A.: *Understanding the role of peer interaction in development. The contributions of Piaget and Vygotski*, Comunicación al Twelfth Annual Symposium de la Jean Piaget Society, Philadelphia, Pennsylvania, Junio 1982.

Forman, E.A. y Cazden, C. B.: "Exploring Vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction", en J. V. Wertsch (comp.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Nueva York, Cambridge University Press, en prensa (1982).

Hayes, J.: "The use of group contingencies for behavioral control: a review", *Psychological Bulletin*, 1976, 83, 628-648.

Inhelder, B., Sinclair, H. y Bovet, M.: *Aprenntissage et structures de la con naissance*, París, Fresses Universitaires de France, 1974. (Versión castellana: *Aprenntizaje y estructuras del conocimiento*, Madrid, Morata, 1975.)

Johnson, D. W.: "Student-student interaction: the neglected variable in education", *Educational Researcher*, 1981 (a), 10, 5-10.

Johnson, D. W.: "Social psychology", en F.

M. Farley y M. J. Gordon (comps.), *Psychology and education. The state of the union*, Berkeley, McCutchan, 1981 (b), 265-297.

Johnson, D. W. y Johnson, R. (comps.): "Social interdependence in the classroom: cooperation, competition and individualism", *Journal of Research and Development in Education*, 1978, 12, número completo.

Johnson, D. W. y Johnson, R.: "Conflict in the classroom: controversy and learning", *Review of educational Reserach*, 1979, 49, 51-70.

Johnson, D. W.; Maruyama, G.; Johnson, R.; Nelson, D. y Skon, I.: "Effects of cooperative, competitive, and individualistic tool structures on achievement: a meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 1981, 89, 47-62.

Levina, R. E.: "L. S. Vygotski's ideas about the planning function of speech in children", en J. V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in soviet Psychology*, Nueva York, M.E. Sharpe, 1981, 279-299.



Lewin, K.: *A dynamic theory of personality*, Nueva York, McGraw-Hill 1935.

Michaels, J.: "Classroom reward structures and academic performance", *Review of Educational Research*, 1977, 47, 87-99.

Pepitone, E. A. (comp.): *Children in cooperation and competition. Toward a developmental social psychology*, Mass., Lexington Books, 1980.

Perret-Clermont, A. N.: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berna, Peter Lang, 1979. (Versión castellana: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Madrid, Visor/Aprendizaje, en prensa.)

Perret-Clermont, A. N.: "Perspectivas psicopsicológicas del aprendizaje en situación colectiva", *Infancia y Aprendizaje*, 1981, 16, 29-42.

Piaget, J.: *Le jugement moral chez l'enfant*, París, Alcan, 1932. (Versión castellana: Fontanella, 1971.)

Piaget, J.: *La psychologie de l'intelligence telligence*, París, Colin, 1947. (Versión castellana: *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Psiqué, 1955.)

Piaget, J.: *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*, París, Presses Universitaires de France, 1975. (Versión castellana: *La equilibración de las estructuras operanas*, Madrid, Siglo XXI, 1978.)

Schubauer-Leoni, M. L. y Perret-Clermont A. N.: "Intéactions sociales et représentations symboliques dans le cadre des problèmes auditifs", *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1980, 1, 297-350.

Síavin, R.: "Classroom reward structure: analytical and practical review", *Review of Educational Research*, 1980, 50, 241-272.

Vygotsky, L.S.: "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar", en Luria, Leontiev, Vygotsky y otros (compilación), *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Akal, 1973. (Artículo escrito en 1934.)

Webb, N.M.: "Student interaction and learning in small groups", *Review of Educational Research*, 1982, 52, 421-445.

Webb, N.M.: "Predicting learning from student interaction: defining the interaction variables", *Educational Psychologist*, 1983, 18, 33-41.

Wertsch, J. V. y Stone, C. A.: "Microgenesis is a tool for developmental analysis", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of comparative Human Cognition*, 1978, 1, 8-10.

Zinchenko, V. P.: "Methodological problems in the psychological analysis of activity", en J. V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in soviet psychology*, Nueva York, M. E. Sharpe, 1981.



LECTURA: EL ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA*

PRESENTACIÓN

En la lectura de “análisis de la interacción didáctica” el autor nos ofrece la posibilidad de irnos introduciendo al campo de las técnicas de análisis de las interacciones en el aula, orientando su estudio no solamente a los profesores, alumnos o supervisores de prácticas docentes, sino también abriendo una interesante vertiente en el campo de la investigación en el comportamiento cotidiano.

Su abordaje nos permite identificar la posición del profesor con relación a su conducta en la enseñanza; a la de los estudiantes para la detección de pautas o modelos didácticos; a los supervisores para asesorar y sugerir a sus profesores y, finalmente introduciéndonos a la dinámica de los acontecimientos que suceden en el aula como un importante objeto de investigación.

La lectura concluye con el planteamiento de algunas técnicas de análisis de interacciones, las cuales más que recetas a seguir constituyen acercamientos a las problemáticas específicas que cada individuo vive en el terreno de las interacciones.

“Introducción a los procedimientos de codificación”? en esta lectura se amplía y profundiza lo trabajado en el artículo arriba señalado, introduce los conceptos de codificación y decodificación así como sus respectivas categorías para su análisis.

Se inicia con una explicación de lo que se entiende por análisis de interacción, se presentan algunas de las razones en que se basa este análisis, concluyendo con un sistema de categoría para llevarlo a cabo.

Una vez que se han analizado dichas interacciones y determinado su impacto en la conducta docente, se puede estar en condiciones de intentar construir hipótesis, aunque elementales, en torno a la enseñanza.

LA CADENA DE ACONTECIMIENTOS EN EL AULA

La conducta docente, por su propia naturaleza, se da en un contexto de interacción social. Los actos que se realizan en la función docente llevan a contactos recíprocos entre el profesor y los alumnos: la enseñanza no es otra cosa, precisamente, que este mismo intercambio profesor-alumno. Las técnicas de análisis de las interacciones que tienen lugar en el aula se basan sobre la idea de que estos contactos recíprocos pueden concebirse como una serie de acontecimientos o episodios sucesivos. Cada episodio viene a ocupar un breve segmento en la secuencialidad lineal del tiempo, pudiéndose extender la cadena o serie de los acontecimientos a lo largo de la dimensión temporal. Es evidente que el acontecimiento-episodio de un momento determinado influye sobre los que le siguen, de la misma manera que se ve influenciado por los que le preceden.

Los profesores pueden analizar los procesos de interacción en sus clases, a fin de obtener información acerca de esta cadena de acontecimientos y, en especial, acerca de los actos de su propio comportamiento en la enseñanza. Los profesores que ya gozan de cierta experiencia en su profesión y, de manera especial, los alumnos que desean llegar a ejercer la profesión docente, pueden servirse de esta información para identificar pautas o modelos didácticos, y proceder después al desarrollo y control de su manera de actuar en la enseñanza, dentro de un programa continuo de auto-desarrollo y perfeccionamiento. Los supervisores de prácticas docentes, tanto de profesores en servicio como de los que se preparan para la docencia, pueden aprender las técnicas de análisis de in-

* N. A. Flanders. ‘El análisis de la interacción didáctica’ e ‘Introducción a los procedimientos de codificación’, en: *Análisis de la interacción didáctica en la clase*. Madrid, Anaya, 1977. pp. 17-25 y pp. 51-60.



teracciones con vistas al perfeccionamiento de su propia manera de enseñar, no menos que en orden a ayudar a los demás a la adquisición de las mismas ostilaciones técnicas por ellos adquiridas.

En el campo de la investigación, este tipo de análisis sistemático puede ayudar a descubrir leyes que expliquen las variaciones existentes dentro de la cadena de los acontecimientos que se suceden en el aula, prestando especial atención a los actos que el profesor realiza. Tales leyes expresarían relaciones existentes entre la conducta del profesor y la naturaleza de las interacciones en clase. A la larga, este conocimiento vendría a explicar las diferencias que se constatan en los resultados educativos que pueden asociarse con la actividad docente.

Toda persona que lleva a cabo un análisis de las interacciones de clase tiene sus propias razones para hacerlo, pero quienes reflexionan profundamente acerca de los contactos profesor-alumno ven su tarea como un desafío, y no son pocas las ocasiones en que lo que descubren los sume en la perplejidad. Herbert A. Thelen¹ describe nuestro deseo de comprender la experiencia en términos de búsqueda de vida. Su metáfora no pretendía referirse a la cadena de pequeños episodios que acontecían en el aula; sin embargo, puede establecerse entre ambos extremos una analogía perfecta:

“La cuestión más apasionante del mundo es: ¿Cómo una cosa conduce a otra? Nosotros nos encontramos aquí, en pie sobre el momento presente; mas el presente es un episodio minúsculo en la larga serie que comenzó con el tiempo y cuya conclusión se pierde en el futuro imprevisible. El tiempo es como una montaña cuya cima fuera el momento presente. El pasado se inclinaría en declive sobre una de sus laderas y el futuro, sobre la otra. Al dirigir nuestra mirada intelectual sobre la primera de sus vertientes, explicamos; cuando miramos a la segunda, tratamos de predecir. El hombre en el momento presente, al igual que en futuro, se encontrará siempre sobre la cima de la montaña, a

mitad de camino entre las explicaciones y las predicciones: atrapado entre ambas, que montan y se solapan una sobre otra, y que son las que proporcionan su sabor único a la búsqueda que la vida es. Al mirar hacia atrás, partimos de los hechos, para construir después una imagen; al mirar hacia adelante, construimos primero una imagen, para después, a través de la acción, realizar hechos. En la medida en que hacemos ambas cosas, podemos ser sabios.” (pág. 188).

Tal vez un profesor tan sólo pueda dedicarse a enseñar en un momento presente dado, pero puede pensar sobre la enseñanza reflexionando sobre el pasado, el presente y el futuro. Con el fin de hermanar propósitos y estrategias, percibe el presente, reflexiona sobre el pasado y planifica el futuro. Cuando se detiene para dirigir su mirada hacia el pasado y hacia el futuro, la cadena de acontecimientos diminutos se alarga en ambas direcciones.

OBJETIVOS Y CONCEPTOS PARA ANÁLISIS DE LA CONDUCTA DOCENTE

El reconocimiento de que la enseñanza se da en el momento presente como un eslabón de una cadena de acontecimientos constituye tan sólo el punto de partida. ¿Cómo reflexiona un individuo acerca de la enseñanza? ¿A qué fuentes acudiremos para *seleccionar un conjunto de conceptos* que sirvan para analizar la conducta interactiva? Y, dada una serie de actividades ¿qué sistema racional utilizar para *describir lo que acontece en el aula*? Si ensartamos ahora en hilera las palabras que acabamos de escribir en bastardilla, tendremos el tema principal que nos ocupa: *Cómo seleccionar un conjunto de conceptos para describir lo que acontece en el aula.*

Los conceptos que usamos para pensar dependen de los fines que perseguimos y de nuestra predisposición a pensar de determinada manera. Un psicólogo clínico hablaría de los episodios que ocurren en las aulas de manera totalmente diferente a como lo haría un direc-



tor, un inspector de enseñanza o un alumno. Sin embargo, cabría pensar en una finalidad común que, en definitiva, localizaría las observaciones y los comentarios: por ejemplo, la decisión de ayudar a determinado niño a conseguir una mayor adaptación o ajuste a la clase. Lo mismo puede afirmarse de la interacción en el aula.

¿Qué finalidad persigue el análisis de interacciones en clase? Ya se han mencionado dos objetivos: ayudar al profesor a desarrollar y controlar su conducta docente, en primer lugar, y, en segundo, investigar posibles relaciones entre la interacción del aula y los actos docentes, de manera que pueda explicarse cierta parte de la variabilidad que se observa en la cadena de acontecimientos. Creemos interesante que el lector tome nota de lo que no constituye nuestro objetivo: No se trata de analizar todo lo que acontece en clase, ni de hacer un inventario de los factores que puedan afectarla. Por lo menos hasta el momento, no hemos hecho mención alguna a la enseñanza buena y a la que no lo es, elaborando escalas de eficacia docente o recomendando una manera determinada de llevar a cabo la enseñanza. No obstante, podemos anticipar ya que la séptica neutralidad absoluta probablemente no va a durar mucho, por lo que hace al comportamiento docente. Este es un libro centrado sobre la eficacia didáctica. Las preferencias en torno a la conducta docente surgirán, tan pronto como se perfeccione nuestro conocimiento de sus consecuencias.

Podríamos resumir de la siguiente manera tres objetivos que han presidido la redacción de esta obra:

1) El análisis de interacciones tiene como finalidad estudiar la conducta docente siguiente: de alguna manera, ciertos episodios seleccionados dentro de lo que ocurre durante la interacción propia de las sesiones de clase. Otros acontecimientos, distintos de los seleccionados, serían tenidos en cuenta, tan sólo caso de servir a la observación que se persigue.

- 2) Una aplicación de estas actividades de análisis es la de ayudar al sujeto a desarrollar y controlar su conducta docente. Este objetivo puede conseguirse con la máxima efectividad, recurriendo al menor número de conceptos que la tarea pueda exigir. En una línea de economía de pensamiento, quienes tratan de aclarar las cuestiones consideran menos ideas. También nosotros nos vemos constreñidos a hacer economía de ideas, pues, en el campo de la enseñanza surgen a cada momento más variables de las que la mente humana es capaz de abarcar².
- 3) Una segunda aplicación del análisis de interacciones se referiría al descubrimiento, a través de la investigación, de cómo explicar las variaciones que se dan a lo largo de la cadena-serie de episodios en la clase. Estas explicaciones tienen por objeto centrarse sobre el comportamiento docente y sus reacciones, respecto de las interacciones en el aula y respecto de los resultados educativos.

Estos objetivos llevan consigo implicaciones y consecuencias cuya reseña no podemos eludir. En primer lugar, el núcleo de la cuestión estriba en lo que el profesor hace para influir en el desarrollo educativo de sus alumnos. En segundo lugar, de entre todas las actividades del profesor, las más importantes serían los contactos directos, persona a persona, y los contactos más indirectos, profesor-clase. En tercer lugar, conviene advertir que partimos de la consideración de episodios que, de hecho, acontecen, no de lo que el profesor piensa que ocurre o de lo que los profesores entienden que «debería» ocurrir. Cuarto, los conceptos más importantes son los que describen contactos de interacción. Otros conceptos del campo de la educación pasan simplemente a tener menor importancia; se aprenden marginalmente y sólo se utilizarán una vez satisfechas las más altas prioridades. Quinto, la búsqueda se centra en el menor número de ideas necesarias para ayudar a un profesor a desarrollar y controlar su conducta docente.

Con estos propósitos, introducimos los conceptos adecuados a lo largo de los varios



capítulos de la obra. Hasta el momento, el concepto de «interacción en la clase» alude a la cadena de episodios o acontecimientos que se suceden, ocupando cada uno de ellos un breve segmento sobre la dimensión lineal temporal. «Conducta docente» ha sido definida como los actos del profesor que tienen lugar dentro del contexto de interacción de la clase. Pasamos ahora a definir acontecimiento o episodio como el acto más breve posible que un observador entrenado puede identificar y registrar. Con frecuencia, la misma secuencia de episodios se da una y otra vez; estas secuencias pueden denominarse pautas o patrones. Una «pauta» viene a ser una reducida cadena de acontecimientos que puede identificarse, que se presenta con frecuencia suficiente como para ser interesante y es susceptible de determinada denominación (etiqueta), desde el momento en que ello facilita el pensamiento analítico sobre la enseñanza.

Ya estos pocos conceptos no suministran instrumentos suficientes para pensar acerca de varias cuestiones de importancia. ¿Existen pautas que todos los profesores deberían ser capaces de crear en clase? (No se formula esta pregunta en el sentido de forzar dentro de un molde dado toda enseñanza, sino en el sentido de seleccionar una serie de pautas dentro de un repertorio amplio.) ¿Puede mejorarse la enseñanza a través de la identificación y práctica de pautas de conducta docente? ¿Existen pautas específicas que puedan asociarse a actitudes más positivas por parte de los alumnos? ¿Con actitudes positivas por parte de los profesores? ¿Con un dominio más extenso de los contenidos didácticos? ¿Con un comportamiento independiente y autodirigido por parte del alumno? ¿En qué orden secuencial y a propósito de qué incidencia ocurren tales pautas? ¿Es posible utilizar estas pautas para describir modelos de comportamiento didáctico? Etc.

Inferencia de intenciones a partir de la conducta

¿Debe tener el profesor propósitos determinados antes de pasar la acción? ¿Demuestran

los docentes sus intenciones al actuar? Si bien la respuesta a estas dos cuestiones suele ser afirmativa, el hecho de formular una u otra de las dos preguntas sugiere cierta diferencia de perspectiva. Una de las cuestiones habla de intenciones, la otra de acciones.

No es infrecuente hablar de la enseñanza en términos de prescripciones altruistas «re ser sensible a las necesidades de los niños» «considere los intereses y capacidades de alumno antes de asignar tareas de aprendizaje». A veces, expresiones verbales como «debería», «tendría que» se utilizan o se sobrentienden como formulación de admoniciones condicionales «los profesores deberían tener en cuenta los sentimientos de los muchachos y las muchachas», «una genuina aceptación debería (hacer) comunicarse a través de una conducta manifiesta», «un profesor entusiasmado con su asignatura y competente en su campo científico tendrá mayores probabilidades de ganar el respeto y la cooperación de sus alumnos». Las intenciones prescriptivas y las admoniciones condicionales acerca de la enseñanza describen un punto final de auto-desarrollo, y, con demasiada frecuencia, sugieren medios para alcanzar el estado que se considera deseable.

Dar cuenta de minúsculos episodios conductuales diverge abiertamente del tipo de consejos y prescripciones en materia de propósitos. Toda discusión de pautas de enseñanza conlleva un lenguaje peculiar y, con frecuencia, una manera diferente de pensar sobre la docencia. Piénsese en el problema de la motivación, en la forma en que podría discutirse desde la perspectiva de la programación alumno-profesor. Si decimos que «el profesor ha de encontrar medios para motivar a los alumnos, de manera que las tareas del aprendizaje tengan una significación real para ellos en términos de experiencia», estamos utilizando un vocabulario diferente de cuando decimos, por ejemplo, que «un profesor puede conectar los intereses de los jóvenes con las tareas del aprendizaje, formulando preguntas abiertas, explicando y desarrollando respuestas escogidas que asocian



los intereses a las tareas y haciendo, después, preguntas, cada vez más específicas, de manera que las tareas y los métodos de trabajo incorporen las sugerencias de los alumnos mismos». La primera proposición constituye un consejo condicional y habla de la determinación de intenciones. El segundo enunciado, por el contrario, sugiere literalmente una pauta o serietipón de actos didácticos, comunica un significado en términos de conducta docente e implica un modelo o estrategia.

Otra diferencia importante radica en que el razonamiento para la determinación de intenciones es fundamentalmente de tipo deductivo, al paso que el razonamiento que parte de un conjunto de conductas es más frecuentemente de tipo inductivo. Dado un enunciado en el que se establece una intención, por ejemplo, el de la motivación en el párrafo que precede, los pasos siguientes suelen tratar de esclarecer el significado de la generalización inicial, proceden ulteriormente a suministrar ejemplos y, en un último momento, sugieren procedimientos para iniciar el proceso. Este tipo de razonamiento es esencialmente deductivo. En cambio, el análisis objetivo del comportamiento identifica primeramente una serie de actos, luego, estos actos pueden agruparse para formar lo que hemos denominado pautas de conducta y, finalmente, las diferentes pautas pueden encadenarse secuencialmente formando estrategias de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de procedimiento es esencialmente inductivo. Comprenderemos la enseñanza de una manera más total si combinamos estos dos procesos de razonamiento y nos mantenemos en cierto equilibrio de método. Nuestras intenciones ayudan a establecer objetivos con vistas a la realización de la enseñanza, mientras que un análisis de la conducta apunta a explicar lo que de hecho sucede.

Puede perfectamente ocurrir que nuestra idea de la enseñanza no sea adecuada, a causa del excesivo énfasis puesto en admoniciones condicionales y a causa de la escasa atención prestada a un análisis del comportamiento asociado a dichas intenciones. Excepto en el caso

de profesores excepcionalmente dotados, todos los docentes adolecen de un distanciamiento entre sus bellas y buenas intenciones y lo que efectivamente sucede en sus aulas.

Tal vez saben lo que deberían hacer, más no consiguen realizar sus aspiraciones tan coherentemente como desearan. La observación de este hecho es la que da pie a pensar que el estudio de las interacciones en la clase pueda contribuir a una mejora de la calidad de la enseñanza, sencillamente porque reduciría la distancia existente entre la intención y la acción, introduciendo en su estructura una garantía de que el cambio tendrá lugar en la dirección hacia una enseñanza más eficaz.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INTERACCIONES

«Análisis de interacciones» no es más que una etiqueta que cubre toda técnica orientada al estudio de la cadena de acontecimientos en el aula, de tal modo que todos ellos sean objeto de consideración. El observador se sienta dentro de la misma clase, o contempla una cinta magnetoscópica, o simplemente escucha una cinta magnetofónica, reteniendo, en cualquiera de los casos, a través, del registro correspondiente, el «recorrido» de los episodios bajo determinada forma de observación. Si dispone de ello, puede ir punteando las claves de un ingenio mecánico. Este observador habrá sido previamente entrenado para manejar una serie de categorías. Su misión consiste en decidir constantemente cuál es la categoría que mejor representa cada uno de los episodios en curso, escribiendo a continuación el símbolo del código adecuado a la categoría en cuestión. Su velocidad de registro depende del sistema de categorías utilizado, de la destreza del observador y de la dificultad de la interacción de cuyo registre se trate. En cualquier caso, puede predecirse un promedio de 10 a 30 símbolos por minuto. El producto de esta actividad de observación viene dado por una larga lista de símbolos del código empleado, cada uno de los cuales corresponde a un episodio determinado.



Se puede proceder a un análisis de la frecuencia de episodios dentro de cada categoría, puede también trazarse un perfil de distribución de los mismos, o puede simplemente prepararse un gráfico en el que se ponga de manifiesto cómo cada acontecimiento forma parte de la cadena. También pueden hacerse inferencias acerca de la cadena de acontecimientos, teniendo presentes las limitaciones del proceso en su conjunto.

El desarrollo de estas técnicas de registro sistemático se han venido desarrollando a lo largo de los últimos 30 años³. Los primeros intentos fueron meros proyectos aislados, pero el interés tecnológico ha ido creciendo, hasta llegar a nuestros días en que son numerosos los investigadores que están elaborando su propio sistema.

Constantemente, desde 1900, los investigadores han venido tratando de evaluar las realizaciones docentes, sin gran éxito. No deja de ser digno de atención el hecho de que Morsh y Wilder⁴ concluyeran su revisión de las investigaciones realizadas en este campo desde 1900 a 1952 con la siguiente afirmación:

«No hay, hasta el momento, conducta alguna observable del profesor cuya frecuencia o porcentaje de ocurrencia se halle invariable (y) significativamente correlacionado con el rendimiento académico. Parece, no obstante, insinuarse que (a) las preguntas basadas sobre el interés y la experiencia de los alumnos, más bien que sobre los temas de las asignaturas, (b) el grado en que el docente reta a sus alumnos para que defiendan sus propias ideas y (c) el tiempo dedicado a discusiones espontáneas de los estudiantes guardarían cierta correlación con los logros de los estudiantes» (pág. 4; las letras entre paréntesis han sido puestas por nosotros).

Desde 1952 hasta nuestros días, las investigaciones llevadas a cabo para identificar conductas docentes que correlacionen significativa y consistentemente con actitudes positivas por parte de los alumnos y con rendimientos académicos adaptados a la capacidad inicial de los mismos han tenido mucho mayor éxito (ver

capítulo 12). Los progresos habidos en este campo fueron posibles, en su mayor parte, gracias al desarrollo de sistemas de análisis de episodios en clase.

Por más que muchos encuentren al principio un tanto complicados los procedimientos de análisis de interacción, estas técnicas han sido también objeto de críticas, a causa de su excesiva simplicidad. Sea ello como fuere, el hecho es que todo el éxito que pueda atribuirse a estas técnicas es debido fundamentalmente a que ignoran la mayor parte de lo que acontece en clase, recogiendo y conservando solamente determinados aspectos, previamente seleccionados, de la comunicación verbal. Las categorías que se utilizan en la mayoría de los sistemas de análisis se refieren exclusivamente a manifestaciones verbales hechas por el profesor y los alumnos. Y no es que sólo se ignoren otros aspectos, no verbales, sino que son muchos los rasgos de la comunicación verbal misma que quedan sencillamente fuera del objeto de los procedimientos de clasificación a que nos estamos refiriendo. La naturaleza de estas técnicas y los compromisos aplicados a ellas constituyen temas a los que se dedica la mayor parte de este libro. Las técnicas de análisis e interacciones captan elementos seleccionados de la comunicación verbal dentro del aula, que se han demostrado previamente útiles con vistas a un análisis del comportamiento docente. En primer lugar, para una mejora en los procedimientos de enseñanza; en segundo lugar, para la preparación de futuros profesores; y, en tercer lugar, para la predicción de los resultados de la educación.

Alguien podría objetar aquí que está muy bien esta modestia en adjudicar una base no excesivamente amplia, sino más bien un campo reducido, al análisis de interacciones, pero en páginas anteriores se habló de «analizar la cadena de acontecimientos que se producen en clase». ¿Qué tipo de inferencias puede hacerse partiendo de los datos obtenidos en los análisis de interacciones?

Partiendo de algunos de los sistemas de análisis de interacciones más avanzados, es posible formular buen número de inferencias acerca de



los episodios de clase, incluso aunque sólo quede registrada una pequeña parte de la comunicación verbal que en ella tiene lugar. Es posible, por ejemplo, formular conclusiones acerca del refuerzo y apoyo que el profesor administra a sus alumnos durante la enseñanza que imparte en el aula; decidir si las ideas sobre las que en clase se dialoga han venido sugeridas por el profesor o por los alumnos; estimar el equilibrio de iniciativas y respuestas entre profesor y alumnos; así como otros muchos rasgos de las relaciones profesor-alumno. Por otra parte, esto puede llevarse a cabo por parte de un solo profesor durante un permiso de breve duración o una clase de una hora, como también por parte de muchos profesores reunidos a efectos de proporcionar oportunidades de interesantes comparaciones conforme a un diseño de investigación previamente elaborado a base de observaciones de 6 a 10 horas de duración.

Los sistemas de análisis de interacción no se han distinguido hasta ahora por la contribución al progreso en el campo del análisis de la lógica en el discurso docente. Sin embargo, pueden ya constatar los primeros pasos dados en esta dirección y cabe esperar que se darán más todavía. Las inferencias que implican discriminaciones de mayor detalle acerca de los procesos lógicos encierran más dificultad y requerirán una investigación y desarrollos intensivos.

La principal aportación de los análisis de interacción bien podría venir dada por el hecho de que las inferencias formuladas se basan

Notas de la lectura

¹ Thelen, H. A.: *Education and the human quest*. Harper Brothers, Nueva York, 1960.

² Por lo general, la formación en servicio y pre-servicio de los docentes tiende a introducir el mayor número posible de conceptos nuevos, sin tener en cuenta el cúmulo de conceptos que ya se tienen ni las necesidades futuras de los mismos. Entra en el género del disparate, por supuesto, esta costumbre, cuando habría que hacer frente al problema de urgencia prioritaria

sobre acontecimientos de los que pueda decirse que han ocurrido efectivamente con mayor grado de certeza del que puede afirmarse en las observaciones convencionales de clases. Por otra parte, los datos están ya organizados en términos de conceptos útiles, antes de tratar de hacer interpretaciones. A continuación, resumimos lo dicho hasta aquí, que servirá además para anticipar, en parte, lo que queda por decir:

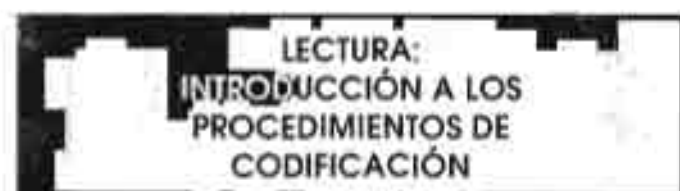
- 1) Los observadores reciben un entrenamiento especial para «adjudicar» pequeñas unidades de interacción a un número determinado de categorías.
- 2) Se han perfeccionado los procedimientos para el tratamiento de estas unidades de interacción, a base de una reducción estadística o de una combinación de los datos dentro de determinados esquemas de exposición.
- 3) Tanto los datos cuantificados como los datos de los gráficos posibilitan la formulación de inferencias acerca de facetas más amplias y complejas de la interacción.
- 4) Este procedimiento, en su conjunto, es más objetivo y conlleva menos errores que los juicios o apreciaciones de tipo «directo» aplicados a los mismos amplios y complejos aspectos.
- 5) Determinados procedimientos de análisis de interacción conservan y permiten reproducir la secuencia de la actuación original, registrada por el observador, con lo que pueden hacerse inferencias acerca de secuencias incluidas en la cadena de eventos.

que representa el ayudar a los profesores a utilizar de un modo efectivo los conceptos que ya poseen.

³ En la revisión hecha por Medley y Mitzel, E. Horn figura como la referencia más antigua de un autor que se haya ocupado de este tema.

⁴ Morsh, J. E., y Wilder, E. W.: «Identifying the effective instructor: a review of quantitative studies, 1900-1952» en *Research Bulletin*, octubre de 1959. Proyecto no. 7.714. Centro de entrenamiento del Personal de las Fuerzas Aéreas. Base de Lackland. San Antonio (Texas).





REFLEXIÓN PREVIA

El codificar sistemáticamente datos mientras se observa una clase, constituye una habilidad cuya adquisición requiere ejercicio. Este capítulo contiene una orientación intencionadamente breve, a fin de que el lector pueda comenzar a practicar lo antes posible. En el primer apartado, se explica lo que se entiende por análisis de interacción. En el segundo, se presentan algunas de las razones en que se basa este análisis, ejemplificando sus aplicaciones más comunes. El tercer apartado, que constituye el núcleo del capítulo, presenta un sistema de categorías ampliamente utilizado entre 1960 y 1967. El aprendizaje de estas categorías, sus procedimientos de aplicación y las reglas fundamentales del sistema capacitarán al lector para realizar sus primeras observaciones. Este sistema servirá, asimismo, de base para el aprendizaje de técnicas de codificación más complejas, como las que se presentarán en los capítulos cuarto y quinto.

Una persona sin experiencia alguna en tareas de codificación cabe esperar que necesite aproximadamente cuatro horas de ejercicios prácticos, grabación y observación activa de clases, para empezar a dominar la técnica. Estos esfuerzos iniciales pueden parecer un tanto desorientadores y no siempre ofrecen inmediata recompensa. Hay individuos que necesitan hasta 12 horas para alcanzar el punto en que su estilo personal hace su aparición y se sienten seguros como para hacer distinciones importantes desde una perspectiva profesional. La «barrera del sonido» suele cruzarse, entrando en la zona de la codificación productiva y recompensante, entre las cuatro y las doce horas de ejercicio.

¿QUÉ ES EL ANÁLISIS DE INTERACCIÓN?

El análisis de interacción no se refiere a un solo sistema, sino a muchos sistemas de codificación de la comunicación verbal espontánea, a través de los cuales se organizan los datos dentro de un esquema de presentación útil, procediéndose después a analizar los resultados con vistas al estudio de las pautas o patrones de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de los diferentes sistemas mencionados se reduce, sustancialmente, a un proceso de codificación y descodificación, esto es: se establece una serie de categorías para la clasificación de las proposiciones registradas, se asigna un símbolo del código a cada una de las categorías y, finalmente, un observador específicamente entrenado para ello registra los datos anotando o puntuando los símbolos del código correspondientes. El descifrado o descodificación consiste en el proceso inverso: un analista específicamente entrenado para ello interpreta la serie de datos codificados, a fin de formular las proposiciones a que haya lugar acerca de los eventos recogidos «en cifra», aun cuando dicho registro se haya llevado a cabo sin estar presente el analista. Un sistema concreto de análisis de interacción, por lo general, incluiría (a) un conjunto de categorías claramente definidas, (b) un procedimiento de observación y una serie de reglas fundamentales que regulan el proceso de codificación o cifrado, (c) determinados medios para la tabulación de los datos recogidos, de manera que éstos queden ordenados dentro de un «texto informativo» que ayude a la descripción de los eventos originales y, finalmente (d) sugerencias útiles para las aplicaciones más comunes de la técnica en cuestión.

La mayor parte de los sistemas de categorías desarrollados hasta el presente se han limitado al registro de la comunicación verbal, pero cabe suponer que podría ser objeto de codificación toda clase de comportamiento espontáneo, siempre que se disponga de un procedimiento práctico al efecto.

Sistemas de codificación o cifrado de todas clases son utilizados a diario en multitud de



oportunidades. Empleamos los números de determinado código para escribir la dirección en los sobres postales, recurrimos al código cifrado de la guía de teléfonos, con el indicativo o prenumero de la zona correspondiente, para servirnos del invento de la telefonía y nos diferenciamos de los animales, porque somos capaces de usar el lenguaje, que constituye el sistema más elaborado y flexible de cifrado-descifrado que el ser humano posee. El lenguaje permite al hombre abstraer determinados fenómenos del contexto en que los percibe, para clasificarlos posteriormente dentro de un sistema categorial y, de esta manera, sentar la base sobre la que se ha edificado el edificio de la ciencia moderna.

El conocimiento del lenguaje y de la manera en que hacemos uso de él significaría un sólido punto de partida para una adecuada comprensión de los sistemas de análisis de interacciones. Los que hablan y escriben llevan a cabo, a través de su misma actividad, un proceso de codificación o cifrado. Quienes escuchan y leen realizan un proceso de «descodificación» o descifrado. Las palabras que en estos procesos se utilizan son símbolos que sustituyen o representan ideas, siendo el propósito del lenguaje precisamente la comunicación precisa de estas ideas, excluyendo aquellas que no son «relevantes» o carecen de «pertinencia». Lo mismo acontece con los análisis de interacción. El símbolo del código representa o, literalmente, «está en lugar de», una categoría, la cual, a su vez, define determinado tipo de proporción o enunciado. Todos los enunciados que se consideran del mismo tipo, homogéneos, son representados por el mismo símbolo del código, al margen de ciertas diferencias que, por obvias que puedan ser, se consideran irrelevantes o carentes de significación a los efectos que se persiguen. Los símbolos del código ya tabulados representan las afirmaciones hechas, pudiendo interpretarse el registro ordenado de estos datos para «recrear» algunos aspectos del recorrido original de la comunicación dentro de las limitaciones relativamente severas del sistema de categorías.

Los sistemas de análisis de interacción en clase persiguen la posibilidad de «abstraer» la comunica-

ción, prescindiendo de la mayoría de sus características. Así, por ejemplo, una categoría del tipo «el profesor formula una pregunta» se aplicaría a muchas proposiciones diferentes, con tal que se trate siempre de preguntas que se hacen en clase. Una vez que se ha empleado el mismo símbolo del código para todos los posibles diversos enunciados que sean preguntas, las diferencias entre ellos quedan ignoradas y se pierden sin posibilidad de recuperación. Sin embargo, esta pérdida queda compensada por un registro minucioso del número de veces que el profesor solicita de los alumnos la respuesta de una expresión verbal, lo cual constituye, en el ejemplo propuesto, la característica común a todos los enunciados registrados bajo el símbolo del código que proceda. Este proceso es razonable solamente cuando es crucial para determinada investigación, conservar registradas, con toda exactitud, las preguntas que el profesor hace. Pero este procedimiento carece de sentido, cuando lo que se pierde a través de él es más importante que lo que a través de él queda registrado.

La falta de relación lógica entre lo que se trata de investigar y la naturaleza del sistema de observación empleado ha dado pie a numerosas críticas hechas a las técnicas del análisis de interacción. Supongamos, por ejemplo, que un inspector está interesado por un sistema particular a propósito de «la evaluación» de un docente. La relación lógica exigida anteriormente no puede establecerse, mientras el inspector no especifique los aspectos de la conducta del docente que considera centrales para su evaluación. Además, es preciso que el inspector establezca una pauta valorativa o criterio de lo que es «bueno» y de lo que es «malo» *en términos del sistema de categorías* que se haya determinado previamente, a fin de poder hacer comparaciones directas entre lo observado y lo deseable. Sin embargo, el problema más serio puede consistir en un conflicto entre los propósitos del inspector y las intenciones del profesor. Lo que el inspector persigue es una comparación válida entre una muestra representativa de realización docente y un modelo ideal deseable. Pero el profesor puede «fingir» un comportamiento no



representativo, con miras a obtener la evaluación más favorable dentro de sus posibilidades. Supongamos que el profesor es un buen actor y que el sistema de observación es muy preciso. El resultado neto sería entonces poco satisfactorio. Aun cuando pudieran desarrollarse planes que permitieran identificar todo posible engaño, los sistemas ordinarios de observación no están diseñados para evaluar a los docentes, en el sentido de adjudicar al profesor una puntuación. Estos sistemas tampoco están diseñados para detectar posibles fraudes al respecto.

ALGUNAS APLICACIONES COMUNES

Los análisis de interacción en el aula pueden ser de utilidad, siempre que sea necesario registrar la presencia o ausencia de pautas de comportamiento 1 a lo largo de un periodo de observación. Esta necesidad se presenta durante la preparación pre-servicio de los futuros docentes, durante el perfeccionamiento en servicio de los docentes ya con experiencia, y a efectos de realización de investigaciones sobre la enseñanza en las clases. Para llevar a cabo esta clase de observaciones, es necesario seleccionar pautas de conducta identificables, aplicar un procedimiento de observación que resulte práctico, efectuar el registro de los datos de manera que se retenga la secuencia original de los acontecimientos, si ello es necesario, y tabular y analizar los datos de tal modo que sean consistentes con el diseño de la investigación.

Los problemas de la aplicación del análisis de interacciones, cuando se requiere una retroinformación inmediata («feedback») de la información cifrada, son muy distintos de los que se presentan cuando dicha retroinformación inmediata no es necesaria.

APLICACIONES DE «RETROINFORMACIÓN» INMEDIATA

La formación inicial y el perfeccionamiento en ejercicio ayudan a los profesores a actuar de

modo distinto, como resultado de su participación. No sólo se pretende conseguir un cambio de conducta, sino que, con frecuencia, las actividades de aprendizaje se supone que hacen aumentar el empleo de pautas específicas de conducta de las que se supone sirven al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Los análisis de interacción pueden ser de utilidad en diversas fases de un programa de este tipo. Por ejemplo, puede emplearse como medición pre- y post-entrenamiento, en orden a determinar si los participantes están aprendiendo, o no, a realizar pautas de comportamiento peculiares durante su enseñanza regular en las clases.

Los análisis de interacción en clase desembocan también en ejercicios de perfeccionamiento profesional docente. Por ejemplo, algunos practicantes pueden ejercitarse en la ejecución de determinados modelos de conducta, al tiempo que otros se aplican a la observación de tales modelos. Posteriormente, actores y observadores proceden a discutir la actuación habida, en términos de perfeccionamiento personal hacia objetivos profesionales más logrados. Seguidamente, pueden discutir cómo aplicar estas ideas a la enseñanza que se imparte en las aulas. Como quiera que tanto la determinación de si ha habido o no cambios de conducta, como si los cambios habidos son de signo positivo o negativo requieren el dominio de ciertas técnicas, resulta posible recurrir al análisis de interacción como instrumento central de la formación docente inicial o en servicio. En estos programas, todos los practicantes aprenden el análisis de interacciones y, luego, aplican la técnica aprendida, con vistas al logro de metas individuales de auto-perfeccionamiento, metas que pueden ser elegidas por cada participante y que dependen de las preferencias personales y únicas de cada uno de ellos.

Siempre que se realice la retroinformación de la observación llevada a cabo, suele ser conveniente que ello tenga lugar cuando todavía están recientes las impresiones de la situación, tanto en la mente del observador, como en la



del actor. El instrumento ideal de «feedback» podría describirse de la siguiente manera: Se codifican minuciosamente las conductas pertinentes, tabulándose los símbolos del código en un esquema de presentación que ponga en claro las comparaciones deseadas. Todo el proceso ha de efectuarse al mismo ritmo que el del comportamiento espontáneo observado, de tal modo que, en el momento en que dicho comportamiento termina, dispongamos ya de un protocolo de datos resumidos capaz de suministrar al instante la retroinformación que se desee.

Los sistemas de análisis de interacción pueden combinarse con registros magnetofónicos o magnetoscópicos. En cualquier caso, toda grabación requiere, para su «visionado» («playback»), por lo menos, el mismo tiempo que duró el registro original. Durante estas repeticiones posteriores, pueden producirse nuevas pausas para decidir las conductas que van a ser objeto de estudio, y los conceptos que serían de mayor utilidad, así como para cerciorarse de que los acontecimientos son adecuadamente comprendidos.

Tal vez el «feedback» más intenso tenga lugar cuando se combinan el cifrado hecho por el observador con la grabación directa. Pueden utilizarse conceptos y una información más objetiva de los análisis de interacción, para anticipar puntos cruciales de la misma y para interpretar lo oído (y/o visto) durante la repetición.

Ayudar a una persona para que introduzca en su comportamiento dentro del aula cambios que supongan una mejora de la calidad didáctica de su actuación no es cosa fácil; es mucho lo que queda todavía por saber acerca de este proceso. Pues bien, el análisis de interacciones puede proporcionar una información razonablemente objetiva que sirva al intento de cambiar el comportamiento propio de los estudiantes y docentes y, por lo que al encargado de enseñar estas técnicas se refiere, permita una evaluación de su trabajo, a través de una estimación de la eficacia del programa que dirige.

APLICACIONES QUE NO IMPICAN UNA RETROINFORMACIÓN INMEDIATA

Dentro del marco de una investigación diseñada para el estudio de la interacción profesoralumno, con frecuencia no conviene proporcionar la retroinformación al profesor. De hecho, en algunos diseños de investigación, se procura hacer todo lo posible para evitar toda influencia sobre la situación a observar. En semejantes investigaciones, puede proceder que los datos de los análisis de interacción provenientes de observaciones sucesivas, se vayan acumulando, aplazando su tabulación hasta el momento que convenga. Pueden lograrse niveles altos de eficacia codificando todos los datos al mismo tiempo, y recurriendo después al ordenador para su tabulación y análisis.

Tal vez la aplicación más importante del análisis de interacción radique en la posibilidad de estudiar la conducta docente y la interacción de clase, con vistas a desarrollar una teoría de la instrucción. Dadas determinadas situaciones de clase y determinados objetivos de aprendizaje, parece plausible esperar que se den relaciones regulares (leyes) entre lo que el profesor hace y los efectos de este comportamiento sobre el aprendizaje de los alumnos. Parece sumamente probable que un profesor ideal, el profesor «máximamente» eficaz, ajustaría su propia conducta a la situación de aprendizaje de un momento dado. Al cambiar la situación, cabe esperar que cambie también la conducta del profesor. Los análisis de interacción pueden aplicarse a la cuantificación del grado de flexibilidad de adaptación, grado que es característico del comportamiento de un docente, así como la determinación de la naturaleza de tales adaptaciones. Partiendo de una información de este tipo, podrán algún día elaborarse teorías didácticas.

El análisis de interacción resulta especialmente indicado, como medición independiente o de control, siempre que se trate de comparar dos métodos de enseñanza o dos programas diferentes. Un diseño muy frecuente consiste en someter las clases experimentales al tratamien-



to que el nuevo programa supone y comparar, después, el aprendizaje habido en dichas clases con un grupo de control, o bien con otros niveles de aprendizaje previos, determinados antes de introducir en el curriculum los cambios objeto de experimentación. Con demasiada frecuencia, es poca o nula la evidencia obtenida acerca de las diferencias en modelos didácticos que, se supone, distinguen un programa de otro. Un análisis de la conducta del profesor podría indicar si se está enseñando un nuevo contenido con o sin los cambios de interacción en clase que se esperaban. Ello puede, asimismo, proporcionar datos que permitan explicar por qué se presentan o faltan diferencias en el aprendizaje. La explicación del porqué constituye ya una teoría.

Posiblemente, el más sencillo de todos los diseños de investigación que implica un análisis de interacciones sea el que trata de localizar las clases en las que las actitudes positivas de los alumnos y el rendimiento académico se sitúan por encima del promedio, a fin de compararlas con clases similares; pero en tales aspectos se quedan en inferiores al promedio. Tests de papel y lápiz, de corrección mecánica, son instrumentos eficientes para la selección de estas clases dentro de una amplia población escolar. Una vez identificadas las clases en cuestión, las clases pueden ser visitadas por observadores entrenados, quienes reúnen los datos del análisis de interacción. Según los sistemas de categorías empleados y de otros aspectos del diseño experimental, pueden investigarse una gran diversidad de hipótesis, para evidenciar si explican las diferencias detectadas en la actitud y en el rendimiento de los alumnos.

RESUMEN

El análisis de interacción en la clase puede aplicarse a la formación inicial, en servicio del profesorado, como instrumento que ayude a los docentes a mejorar la enseñanza que imparten. Por lo general, este tipo de aprendizaje requiere alguna clase de retroinformación («feedback»)

objetiva para la persona que trata de cambiar su conducta. En los capítulos que siguen se presentan procedimientos e instrumentos más eficientes, que dan una mayor practicidad a la aplicación de estas técnicas. El análisis de interacciones se utiliza también en la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta técnica proporciona un método de cuantificación de conceptos que se refieren y aplican a la conducta espontánea y que, en consecuencia, sólo de una manera indirecta podría medirse. Una vez que se ha podido asociar con las actitudes y rendimiento de los alumnos determinadas medidas de la conducta docente, cabe entonces tratar de construir teorías, siquiera elementales, de la enseñanza.

UN SISTEMA DE DIEZ CATEGORÍAS

El sistema que se ofrece en este apartado fue desarrollado por Flanders² y otros³ en la Universidad de Minnesota entre los años 1955 y 1960. Este sistema de categorías tiene todavía numerosas aplicaciones útiles, si bien se han llevado a cabo intentos, hoy día coronados ya por el éxito, para aumentar el número de categorías y modificar determinados procedimientos.

En la tabla 2.1 aparece la lista de las diez categorías: siete de ellas se emplean cuando el profesor habla; dos, cuando el que habla es algún alumno; y última, cuando se dan momentos de silencio o confusión. Por lo que hace a la comunicación, se entiende que estas tres condiciones, (a) habla el profesor, (b) habla el alumno, (c) silencio o confusión, agotan todas las posibilidades. Los sistemas de categorías que agotan todas las posibilidades son *totalmente inclusivas* de todos los acontecimientos posibles y, siendo así que todo evento es clasificable, un sistema de inclusividad integral permite estar codificando el comportamiento observado, sin cesar, a intervalos constantes, a lo largo de todo el periodo de observación. Esto es esencial, siempre que se trate de llegar a conclusiones acerca de la proporción de tiempo empleado en una o varias categorías durante la clase.



Supongamos que hemos decidido codificar solamente en dos de las categorías del profesor, por ejemplo, la número 6 (dar instrucciones) y la número 4 (formular preguntas). Dados unos datos válidos, podemos comparar la frecuencia de estos dos acontecimientos, estableciendo, por ejemplo, que «tal profesor hizo preguntas dos veces más que dictó normas o instrucciones», o bien, dados dos períodos diferentes de observación, podemos concluir que, en el período de la primera observación, formuló doble número de preguntas que a lo largo del período de la segunda. No obstante, como quiera que el sistema de dos categorías no es inclusivo de la totalidad de posibilidades, no hay posibilidad de llegar a conclusión alguna acerca de la proporción de tiempo dedicada a cada una de estas dos categorías, en relación al total del tiempo hablado por el profesor, a toda la comunicación verbal habida o a todo el tiempo que duró la observación hecha. Estas últimas comparaciones son con frecuencia importantes, de modo que, por lo general, suelen preferirse sistemas de categorías que sean inclusivos de la totalidad de tipos de conducta, especialmente habida cuenta de que puede obtenerse más información adicional, sin necesidad de emplear más tiempo en clase. Podríamos convertir en sistema inclusivo integral este sistema de dos categorías: para ello, sería suficiente añadir una tercera categoría, «ninguno de los dos tipos de actividad antedichos», procediendo después a codificar el comportamiento docente, en intervalos regulares, y aplicando esta última categoría, siempre que no se dieran preguntas o directrices por parte del profesor...

Un primer paso para prepararse al dominio de esta técnica de observación sería el de aprender de memoria los números del código expuesto, asociándolos a la frase-clave inicial, que va en letra cursiva en la Tabla 2.1. El observador que entrara en una clase, sin haber memorizado los números del código, se encontraría en la misma situación que un individuo que decidiera aprender el teclado de la máquina de escribir el día antes de tener que copiar un ma-

nuscrito de 150 páginas. El sistema de ir pulsando las teclas según se las va descubriendo no es lo suficientemente rápido, de la misma manera que no lo es el tener que ir leyendo el número del código correspondiente a cada una de las categorías a la hora de registrar la comunicación que se da en una clase. El observador entrenado viene a actuar como un ingenio automático, codificando al instante, sin vacilación alguna, cada acontecimiento o episodio, apenas lo reconoce: se trataría, pues, de un ingenio automático dotado de un alto nivel de discriminación.

NATURALEZA Y FINALIDAD DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS

La principal característica de este sistema de categorías radica en el análisis de *iniciación y respuesta*, análisis que constituye una característica de la interacción entre dos o más individuos. Tomar la iniciativa, dentro del contexto que aquí nos ocupa, significa hacer el primer movimiento, dar el primer paso, imprimir determinada dirección, comenzar, introducir una idea o concepto por primera vez, expresar un deseo propio. Responder significa, igualmente dentro de nuestro contexto, pasar a la acción siguiendo una iniciativa ajena, contradecir, ampliar o reaccionar de alguna manera a ideas que ya han sido expresadas, aceptar o, llegado el caso, cumplimentar deseos manifestados por otros. En la mayoría de las situaciones, abrigamos la expectativa de que el profesor dará muestras de una mayor iniciativa que el alumno.

Con este sistema de diez categorías, puede inferirse una estimación del equilibrio relativo entre actividades de iniciación y de respuesta, tomando como base al porcentaje de intervención del profesor, intervención del alumno y silencio o confusión. Estos porcentajes, por sí solos, no son buenos predictores del aprendizaje y actitudes del alumno, ya que la calidad de los enunciados verbales se halla asociada a los logros educativos por lo menos igual, si no



TABLA 2.1
Categorías para el análisis de interacción de Flanders⁴ (FIAC)

Habla el profesor	Responde	<p>1. <i>Acepta sentimientos</i>. Acepta y pone en claro una actitud o el tono afectivo de un alumno de manera «no amenazante». Los sentimientos pueden ser positivos o negativos. Se incluyen también en esta categoría la predicción y evocación de sentimientos.</p> <p>2. <i>Alaba o anima</i>. Alaba o alienta la acción o comportamiento del alumno. Gasta bromas o hace chistes que alivian la tensión en clase, si bien no a costa de otro individuo. Se incluyen aquí los movimientos afirmativos, aprobatorios, de la cabeza y expresión es como «um, um?» o «adelante».</p> <p>3. <i>Acepta o utiliza ideas de los alumnos</i>. Esclarecimiento, estructuración o desarrollo de ideas sugeridas por un alumno. Se incluyen aquí las ampliaciones que el profesor hace de las ideas de los alumnos, pero, cuando el profesor procede a aportar más elementos de sus propias ideas, ha de pasarse a la categoría número 5.</p>
		<p>4. <i>Formula preguntas</i>. Planteamiento de preguntas acerca de contenidos o de procedimientos y métodos, partiendo el profesor de sus propias ideas y con la intención de que responda un alumno.</p>
	Inicia	<p>5. <i>Expone y explica</i>. Refiere hechos u opiniones acerca de contenidos o métodos; expresa sus propias ideas, da sus propias explicaciones o cita una autoridad que no sea un alumno.</p> <p>6. <i>Da instrucciones</i>. Directrices, normas u órdenes que se espera el alumno cumplirá.</p> <p>7. <i>Critica o justifica su autoridad</i>. Frases que tienden a hacer cambiar la conducta del alumno, de formas o pautas no aceptables o modos aceptables; regaña a alguno; explica las razones de su conducta, por qué hace lo que hace; extrema referencia a sí mismo.</p>
Habla el alumno		<p>8. <i>Respuesta del alumno</i>. Los alumnos hablan para responder al profesor. Es el profesor quien inicia el proceso, solicita que el alumno se exprese o estructura la situación. La libertad para expresar las propias ideas es limitada.</p>
	Inicia	<p>9. <i>El alumno inicia el discurso</i>. Iniciación del discurso por parte de los alumnos. Expresión de ideas propias; iniciación de un nuevo tema; libertad para exponer opiniones y líneas personales de pensamiento; formulación de preguntas pensadas por propia cuenta; ir más allá de la estructura dada.</p>
Silencio		<p>10. <i>Silencio o confusión</i>. Pausas, cortos períodos de silencio y períodos de confusión en los que la comunicación resulta ininteligible para el observador.</p>



más estrechamente, que la cantidad. Desde el momento en que el profesor tiene más autoridad que cualquier alumno, no es de extrañar el descubrimiento de que la comunicación del profesor, que es una muestra del total de su conducta, sea el factor individual más potente a la hora de establecer un equilibrio entre actividades de respuesta y actividades de iniciación. Es por esta razón que siete de las nueve categorías se dedican a discriminaciones de los enunciados verbales del profesor.

Nota de la lectura

¹ El hablar constituye un comportamiento y las formas de hablar son patrones o pautas, de modo que la expresión «pautas de comportamiento» que acabamos de utilizar parece adecuada. La mayor parte de la influencia que el profesor ejerce sobre el alumno tiene lugar a través de la palabra hablada.

² Flanders, N. A.: *teacher influence, pupil attitudes and achievement*. Gabinete de Investigación del Instituto de Investigación Proyecto no. 397. Universidad de Minnesota, 1960.

³ En los primeros trabajos llevados a cabo en Minnesota tomaron parte de alguna manera: Sulo Havumaki, Thomas Filson, Edmund

Una estimación más precisa de la relación iniciación-respuesta en la interacción del aula puede determinarse comparando la frecuencia de ocurrencia en la conducta del profesor de las categorías 1, 2 y 3, con la frecuencia de las categorías 5, 6 y 7. El profesor responde al comportamiento adoptado por el alumno por vía de apoyo, cuando utiliza ideas expresadas por los alumnos, cuando elogia o estimula su conducta y cuando reacciona de manera autoritaria.

Amidón, Theododre Storlie y J. Paul Anderson. Influyeron también en la estructuración de las diez categorías trabajos anteriores, realizados en la Universidad de Chicago. A ellos contribuyeron: Herbert Thelen, John Withall y John Glidewell. En realidad, fueron los trabajos de John Whithall los que dieron lugar a las primeras experiencias del autor en el campo del análisis de interacción.

⁴ La secuencia de estos números carece de toda intención «escalar». Los números son clasificatorios: designan una clase peculiar de evento de comunicación. El anotar estos números durante las observaciones de clase es simplemente operación enumerativa, sin hacer juicio alguno de nivel en una escala.



Tema 3. El profesor y su interacción con el currículum

LECTURA: EL CURRÍCULUM MOLDEADO POR LOS PROFESORES*

PRESENTACIÓN

El texto nos lleva a la reflexión sobre el papel del profesor como sujeto activo dentro del currículum, como una práctica social comprometida. Principalmente Gimeno Sacristán se ocupa de los significados, dilemas, y praxis que enfrenta el profesor en torno al currículum; de las concepciones epistemológicas del profesor con relación a contenidos de aprendizaje y conocimiento valioso; a las dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores y finalmente, a la estructura social del trabajo profesional del profesor y su poder de mediación en el currículum con una situación de trabajo colectivo y sistemático.

- Significados, dilemas y praxis.
- Concepciones epistemológicas del profesor.
- Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores.
- Estructura social del trabajo profesional y poder de mediación en el currículum.

Si el *currículum* es, antes que nada, una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en la que se entrecruzan diversos subsistemas o prácticas diferentes, es obvio que, en la actividad pedagógica relacionada con el *currículum*, el profesor es un elemento de primer orden en la concreción de ese proceso. Al reconocer al *currículum* como algo que con-

José Gimeno Sacristán. 'El Currículum moldeado por los profesores', en: *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Madrid, Morata, 1988. pp. 196-239.

figura una práctica, y es a su vez configurado en el proceso de su desarrollo, nos vemos obligados a analizar los agentes activos en el proceso. Y éste es el caso de los profesores. El currículum moldea a los docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos. La influencia es recíproca.

Si el *currículum* es una práctica, afirma GRUNDY (1987, pág. 68), quiere decirse que todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir, elementos activos. Lo cual nos conduce a analizar la fenomenología que produce la intervención de procesos subjetivos -el profesor como individuo o como colectivo profesional- y, al mismo tiempo, hemos de plantear un problema que no se refiere a esa intervención subjetiva de orden psicológico ni a un problema técnico relacionado con procedimientos de intervención, sino a la dimensión estrictamente política, cuestionando si ha de intervenir o no, en dónde y en qué medida. Es decir, no se trata sólo de ver cómo los profesores ven y trasladan el *currículum* a la práctica, sino si tienen el derecho y la obligación de aportar sus propios significados. (GRUNDY, 1987, pág. 69).

Resulta evidente que en el profesor recaen no sólo determinaciones que respetar provenientes del conocimiento o de los componentes diversos que se manifiestan en el *currículum*, sino que tiene obligaciones respecto de sus propios alumnos, del medio social concreto en el que viven, y ello le llama inevitablemente a intervenir por responsabilidad hacia ellos. A fin de cuentas el currículum tiene que ver con la cultura a la que acceden los alumnos; el profesor, mejor que ningún otro, es quien puede analizar los significados más sustanciales de la misma que debe estimular para sus receptores.

La conciencia o el punto de vista de que los profesores constituyen un factor condicionante de la educación y, más concretamente, de los aprendizajes en los alumnos, forma parte del



pensamiento pedagógico desde hace mucho tiempo. Más cercana es la preocupación de la investigación pedagógica por considerar su papel mediador en los procesos de enseñanza, dentro de lo que se ha denominado el “paradigma mediacional centrado en el profesor” (PEREZ, 1983). Los análisis sobre los mecanismos a través de los que se realiza esa mediación y las consecuencias de la misma forman parte de enfoques recientes que tienen su origen en influencias diversas, con una amplia repercusión en distintos capítulos didácticos.

Esa idea de mediación, trasladada al análisis del desarrollo del *currículum* en la práctica, significa concebir al profesor como un mediador decisivo entre el *currículum* establecido y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos, condicionando con ello toda la gama de aprendizajes de los alumnos. Reconocer ese papel mediador tiene consecuencias en orden a pensar modelos apropiados de formación de profesores, en la selección de contenidos para esa formación, en la configuración de la profesionalidad y competencia técnica de los docentes.

Pero estos supuestos van más allá, porque suponen concebir y entender cómo realmente los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los *currícula*, impuestos desde fuera a las instituciones escolares. Hipótesis de trabajo que se convierte en una alternativa a las teorías de la reproducción, pues ésta no se realiza sino a través de los mecanismos que la producen, y éstos desarrollan su acción dentro de espacios de autonomía, aunque sea mínima.

“Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condicionada por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales” (McNEIL, 1983, pág. 137).

Si el *currículum* expresa el plan de socialización a través de las prácticas escolares impuesto desde fuera, esa capacidad de modelación que tienen los profesores es un contrapeso posible si se ejerce adecuadamente y si se estimula como mecanismo contrahegemónico. Cualquier estrategia de innovación o de mejora de la calidad de la práctica de la enseñanza deberá considerar ese poder modelador y transformador de los profesores, que ellos de hecho ejercen en un sentido o en otro, para enriquecer o para empobrecer las propuestas originales. La mediación no sólo la realizan directamente interviniendo sobre el *currículum*, sino a través de las pautas de control de los alumnos en las aulas, porque, con ello, mediatizan el tipo de relación que los alumnos pueden tener con los contenidos curriculares.

Estos enfoques que se detienen en la mediación de los fenómenos curriculares tienen motivaciones diversas que residen no sólo en una cierta concepción del ejercicio de la profesionalidad del docente, sino también en el contrapeso que está ejerciendo un enfoque más sociológico especialmente el de la “nueva sociología”- en los problemas didácticos en general, superando la visión más reduccionista de tipo psicológico que dominó en el pasado reciente, amparada en una tradición de investigación individualista y positivista. Como consecuencia de todo ello, la enseñanza en general y el propio *currículum* se entienden como un proceso de construcción social en la práctica.

La actividad de los profesores es una acción que transcurre dentro de una institución. Por esa razón, su práctica está inevitablemente condicionada. La acción observable es fruto de la modelación que realizan los profesores dentro de marcos institucionales de referencia. Los estudios sobre cómo toman decisiones, no consideran, en muchos casos, el hecho de que, para ellos, las posibilidades de elegir están prefiguradas de algún modo dentro del marco en el que actúan. El profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento marcadas



a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o por la simple tradición que se acepta sin discutir. Esta perspectiva debiera considerarse cuando se enfatiza demasiado la importancia de los profesores en la calidad de la enseñanza.

La profesión docente no sólo es algo eminentemente personal y creativo, sujeto a las posibilidades de la formación y al desarrollo del pensamiento profesional autónomo de los profesores, sino que se ejerce en un marco que predetermina en buena parte el sentido, dirección e instrumentación técnica de su contenido. Posibilidades autónomas y competencias del profesor interaccionan dialécticamente con las condiciones de la realidad que al enseñante le vienen dadas a la hora de configurar un determinado tipo de práctica a través de la propia representación que se hace de esos condicionamientos. El profesor se suele encontrar con unos alumnos seleccionados por la propia estructura del sistema educativo, la política curricular se los ordena en niveles a los que adscribe criterios de competencia intelectual, habilidades diversas, etc., el sistema le proporciona medios, una estructura de relaciones dentro de la institución escolar, un horario compartimentado, la distribución de un espacio, una forma de relacionarse con sus compañeros, unas exigencias más o menos precisas a considerar en la evaluación y promoción de alumnos, un *currículum* preelaborado en materiales, etc. El profesor activo *reacciona* ante situaciones más que crearlas *ex novo*. Pero en realidad, nadie puede escapar de la estructura, y una gran mayoría aprende pronto y con cierta facilidad a convivir con ella y hasta asimilaría como el “medio natural”.

Estas palabras de GITLIN (1987) expresan la función de gestores de su propia práctica que tienen los profesores como papel institucionalmente asignado, más que de diseñadores genuinos:

“Las estructuras escolares han contribuido a crear y mantener una experiencia alienada

en el trabajo de los profesores. Y ello es así porque el instrumento que utilizan para modelar la experiencia educativa para los estudiantes, el *currículum*, no les pertenece. Más bien, gestionan un *currículum* cuyas metas y fines están en su mayor parte determinados por otros. La enseñanza como gestión del *currículum* desprofesionaliza a los profesores y les reclama la competencia necesaria para hacer que sus alumnos se dirijan de forma efectiva a lo largo de una ruta predeterminada” (Pág. 117).

El profesor, en suma, no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en esa medida, tampoco puede elegir muchas veces cómo desarrollarlo; aunque a él siempre le incumbirá representarse la situación y definirse a sí mismo el problema y actuar de diversas formas posibles dentro de unos márgenes, considerando que los determinantes casi nunca son totalmente inexorables ni sin posibilidades de moldeamiento. El carácter radicalmente indeterminado de la práctica planteará siempre la responsabilidad del profesor y su capacidad para “cerrar” situaciones, aunque éstas no las defina él.

Al hablar de esquemas de decisión en los profesores es preciso recordar esas referencias para no caer en el puro idealismo, ya que sus acciones forman parte de una práctica social. Lo mismo que ocurre con otras prácticas, caso de la de los médicos que ejercen dentro de las condiciones de la hospitalización, que aun siendo consideradas profesiones liberales, no son independientes de cómo se hallan institucionalizadas.

Un cierto discurso idealista en educación, escasamente relacionado con condicionamientos sociales, institucionales, etc. ha difundido la imagen de la profesión docente como algo autónomo, personal y creativo, cuyas coordenadas las fija y cierra el profesor con sus decisiones profesionales autónomas, exaltando así la importancia de su capacidad de iniciativa y de la formación para fomentarla.

Muy al contrario, el análisis social de la práctica de la enseñanza nos pone en evidencia las



consecuencias que tiene el que sea una práctica institucionalizada, definida históricamente al menos en sus coordenadas básicas, por condicionamientos políticos, sociales, organizativos, una tradición de desarrollo curricular, etc. La originalidad del profesor, lo que éste decide realmente, se refiere más bien al “cierre” y concreción de las características que tendrá su práctica dentro de unos parámetros que le vienen dados y dentro de los que él mismo ha sido socializado y formado profesionalmente. Por eso, la actividad de los profesores renovadores es, en muchos casos, una acción de “resistencia”, burladora de coerciones diversas, es decir, una acción política y no meramente adaptativa. Pero no es infrecuente que esos parámetros se acepten como algo natural, fuera de toda discusión y sin entrever, por tanto, otras alternativas, en la medida en que son valores y prácticas asumidas acríticamente.

El margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad. Eso es una opción y el resultado de situaciones históricas, marcos políticos y prácticas administrativas y de un nivel de capacitación en el profesorado. La autonomía siempre existe, pero sus fronteras también. La autonomía profesional de cada profesor individualmente considerado o la de la profesión como grupo de profesionales es preciso verla dentro del marco de determinantes de la práctica.

Al modelo que últimamente pone énfasis en el pensamiento y la toma de decisiones del profesor es preciso contraponerle marcos de explicación social de ese pensamiento profesional y de la práctica consiguiente. Un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasie en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, puede perder de vista la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento, son fenómenos sociales desarrollados dentro

del marco de un puesto de trabajo configurado por variables instituciones, sociales, políticas e históricas. El profesor elige tareas, pero trabaja dentro de un marco en el que unas son posibles y otras no. Los límites de la actuación no siempre son evidentes para los que ejercen dentro del marco dado. Es cierto que muchos profesores los conocen y procuran forzarlos en la medida en que impiden la realización de otro modelo de educación más aceptable. Pero otros muchos conviven bien con ellos porque los han interiorizado.

La visión del profesor como funcionario, servidor público dependiente, cuya actuación está administrativamente controlado, alguien que cumple con una tarea establecida desde fuera, es una configuración política de su papel profesional. Frente a ella, se puede contraponer otra forma de entender su función profesional más cercana a la de diseñador del contenido de su propia actividad. Y esa nueva imagen no sólo es más adecuada con la realidad de los hechos y con la conveniencia de un planteamiento liberador de los profesores para que progresivamente tengan mejor control sobre su propia práctica, sino que es reclamada incluso por las propias necesidades educativas de los alumnos. ¿Quién, si no es el profesor, puede moldear el *currículum* en función de las necesidades de unos alumnos determinados, resaltando los significados del mismo para ellos, de acuerdo con sus necesidades personales y sociales dentro de un contexto cultural? La figura del profesor como mero desarrollador del *currículum* es contraria a su propia función educativa. El *currículum* puede exigir el dominio de determinadas destrezas relacionadas con la escritura, por ejemplo, pero sólo el profesor puede elegir los textos más adecuados para despertar el interés por la lectura con un grupo de alumnos.

El análisis del *currículum* como espacio teórico-práctico, como un proceso de deliberación en el que participan los profesores como profesionales capaces, comprometidos con las necesidades educativas de sus alumnos, es inherente a una concepción educativa liberadora. Pero el discurso propositivo de modelos de actuación profesional deberá moverse dentro de



unas coordinadas críticas que proporcionen conciencia sobre los obstáculos objetivos y subjetivos al desarrollo del proceso liberador.

La necesidad de entender al profesor necesariamente como un profesional activo en la traslación del *currículum* tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para unos alumnos determinados, en la selección de los medios más adecuados para ellos, en la elección de los aspectos más relevantes a evaluar en ellos y en su participación en la determinación de las condiciones del contexto escolar. El profesor ejecutor de directrices es un profesor desprofesionalizado.

La acepción del profesor “ejecutor” ha sido reforzada, desde un punto de vista “científico”, al concebir las competencias docentes como una agregación de destrezas sometibles a control de patrones específicos de comportamiento. Planteamientos como la programación por objetivos, formación en destrezas conductuales, etc., sirven a un modelo en el que los profesores tienen que precisar lo que pretenden, porque esa es la forma de confrontar su práctica con las exigencias curriculares exteriores, y con las políticas, en definitiva.

El profesional de la docencia no puede compararse a otras profesiones liberales. No es profesional que pueda disponer de un bagaje de técnicas instrumentales terminadas, rutinizadas y apoyadas en pretendidos conocimientos científicos, a imagen y semejanza de un tecnólogo científico. El modelo de racionalidad técnica no es aplicable, en sentido estricto, a los profesores, como tampoco se adjudica rigurosamente a otros profesionales cuya actividad puede parecer que cae más en ese esquema: un médico, un arquitecto, etc. El análisis de las actuaciones prácticas de los profesores, la lentitud epistemológica del conocimiento y de la técnica pedagógica posible, y los supuestos éticos dentro de los que ha de desenvolverse la actividad de la enseñanza, nos impiden admitir esa imagen cerrada de tecnólogo pertrechado de normas precisas. Pero tampoco se trata de una estricta profesión de diseño, de acuerdo con la terminología de SCHÖN (1983).

Para este autor, los profesionales que ejercen en campos aplicados donde existe alguna apoyatura de conocimientos orientadores o fundamentales (arquitectos, urbanistas, psicoterapeutas, etc.), se comportan como diseñadores reflexivos cuya acción no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizarlo. Se enfrentan a situaciones únicas en las que pueden aprovechar conocimientos y experiencias, sin descuidar las particularidades de la situación. El profesor también se enfrenta con una situación compleja e incierta donde “es un problema encontrar el problema”. Al tratarse de casos únicos no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de reflexión y de elecciones en las condiciones concretas de la situación práctica. Su experiencia previa sirve, como también sirve el conocimiento, pero la técnica se deduce, no de ese conocimiento de forma automática, sino del proceso mismo de reflexionar y deliberar en la situación a resolver. Dice SCHÖN (1983), refiriéndose al profesor:

“En la media hora o algo así que invierte con el alumno, tiene que construir y comprender la situación tal como él la encuentra. Y como la encuentra problemática, debe redefinirla” (Pág. 129).

Debería tener en cuenta múltiples consideraciones, modos alternativos de acción, reaccionar “artísticamente” ante la situación. Pero el problema es que, siendo entitativamente la situación tal como la presenta este autor, lo que resulta valioso para definir la entidad de la competencia profesional, lo real es que el profesor no puede invertir media hora en definir o redefinir la situación del caso único que le presenta cada alumno, cada propósito curricular, cada aula, cada momento o jornada escolar, por las condiciones de la situación del trabajo y no por la entidad de la competencia profesional. El arquitecto sí que dispone de esas condiciones:



concebido el problema, analizada la situación única para la que diseña, tomada nota de los objetivos del cliente, condiciones de los materiales, ciertas consideraciones sobre el valor de la modelación del espacio en la vida individual y social, él diseña una propuesta que *otro realizará*; él ya puede pasar a otra situación nueva de diseños. La diferencia de contextos profesionales es que el profesor puede diseñar poco y tiene que ejecutar siempre el diseño en las condiciones de trabajo reales. Lo que no nos lleva a negar la metáfora, sino a llamar la atención sobre la desigualdad de condiciones sociales e institucionales de la actividad de los profesores y sobre la contradicción en que, a veces, nos sitúan los modelos.

El problema, en nuestro caso, reside en que el ejercicio de la profesión no se ajusta tanto a patrones reguladores intrínsecos a la actividad misma, exigidos por ella desde un esquema o conceptualización y desde unos valores, sino que viene definida social e institucionalmente, porque es una semi-profesión desde el punto de vista sociológico y porque es reclamada por un puesto de trabajo institucionalizado. Una semiprofesión no dispone de *corpus* concreto de conocimientos básicos pretendidamente fundamentantes, pues obedece a planteamientos muy diversos, se apoya en conocimientos muy dispares, donde quedan amalgamados aspectos científicos, técnicos y administrativos, transmitidos muchas veces como “sabiduría artesanal” entre profesionales más que como procedimientos formalizados (TERHART, 1987).

La actividad del profesor no se define en la realidad prioritariamente ni fundamentalmente a partir de una cultura pedagógica de base científica, sea cual sea la acepción o paradigma del que se parta a la hora de concretar un modelo de comportamiento docente, sino que surge de demandas sociales, institucionales y curriculares prioritariamente, previas a cualquier planteamiento, a las que después se modela y racionaliza y se ataca incluso desde argumentaciones pedagógicas. De ahí la perpetua insatisfacción entre las demandas de un modelo y las de la situación práctica dada. Sin

querer llevar al extremo la comparación, pensemos en la actuación institucionalizada de un psiquiatra bajo esquemas profesionales que pueden llevarle desde reforzar los esquemas de institucionalización de la “anormalidad” definida como tal, a preconizar la desaparición de ubicación institucional de la anormalidad.

Al fin y al cabo, el ámbito de decisiones del profesor es limitado y ello, como afirma DALE (1977, pág. 20), por dos razones fundamentales:

1) Porque las fuentes de su conocimiento y la retórica profesional explícita del profesor están decisivamente influenciadas por la cultura dominante, no pudiéndose esperar de ellos críticas y respuestas muy provocativas. 2) Y, en segundo lugar, porque las condiciones materiales de su trabajo son más decisivas a la hora de determinar lo que hace que su propia retórica profesional. Normalmente, el profesor no suele tener en sus manos la posibilidad de cambiar tales condiciones y, en esa misma medida, no es él autónomamente quien puede decidir de forma íntegra lo que es y será su práctica profesional.

El *currículum*, como dijimos en otro momento, es la expresión de la función social de la institución escolar y ello tiene sus consecuencias tanto para el comportamiento de alumnos como para el del profesor: a) En cuanto práctica y expresión de metateorías y opciones pedagógicas y sociales; el *currículum* es un esquema director o marco para el comportamiento profesional de los docentes, condicionando las coordenadas del puesto de trabajo del profesor e incluso la estricta práctica pedagógica. b) Desde otro punto de vista, el *currículum*, como selección de contenidos culturales y destrezas de diferente orden, elaborados pedagógicamente y presentados al profesor por medio de regulaciones, guías, libros de texto, materiales diversos, etc., es un determinante decisivo de la práctica profesional; más aún en contextos como el nuestro en el que las determinaciones en este sentido han sido siempre muy directivas, especialmente para el profesorado de enseñanza primaria.

La expresión última del *currículum* que llega a los profesores, su forma de desarrollarlo, etc.,



estructura su actuación laboral. Las propias regulaciones curriculares, por ejemplo, determinan tiempos horarios diferentes para diverso tipo de áreas, ponderan componentes, reflejan opciones epistemológicas referidas a los contenidos, etc., lo que supone una valoración que se le presenta al profesor. En ese sentido, la política curricular y la dependencia respecto de medios que «traducen» al profesor el *currículum* ya elaborado son instancias socializadoras del papel profesional que prefiguran la estructura del puesto laboral.

La función socializadora de la escuela se hace operativa en buena medida a través de la configuración del puesto de trabajo de los profesores, porque mediante ese moldeamiento se condiciona la práctica pedagógica de los propios alumnos. La búsqueda de modelos ideales de profesor es una abstracción al margen del análisis de las condiciones concretas en las que ejerce su trabajo.

La influencia exterior en las decisiones que toman los profesores sobre todo el desarrollo del currículum y más concretamente sobre sus contenidos, son evidentes [SCHWILLE (1979a y 1979b) LUNDGREN (1981)]; guías curriculares, patrones de control, pruebas externas de evaluación de resultados al final de un ciclo o tipo de enseñanza, libros de texto, previamente regulados administrativamente, evaluación exigida a los alumnos, socialización profesional en el curso de su formación, influencias de otros compañeros, pautas de funcionamiento del centro, medios disponibles en el mismo, etc., son elementos que condicionan el grado de autonomía del profesor y el sentido en el que la ejerce. Las fuerzas orientadoras y determinantes exteriores son acumulativas, es decir que las presiones reales o percibidas en cada uno de esos elementos se suman en lo que pasa a ser un marco ante el que los profesores pueden mostrar sumisión, búsqueda de resquicios, resistencia, enfrentamiento, etc. Una formación poco sólida, tanto en el terreno cultural o científico como en el estrictamente profesional o pedagógico, facilita esa acomodación a las instancias políticas, burocráticas y a los medios di-

dácticos elaborados fuera de la escuela, intervencionismo desde fuera, debilidad organizativa del profesorado, bajo nivel de formación en el mismo son realidades concomitantes.

La emancipación progresiva del puesto de trabajo de los docentes es un objetivo histórico, condición para su propio desarrollo profesional y personal. Y es una consecuencia de concebir la enseñanza como una actividad moral que requiere considerar los fines a los que se dirigen sus prácticas y las consecuencias de utilizar unos determinados medios con seres humanos. Una caracterización a la que hay que extraerle todas las consecuencias prácticas, ya que implica plantearse de forma radical el papel de los profesores como mediadores de ese proceso y no como meros instrumentos que mecánicamente puedan satisfacer exigencias exteriores. Lo que tampoco debe llevar a concebir el trabajo docente como algo que compete sólo a un cuerpo de profesionales sobre los que no se deban ejercer controles sociales.

De este modo aparece dibujada con claridad la dimensión política de la renovación pedagógica al tener que entender que ésta no sólo precisa de cambios a nivel de prácticas personales. Sin variar los marcos, la renovación aparece muchas veces como resistencia al sistema, lo que produce un alto costo psicológico y profesional para los profesores. La renovación es, en muchos casos, más una opción de oposición a esas condiciones exteriores por parte de los profesores que la expresión natural de la creatividad profesional de los mismos. Sin acometer cambios en esa estructura ordenadora de la práctica profesional, ésta puede cambiar muy poco en bastantes aspectos.

El puesto de trabajo de los profesores es una configuración histórica que expresa el papel asignado a la escuela, de ahí la importancia del análisis histórico y político de la profesionalidad para la renovación pedagógica. Ya no se trata de plantear sólo cambios metodológicos alternativos, sino también de alterar las bases profundas de la actuación docente.

Un análisis de la realidad observable, aparte de una aspiración y una defensa de profesional



más activo y autónomo, nos hace comprender que también los profesores "hacen política desde abajo" (SCHWILLE, 1979b y 1982) o, didio de otro modo, que rompen la línea política impuesta desde arriba, aunque dentro de unos límites. Es, en definitiva, una profesión a caballo entre las liberales y las profesiones ejercidas dentro de organizaciones productivas o burocráticas que definen con bastante precisión los papeles profesionales, si bien hoy día es difícil encontrar extremos puros en este sentido. En la medida en que ello sea así, es preciso analizar los mecanismos a través de los que ejerce su peculiar grado de autonomía y en qué aspectos la proyecta.

Considera BROPHY (1982) que:

"Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adoptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probablemente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor las percibe" (Pág. 3).

Concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos o destrezas propuestos por el *currículum*, percepción de necesidades de los alumnos, de sus condiciones de trabajo, etc., llevarán, sin duda, a éstos a interpretar personalmente el *currículum*.

La perspectiva política que resalta la línea de sumisión-ruptura se complementa con una concepción psicológica global sobre el profesor en tanto que agente activo de la educación, que, desde el constructivismo psicológico de KELLY (1966) aplicado al profesor, significa concebirlo como alguien que construye significados sobre las realidades en las que opera. El profesor está implicado en un proceso de observación, interpretación, construcción de significados sobre la realidad pedagógica que le sirven para predecir acontecimientos, que también actúan de guía en su conducta. Esos procesos son esenciales para el ejercicio de su actividad, en la medida

en que el profesor toma inexorablemente muchas decisiones, trabajando con objetos y realidades ininterpretables, dentro de ambientes complejos, fluidos; algo que en otras profesiones puede no ser tan decisivo. La visión política y técnica del profesor como *ejecutor* parte de una concepción de la naturaleza humana bien diferente o quiere soslayar ese carácter creador de los profesores, en aras del sometimiento al patrón de conducta reclamado por el sistema social-escolar en el que opera. Es curiosa la disociación e incongruencia que supone, en ocasiones, aplicar un concepto determinado de aprendiz activo al alumno y preconizar, al tiempo, para el profesor el papel contrapuesto.

Un cuadro de determinaciones de la práctica de los profesores no puede tampoco hacernos olvidar los márgenes que tiene en su actuación. Sólo quien haya tenido alguna vez la aspiración o creencia de que los profesores debían ejecutar fielmente las disposiciones que ordenan su práctica, o que su trabajo debía someterse a regulaciones técnicas precisas y rigurosas, seguir diseños muy estructurados desde fuera del ámbito de su actividad, guiarse por planes plasmados en objetivos muy concretos y formulados de forma inequívoca, se puede asombrar de que el profesor adapte y transforme a la medida de sus posibilidades y condicionamientos cualquier sugerencia o normativa que le venga desde fuera. El *currículum* es muchas cosas a la vez: ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de una forma particular, precisión de los mismos, reflejo de aspiraciones educativas más difíciles de plasmar en términos concretos, destrezas a fomentar en los alumnos, etc. Al desarrollar una práctica concreta en coherencia con cualquiera de esos propósitos, el profesor juega un decisivo papel.

Es cierto que la profesión docente es algo abierto e indeterminado que no tiene señaladas las normas de comportamiento de forma muy precisa, por muchas razones, y que, en esa medida, puede hablarse de una profesión creativa que permite la expresión de quien la ejerce. El docente, como profesional, se encuentra con situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el



sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlas que se considere correcta. En efecto, las finalidades de la educación son complejas y conflictivas, los propios contenidos curriculares que se consideran componentes de una educación de calidad son muy diversos, existen tradiciones metodológicas variadas respecto de cómo comportarse para lograrlas y, por ello, no existe un apoyo seguro en un conocimiento determinado, que asegure la consecución de lo que se pretende con un comportamiento bien delimitado.

El conocimiento no controla rigurosamente la práctica de la enseñanza porque no existe un saber específico e inequívoco que asegure ese control. Los paradigmas aprovechables y las aportaciones concretas de las que se echa mano son, en muchos casos, contradictorios entre sí. La imprecisión del objeto, de sus fines, las formas variadas de poder llegar a resultados parecidos hacen de la enseñanza una actividad de resultados imprecisos y no siempre predecibles. Realidad que choca con la racionalidad técnica que pretendidamente quiere diseñar las prácticas pedagógicas apoyadas en un conocimiento instrumental firme y seguro.

Afirma DIORIO (1982) que la autonomía del práctico en la dirección de sus actividades es inversamente proporcional al grado de control que el conocimiento tiene sobre la práctica, lo que está relacionado con la existencia o no de un conocimiento específico que regule esa actividad. O dicho de otra forma:

“cuanto menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino de acción. En este caso, el individuo tiene un amplio grado de autonomía en su práctica” (Pág. 261).

La relación entre conocimiento y práctica condiciona los márgenes de autonomía de quien la gobierna y diseña. Un médico que ejerce dentro de la medicina llamada científica, tiene mayor grado de dependencia del conocimiento que un

profesor, por ejemplo y, por lo tanto, menor autonomía personal a la hora de “inventar” la actuación profesional. Ambos realizan prácticas más “creativas” que un mecánico en este mismo sentido, ya que el “buen funcionamiento” de un motor está más definido y gobernado de forma más precisa por el conocimiento técnico correspondiente que lo que puede estarlo el concepto de “buena salud” o de “buena enseñanza”.

Consecuencia de ello es que el profesional de la enseñanza puede recurrir al ejercicio de actividades muy diversas que caen dentro de lo que pueden ser versiones o modalidades variadas de la profesionalidad docente. La enseñanza es una actividad difusa, en la que caben infinidad de tipologías de actividades o tareas, lo que proporciona potencialmente un alto grado de autonomía a los profesionales que la ejercen. La “dispersión profesional” se ve propiciada por la misma variedad de objetivos que cubre la educación institucionalizada, los patrones, diversos que sugieren, imponen o propician diferentes áreas curriculares, etc.

Esta peculiaridad, como ocurre en cualquier otra actividad humana o social, introduce serios problemas a la hora de juzgar y evaluar la calidad de la enseñanza, la calidad y eficacia profesional de los profesores o de buscar cuál es el conocimiento que puede ser la base de su formación. Si la realidad es así, plural, conflictiva, puede resultar mutilante legitimar un criterio o una forma de actuar por encima de otros.

Esta imagen de imprecisión, constructiva de la esencia del conocimiento pedagógico (SCHWAB, 1983), que puede resultar incómoda para quien prefiere la falsa seguridad o teme admitir el carácter conflictivo, contradictorio e ideológico de la realidad, puede dar lugar, por otro lado, a justificar la imagen optimista de que la enseñanza y el trabajo de los profesores es creativo, aunque sea sólo como necesidad para cerrar la imprecisión. Esa imagen únicamente puede sustentarse soslayando otras determinaciones que hacen que la enseñanza no sea una actividad tan abierta e interpretable por los profesos-



res, olvidando que es una práctica social en un contexto histórico e institucionalizado.

La autonomía del profesor es un hecho reconocido como dato observable, sea cual sea el grado y tipo de control exterior respecto a su actuación y sobre los resultados del sistema educativo, independientemente o a pesar de la visión política que se tenga de su función como servicio público, o al margen del modelo de profesionalidad que se defiende en su técnica profesional. Lo que no supone concebir su trabajo como oficio cuyas coordenadas básicas dependen sólo de los profesores.

Si las presiones exteriores son evidentes a la hora de impartir el *currículum*, por las regulaciones a que esta práctica está sometida, un modelo determinista en este sentido no puede explicar tampoco la realidad, en la que se pueden apreciar resquicios que el profesor aprovecha siempre, y en los que manifiestan sus propias creencias sobre el *currículum*, el contenido concreto y la organización de estrategias didácticas. Cuando un profesor juzga un contenido y toma decisiones sobre el mismo y le asigna un determinado énfasis en su enseñanza, está sin duda condicionado por influencias externas, pero también refleja, al tiempo, su propia cultura, sus ponderaciones personales, sus actitudes hacia la enseñanza de ciertas áreas o partes de las mismas, etc., [BUCHMAN y SCHMIDT (1981), SCHWILLE (1979a)].

La investigación empírica, constatando niveles de independencia en los profesores, es bastante frecuente en los últimos años (LEITHWOOD, 1982). El profesor decide en lo referente a interacción con sus alumnos, en alguna medida la relación entre éstos, el tipo de actividad que van a realizar, la secuencia de tareas, su espaciado, duración, la forma y tiempo de realizar la evaluación, elige materiales, libros de texto, estrategias de enseñanza, pondera contenidos, fomenta un tipo de destrezas u otro, etc.

Precisamente, la *modelación del currículum* es el campo donde mejor puede ejercer sus iniciativas profesionales, fundamentalmente en la estructuración de actividades, con la peculiar ponderación, valoración y “traducción pedagógica”

de los contenidos que en ellas se realiza. Los profesores disponen de un margen de actuación importante en la acomodación del contenido, limitada más directamente por su formación y capacidad que por los condicionamientos externos. La concreción del *currículum* en estrategias de enseñanza es el campo por antonomasia de la profesionalidad docente, como podremos ver en el capítulo siguiente. Cualquier profesor tiene experiencia personal, a poco que sea consciente de su propio trabajo, de que dedica más tiempo a unos contenidos que a otros, realiza actividades más variadas en unos que en otros; a él incluso le agradan unos temas más y otros no tanto, etc. Un margen de actuación que es más amplio cuando un solo profesor atiende a un mismo grupo de alumnos en la mayoría de las áreas del *currículum*. Y ello incluso en contextos rígidamente controlados, pues ningún control, afortunadamente, puede llegar a esos extremos de eficacia.

Afirma SCHWILLE (1982) que:

“El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderán” (Pág. 12).

La evaluación de la implantación de proyectos curriculares en las más variadas áreas del *currículum* ha subrayado siempre esa modelación o inter-pretación por parte del profesorado como un elemento para explicar los resultados últimos de aprendizaje que obtienen los alumnos o la implantación de pautas metodológicas más o menos ajustadas a las propuestas originales contenidas en los *currícula* (OLSON, 1980a, 1980b, 1981, 1982). El profesor, al adoptar una nueva idea, la adapta en función de sus propios constructos personales, y al desarrollar una nueva tarea académica también la interpreta y modela, porque, como veremos en otro capítulo más adelante, ninguna tarea es un esquema tan terminado e inequívoco que no



ofrezca posibilidades para la interpretación personal de cada profesor desde sus propias finalidades y forma de percibir las demandas de los alumnos y de la nueva situación.

Lo nuevo acaba, en la realidad, traducido por los constructos y esquemas familiares de los profesores que trasladan la propuesta dentro de un sistema de enseñanza que funciona para ellos.

Un simple dato de observación cotidiana nos pone en evidencia el papel activo del profesor, incluso dentro de un marco de dependencia. Un libro de texto contiene contenidos diversos en una determinada unidad y sugiere a veces distintas actividades para que los alumnos las realicen en clase. El libro es ya de por sí un mediador muy importante al proponer unos conocimientos u otros, unas actividades de lápiz y papel u otras para realizar fuera del centro, etc. El profesor se dedica en sus clases más a unos que a otros, obliga a realizar unas actividades y no otras en función de valoraciones y opciones personales que él toma: comodidad personal, condiciones del aula, percepción de necesidades en los alumnos de reforzar más unas tareas y aprendizajes que otros, etc.

Por muy controlada, rígidamente estructurada, o por muy tecnificada que sea una propuesta de *currículum*, el profesor es el último árbitro de su aplicación en las aulas. Como ha señalado BEN-PERETZ (1984), bien se prevea para el profesor el puro papel de ejecutor del *currículum*, o el de mero transmisor de los mensajes que contiene, o incluso reconociéndole el valor de alguien que lo desarrolla con cierto grado de aportación personal, la figura del docente es básica, de ahí que hoy se plantee la innovación de programas ligada a la participación de los profesores en los mismos, más que preverles el papel de meros consumidores, que no lo serán en sentido estricto en ningún caso, pues la implantación de cualquier currículum pasa por el tamiz de la interpretación de los profesionales de la enseñanza.

El profesor utiliza el *currículum* que se le presenta por múltiples vías, pero no es un usuario pasivo del mismo, para mejor o para peor,

porque, para él, el *currículum* no es algo neutro, sino que, como afirma DOYLE (1977, pág. 74-75), despierta *significados* que determinan los modos de adoptarlo y usar la propuesta curricular que recibe. Más que percibir al profesor como un mero aplicador o un obstructor en potencia de las directrices curriculares hay que concebirlo como agente activo cuyo papel consiste más en adaptar que en adoptar dicha propuesta, en expresión de DOYLE.

Por tanto, como señala STENHOUSE (1984, pág. 135), o prevemos para el profesor el papel de un experto con cierto dominio del conocimiento, sensible a problemas de valor que plantea su trabajo, o será un estudiante más entre estudiantes, aunque siempre con poder deformador, dada la relevancia y autoridad de su puesto. Por lo mismo, el *currículum* no puede ser concebido como propuestas que automáticamente se pueden trasladar a la práctica sin modificación de sus potencialidades, sino como hipótesis tentativas que los profesores deben ensayar en sus clases, para ser coherentes con el papel real que cumplen, y poder organizar así un marco para una práctica creativa con participación activa de los docentes. Ante cualquier nueva propuesta de innovación de contenidos, de procedimientos pedagógicos, o para darles a éstos nuevos valores educativos, el profesor o comprende los nuevos significados poniéndolos en relación con los que él tiene, o la propuesta se adoptará mecánicamente. La innovación o mejora de los currículos es preciso concebirla como un proceso dialéctico entre los significados previos del profesor y los de las nuevas propuestas (OLSON, 1981).

Significados, dilemas y praxis.

La adjudicación de significados se concreta en criterios para ponderar el contenido, en concepciones o apreciaciones respecto al valor cognitivo de los mismos o sobre su significación educativa, pero dichos significados también van *teñidos afectiva y socialmente*. Lo que se refleja en valoraciones, en forma de actitudes di-



versas hacia los componentes curriculares, sobre su utilidad para sus poseedores, acerca de su valor pedagógico y social, etc. La mediación del profesor en el *currículum* es compleja, no podemos verla como una mera operación de mutilar o añadir.

En investigaciones recientes relativas al acceso de las mujeres a los estudios de ciencias (KELLY, 1987), por ejemplo, se constata que los varones frecuentan más estos estudios que las mujeres. Esta condicionamiento sexual, provocado por factores culturales ligados al sexo, explica la elección de profesiones, estudios especializados diversos, elección de elementos optativos del *currículum*, etc. Importa resaltar ahora las influencias de los profesores para explicar esa diferenciación. La investigación indica que el profesor, de uno u otro sexo, ya sea cual sea la materia que imparta, incluso si es de ciencias, considera más importante la educación científica para los chicos que para las chicas (GOODARD, 1987. pág. 55). El sexo de los alumnos condiciona la expectativa de los profesores y la interacción con ellos en la enseñanza de las ciencias. Diferentes contenidos, en función del tipo de capacidades que se presuponen como necesarias para su mejor dominio, por su proyección en ocupaciones distintas, o por su desigual valoración social, pueden verse como más propios de un sexo que de otro. Lo cual pone en evidencia que valoraciones sociales sobre la ciencia en este caso y su reparto entre sexos distintos tamizan la valoración de una parcela del *currículum* a la hora de impartirlo a alumnos de uno u otro sexo.

Fenómenos parecidos pueden darse, en función de la percepción sobre otras diferencias psicológicas o culturales de los alumnos. Si un área, disciplina o contenido concreto, se valora como más propio de un tipo determinado de alumnos, obviamente esas apreciaciones se tienen que reflejar en la práctica. Lo cual pone de manifiesto la proyección de la cultura del profesor en su práctica pedagógica.

BUCHMAN y SCHMIDT (1981) han puesto de manifiesto la relación positiva, por ejemplo, entre la importancia que los profesores conce-

den a un área de contenido y el tiempo real que invierten en su enseñanza en clase a lo largo de un día cualquiera, en detrimento de la dedicación a otras materias. A partir de lo cual concluyen que el énfasis que determinadas áreas pueden recibir por parte de los profesores es un elemento predictivo de lo que después harán en sus clases en cuanto al tiempo que les dedican. Idéntica relación encuentran en algunos casos entre la actitud hacia un área y el tiempo invertido en la misma. Lo que debe hacernos reflexionar sobre las consecuencias de que los profesores impartan o no la especialidad, área o materia en la que se sienten más a gusto y en torno a cuál de ellas elaboran su autoconcepto profesional como especialistas.

Obviamente, los profesores disfrutan de márgenes desiguales de "autonomía didáctica" en diferentes estilos de organización del centro, etc. Esos márgenes desiguales se producen en diferentes áreas del *currículum* según su estructura interna. Un profesor de expresión artística dentro de la escolaridad primaria, por ejemplo, tiene pocos criterios objetivos que seguir y poca presión exterior social o de los padres para lograr rendimientos concretos a la hora de decidir su práctica didáctica, por lo que su poder mediador del *currículum* es potencialmente alto. Un profesor de ciencias sociales tiene también amplios márgenes de autonomía, una gran cantidad de oportunidades de conectar con la experiencia de los alumnos, con el medio circundante que es muy diverso, etc., lo que da lugar a actividades potencialmente variadas en las que proyectarse profesionalmente con cierto margen de autonomía. Un profesor de matemáticas tiene más estrecho margen en ese sentido, o puede precisarse al menos un nivel de formación más elevado para ejercer un nivel más alto de creatividad metodológica, en tanto los contenidos tienen una estructura más lineal. El grado de seguridad en el dominio de un área es fundamental para sentirse capaz de abordarla desde aproximaciones diversas.

El papel mediador del profesor para que los alumnos obtengan resultados y significados concretos, partiendo de los contenidos señala-



dos por el *currículum*, es evidente en distintos tipos de métodos, situaciones, etc., y, lo es más todavía, en aquellos contenidos que los alumnos aprenden únicamente si se les enseña algo sobre ellos. Pero incluso en el caso de actividades menos estructuradas, con más márgenes de actividad autónoma por parte de los alumnos, como puede ser una salida al exterior de los centros con objetivos de aprendizaje o una tarea a realizar en casa, una investigación, etc., la estructuración de esas actividades, la provisión de guías por parte del profesor, materiales, etc., son elementos directivos muy importantes del aprendizaje por él introducidos.

Entender cómo los profesores median en el conocimiento que los alumnos aprenden en las instituciones escolares es un factor necesario para que, en educación, se comprenda mejor el porqué los estudiantes difieren en lo que aprenden, en las actitudes hacia lo aprendido y hasta la misma distribución social del conocimiento. Porque la mediación se da en tanto el profesor transmite un concepto del conocimiento, en tanto contribuye a repartirlo diferenciadamente entre distintos subgrupos de alumnos y al exigirse diferente formación para ejercer en distintos niveles del sistema educativo. A un profesor que enseña a un tipo de alumnos de un nivel, se le forma también con un determinado dominio en los conocimientos básicos.

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al *currículum* en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo. De ahí su papel decisivo, ya que la tamización del *currículum* por los profesores no es un mero problema de distorsiones cognitivas o interpretaciones pedagógicas diversas, sino también de sesgos en esos significados que, desde un punto de vista social, no son equivalentes ni neutros. Si la distribución del conocimiento en la sociedad y en el sistema educativo está relacionada con las pautas de control y la distribución del poder en la sociedad, la mediación del profesor

en esa relación tiene consecuencias importantes. Su papel no es sólo analizable desde la óptica de la corrección pedagógica o según el grado de respeto a la entidad del conocimiento, sino también por los sesgos que introduce.

El profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podamos distinguir en un *currículum*: contenidos, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. Cualquier innovación que se le proponga alternará sus apoyaturas conceptuales, los mecanismos de seguridad personal y el propio autoconcepto de los profesores. La interacción entre los *significados* y usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia, que son las que guían la percepción de la realidad), las *condiciones* de la práctica en la que ejerce y las *nuevas ideas* configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor que son resultantes o compromisos a favor de un extremo u otro de ese triángulo. Es el triángulo de fuerzas de la praxis pedagógica.

Cualquier idea que pretenda implantarse en la práctica pasa por la personalización de la misma en los profesores, es decir por algún modo de introyección en sus esquemas de pensamiento y comportamiento. Y es evidente que en la asimilación de lo nuevo existe un proceso de adaptación interna cuyo resultado no es la copia mimética de la idea, sino una transacción entre los significados del profesor y los que le sugiere la nueva propuesta.

La respuesta que dé en cada caso depende de los recursos personales que el profesor tenga, de los del medio, de las condiciones del mismo; todo ello, a su vez, en función de cómo él se represente la situación, de cómo en él se configuren lo que OLSON (1980) ha llamado los *dilemas prácticos*. El *currículum*, más que proponer contenidos y sugerencias a implantar, debiera fomentar los dilemas para que estimulen ese espacio problemático que los profesores desarrollan a nivel de pensamiento y de práctica cuando se enfrentan con propuestas. Algo que



debe ser considerado incluso desde la búsqueda de eficacia: si inevitablemente es el profesor el que decide en la *disonancia* que, consciente o inconcientemente, le crea la nueva propuesta cuando esta se enfrenta con el mundo de sus significados y de sus rutinas prácticas, pongamos el énfasis en crearle disonancias o dilemas y vías posibles de solución, ante las que desarrollar los procesos de deliberación, más que proponerle caminos o soluciones cerrados. Toda la enseñanza en sí misma, como señala OLSON (1980), implica la existencia de esos dilemas, sólo que las propuestas nuevas le permiten tomar más clara conciencia de los mismos. Por ello, la enseñanza y el *currículum* han de concebirse como un proyecto de investigación en la acción, ya que son en sí problemáticos. Aprovechar todos esos resquicios es una forma de evitar la tendencia reproductora de la educación y del *currículum*.

Y de ahí también la importancia de estructurar formación inicial y perfeccionamiento en torno a los temas curriculares, destacando los puntos de tensión en los que los profesores adoptan una dirección u otra, descubriendo sus significados previos y los que despiertan en ellos los *curricula* que tienen que desarrollar.

Los papeles posibles y previsibles del profesor ante el desarrollo de un *currículum* establecido o ante la implantación de una innovación, pueden localizarse teóricamente en una línea continua que va desde el papel pasivo de mero ejecutor hasta el de un profesional crítico que utiliza el conocimiento y su autonomía para proponer soluciones originales ante cada situación educativa.

TANNER (1980., págs. 636 y ss.) considera que el papel del profesor puede situarse en tres niveles posibles, de acuerdo con el grado de independencia profesional que se les confiere:

1) El nivel de *imitación-mantenimiento*, en el que los profesores son seguidores de libros de texto, guías, se confía en que tengan destrezas para desempeñar tareas a cumplimentar con arreglo a algún patrón, sin que ellos deban cuestionar el material que utilizan. Un papel

que sirve al mantenimiento de la práctica establecida o a la implantación desde arriba de cualquier otro modelo. Las innovaciones que se quieren imponer desde arriba hacia abajo confían en que los profesores desempeñarán este papel. Es una imagen coherente con el papel de servidores públicos que comentamos, llevada al terreno técnico-pedagógico.

- 2) En un segundo nivel, se ve al profesor como *mediador* en la adaptación de los materiales, los currícula o las innovaciones a las condiciones concretas de la realidad en la que ejerce. Él conoce los recursos del medio, del centro, las posibilidades de sus alumnos, etc., con lo que puede realizar una práctica más refinada, interpretando y adaptando, aprovechando los materiales, textos, conocimientos diversos que trata de aplicar, etc.
- 3) En un tercer nivel, se sitúa el profesor *creativo-generador* que, junto a sus compañeros, piensa sobre lo que hace y tratar de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, etc. Diríamos que trabaja dentro de un esquema de investigación en la acción. Aquí el profesor, evalúa, diagnostica, interpreta, adapta, crea, busca nuevos caminos.

Son “opciones políticas” que quieren configurar *a priori* una forma de entender la profesionalidad docente. El polo o papel de mero ejecutor, *imitador* o de *mantenimiento*, es una opción política en la que se concibe a los profesores como ejecutores de algo que se diseña fuera de la esfera de sus decisiones, o se les pide que obtengan algo que ellos no deciden conseguir. En cualquier caso esa opción será una ficción a la que se quiere someter al profesor y no una realidad, puesto que siempre se ejerce el papel de intérprete activo, tal como hemos visto. Una visión de dependencia estricta respecto de la burocracia organizativa o de poderes exteriores o una mala formación del profesorado pueden sostener esa imagen carente de apoyatura en la realidad. El profesor es inevitablemente media-

dor, para bien o para mal, en un sentido o en otro, sólo que se le puede adjudicar políticamente el papel de adaptador o, en mayor medida, el de creador.

La realidad de la práctica se desarrolla entre las dos últimas figuras de TANNER; distinguirlas es una opción respecto del grado de autonomía que se les pretenda dar, siendo en el fondo una opción política además de un modelo profesionalizador. Hemos de preguntarnos, como sugiere GRUNDY (1987, pág. 70), si es suficiente conformarnos con la idea de que los profesores interpretan el *currículum* al tiempo que se les excluye de su formulación, o si, por el contrario, hay que preconizar que participen activamente en esta última función. Ya señalamos que el papel activo en la formulación del *currículum* para un grupo determinado de alumnos es inherente a su función educativa, en la medida en que tienen que atender a las necesidades del alumnado, analizando qué valores culturales son los más interesantes y liberadores para ellos. En definitiva, como defiende STENHOUSE (1984), los *currícula* no son sino hipótesis a experimentar en la práctica por los propios profesores. Aunque es difícil concebir en los sistemas educativos organizados -más considerando la formación que tienen los profesores, un papel de netos creadores del *currículum*, incluso en el nivel universitario que, en principio, goza de más márgenes de libertad en este sentido.

El papel de los profesores es el resultado de situaciones históricas y opciones diversas. La historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para el profesorado, unos márgenes de autonomía, un peso en la toma de decisiones muy particular en cada caso, que suele diferir en los diferentes niveles del sistema educativo. No reserva obviamente los mismos poderes y papeles para los profesores el sistema universitario, la enseñanza secundaria o la escuela primaria. En un momento determinado, la orientación política puede creer en el papel activo de los profesionales de la enseñanza o en su misión de acomodación a las directrices de la administración. La presión social, sobre

todo de los padres, en la política y directamente sobre los profesores, cuando existen canales de participación en la gestión de los centros y en todo el sistema, puede dejar a los docentes más o menos márgenes de actuación y de elección en las alternativas profesionales que pueden seguir a nivel pedagógico. El nivel y la calidad de la formación de los profesores es lo que permite, de hecho, la posibilidad de que intervengan o no y de hacerlo en unos temas u otros, una vez que existan canales de participación. La estructura de ideas pedagógicas dominantes, que en un momento se proponen como idóneas para racionalizar la práctica, pueden acentuar en los profesores el papel de técnicos sometidos a regulaciones precisas o el papel de diseñadores más creativos de la acción en contextos indeterminados y abiertos. La misma creencia en que la pedagogía pueda y deba ser una técnica rigurosa o un conjunto de principios abiertos a interpretar y acomodar, condiciona la concepción de la competencia docente y sirve de argumento para una opción política u otra.

La forma de entender la profesionalidad de los profesores depende de todos esos factores y acaba en la adjudicación de un tipo de papel u otro en el sistema educativo. Sistemas con fuertes controles técnicos o simplemente ideológicos, una débil formación del profesorado, tanto profesional como científica, enfoques tecnócratas que resaltan la importancia de las destrezas del técnico que no debe discutir las orientaciones, modelos científicos conductuales que han pretendido delimitar una serie de competencias profesionales y adiestrar a los profesores en el dominio de las mismas, han sido, entre otros, motivos por los que el profesorado de la enseñanza no universitaria, y especialmente el de la primaria, se ha situado en el nivel de mero *imitador-mantenedor*. Asentado históricamente un papel de este tipo no es fácil cambiarlo, ni puede hacerse en poco tiempo.

Si el discurso sobre el profesor, como profesional activo, organizado colectivamente e “investigador en el aula”, tiene algún valor en nuestros contextos con fuerte tradición centralizadora y dirigista, es el de servir de elemento



“concientizador”, que diría FREIRE, sobre las condiciones dominantes de su trabajo, que son contrarias a ese papel de profesional más autónomo. De ahí que sea importante la actitud ante ese hecho: fomentar los márgenes de la autonomía para desarrollar su profesionalidad o, por el contrario, reducirla para que sea una profesión técnica de ajuste a exigencias exteriores, que normalmente serán las de la burocracia administrativa. Modelo de profesionalidad que no debe llevar a una concepción patrimonial cerrada de su saber y de su trabajo, corporativista, puesto que, al fin y al cabo, su función es una función social delegada y, como tal, debe estar sometida a controles democráticos.

Concepciones epistemológicas del profesor

Si un margen de autonomía en el profesor es inevitable y además conviene desarrollarlo y prepararlo para su mejor ejercicio, de acuerdo con una visión emancipatoria de la profesionalidad docente, entonces adquieren un papel de primera importancia las concepciones de los profesores en la modelación de los contenidos y, en general, todas aquellas perspectivas profesionales que se ligan más directamente con las decisiones que el profesor toma cuando lleva a cabo una práctica, puesto que serán, en parte, responsables de los significados que atribuya a los componentes del *currículum* y a las formas de desarrollarlo, sea cual sea el grado de definición con que se le presente éste. De todas esas concepciones, las que desempeñarán un papel decisivo son las de tipo epistemológico, responsables de asignar a los *currícula* significados concretos en el aula.

La “epistemología implícita”, su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, le llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a recrearse con actividades diversas, en unos sí y en otros no, a tener todo esto en cuenta a la hora de evaluar, etc. Como afirma YOUNG (1981b), se puede llegar a la conclusión:

“de que realmente muchos profesores sobre todo en la enseñanza secundaria poseen una cierta idea, aunque sea genérica, acerca de lo que es el conocimiento, que puede jugar un papel importante en la organización más concreta de las creencias y decisiones sobre el conocimiento en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje” (Pág. 133).

A nosotros nos parece que este acercamiento es válido para cualquier tipo de profesor, si bien, naturalmente, las perspectivas epistemológicas cobran más relevancia en el caso de niveles educativos como más directo peso de los componentes de cultura elaborados. Esas perspectivas epistemológicas no se refieren, como es obvio, a un nivel filosófico, en sentido estricto, sino a concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que las componen. En unos profesores son más explícitas que en otros; están desigualmente articuladas. Esas concepciones epistemológicas parecen ir ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general, por lo que los aspectos epistemológicos se integran en concepciones más amplias que pueden definir toda una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica. [YOUNG (1981b, pág. 141)), GIMENO y PEREZ (1987a)].

YOUNG (1981a, pág. 199) asegura que existe una especial conexión entre las creencias *epistemológicas* de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan, especialmente en dos aspectos: en los procesos de *evaluación* y en el papel del profesor ante el *control* de los alumnos. Las creencias relativas al conocimiento, a la evaluación y al control muestran correlaciones positivas importantes. Los estilos pedagógicos en los profesores, relacionados con el contenido exigido y con la forma de comprobar su posesión, desenmascaran sus concepciones epistemológicas implícitas. El autor considera que, como fruto de la presión de una sociedad muy marcada por el conocimiento



científico y sus derivaciones en la tecnología, la perspectiva global dominante de los profesores es la cientifista, en detrimento de posturas hermenéuticas o críticas. Se acentúa el valor de la objetividad, de la estructura interna del conocimiento y se relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce, las implicaciones y causas sociales del conocimiento. Consiguientemente, se pretende evaluar con precisión, se pide la posesión de conocimientos terminados, sin relación a la experiencia, etc.

“Tomando en consideración la función reproductora que las escuelas cumplen en una sociedad tecnológica, y teniendo en cuenta que la perspectiva cientifista en el conocimiento ha reemplazado a otras concepciones más tradicionales, es claro que la pedagogía visible de la escuela se ha convertido en un aliado de esas perspectivas del conocimiento y de la imagen tecnológica de la práctica” (YOUNG, 1981a, pág. 202).

POPE y SCOTT (1984, pág. 113) resaltan la importancia de haber encontrado que la concepción positivista, empirista-inductivista, de la ciencia está en relación con una visión absolutista del conocimiento, y que, en ese caso, los contenidos del *currículum* y la forma de enseñar a los alumnos prestan poca atención a las concepciones de los estudiantes y a su participación activa. Una visión relativista del conocimiento es una actitud que está en coherencia con muchas actitudes metodológicas hacia los alumnos, tolerancia ante sus errores, ante caminos alternativos de búsqueda, estrategia de enseñanza del profesor, etc. Evidentemente, si la verdad transmitida es objetiva, e indiscutible por tanto, es lógico que el profesor, que posee mejor nivel de conocimiento y de “verdad” que los alumnos, adoptará una serie de perspectivas metodológicas en relación a las que posee sobre el conocimiento.

En una muestra de varios cientos de profesores de enseñanza secundaria, en formación, hemos constatado que las posiciones individuales se diferencian ante el problema de la

objetividad-verdad del conocimiento; se trata de un tema polémico. Las opciones relativistas no se sitúan, precisamente, entre las perspectivas pedagógicas más compartidas por los futuros profesores (GIMENO y PEPEZ, 1987a). La visión del conocimiento como algo discutible quizá no sea una característica dominante, ni mucho menos, de los programas de formación de profesorado, en los que suele predominar más bien la posición implícita y explícita de que el *currículum* y el conocimiento son algo dado y no problemático. Lo que sin duda tiene una decisiva influencia en los futuros profesores (GINSBURG, 1986. HARGREAVES, 1980).

Visión que se transmite en el conocimiento relacionado con los contenidos del currículum y en la aforma de considerar el currículum escolar o los propios métodos pedagógicos. A falta de una preparación específica en este sentido, será el *currículum* oculto de la formación de profesores y el adquirido por experiencia previa los únicos elementos responsables de su bagaje en este componente de la formación profesional. Por el simple hecho de no tratarse esos dilemas epistemológicos en la formación del profesorado, se refuerzan las concepciones previas dominantes.

Esas posiciones epistemológicas tendrán derivaciones diversas y singulares en distintas áreas de *currículum*, según cada caso. Así, por ejemplo, si para un profesor lo importante del lenguaje es su corrección formal por encima de la potencialidad para la comunicación, es lógico que, en su enseñanza, primará el primer aspecto sobre el segundo. Si tiene una visión de la norma lingüística como algo absoluto y ahistórico, será menos tolerante, seguramente, ante las “desviaciones” que puedan presentar los alumnos.

Esa epistemología implícita del profesor respecto del conocimiento es una parte sustancial de sus *perspectivas profesionales*, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como alumno. La calidad de la *experiencia cultural* que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la



valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura. Perspectivas que pondrá en acción cuando él tenga que enseñarlo o guiar a los alumnos para que lo aprendan.

Las perspectivas son, según TABACHNICK y ZEICHNER (1982):

“...las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que dan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en clase” (Pág. 2).

Las consideraciones en torno al conocimiento que tienen los profesores en este sentido no son, pues, mero poseso pasivo, sino que tienen una proyección práctica. Las perspectivas no son simples actitudes ante los hechos, sino que tienen ese componente activo que se proyecta en la acción. Representan esa matriz de supuestos que dan sentido al mundo, pero que no son sino el reflejo de la realidad, sino algo construido en el curso de la interacción con otros, con esa realidad, en la experiencia (HAMMERSLEY, 1977). pág. 9). En definitiva, pues, no pueden verse al margen de su cultura en general y de su cultura profesional en particular, ya que expresan, precisamente, una forma de estructuración de esa cultura vivenciada.

En profesores en formación hemos comprobado (GIMENO y PEREZ, 1987a) que las posiciones o perspectivas ante el conocimiento (su carácter relativo, su neutralidad, su universalidad y obligatoriedad para todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades personales y culturales, la importancia de tratar en las clases los problemas políticos y los conflictos, etc.) se correlacionan con posiciones políticas y con la especialidad universitaria que han cursado, constatándose incluso diferentes posiciones en algunas dimensiones en función del sexo de los sujetos. Es decir, que las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza en general y con los contenidos del *currículum* no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor.

El profesor, antes de serlo, en lo que se refiere a su contacto con la escuela en general o con los alumnos, puede tener vivencias más lejanas, pero su experiencia preprofesional, en cuanto a su relación con el conocimiento, es muy inmediata y ha sido continua. El profesor pasa sin proceso de ruptura, en éste como en otros temas, desde la experiencia pasiva como alumno al comportamiento activo como profesor, sin plantearse, en muchos casos, el significado educativo, social y epistemológico del conocimiento que transmite o hace aprender a sus alumnos. Pasa de alumno *receptor* a *consumidor* acrítico de materiales didácticos y a *transmisor* con sus alumnos. Son tres papeles entre los que seguro se da una cierta continuidad. La experiencia con el conocimiento configurará el arquetipo de “conocimiento valioso” que el profesor desarrollará; gracias al cual insistirá en su enseñanza en unas cosas u otras, seleccionará los contenidos en la evaluación, etc. No olvidemos que, en nuestro sistema, que carece de controles externos, el sentido de lo que es sustancioso y valioso lo determina el vaciado que del *currículum* prescrito como obligatorio realizan las editoriales de libros de texto, por un lado, y las evaluaciones que de forma prácticamente autónoma efectúa cada profesor o decide un grupo de ellos, por otro. La propia experiencia profesional le obligará, con el tiempo, a afianzar, matizar, etc., posiciones en sus perspectivas. Hemos comprobado que existen diferencias en las posiciones relativas al conocimiento entre profesores con y sin experiencia (GIMENO y PEREZ, 1987a).

Llama la atención la escasa importancia concedida, en la formación inicial, al análisis de los *currícula* como selecciones y elaboraciones de conocimiento o al análisis de los maestros didácticos que consumen los profesores. En unos y otros, el conocimiento y las actividades a que se sugiere someterlo tienen un determinado valor, donde se induce a veces a errores científicos, y hasta se pueden encontrar concepciones trasnochadas sobre parcelas o tópicos concretos, o donde vemos se insiste en aspectos



irrelevantes para la propia área de conocimiento o para la experiencia del alumno.

SHULMAN (1987) considera que el análisis de la profesionalidad de los profesores, como todo intento de dotarla de más prestigio y relevancia, pasa por la consideración del conocimiento que sirve de base fundamentante a la actividad pedagógica. La enseñanza comienza necesariamente -afirma este autor- por una cierta comprensión por parte de los profesores de *lo que* va a ser aprendido por los alumnos y de *cómo* enseñarlo. Si bien, como es obvio, se trata de una actividad que además se justifica profesionalmente por el dominio de otras formas de conocimiento junto a estas dos. Al tratar de definir la peculiaridad de la profesionalidad de los profesores se suelen distinguir dos componentes básicos: la formación pedagógica, que es la que lo profesionaliza como docente, y la formación básica, que es la que lo capacita para transmitir o ayudar a aprender contenidos curriculares diversos. Esta simplificación metodológica no debe olvidar que esos dos aspectos en la formación no pueden realizar la función de profesionalizar a los profesores si están desconectados entre sí, ya que su función consiste en comportarse *pedagógicamente* cuando desarrolla el *currículum*, para lo que se precisa un cierto dominio del conocimiento, de suerte que el tratamiento, selección y ponderación del mismo se haga también bajo claves pedagógicas. La competencia profesional supone una proyección de un aspecto sobre el otro. Es importante considerar dimensiones o perspectivas epistemológicas, relativas al conocimiento y saberes de los *currícula*.

Todas las perspectivas de los profesores, conjuntamente, son importantes para configurar la profesionalidad específica en la enseñanza.

Son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes (SHULMAN, 1986 y 1987):

- Conocimiento del contenido del *currículum*.

- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimiento del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su peculiar forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico.

Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad. Pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica.

Hace ya tiempo que BRUNER (1972, págs. 36 y ss.) resaltó la importancia de esta competencia intelectual para la enseñanza cuando postuló que la forma de producir un aprendizaje valioso en los alumnos era prestar atención a los principios subyacentes que estructuran a los contenidos, aspecto *fundamental* en todo *currículum*, los cuales pueden acercarse al alumno de acuerdo con su nivel de comprensión, en forma de contenidos y actividades diversas. Y ello por cuatro razones fundamentales:

- a) Porque hace más comprensible el contenido para el alumno.
- b) Por ser un aprendizaje más resistente al olvido.
- c) Al poder transferirse a la comprensión de otras cosas.
- d) Porque se reduce el tiempo para el dominio del conocimiento superior a partir del conocimiento más elemental.

Correlativamente, para que una orientación de este tipo sea posible, primero es preciso fun-



damentarla en el profesorado, pues, de lo contrario, mal pueden ser ellos guías de los alumnos.

El profesor:

“Debe conocer las estructuras del conocimiento, los principios de su organización y de la investigación que ayuden a responder en cada campo dos preguntas: cuáles son las ideas y destrezas importantes en cada dominio del saber y cómo se amplían y cómo se rechazan aquellas que muestran deficiencias por los que producen el conocimiento en el área de que se trate. Esto es, cuáles son las normas y los procedimientos del saber o de la indagación.” (SHULMAN, 1987, pág. 9).

Comentábamos en otro capítulo que conocer una disciplina o un área puede significar muchas cosas (KING y BROWNELL, 1976), que no se deberían reducir a la acumulación de saberes inconexos que tienen desigual importancia para los profesores que las enseñan. Diferenciar esos componentes dentro de cada área es algo importante para precisar necesidades de formación y perfeccionamiento en el profesorado, en orden a depurar y enriquecer sus perspectivas epistemológicas.

El psicopedagogismo acultural soslaya la primera de las formas de conocimiento en los profesores, la relativa a *qué* enseñar. Pero muchos “esencialistas” defensores del culturalismo *apedagógico*, en el otro extremo, olvidan las demás bases del conocimiento, o ni siquiera tienen en cuenta las necesidades específicamente profesionales en el dominio del contenido de las disciplinas o áreas del *currículum* que tienen los profesores, ya que no debería ser suficiente un saber yuxtapuesto de hechos, teorías, perspectivas diversas, etc. Si es preciso un mayor nivel de formación en los profesores en alguno o varios campos del saber, no es para llenarlo de más conocimientos acumulados, sino para introducirlos en todo lo que significa un campo de conocimiento, para que puedan tener criterio en este sentido cuando pongan en relación a los alumnos con los saberes contenidos en los *currícula* y dejen de depender de materiales que

dan, en muchos casos, visiones empobrecidas de lo que es un área de conocimiento.

El profesor que reflexione mínimamente sobre el contenido que transmite o sobre lo que aprenden los alumnos tiene que transformar necesariamente el conocimiento tal como él lo haya podido aprender. Cuando un profesor se esfuerza en comunicar saberes, se produce una *transformación* de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos a través de las analogías, ejemplos, ilustraciones, derivaciones prácticas, etc. La transformación se desprende del esfuerzo por pasar de la propia concepción o forma en que se posee el contenido a una representación y presentación del mismo que sea útil en orden a que resulte comprensible para los alumnos (WILSON, SHULMAN y RICHERT, 1987).

La transformación del contenido del área o disciplina recibido a *contenido pedagógicamente elaborado* tiene lugar cuando ese primer tipo de competencia cultural, científica, artística, etc., de los profesores se relacione con las demás formas de conocimiento señaladas por SHULMAN (1986, 1987) u otras que pudieran establecerse; es decir que el profesor transforma el contenido del *currículum* de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y también lo elabora en “conocimiento pedagógicamente elaborado” de algún tipo y nivel de formalización en tanto la formación estrictamente pedagógica le haga organizar y acondicionar los contenidos de la materia, adecuándolos para los alumnos.

“El contenido del conocimiento pedagógico no es un simple repertorio de múltiples representaciones de la materia. Lo que caracteriza a ese tipo de contenido es una forma de pensar que facilita la generación de esas transformaciones, el desarrollo del *razonamiento pedagógico*” (WILSON, SHULMAN y RICHERT, 1987, pág. 115).

La *transformación del contenido pedagógico* ha ocurrido de alguna forma ya, por ejemplo, cuando el profesor analiza y critica los propios



libros de texto o cualquier otro material, al ver que no satisfacen las necesidades de su estilo o las de sus alumnos en un ambiente determinado.

Ese razonamiento pedagógico es fruto de un proceso de reflexión sobre la propia práctica, que no puede ser proporcionado con efectividad vicariamente en la formación inicial, ni puede extraerse de la experiencia por sí misma, a menos que se reflexione sobre la propia práctica. Exige, como condición de partida, un cierto grado de formación pedagógica y un determinado nivel en el dominio de la propia materia, de lo contrario la única transformación real del contenido es la que realizan los materiales didácticos de los que dependerá necesariamente el profesor. Durante la formación inicial, lo que sí es posible es hacer conscientes a los profesores de sus concepciones epistemológicas iniciales, explorando las alternativas posibles según el área de que se trate (POPE y SCOTT, pág. 120). La reflexión sobre todas esas dimensiones del saber relacionadas con el contenido del *currículum* es una de las funciones fundamentales de las Didácticas Especiales en la formación del profesorado.

Como, en definitiva, el profesor es decisivo e inmediato mediador de los aprendizajes de los alumnos, y puesto que la actitud que él mantenga ante el conocimiento condiciona enormemente la calidad del aprendizaje y la actitud básica del alumno ante el saber y la cultura, es importante la potencial responsabilidad que tiene la formación del profesorado en este sentido.

En el curso de la formación inicial, los profesores aprenden contenidos de una determinada área o disciplina, también conocimientos sobre los alumnos, los procesos de desarrollo y de aprendizaje, la institución escolar, los fines educativos, etc. No se suele prestar atención, en cambio, al significado educativo de los contenidos, interrelacionando todos esos conocimientos diversos: qué significa el *currículum* y sus componentes parciales para los alumnos de una determinada edad o ambiente cultural; qué proyección tienen según vayan a seguir estu-

diando en niveles superiores o, por el contrario, pasen, desde un nivel primario o medio de enseñanza a la vida activa; por qué rechazan determinados contenidos y estudian con más agrado otros, etc.

En la formación de nuestro profesorado estos problemas no han contado demasiado. Las Didácticas Especiales no se han desarrollado por norma general, como capacitación profesional para meditar en la oportunidad pedagógica de determinados saberes. La formación científica en el profesorado de primaria es insuficiente y, en la universidad, no se atiende a su proyección pedagógica. La formación práctica en la que estos problemas adquieren toda su relevancia es insuficiente y suele estar desligada de la teoría. Por ello, no es extraño que casi las tres cuartas partes del profesorado de enseñanza media consideren que la formación inicial que recibieron no les sirvió para nada -un juicio que es tanto más duro cuanto más joven es el profesorado. En cualquier caso, valoran mejor su formación científica que la profesional cuando iniciaron su profesión. La apreciación negativa sobre la formación profesionalizadora está más extendida en la enseñanza secundaria que en la primaria. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, pág. 34).

Después de la impregnación que para los profesores supone la experiencia como alumnos y la que adquieren en el transcurso de su formación, vuelven a reforzar la valoración hacia el conocimiento a través de los propios materiales didácticos de los que dependen en la enseñanza. Ellos son a veces conscientes de la diferencia de calidad entre unos materiales y otros, pero les resulta difícil verbalizar esas diferencias. En esos materiales tampoco se proporciona justificación del valor que tienen distintos tipos de conocimientos. No puede esperarse que los currícula que la administración presenta a los profesores, dado el formato con el que se suelen elaborar, puedan comunicar a éstos una determinada visión clara, coherente y operativa de las áreas y del conocimiento que contienen. Por todo ello, no es extraño que los *currícula* y la práctica de nuestra enseñanza básica y



secundaria tengan un carácter memorístico de saberes poco estructurados y, por lo mismo, poco valiosos y estimulantes intelectualmente. Porque buena parte de ellos está compuesta de tópicos desconectados entre sí y sin proyección educativa.

El profesor toma constantemente decisiones que reflejan valoraciones epistemológicas. No obstante existen momentos decisivos en los que se toman opciones con efectos más duraderos en el tiempo, como son las que tienen lugar cuando los profesores, al comienzo de curso, deciden los libros de texto, o cuando realizan la programación general sobre unidades a tratar, la secuencia de las mismas, etc., (CLARK y ELMORE, 1981). El proceso que puede caracterizarse como uno de los más conscientes de la enseñanza, en el que se hacen explícitas opciones sobre los contenidos, es el de la programación didáctica. Afirman CLARK y LAMPERT (1985) que:

“La planificación del profesor es el más importante determinante de lo que se enseña en las escuelas. El currículum, en tanto que producto hecho realidad en cierto tipo de publicaciones, es transformado y adaptado en el proceso de planificación por medio de añadidos, sustracciones, interpretaciones y por las decisiones del profesor sobre el ritmo, secuencia y énfasis en alguno de sus componentes” (Pág. 3).

Aunque, desde nuestro punto de vista, es preciso matizar la afirmación de que la planificación del profesor es el determinante más decisivo de lo que se enseña en las aulas, dadas las determinaciones de las que hemos hablado, es evidente el poder de transformador reflexivo que el profesor tiene en ese momento de la planificación de la enseñanza, que es más decisivo aún cuando un solo profesor es el encargado de impartir todas las áreas del *currículum*, pues las ponderaciones personales que, en ese caso, puede realizar se mueven dentro de un margen de autonomía mayor. Autonomía que puede ejercer en la dedicación diferenciada de tiem-

pos a contenidos diversos y en la forma de estructurar contenidos diversos en unidades de aprendizaje, decisión de tareas académicas, etc.

Dimensiones del conocimiento en las perspectivas de los profesores

Las *perspectivas epistemológicas* en los profesores no son independientes de concepciones más amplias, de la cultura general exterior y de la pedagógica en sí, que conjuntamente determinan modelos educativos, delimitados y vigentes en determinados momentos históricos. Ya hemos destacado algún resultado de investigación en este sentido. A fin de cuentas, esas perspectivas son elaboraciones personales dentro de contextos culturales y de tradiciones dominantes de los que reciben influencias. La valoración del conocimiento es una dimensión importante en la configuración de un estilo pedagógico, una orientación curricular o una determinada orientación filosófica sobre la educación. De hecho, las concepciones sobre el conocimiento han marcado históricamente los movimientos educativos y las diferentes etapas de la evolución histórica de la educación y del *currículum* en particular (LUNDGREN, 1983).

Cómo *se concibe* al conocimiento, cómo *se ordena*, qué papel se concede a su *relación con la experiencia* del que aprende, cuál es su *trascendencia social* y su *relación con la vida cotidiana*, cuál es su *origen*, cómo *se valida*, cómo *evoluciona*, la *ponderación* de sus componentes, cómo *se comprueba* su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad. El profesor no tiene muchas oportunidades de tratar esas dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos y en los currícula, ni son con frecuencia siquiera discutidos en el transcurso de su formación. Sus posiciones al respecto, aunque sean implícitas, las suele adquirir y asimilar por ósmosis, y no es fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente.



A pesar de esa importancia, en educación se pone muchas veces el énfasis en variables de tipo psicopedagógico, sobre todo cuando se quiere salir de un intelectualismo estéril, olvidando que es discutiendo el tipo de conocimiento más útil en la enseñanza de un determinado nivel como se puede superar la obsolescencia de los contenidos, pero no concibiendo una educación sin elementos de cultura.

Teniendo tan decisivo papel en la determinación de los estilos de enseñanza, es curiosa la ausencia de esta dimensión epistemológica en los planteamientos pedagógicos y didácticos modernos más extendidos, expresión del vacío cultural en que ha caído la psicología de la que dependemos y la misma pedagogía, por un lado, y del acriticismo en el discurso dominante, por otro; pues éste es más bien un tratamiento reproductor de la cultura, dada como obligatoria para los alumnos y para el propio profesor.

En las obras clásicas de BENNETT (1979), JOYCE (1972), WEBER (1976), y WEIL y JOYCE (1978) sobre estilos y modelos de enseñanza, llama la atención cómo variables de tipo personal, procesos psicológicos y sociales sirven de base para establecer diferencias entre numerosos modelos de enseñanza, estando ausentes consideraciones en torno al primer motivo por el que existen: la transmisión de una determinada cultura, con las diferentes opciones que se pueden tomar ante ese hecho.

No es extraño después encontrar posiciones que conceden poco valor al nivel de conocimientos de los profesores como un indicador de la calidad de los mismos y de su enseñanza. Posición que se explica por doble motivo: por la poca importancia concedida a esa dimensión, ante el dominio de los enfoques psicopedagógicos exclusivistas, y por la creencia de que ese mayor nivel no se traduce siempre en una conciencia y valoración distintas sobre el conocimiento a transmitir al alumno.

Los paradigmas contemporáneos que dominan la investigación pedagógica, a partir de los cuales se deduce una selección de variables

relevantes para entender los hechos pedagógicos y una proyección más o menos directa para la práctica, han olvidado el propio contenido cultural que se transmite en la enseñanza, la esencia misma de su justificación; ausencia que SHULMAN (1986, pág. 6) ha denominado como el "paradigma perdido". Para este autor, la separación entre conocimiento y pedagogía en la investigación y en el pensamiento pedagógico es una tradición relativamente reciente en la historia de este último, con una fuerte implicación en la formación del profesorado y en la deficiente comprensión de lo que es la enseñanza en sí misma. Se habla de la motivación del alumnado, de procesos cognitivos de aprendizaje, de manejo del aula, de ambientes escolares, de conductas docentes relacionadas con el buen rendimiento de los alumnos, de procesos de planificación, de cómo evaluar al alumno, pero se silencia el papel del profesor en la modelación del conocimiento, y el conocimiento mismo, dándolo, por tanto, como algo no discutible, como el inexorable *corpus* que constituye el *currículum* que los profesores tienen que desarrollar y los alumnos aprender.

El divorcio entre el pensamiento y la investigación educativa, por un lado, y la discusión sobre el sentido de la cultura que se imparte en la escuela, por otro, es consecuencia, en parte, de la división académica de esos dos campos de saber y de la escasa preocupación manifiesta de los sectores dedicados a la creación cultural, científica y tecnológica por los niveles inferiores de educación. Es necesaria una conjunción interdisciplinaria, pues, de lo contrario, la formación de profesores partirá de la yuxtaposición de saberes sobre la enseñanza y la educación junto a saberes a transmitir en la misma, pero no de conocimiento pedagógicamente elaborado sobre los contenidos curriculares.

El componente epistemológico en educación y la trascendencia de tomar unas u otras posiciones ante el mismo, surge cuando se sistematizan las filosofías o modelos más genéricos de educación, pero no es frecuente intentar traducir las consecuencias de dichas orientaciones en



los modelos más específicos para analizar la realidad de la enseñanza, cuando, en definitiva, como hemos visto, es en la práctica donde se adoptan muchas decisiones que tienen que ver con la valoración de sus contenidos.

Esta dimensión epistemológica de la enseñanza se ha tratado en la sistematización de filosofías curriculares. POPE y KING (1981) distinguen cuatro modelos educativos, dentro de las ideologías educativas occidentales, relacionados con supuestos sobre el desarrollo psicológico y sobre la naturaleza del conocimiento.

- 1) El *tradicionalismo cultural* que, partiendo del valor absoluto del conocimiento, enfatiza su transmisión a los alumnos, ligado a una visión realista del mundo que le adjudica su existencia al margen del hombre y a la tradición lockiana sobre el carácter pasivo de la mente, que después se encuentra en el conductismo, por ejemplo. La conducta para SKINNER es una construcción de elementos acumulados.
- 2) El *romanticismo* que resalta la importancia de un ambiente adecuado donde las fuerzas del individuo se desarrollarán por sí mismas, y que, en consonancia con el idealismo filosófico, considera que la última realidad es la espiritual por encima de la física, lo mental antes que lo material. Recoge toda la tradición roussoniana hasta la pedagogía no directiva y el movimiento rogeriano, enfatizando el valor de las emociones y el papel de la maduración, rechazando o minusvalorando la transmisión cultural.
- 3) La *educación progresiva* ligada al constructivismo psicológico, que pone el énfasis en el conflicto cognitivo que surge de la interacción con el medio, de la experiencia y del tanteo en la resolución de problemas. Se supera así la dicotomía entre la determinación absoluta del ambiente o influencia exterior y la maduración, relativizando a ésta. Buena parte de supuestos de esta orientación se encuentran en las aporaciones de DEWEY, PIAGET y BRUNER.
- 4) La *descolarizaciones* pone de manifiesto la falta de relevancia para el alumno de los sabe-

res escolares que aprende, lo que convierte a esta posición en una "ideología" reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela, considerando imposible su regeneración.

Las grandes orientaciones curriculares dentro de las que se ha sistematizado la teoría del *currículum* recogen en ocasiones, como una de sus dimensiones formales, la posición ante el conocimiento. SCHIRO (1978), en la ordenación que hace de las perspectivas en torno al *currículum*, toma las posiciones ante el conocimiento como un elemento decisivo a la hora de delimitar filosofías curriculares diferenciadas. Distingue, como ya vimos antes, cuatro grandes "ideologías" curriculares: la *académica*, la del *eficientismo social*, la del estudio del *niño*, y la de la *reconstrucción social*. Dentro de cada "ideología", con las variantes que cada una de ellas tiene, el conocimiento en la educación tiene un valor distinto.

Las posiciones ante el conocimiento son uno de esos puntos álgidos en la teorización del *currículum* y pueden rastrearse en los *curricula* mismos, traduciéndose en la práctica a través de la configuración de la mentalidad de los profesores. Las grandes orientaciones epistemológicas se reflejan desordenadamente en opciones decisivas y puntuales para los docentes. La mente de los profesores no es ninguna arquitectura simétrica con algún tratado sistemático sobre los más variados problemas educativos, pero su estructura idiosincrásica sí que presenta puntos sensibles y decisivos relacionados con opciones y posiciones epistemológicas sobre el conocimiento. La investigación sobre el pensamiento del profesor en general ha demostrado que esas perspectivas o concepciones epistemológicas del profesor tienen un grado de consistencia más bien bajo, pero existente (YOUNG, 1981a).

De ahí la conveniencia de analizar dimensiones o perspectivas diferenciadas en los profesores, aunque el nivel de formación y la propia práctica profesional harán que unas dimensiones aparezcan en unos profesores y en otros no, que se muestren con diferente nitidez,



sean más o menos prominentes y decisivas para los profesores y no para otros, etc. Dada la poca atención que estos aspectos han recibido en la formación y por lo poco explicitados que están en los *currícula*, es de suponer que, en nuestro caso, no sean dimensiones muy relevantes en la toma de decisiones conscientes del profesor, si bien en su práctica siempre se filtrarán unas u otras posiciones. Por otro lado, conviene indicar que cada área de *currículum*, como forma de conocimiento y de experiencia particular que es, plantea problemas particulares al respecto, pues la relevancia educativa de cada una de ellas destaca aspectos singulares en este sentido. Aquí analizaremos perspectivas generales que en algún grado son pertinentes a todo el *currículum*.

De forma un tanto asistemática, y aunque sea con bajo nivel de consistencia, en el pensamiento educativo, en la reflexión de los profesores y en sus acciones, podemos apreciar *dilemas* (BERLAK, 1981) que son como puntos significativos de "tensión" ante los cuales hay que tomar una opción, y ante los que de hecho siempre se toma alguna cuando se realiza algún tipo de práctica, o cuando se planifica la propia enseñanza, de suerte que la opción o dirección tomada configura un modelo o estilo educativo peculiar. Los dilemas y las consiguientes *perspectivas activas* que en torno a los contenidos se configuran no son planteamientos estrictamente dicotómicos ante los que se adopta una posición u otra contrapuesta de forma nítida y excluyente, puesto que las creencias y perspectivas de los profesores no son algo delimitado, sistemático y estructurado con calidad, sino, tal como se dijo, puntos de tensión. El profesor realiza una *representación* de la situación de enseñanza, una forma de definir el "espacio problema" en el que podemos distinguir puntos significativos de tensión que la caracterizan y a partir de los cuales toma decisiones.

Las perspectivas personales de los profesores relacionadas con el conocimiento son una dimensión sustantiva de sus creencias y conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver en una dirección o en otra, los

dilemas que percibe el profesor cuando decide metodologías, programa unidades, selecciona contenidos, etc. Decisiones que son más bien automáticas o implícitas, pues, en general el trabajo normal del profesor no se resuelve por decisiones tras reflexiones prolongadas. Las perspectivas *epistemológicas* y la opción que toma el profesor ante dilemas claves las *refleja* en su práctica, lo que no quiere decir que sean siempre posiciones explícitas que dirigen la reflexión previa a la toma de decisiones.

Practicando una metodología etnográfica, YOUNG (1981b) encuentra, entre profesores de enseñanza secundaria, que la dimensión más clara dentro de las *concepciones* epistemológicas del profesor es la que se refiere a la consideración del conocimiento tal como éste es caracterizado dentro de los dominios científicos, con sus rasgos de ideas precisas, carácter lógico, objetivo, etc., frente a otras formas de conocimiento donde se da importancia a lo personal, lo intuitivo, etc.

HAMMERSLEY (1977, pág. 26 y ss.) parte de la concepción de que la enseñanza es algo problemático, susceptible de enfoques y opciones diversas que se especifican en torno a grupos de dimensiones básicas, que se convierten en instrumentos y productos de la investigación educativa y del pensamiento pedagógico. Esas dimensiones básicas son cinco: la definición del papel del profesor, la concepción sobre el papel del alumno, la concepción sobre el conocimiento, la naturaleza que se cree tiene el aprendizaje humano y la relativa a sus preferencias metodológicas. Dentro de la dimensión relativa a la naturaleza del conocimiento cabría distinguir una serie de opciones o perspectivas:

- a) La relación entre el *currículum* exigido y ese otro *currículum* que tiene que ver con la expresión de la individualidad del alumno, sus capacidades personales, las experiencias extraescolares, etc.
- b) El conocimiento concebido como algo objetivo y universal o como algo relativo que tiene que ver con la construcción personal y social del mismo.



- c) El conocimiento como conjunto de saberes jerárquicamente estructurados en términos de dificultad y *status* o como componentes de igual forma disponibles y del mismo rango.
- d) Conocimiento agrupado en disciplinas distintas o como formas integrables en unidades más generales.

BERLAK (1981, págs. 135 y ss.) señala como dilemas directamente relacionados con el conocimiento los siguientes: conocimiento personal *versus* público, conocimiento como contenido o como proceso, conocimiento como algo dado frente a su consideración como problemático, cultura común para todos los alumnos o atención específica a la cultura particular de subgrupos.

TABACHNICK y ZEICHNER (1982, pág. 61 y ss.) toman esos dilemas como puntos de referencia ante los que los profesores adoptan perspectivas que modelan su pensamiento y su acción, habiendo encontrado diferencias entre los mismos en este sentido, es decir que tales dimensiones encuentran algún referente en los profesores. Señalan las siguientes:

- 1) La consideración de que el conocimiento es *público*, concibiéndolo como un conjunto de informaciones, hechos, destrezas, etc., valorados como cuerpos de conocimiento establecido que forman una tradición y que existen independientemente de quien los aprende. Desde la perspectiva *personal*, por el contrario, se considera al conocimiento como algo cuyo sentido está precisamente en que tiene relación con la experiencia del individuo. Recogiendo el planteamiento de DEWEY (1967), el conocimiento tiene relevancia educativa en la medida en que capacita a las personas a dar significado a sus experiencias. Lo que, en definitiva, es darle al conocimiento valor en sí mismo solamente o considerarlo como un medio.
- 2) La creencia en que el conocimiento es un *producto* que, compuesto por hechos, teorías, etc., forma un cuerpo organizado de infor-

mación que es susceptible de ser aprendido y evaluado. Por otra parte, puede considerarse como un *proceso* en el que conviene resaltar el curso mismo de su elaboración, revisión; validación, utilizándolo como un recurso para pensar y razonar más que asimilarlo como algo dado.

- 3) Al conocimiento cabe considerarlo como algo cierto que representa la verdad establecida, que tiene que ser asimilada por los alumnos, o ser visto como *problemático*, provisional y tentativo, que sufre un proceso de construcción y que está sometido a influencias sociales, políticas, culturales e históricas en general.
- 4) La posición *universalista* considera que todos los alumnos deben experimentar el mismo *currículum*, mientras que una posición más *particularista* cree que algunos contenidos sólo deben ofrecerse a ciertos individuos o grupos.
- 5) La cultura como algo *común* que debe fomentar en el alumno un conjunto de valores, normas y definiciones sociales; y, por otro lado, la conciencia de subgrupo que enfatiza las *particularidades* de determinados subambientes o colectivos cuya singularidad debiera ser reconocida.

Estas perspectivas curriculares se complementan con otras dos referidas al aprendizaje, que están muy relacionadas con las anteriores:

- 6) El énfasis en el aprendizaje como retazos discretos, *fragmentos* de conocimientos sin relación que, una vez dominados separadamente, forman el conocimiento total, posición favorecida por los *curricula* no integrados (BERNSTEIN, 1983). Opción enfrentada con la consideración del aprendizaje como un todo holístico, que es algo más que la suma de las partes.
- 7) Aprendizaje *yuxtapuesto*, realizado en función de la ordenación del conocimiento en compartimentos, dentro de asignaturas o áreas de saber, frente a aprendizaje *integrado* que se realiza en torno a temas, ideas o problemas, relacionando aportaciones

provenientes de especialidades o asignaturas diversas.

Partiendo de todas estas diferenciaciones sobre el conocimiento, que tienen repercusión en las perspectivas profesionales de los profesores y en diferentes opciones metodológicas, hemos distinguido una serie de dimensiones genéricas que, en principio, pueden afectar a cualquier área del *currículum* y que nos han servido para constatar diferencias idiosincrásicas entre profesores (GIMENO y PEREZ, 1987a). Esas diferencias dan lugar a confirmar la existencia de peculiaridades en la mentalidad pedagógica de los profesores en tanto su nitidez, relevancia, conexiones entre dimensiones, etc. son singulares para cada profesor, si bien puede también hablarse de mentalidades colectivas que comparten determinados supuestos.

- 1.- Utilidad de los contenidos curriculares para entender problemas vitales y sociales.
- 2.- La cultura del *currículum* como una cultura común para todos los alumnos, independientemente de sus peculiaridades sociales, lingüísticas, etc.
- 3.- Cultura común para todos los alumnos, al margen de sus singularidades personales, sexo, etc.
- 4.- La obligatoriedad para que pasen a ser parte de la formación común aspectos como la religión, por ejemplo, que son creencias y opciones ideológicas.
- 5.- La unificación o diferenciación entre la cultura académica y la dirigida a la actividad manual en un mismo *currículum* para todos los alumnos.
- 6.- La inclusión de problemas conflictivos y políticos en los contenidos de enseñanza.
- 7.- La compatibilidad-incompatibilidad *a priori* de ciertos contenidos con el interés de los alumnos por su aprendizaje.
- 8.- El valor de la experiencia personal previa del alumno y del proceso de descubrir aprendiendo ciertos contenidos curriculares, frente al valor absoluto del contenido ordenado lógicamente y sin relación con la experiencia vital.

9.- La consideración del conocimiento como algo objetivo y verdadero frente a posiciones relativistas, históricas y constructivistas.

- 10.- Valor pedagógico de la profundización en una parcela para alcanzar conocimiento en profundidad, frente al dominio general más superficial.
- 11.- Valor educativo de practicar los métodos de investigación propios de diferentes áreas o disciplinas.
- 12.- Ordenación del contenido en torno a unidades más o menos integradoras de diversos tipos de conocimientos y destrezas, frente a opciones de ordenación por asignaturas o contenidos separados unos de otros.
- 13.- Secuencia de desarrollo determinada de antemano, incluso la presentada por los libros de texto, frente a la opción de esquemas *ad hoc*.
- 14.- Capacidad y reparto de competencias y responsabilidades en las decisiones sobre los contenidos: padres, alumnos, sólo profesores, etc.
- 15.- Consideración de partes optativas en las diversas áreas para algunos alumnos.
- 16.- La existencia de fuentes variadas y válidas de información para adquirir los aprendizajes considerados importantes.
- 17.- Concepción de áreas o disciplinar como lugar de expresión de opciones diversas por parte de los profesores.

Todas estas dimensiones, traducidas por el profesor en perspectivas personales, serán un tamiz decisivo para sus actitudes, selección y concreción de criterios a la hora de ponderar, seleccionar, impartir contenidos, seleccionar actividades de aprendizaje para sus alumnos, establecer criterios de valoración de los aprendizajes escolares, etc. La mediación del profesor en la concreción del significado del *currículum* se realizará, sin duda, guiada por esos criterios epistemológicos de significación educativa evidente para fomentar un estilo de enseñanza determinado. La formación, la cultura general del profesor, la interacción que en él se establezca



entre el conocimiento de contenidos y la diferenciación de aspectos relativos a la estructura de los mismos con otros conocimientos y valoraciones pedagógicas serán las responsables del papel real de mediación que el profesor tiene en el *currículum*. Una mediación subjetiva que responde a condicionamientos más amplios y que transmite, de esta forma, valores y concepciones supraindividuales, como hemos visto.

Esas dimensiones en torno a las que los profesores configuran perspectivas profesionales que influyen en la visión de la cultura curricular y en las prácticas que seleccionarán para implantarla, junto a otras referidas a otros aspectos psicológicos, de procedimientos, etc. son lo que dan significado concreto a la experiencia educativa que pueden obtener los alumnos en las instituciones escolares al recibir una determinada selección cultural. El *currículum*, vaciado a través de las perspectivas de los profesores dentro de unos determinados condicionamientos materiales, organizativos, etc., modelará la experiencia cultural real que vivirán.

Nos parece que, en una concepción sobre el *currículum* como realidad social construida en el propio proceso de su desarrollo, en el que se entrecruzan subsistemas tan diferentes, es preciso ver el papel de los profesores como mediadores pedagógicos en ese proceso de construcción, al tiempo que son instrumentos a través de los que se “filtran” en dicho proceso todos los conocimientos culturales y profesionales que el profesor aporta a la mediación que realiza.

La mediación del profesor resalta al papel influyente que éste tiene y la importancia de su formación cultural y profesional. La calidad de la enseñanza, reflejada en la cualidad de los procesos que se desarrollan en la práctica pedagógica, tiene por ello su primer condicionante en la calidad del profesorado. Los sistemas de formación de profesores, las prácticas de perfeccionamiento de los mismos, el desarrollo de áreas de investigación relativas al significado educativo y social del saber y de la cultura en sus más variadas parcelas, etc., se reflejan

en la práctica de la enseñanza a través de los docentes. Estos no son meros adaptadores de los *currícula*, sino que, a través de las introyecciones por ellos realizadas dentro del propio proceso de desarrollo del *currículum*, se convierten en mediadores entre la cultura exterior y la cultura pedagógica de la escuela. El profesor es, por ello, un agente decisivo para que el *currículum* real sea el proyecto cultural desarrollado en las condiciones objetivas, tal como él se las representa, y bajo el tamiz de los procesos subjetivos a través de los que se despliega en la acción.

La constatación del papel activo de los profesores debe llevarnos a defender marcos de participación activa de los mismos en la configuración y desarrollo de los nuevos currícula a nivel del grupo de clase y dentro de los centros. Nos pone nuevos énfasis sobre la importancia de la formación del profesorado y reclama un marco político y administrativo para decidir el *currículum* más flexible y participativo. Sólo una ideología de control manifiesta o encubierta a través de esquemas técnicos puede obstaculizar dicha aspiración.

Estructura social del trabajo profesional y su poder de mediación en el *currículum*

Los procesos y mecanismos resaltados los hemos contemplado a través de argumentaciones y datos de investigación que se refieren a los profesores individualmente considerados. Hemos hablado de perspectivas del profesor que afectan al *currículum* en tanto éste expresa una selección cultural para unos alumnos determinados. Se trata, pues de una mediación curricular subjetiva individual de los profesores, aunque puede suponer la existencia de creencias compartidas. Ello se debe, seguramente, a que la propia investigación pedagógica está condicionada por el marco organizativo dominante y es asumido por ella. Tal mediación individual de los profesores siempre existe, pero, en general, está mediatizada en la realidad por relaciones sociales profesionales, por otros profesores,



compañeros de trabajo, o por el grupo profesional a nivel colectivo con medios formales e informales de comunicación. La socialización profesional producida por los propios compañeros es un factor de diseminación de actitudes y creencias sobre el *currículum*, el conocimiento, la evaluación, los comportamientos ante los alumnos, etc. Buena parte de lo que son los profesores como tales, en cuanto a su pensamiento y a su comportamiento, se explica por mediaciones de socialización profesional.

El tipo de conocimiento requerido para ejercer una competencia profesional está en función de las peculiaridades de dicha habilidad y de los aspectos más o menos restringidos sobre los que interviene. Si el desarrollo del *currículum* se entiende como una competencia individual de cada profesor, el tipo de profesionalidad que se resalta es distinta en parte a si se entiende como un proyecto que exige, además de acciones individuales de los profesores, otras coordinadas de los equipos docentes para dar cumplimiento a determinados objetivos, realizar ciertas actividades, etc. Entender la profesionalidad como un ejercicio profesional individual o compartido tiene consecuencias no sólo en el tipo de mediación posible que el profesorado puede introducir en el desarrollo del *currículum*, sino también en el cultivo de ciertas competencias profesionales.

Se ha resaltado muchas veces que el saber práctico útil a los profesores procede básicamente de su propia experiencia y de la transmisión del saber colectivo del conjunto de profesionales de la enseñanza por vía de socialización horizontal en los centros escolares. Esta posición surge tanto de la constatación de que buena parte de la teoría e investigación pedagógica y psicológica no se traduce en orientaciones creadoras en la práctica, como de la defensa de un practicismo acrítico y atórico que considera no necesitar de otros sustentos exteriores.

El individualismo profesional ha sido una peculiaridad destacada de la forma social de ejercer el trabajo de profesor [LORTIE (1975), HOYLE (1980)]. Estilo dominante que se desa-

rolla al tiempo que se sabe de la existencia de una socialización profesional horizontal no siempre explícita entre compañeros, que no se elabora abiertamente. Aunque los profesores tengan ese estilo profesional predominantemente individualista, siempre existe una tamización del mismo a través de estructuras profesionales colectivas. Es decir, en tanto los profesores no trabajan aisladamente, tampoco serán mediadores aislados en el *currículum*. Y desde una perspectiva liberadora debe acentuarse esa mediación colectiva, dentro de mecanismos de racionalidad grupal en los equipos docentes.

La necesidad de abordar el ejercicio profesional de los docentes de forma colectiva y de entender, de esa manera, su posible mediatización en el *currículum* se fundamenta al menos en tres órdenes de factores.

a) Desde el punto de vista de la eficacia de logro de ciertas metas de los *currícula*, es preciso considerar que buena parte de los objetivos generales de los mismos deben ser abordados conjuntamente por todos los profesores en las diversas etapas educativas o a través de diferentes áreas o disciplinas curriculares. Los resultados más decisivos de la educación tienen que ver con objetivos en los que todos los profesores debieran ocuparse, pues no hacen relación a la parcela singular de su asignatura o área curricular. Este es el caso de la capacidad de expresión, de la habilidad para encontrar informaciones apropiadas para resolver problemas, sentido relativo del conocimiento, enseñar a expresarse, comunicar con claridad pensamientos propios, fundamentar una actitud crítica, fomentar hábitos de trabajo, destrezas a conseguir desde diversas áreas o disciplinas, cultivar actitudes de colaboración, etc. que son ejemplos, entre otros muchos que se podrían citar, que exigen planteamientos coordinados por parte de los profesores. Su logro depende la existencia de un modelo educativo coherente sostenido por todo el equipo docente que incide sobre un alumno, e incluso a través de prolongadas etapas educativas. De ahí que, como se ha señalado, la unidad de innovación estra-



tégicamente eficaz es el centro escolar como unidad y no las aulas por separado.

Por otro lado, desde la perspectiva de análisis de lo que supone el *currículum* real impartido y recibido por los alumnos, en el que se mezclan componentes explícitos y ocultos es indudable que muchos efectos importantes de la escolarización, como es el aprendizaje del concepto de orden, disciplina, trabajo escolar de calidad, ocio, etc. dependen de los efectos concomitantes, coherentes o contradictorios entre sí, producidos por el conjunto de los profesores.

La propia organización del *currículum* en ciclos educativos, o bien incorporando elementos optativos, exige estructuras de funcionamiento coordinado entre los profesores. A medida que el *currículum* ofrezca elementos de flexibilización a concretar en cada caso y no sea una guía precisada de antemano para los profesores, reclamará estructuras de funcionamiento colectivo en ellos. Por lo mismo, cualquier política educativa debe contemplar la potenciación de los aspectos organizativos en los centros para coordinar a los profesores, al tiempo que se plantean reformas curriculares que no sean propuestas cerradas a aplicar mecánicamente por cada uno de ellos.

El individualismo profesional es coherente con una función restrictiva del papel profesional del profesor, pues resulta cercenadora de aspectos educativos que requieren la actuación colectiva coordinada. La planificación o programación del *currículum* en equipo es exigencia de la necesidad de ofertar a los alumnos un proyecto pedagógico coherente y, en esa medida, se pide una instancia moldeadora del *currículum* a nivel supraindividual. Es decir, que los procesos de mediación de los profesores entre el *currículum* prescrito o el que a ellos se les presenta y la práctica real con los alumnos, son procesos que se producen en el grupo y en los individuos. No ha de olvidarse que la congruencia del *currículum*, el logro de determinados objetivos y destrezas o actitudes que dependen de tratamientos prolongados y de múltiples experiencias pedagógicas, o se logran en los aprendizajes varios que obtienen los

alumnos en la situación escolar, tratando con diversos profesores y áreas curriculares, o son una ficción.

Esa coherencia del tratamiento para los alumnos y la búsqueda de objetivos comunes a largo plazo la tiene que producir un equipo de profesores conjuntados que planteen estrategias congruentes y lleguen a unos significados mínimos compartidos que el *currículum* global ha de tener para sus alumnos. Los propios problemas de aprendizaje del alumno son, muchas veces, defectos acumulados de descoordinación entre profesores, discontinuidad de estilos pedagógicos apropiados, etc.

Las estructuras de funcionamiento colectivo de los profesores, decididas a nivel de centro, son factores mediadores importantes del *currículum* y lo deben de ser más en un proyecto de cambio cualitativo. De ahí la importancia de analizar los elementos de la organización escolar como modeladores de un proyecto pedagógico colectivo que acaba incidiendo en cada alumno en particular. En esa misma medida, es preciso entrever un nivel de mediación consciente del *currículum*, que puede desempeñar un papel decisivo en su construcción: el centro como unidad de concreción y diseño del *currículum*. Este nivel de mediación afecta a objetivos comunes, pero también se refleja en los objetivos y contenidos particulares de cada área o asignatura. En ese caso, entran en acción los mecanismos individuales de los que hemos hablado más todos aquellos procedentes de la organización social del trabajo docente.

b) Desde el punto de vista de los profesores, la consideración social de su profesionalidad es básica por múltiples razones. El profesor que actúa individualmente no tiene control sobre ciertas variables de organización escolar, que son competencia del colectivo o de órganos de dirección, de las que depende el ejercicio de una cierta metodología o un estilo educativo. El horario escolar, el uso de determinados medios en los centros, la elección de material didáctico o libros de texto, la creación de un ambiente coherente, el establecimiento de normas colectivas para los alumnos, la existencia



de un clima de participación democrática en los centros, la organización de actividades paracurriculares y extraescolares, etc., exigen decisiones colectivas de todo el profesorado.

Pondremos un ejemplo: profesores que no cuestionen la conveniencia o no de especializarse en la docencia de una o más áreas, a la hora de rellenar su dedicación docente dentro de un determinado horario, no caerán en la cuenta de que a mayor especialización tendrán que impartir docencia a más alumnos y, en esa medida, el conocimiento y la atención individual a los mismos queda bastante hipotecada, condición necesaria para orientar ciertos procesos de aprendizaje complejo, proyectos de trabajo personal, etc. Una decisión de tipo organizativo que exige cuestionamiento y decisión colectiva, afecta al ejercicio de la profesión individual de cada profesor y a la calidad del desarrollo del *currículum* y de los resultados de aprendizaje.

Un profesor que no puede intervenir en las dimensiones que configuran la vida del centro escolar como comunidad educativa, no se plantea determinados problemas relacionados con el centro como organización social, con unas reglas de funcionamiento interno y de relaciones con la comunidad exterior, con la administración educativa o con el cuerpo social en general.

Un estilo individualista circunscrito al aula como espacio "natural" de trabajo se desarrolla y afianza dentro de un espacio restringido de problemas posibles donde sólo caben unos temas, unas decisiones, unas opciones pedagógicas y no otras. Cada actividad o situación problemática reclama un tipo de conocimiento para resolverla. Los interrogantes profesionales a solucionar individualmente no requieren por lo general o no propician análisis de situaciones sociales, organizativas, institucionales, etc. Los problemas organizativos exigen, por el contrario, otro tipo de conocimiento. Si no se plantean dichos problemas, tampoco se desarrolla el conocimiento estratégico necesario para enfocarlos, analizarlos y plantear alternativas de funcionamiento. Cada competencia profesional

reclama un determinado tipo de conocimiento como necesario para el ejercicio de la misma, por lo que el desarrollo profesional del docente depende del tipo de decisiones que se consideran propias o impropias de su función. Los dilemas y perspectivas cognitivas del profesor se desarrollan en función de las situaciones problemáticas que afronta, reclamando soluciones y esquemas de análisis de la realidad.

La ampliación de la profesionalidad a las dimensiones colectivas del *currículum* y de su organización supone rescatar para los profesores más amplios márgenes de profesionalidad, nuevas esferas de conocimiento, al ser necesarias para resolver y cuestionar situaciones.

La consideración de la dimensión social de la profesionalidad es inexcusable desde el momento en que se sabe -y los propios docentes reconocen- que la comunicación profesional entre iguales es una fuente de acumulación del saber práctico de los profesores y de diseminación del conocimiento profesional, como ocurre en otros muchos campos, bien se realice dentro del grupo o entre grupos diversos (HAVELOCK, 1979).

c) Finalmente, si el centro escolar ha de relacionarse con la comunidad en la que se inserta, dentro de una determinada filosofía educativa y sociopolítica, atendiendo a su cultura, aprovechando sus recursos y proyectándose en ella, dichos requerimientos exigen un particular diseño del *currículum* que escapa a las competencias individuales de los profesores, reciamándose una coordinación para la elaboración de un proyecto educativo de centro que los tenga en cuenta.

La dimensión colectiva de la profesionalidad es congruente con la posibilidad de que el *currículum* pueda tener mayor poder de transformación social y ser más adecuado para un contexto, para un tipo de alumnos, cuando se recree en cada situación en la que se aplica, ya que esta condición exige la profesionalidad compartida entre los profesores.

La mediación profesional grupal existe siempre como fenómeno propio de una situación colectiva de trabajo en alguna medida.



Pero además es preciso reconocer su importancia y estimularía en direcciones coherentes por múltiples razones:

- 1) Porque el alumno que recibe el *currículum* es una unidad de aprendizaje que requiere coherencia de tratamientos. Profesores diversos plantean, a veces, tareas contradictorias y con niveles de exigencia que hacen más difícil el trabajo del alumno.
- 2) Aprendizajes y contenidos sin coordinación repercuten en una cultura poco integrada por falta de relaciones entre sus componentes, reflejo directo de tratamientos pedagógicos distintos por parte de los profesores.
- 3) El *currículum* para un curso, nivel, etc. plantea objetivos o destrezas que todos los profesores tienen que atender, al margen de la docencia especializada que imparten.
- 4) El *currículum* para el alumno exige una continuidad secuencial en el tiempo que reclama la coordinación de los profesores dentro de un curso, ciclo, etapa, etc.
- 5) La educación de los alumnos y los propios requerimientos del *currículum* exigen la realización de actividades que desbordan el ámbito de áreas o asignaturas concretas, caso de actividades culturales, salidas al exterior, etc.
- 6) Un contexto organizativo favorable al mejor ambiente de aprendizaje reclama decisiones colectivas por parte de todos los profesores que inciden sobre unos mismos alumnos.

El individualismo profesional, cuando no es una defensa ante un medio colectivo hostil a la innovación, suele ir acompañado de un cierto tecnicismo de tipo pedagógico. En la individualidad del aula, los problemas son de un tipo más técnico, los problemas colectivos, organizativos e institucionales son, por el contrario, más de tipo social y político. Por un lado, el aislamiento individual es el estilo estimulado por una política curricular apoyada en el dirigismo de la administración que reclama la dependencia y responsabilidad del profesor ante ésta y no ante el grupo y comunidad en la que

trabaja. Por otro, se explica por un estilo didáctico basado en la aplicación por parte del profesor de materiales que desde fuera del aula le diseña su propia enseñanza. Bajo esas dos circunstancias, la comunicación entre profesores no se considerará muy necesaria. Ya comentamos anteriormente que el papel de ejecutor es una visión política del papel de los profesores.

El trabajo en grupo del profesor puede restarle autonomía en sus funciones, desde el punto de vista de la capacidad de iniciativa individual, a cambio de ofrecer un proyecto global más coherente y una mayor racionalidad a los alumnos. Este último criterio en nuestra opinión debiera prevalecer. Esa racionalidad reclama, en primer lugar, la coordinación de profesores que inciden sobre un mismo grupo de alumnos, lo que puede dejar muchas estructuras de centros intactas. Y, en segundo lugar, la discusión y elección de un modelo colectivo a nivel de centro. De esta suerte, la renovación pedagógica muestra su dimensión organizativa colectiva que es, como mínimo, tan importante como la renovación a nivel de técnicas pedagógicas de aplicación individual, ya que las estructuras que regulan el funcionamiento colectivo limitan o favorecen las estrategias didácticas que después puede o no aplicar cada profesor.

La profesionalidad compartida significa un espacio de decisiones pedagógicas ampliado, donde la posible pérdida de autonomía profesional se compensa por la ganancia de espacios en otros ámbitos de decisión que quizá la pedagogía e ideología de control dominante sobre el profesorado y el sistema educativo no ha considerado propias, siquiera, de los docentes, pero que un sistema democrático y un profesorado más desarrollado profesionalmente exigen, sin lugar a dudas. Tal ampliación a dimensiones colectivas de los métodos pedagógicos, del uso de recursos, formas de organización, atención al alumno y al grupo, que implican a más de un profesor, rescatan nuevos problemas a discutir, sobre los que recabar información y apoyo en experiencias ajenas.

El enfoque colectivo de la profesionalidad docente en orden a desarrollar un *currículum*



coherente para los alumnos es una necesidad urgente entre nosotros. El aislamiento en las aulas supone la falta de cuestionamiento de las estructuras y decisiones que dependen de instancias colectivas. El individualismo de los profesores, que puede cubrir inseguridades profesionales, modelos de relación con sus alumnos discutibles y no siempre confesables, se hace tanto más impermeable al cambio cuanto menos desarrolladas están las estructuras de funcionamiento colectivo. La piedra angular de la profesionalización de los profesores está en entenderla de forma colectiva, como ha señalado BERG (1983), superando el espacio del aula como lugar prominente de ejercicio de la profesión, evitando, por otro lado, que el poder del profesor sobre los alumnos quede salvaguardado en ese espacio de "intimidad".

La tradición histórica de ordenación dirigista del *currículum* en nuestro sistema educativo ha primado la relación vertical de cada profesor con las orientaciones administrativas que le dictaban lo que debía hacer, más que las relaciones entre profesores para prever un plan coherente a nivel de centro. Algo que se ve reflejado en la forma de ordenar el *currículum* en la escasa autonomía que han alcanzado los centros y en el poco desarrollo de las funciones organizativas dentro de los mismos. Hoy, lamentablemente, vemos cómo los "derechos adquiridos" o la antigüedad tienen un eficaz predominio en muchas ocasiones sobre cualquier otro cri-

terio de racionalidad colectiva, donde esos valores individualistas limiten sus primacías en favor de la coherencia colectiva a favor del alumnado. El individualismo es, en el fondo, una forma eficaz de evitar que se discuta el proyecto colectivo de trabajo y de que se ponga en cuestión el modelo educativo que reciben los alumnos, las condiciones organizativas, etc. El individualismo profesional defiende, en realidad, una visión conservadora de la práctica educativa, pues obstaculiza enormemente que se cuestionen estructuras sociales de funcionamiento colectivo.

Tal funcionamiento es coherente con la dificultad y hasta imposibilidad de que los equipos docentes creen materiales alternativos adecuados para contextos concretos que exigen la comunicación profesional, repercutiendo, en definitiva, en la dificultad de emanciparse profesionalmente, pues este objetivo requiere no sólo de apoyos psicológicos entre compañeros, sino de comunicación de los saberes profesionales contrastados.

Los vicios heredados en este sentido no son ajenos a veces a reacciones corporativas en defensa de unos privilegios profesionales individuales por encima de las necesidades de la comunicación educativa. Lejos de la autonomía corporativa, inexplicable en un trabajo social que ha de someterse a controles democráticos, el desarrollo de la profesionalidad del profesor exige la liberación progresiva del individualismo profesional.



**LECTURA:
CURRÍCULUM Y QUEHACER
DOCENTE: EL MAESTRO Y LA
ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO***

PRESENTACIÓN

El presente texto habla sobre el rol del maestro en la elaboración de la estructura conceptual, como un cuerpo de conocimientos que reconstruyen a nivel de secuencia, profundidad y amplitud, las ideas científicas predominantes, así como la elaboración de la estructura metodológica en donde deben converger los principios lógicos del contenido y las características psicológicas del alumno, señalando finalmente los tres principios básicos para el ordenamiento de dicha estructura.

Introducción

El proceso educativo es una actividad conjunta ininterrumpida del maestro y del alumno en la que se desarrolla, fundamentalmente por parte de este último, una apropiación. La actividad del alumno se caracteriza por un avance constante desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un contenido nuevo; desde la asimilación de conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y su aplicación práctica.

El maestro, por otro lado, ha realizado, para ejercer su función, un esfuerzo hacia una apropiación menos incompleta del conocimiento, asegurando una nitidez, coherencia y síntesis conceptual que posibilita al alumno para realizar con él un esfuerzo semejante en la misma dirección.

* Eduardo V. Remedí "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización del contenido", México, UNAM, ENEP-Aragón, 1982.

Si no posee esta apropiación del conocimiento o renuncia a llevar adelante la tarea de apropiación progresiva del objeto de estudio de parte del alumno, deja a éste al nivel de ideas y abstracciones poco claras y/o confusas, quedándole en sus manos el ordenar, por cuenta propia y con la ayuda de su bagaje cultural y su propio ambiente social, la realidad o sector de su interés.¹

Es tarea del maestro servir de nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ella tengan los alumnos, garantizando la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas, posibilitando en el proceso que la Estructura Objetiva de las ciencias se "convierta" en patrimonio subjetivo del alumno.²

En los fundamentos de la ciencia está "representada" la realidad objetiva; los conocimientos del alumno serán valiosos en tanto conserven este signo. Podrán ser incompletos, pero no ir contra los principios de la ciencia.

El trabajo del maestro consistirá entonces en acelerar la apropiación, por parte del sujeto cognoscente, de una realidad o porción de ésta que interese, a fin de que opere sobre ella, transformándola y de hecho transformándose, lo que constituye el objetivo del proceso cognoscitivo.

Si el principio de transformación se pierde, actuaremos a nivel de lo retórico. Lo real sólo será verdadero de palabra; su corporeidad estará dada por el signo verbal, circunscribiéndose la posibilidad de transformación a la combinación estilística.

Es en este proceso de apropiación y transformación de lo real en el que el maestro actúa como mediadora entre la realidad objetiva y la experiencia que poseen los alumnos, misma esta última que nos indicará el nivel de "conciencia real" que poseen respecto del objeto.

La "conciencia posible", potencializada y transformada en una nueva conciencia real, abrirá un nuevo círculo de aproximación al objeto concreto, volviéndose de esta manera una espiral acumulativa ascendente de aproximaciones sucesivas al concreto real.



Dentro de esta perspectiva se plantea el problema del aprendizaje, de manera que a cada fase de la relación sujeto-objeto le correspondan contenidos propios, que deberán ser construidos por el maestro conservando las características conceptuales del objeto.

Durante la apropiación de éste, se adquieren conocimientos y desarrollan destrezas, habilidades y hábitos. La adquisición de conocimientos no es posible si no se poseen dichas cualidades, al mismo tiempo que no hay desarrollo de capacidades sin un cierto caudal de conocimientos.

Será entonces rol del maestro reconstruir, a nivel de secuencia, profundidad y amplitud, las ideas y actitudes científicas predominantes, haciendo coincidir los niveles de estos materiales con las capacidades cognoscitivas potenciales de los estudiantes, conservando las estructuras conceptuales que le correspondan al objeto.

Entre las tareas cognoscitivas planteadas por el maestro y el nivel conceptual en que se encuentra el estudiante en relación a dichas tareas, se desarrolla la contradicción básica que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta contradicción, presente en todo el proceso, es la que el maestro debe contemplar y a la que trataremos de dar respuesta en la propuesta de elaboración de Estructura Conceptual y Estructura Metodológica.

Estructura Conceptual

El primer paso que ha de dar el maestro, a fin de que el *sujeto* (alumno) se apropie del *objeto* (contenido), será la elaboración o construcción de la Estructura Conceptual; para esto, deberá entender que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad así como las transformaciones que en su desenvolvimiento histórico se producen, son inherentes: objetivas e independientes de la conciencia humana.

La posibilidad de penetrar en esta realidad por medio de la cognición estará dada por el objeto mismo. La tarea del conocimiento será

entonces captar las propiedades y leyes objetivas pertenecientes a dicho objeto. El pensamiento tendrá que comprender, apropiarse de las leyes que son determinadas por el propio objeto para conocer la realidad y transformarla

La penetración en la realidad y la adquisición de conocimiento es nuestro problema en el acto de enseñar.

Sin embargo, la aceptación de esta primera premisa nos lleva a plantearnos la existencia de una diferencia cualitativa en la apropiación del objeto de estudio. El científico llega a saber lo nuevo, lo desconocido, a través de sus investigaciones por medio de pensamientos independientes, creadores; debe tener a la vista todos los factores conocidos para extraer sobre esta base nuevos conocimientos. El alumno por el contrario no tiene que buscar durante las clases lo científicamente desconocido, sino entender, apropiarse y usar lo que la ciencia ya conoce.

Desde esta perspectiva, es tarea del maestro presentar el contenido científico y expresar el vínculo interno de aquellos hechos, conceptos y leyes que los alumnos han de asimilar; es, por lo tanto, función de la enseñanza “servir al conocimiento, a la comprensión y a la asimilación de las estructuras científicas”.³

Si el contenido que se estudia en la escuela constituye un sistema de conceptos, objetos, cualidades y relaciones, y la apropiación por parte del sujeto cognoscente de este contenido se expresa en la representación objetiva y generalizada de los objetos y fenómenos de la realidad, en sus rasgos y propiedades comunes y esenciales, en sus nexos y relaciones, la Estructura Conceptual que para este fin elabore el maestro deberá ser la representación de esta realidad, de este concreto real en una mediatización, en el concepto abstracto como la síntesis de las abstracciones justificadas, abstracciones que son o representan la realidad.

Debe entenderse que no es tarea del maestro “encontrar” estas abstracciones, que ya han sido elaboradas por el científico. Su tarea consiste en seleccionar aquéllas que den imagen real del concreto que representen; tendrá que seleccio-



nar de la realidad o sector de ésta que interese, los factores o elementos que se juzguen esenciales, eliminando los irrelevantes para su comprensión.

En este sentido, las esquematizaciones que se hagan de la realidad serán buenas o malas según destaquen los factores esenciales en la construcción del concreto real estudiado o, por el contrario, se aferren a factores secundarios o incluso opuestos que oculten la verdadera estructura de la realidad.

La distinción entre esquemas buenos y malos, estribará, entonces, como en la base de todo pensamiento científico, en la adecuación del pensamiento a la realidad objetiva.

*La Estructura Conceptual a transmitir será válida en la medida en que refleje el conocimiento científico de la realidad.*⁴

Los pasos metodológicos que el maestro deberá cubrir en su construcción serán:

- a) Determinar, en primera instancia, el objeto o sector de éste a estudiar.
- b) Señalar, los conceptos que lo delimiten y expliquen.
- c) Establecer la ley o leyes fundamentales o inherentes a dicho objeto.
- d) Marcar los principios y teorías que permitan explicarnos un “x” número de casos.

En la manifestación de una u otra faceta de la conexión general que se establezca entre los fenómenos, se reflejará la metodología implícita en dicha estructura.

Pasemos ahora a identificar los principales componentes o niveles que permiten construir una estructura conceptual.

Conceptos o ideas básicas. Constituyen aquello que comunmente se denomina “estructura” de la materia: “ideas que describen hechos de generalidad; hechos que a una vez entendidos, explicarán muchos fenómenos específicos”. Los conceptos son “términos que expresan abstracciones en el más alto nivel de generalidad e inclusividad, referidas a una clase o grupos de objetos o eventos, todos los cuales tienen algunas características en común”.

Los conceptos o ideas básicas son la esencia del conocimiento científico; consisten en la auténtica generalización de los hechos y por tanto poseen un alto poder para organizar conceptos más simples y/o hechos específicos. Representan la abstracción de lo esencial, la síntesis de las características más importantes de un conjunto de objetos y su generalización. En general, se coincide que son la base de la estructuración conceptual representada por determinados conceptos sobre relaciones causales, leyes científicas, principios matemáticos.

En relación con este primer componente, se presentan conceptos del mismo nivel de generalidad que cumplen la función de darle el concepto central una mayor amplitud y profundidad. Estos conceptos en cuanto a su comprensión reciben el nombre de conectados, y pueden estar dados por la propia disciplina en cuestión o por disciplinas conexas.

A un tercer nivel entraría en juego la determinación de principios, que se entenderá como los nexos y/o relaciones esenciales y comunes, de validez universal, entre dos o más series de conceptos.

Por lo general, estos principios son relegados en el tratamiento de los currículos que operan sobre elementos incidentales; sin embargo, deberían constituir lo que algunos llaman “temas recurrentes” y recorrer al currículo entero de una manera acumulativa y dominante, examinados una y otra vez en espiral ascendente.

“Según el nivel que ocupen en una teoría, el alcance de su aplicación o el vocabulario que emplee la disciplina, suelen denominarse postulados, leyes, normas, reglas, supuestos o axiomas”.⁵

El cuarto componente o nivel de organización estaría dado por la explicación de la(s) teoría(s), a la(s) cual(es) se la(s) define como el fundamento de los conocimientos científicos, ya que permite(n) agruparlos en un sistema único.

En cada uno de los cuatro niveles descritos estarán señalados los *hechos y procesos específicos*, que son ideas descriptivas a bajo nivel de abstracción. Pertenecen a esta categoría las



características de un objeto, los datos sobre determinado acontecimiento, etc.

Ahora bien, aun siendo estas ideas descriptivas la materia prima con la que se forman los conceptos, su función en el proceso de aprendizaje es efímera. Están señaladas por los teóricos del currículo como “puntos muertos” y “estáticos”, ya que su dominio en sí no produce ideas nuevas. Su grado de obsolescencia es muy elevado y sólo cobran relevancia ligados a las categorías descritas. Por lo tanto, su selección es importante a fin de que se relacionen con el contexto de las ideas básicas a las cuales sirven y sean interpretadas dentro de éstas.

El maestro tendrá claro que la organización de la Estructura Conceptual intenta “neutralizar toda desviación enciclopedista o desliz de desorden”,⁶ y tratará de resaltar la comprensión de la estructura fundamental de la disciplina.

Una vez de acuerdo sobre los componentes de la Estructura Conceptual, deberá señalarse el conjunto de relaciones que los conectará entre sí.

Estructura Metodológica

Elaborada la Estructura Conceptual, se procederá a la construcción de la Estructura Metodológica, para que el cuerpo de conocimientos pueda ser asimilado por el alumno.

La Estructura Metodológica, teniendo en cuenta el cuerpo de conocimientos incluidos en la Estructura Conceptual, toma como punto de partida el nivel alcanzado por el alumno, su capacidad de asimilación, haciéndolos concordar con las leyes del desarrollo científico. Esto nos indica que el curso de la enseñanza no se determina únicamente por la lógica del contenido, aunque éste reviste importancia decisiva. El acertado planteamiento de los problemas conceptuales ante los alumnos es de trascendental importancia para su asimilación.

Es entonces en la Estructura Metodológica donde convergen los principios lógicos del contenido y las características psicológicas del alumno. De esta manera, apoyada en una Es-

tructura Conceptual, presentará la información a transmitirse ya simplificada (en el sentido de seleccionada y organizada), posibilitando una mayor manipulación del contenido por parte del sujeto que aprende y ajustada a sus capacidades.

Para que esto suceda, es decir, para que haya posibilidad de interacción entre Sujeto y Objeto, deberá ser significativa para el alumno la forma en que se presenta el contenido. Si la Estructura Metodológica mediatización de la base concreta: el contenido, es incapaz de generar desequilibrio en el sujeto al que va dirigida, su objetivo se pierde. Por lo tanto, la Estructura Metodológica deberá relacionarse con la capacidad y el nivel del que aprende, es decir, con su Estructura Cognoscitiva. Esta relación determinará la potencialidad y el valor de la interacción a producirse.

De lo expuesto se deduce que la Estructura Metodológica de un cuerpo de conocimientos no es *absoluta*, sino *relativa*, ya que por más que considerásemos al contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades cognoscitivas del que aprende.

En este sentido, podemos decir que el interés estará fijado no sólo en el “producto” a alcanzarse (nueva estructuración cognoscitiva), sino en el proceso, donde se irán poniendo de manifiesto las reestructuraciones cognoscitivas del sujeto y las posibles alteraciones que de acuerdo a esto sufra la Estructura Metodológica, sin perder sus principios lógicos, a fin de facilitar la comprensión del contenido concreto.

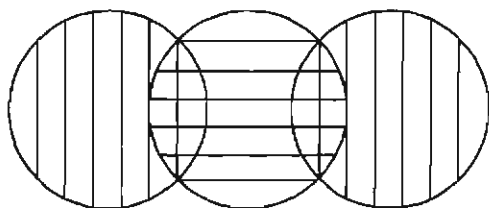
Aparte de estos principios generales, en la organización de la Estructura Metodológica estarán presentes: la velocidad con que se pretende que el aprendizaje se produzca, ya que la explicitación o exaltación (en términos de profundidad) de los contenidos estará acorde, entre otras cosas con el tiempo que se tenga disponible; la resistencia al olvido, pues el tratamiento que se les da a los contenidos dependerá de la importancia que se les asigne y del grado de obsolescencia que de aquí se derive. Sabido es que un concepto o principio considerado



fundamental, deberá guardar una relación tal en la Estructura Metodológica, a fin de permitir que una serie de elementos la “apuntalen” en su grado de significación y contrarresten así la tendencia al olvido.

En tercer lugar, deberá contemplarse la capacidad para transferir lo aprendido: la forma en que determinado concepto se aprende potencializará su posibilidad de ser transferido a nuevas situaciones. Esto deberá tenerse particularmente en cuenta en la conformación de la Estructura Metodológica. Deberá contemplarse también la posibilidad que el nuevo concepto aprendido tiene de generar nuevas hipótesis y combinaciones. La relevancia de los conceptos tendrá que señalar su potencialidad de interacción con otros, a fin de posibilitar la creación de nuevas y múltiples combinaciones. Si el elemento se aprende como estático, su posibilidad de interacción disminuye.

El sostenimiento de estos principios permitirá la construcción de una Estructura Metodológica que funcione como nexo entre la Estructura Conceptual de un contenido y la Estructura Cognoscitiva de un sujeto.



ESTRUCTURA CONCEPTUAL ESTRUCTURA METODOLÓGICA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA

El valor de la Estructura Metodológica estará dado por la posibilidad que ofrezca a la reorganización de la Cognoscitiva en términos del ordenamiento de las relaciones entre los hechos, conceptos, nexos, proposiciones, dados en la Estructura Conceptual, de tal manera que los estadios terminales de la reestructuración cognoscitiva del sujeto correspondan al estadio único de la Estructura Conceptual del objeto, planteada en niveles de abstracción, generalidad, explicitación y precisión que le corresponda.

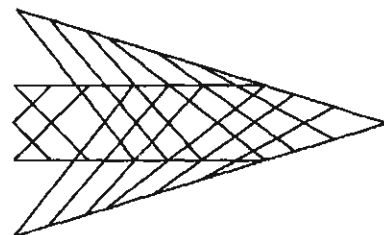
Se entiende entonces que para que la Estructura Cognoscitiva corresponda a la Estructura Conceptual en los estadios terminales de la reestructuración cognoscitiva, la Estructura Metodológica deberá presentar o estar integrada por las relaciones posibles y no arbitrarias de la Estructura Conceptual.

Lo dicho hasta aquí podría esquematizarse de la siguiente manera:

ESTRUCTURA CONCEPTUAL

ESTRUCTURA METODOLÓGICA

ESTRUCTURA COGNOSCITIVA



El *tiempo 1* indicaría el momento en el que comienzan a interactuar la Estructura Conceptual y la Cognoscitiva, a través de la Metodológica.

El *tiempo 2* presentaría la reorganización de la Estructura Conceptual. Para que esto se produzca, la Estructura Metodológica deberá determinar qué hechos, qué conceptos, qué leyes de la ciencia, qué métodos de aplicación de dichas leyes en la práctica, con qué profundidad y en qué orden hay que enseñar para que se produzca en la estructura cognoscitiva de los alumnos un reflejo exacto, no adulterado, de la realidad.

Es lícito señalar que, a medida que el sujeto avanza en la apropiación del objeto, en su estructuración cognoscitiva, tanto menos se manifiesta la refracción metodológica y tanto más directamente aparece en la enseñanza la lógica de aquella ciencia cuyos fundamentos aprenden los alumnos.

Para posibilitar esta reestructuración cognoscitiva, el contenido de la Estructura Metodológica deberá organizarse en función de los elementos que muestren la máxima *generalidad* (explicar la más amplia variedad de fenómenos posibles), *estabilidad* (poseer escasa permeabilidad a las modificaciones que puedan surgir del



análisis de nuevos datos y lleguen a afectar la generalidad de su aplicación) y *claridad* (describir una situación del modo más conciso, eficiente y completo).

Estas características proporcionarán al sujeto que aprende, la posibilidad de generar una estructura cognoscitiva en la que los conceptos básicos y sus nexos sean relevantes y no oscurecidos o falsificados en su ordenamiento, generado en la Estructura Cognoscitiva y elaborando la posibilidad de retención y discriminación conceptual necesaria.

Señalaremos ahora tres principios para el ordenamiento de la Estructura Metodológica:

El primero tiene que ver con el orden en que aparecen los elementos y la Articulación que se presenta entre ellos; le llamaremos *Principio de Secuencia*.

Todo maestro ha comprobado en su práctica docente que el orden de sucesión en que el estudiante encuentra los diferentes contenidos afecta la dificultad que tendrá para recordarlos, transferirlos, o bien, dominarlos. Casi siempre es necesaria la presencia de un concepto, ley o teoría para que en la estructura cognoscitiva del alumno se desarrolle la retención de algún concepto, ley o teoría nueva. Sin embargo, son escasos los lineamientos que existen desarrollados a este respecto pero por lo general se ajustan a:

- ir de lo simple a lo complejo, entendiendo lo simple como lo que posee pocos elementos,
- ir del todo hacia las partes o viceversa, y
- basarse en algún criterio cronológico.

Generalmente, en la elección de uno o más de estos principios poco se tiene en cuenta las características del material y/o las experiencias del alumno.

Estos principios por sí solos no constituyen guías suficientes.

Una vez señalada la importancia de estas características de las experiencias previas del alumno y de la logicidad conceptual del material, la Estructura Metodológica deberá tener en cuenta por un lado, la manera como dentro de

una disciplina se organiza el conocimiento como esquema de la especialidad, ya que allí se señalarán cuando los nexos entre los elementos determinan relaciones de dependencia o independencia, causalidad, derivación, complementación, etc.

Esto nos fijará algunos criterios, ya que podremos establecer si un concepto puede o no enseñarse sin la presencia de otro, si es requisito o consecuente en la comprensión de otro.

De manera general existen criterios lógicos provistos por la propia disciplina que ayudan a nuestro ordenamiento metodológico; sin embargo, la estructura del conocimiento con fines de aprendizaje puede ser completamente distinta a la manera como se presenta la Estructura Conceptual, debido a determinados elementos que tienen que ver con las experiencias del alumno.

Ausubel señala que cualquier concepto o información nueva que se le presente al alumno sólo podrá ser aprendida o retenida si en su estructura cognoscitiva existen conceptos más inclusivos, es decir, la disponibilidad de conceptos que permitan la relación con la idea nueva correspondiente. El aprendizaje es posible sólo cuando la nueva información se enlaza con los conceptos pertinentes que existen ya en la estructura cognoscitiva del que aprende.

La Estructura Metodológica deberá organizarse teniendo en cuenta los niveles de inclusividad apropiados. La inexistencia de un concepto relevante o apropiado para propósitos inclusivos nos plantea como alternativa el aprendizaje de tipo mecánico. Podemos decir, entonces, que cada conocimiento nuevo puede ser asimilado en la medida en que dominen aquellos conceptos, ideas o leyes precedentes sobre los que se sustentan los nuevos contenidos de estudio.

Otra característica señalada por Ausubel es la necesidad de destacar el nuevo concepto de los focos inclusivos ya establecidos; de lo contrario, no permanece como entidad dissociable y por lo mismo, se pierde.

En el caso de una nueva información que requiera de determinada presencia conceptual



en la estructura del sujeto, este precedente deberá estar lo suficientemente claro, estable y organizado para posibilitar la permanencia de 10 nuevo.

Estos principios de la estructuración cognoscitiva que se producen en el sujeto nos marcan algunos criterios para la estructura metodológica.

- a) El material introductorio, en orden de secuencia, deberá ser lo suficientemente claro y estable para proporcionar una base conceptual para la incorporación y retención del material posterior. En este sentido, deberán presentar los niveles de generalidad e inclusividad necesarios para poder explicar, integrar e interrelacionar los conceptos subsiguientes.
- b) En el desarrollo de la Estructura Metodológica, los conceptos se irán progresivamente diferenciando en términos de detalle y especificidad, ofreciendo características descendientes de inclusividad.
- c) Por último, en los niveles finales de secuenciación, el material deberá ser trabajado al mismo nivel de generalidad e inclusividad que el material de aprendizaje mismo, enfatizando sus puntos salientes o significativos.

Dichos criterios pueden estar en contradicción con la secuencia lógica intrínseca del contenido a trabajarse. El maestro deberá entonces escoger los inherentes, tanto del contenido como del sujeto que aprende, y organizar de este modo la Estructura Metodológica.

Es en este sentido que podemos decir que no existe un orden de sucesión único para todos los que aprenden. El óptimo en cada caso particular dependerá, como ya apuntamos de:

- el carácter del material,
- el aprendizaje anterior

El segundo principio que desarrollaremos en la organización de la Estructura Metodológica tiene que ver con la extensión y cualificación de conceptos previamente aprendidos. Este prin-

cipio, que definiremos como de *profundidad*, nos indicará el nivel de abstracción, complejidad y precisión de un concepto.

En este sentido, partimos de la presencia del concepto en la Estructura Cognoscitiva del sujeto, pero el grado de significación que posee no es suficiente o necesario en la nueva estructuración conceptual que se presenta.

El concepto debe por lo tanto profundizarse. No nos importa ya el orden de presentación que requiera en la secuencia, lo que nos interesa es el aumento de complejidad que requiere su tratamiento. Su conformación estará dada, entonces, por el grado de complejidad en que la disciplina lo presenta y por los niveles de abstracción posibles del sujeto. El concepto existente deberá cualificarse, posibilitando mayores conexiones lógicas, mayor poder explicativo, mayor inclusividad, etc.

El tratamiento de esta situación de profundidad exige la idea de una estructura espiral acumulativa, donde el concepto es trabajado una y otra vez en nuevos contextos. A este nivel, la Estructura Cognoscitiva gana mayor claridad, estabilidad, inclusividad y discriminabilidad, y posibilita el aprendizaje de nuevo material o la reestructuración cognoscitiva al modificarse cualitativamente la estructura.

Es preciso remarcar el carácter en espiral de esta estructura, ya que en cada etapa de la asimilación de conocimiento “lo desconocido se agrega a lo conocido, y a lo esencial y principal que fue descubierto en la etapa anterior viene a unirse lo derivado, lo menos esencial pero también importante, para solidificar los conocimientos sobre la materia estudiada”⁷.

Este principio no debe ser entendido ni como contradictorio ni como sumativo al principio de verticalidad; está presente en cada uno de los conceptos, integrándose a su secuenciación.

El tercer principio aparece ligado a la concepción integrativa, es decir, la forma en que se señalan las relaciones *horizontales* de conceptos o entre conceptos, contemplando tanto las de la propia disciplina como la de otros campos.



Decíamos que en la conformación de la Estructura Conceptual era necesario señalar los conceptos conectados y que éstos guardaban, respecto al concepto considerado central, los mismos niveles de generalidad e inclusividad.

Estos conceptos adquieren su relevancia en la organización horizontal de la Estructura Metodológica; ayudarán tanto a clarificar el concepto considerado como central, como a posibilitar su significación o diferenciación. Nos permiten comparar y contrastar conceptos y, de esta manera, relacionarlos.

Es de suma importancia contemplar el principio de horizontalidad, pues nos ayudará a mantener estrecha relación con los contenidos enseñados simultáneamente en otras estructuras, así como a retomar conceptos ya conocidos de la propia estructura y diferenciarlos.

Hasta aquí se han dado algunos principios y criterios generales que nos permitirán ayudar a construir una Estructura metodológica óptima.

Referencias bibliográficas

¹ Para ampliar el desarrollo de este punto consultar Sayders G., *Pedagogía Progresista*, Ed. Marova, Madrid, 1972.

² Ver Suchodolsky B. Manacorda, M. *La crisis de la Educación*, Ed. de Cultura Popular, México, 1977.

³ Lafourcade, M., *Planeación, Conducción y Evaluación en la Enseñanza Superior*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.

⁴ Elam, S., *Educación y Proceso del Conocimiento*, Ed. Ateneo, Buenos Aires, 1972.

⁶ Taba, H., *Elaboración del Currículo*. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1974.

⁷ Danilov M.A., *El Proceso de Enseñanza en la Escuela*, Ed. Grijalbo, México, 1968.

⁸ Elam, S., Op. Cit.

Vicente Eduardo Remedi Alliori obtuvo su licenciatura en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, en la que laboró como profesor. Actualmente es Profesor ad-

No debemos olvidar que si bien hasta aquí el énfasis ha estado puesto exclusivamente en la estructuración conceptual, las "asignaturas" ; a transmitirse no sólo constan de conocimientos, sino de aptitudes y hábitos, y que es sólo a través de éstos últimos como los alumnos aplican sus conocimientos en la realidad. "Las aptitudes y los hábitos de los alumnos se crean gracias a la sistematización de los conocimientos asimilados. Todo ello da a entender que la línea esencial del desarrollo del proceso de enseñanza reside en el sistema de conceptos comprendidos en la asignatura".⁸

Es lícito observar que, estructurados de esta forma los contenidos, podrán señalarnos criterios de selección y ordenamiento de experiencias de aprendizaje útiles para la asimilación del objeto de estudio, como orientación para la formulación de adjetivos que contemplen tanto las exigencias psicológicas del que aprende ; como las exigencias lógicas de lo aprendido.

junto en el Departamento de investigaciones Educativas. Entre sus trabajos, se cuentan los siguientes:

Estudio sobre la implementación de métodos de trabajo para el aprendizaje en adultos. En la Revista de la Escuela Normal de Jesús María, Córdoba, Argentina, 1977.

Instrumentos para evaluar planeación, enseñanza y aprendizaje de la implantación curricular. Depto. de Pedagogía de la ENEP, UNAM, México, 1978.

El problema de la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ENEPI, UNAM, México, 1979.

La propuesta metodológica y la actuación cotidiana de los maestros y estudiantes, ENEPI, UNAM, México, 1981.

Educación no formal en las instituciones de Salud, ENEP, UNAM, México, 1979.

Notas sobre la práctica docente, la reflexión pedagógica y las propuestas normativas. En Foro Universitario, núm. 10, México, septiembre de 1981.



Tema 4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad

LECTURA: ENTREVISTA*

PRESENTACIÓN

La lectura permite involucrar al lector con otra importante herramienta de trabajo dentro de la investigación educativa, la entrevista. Proporciona elementos para reconocer la forma y el carácter de las entrevistas como: principios, diversos tipos de entrevistas técnicas, el registro de las mismas y su validación.

Probablemente no se encuentren elementos técnicos explícitos, en cuanto a la construcción de una guía, más ofrece la posibilidad de tener una visión más completa y especial de las mismas. Algo afín a lo que el propio autor planteó como observación participante y que el profesor debe tener como atributo para analizar su práctica docente como práctica social relacionada íntimamente con sus interacciones.

Aunque la observación constituye el corazón de la etnografía pura, la mayor parte del trabajo de investigación educativa realizado en Gran Bretaña se ha basado principalmente en las entrevistas. A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero es también un medio de «hacer que las cosas sucedan» y de estimular el flujo de datos. Sin embargo, sostendré que las entrevistas deben usarse en conjunción con otros métodos, y que las entrevistas etnográficas por sí mismas tienen un carácter bastante especial, algo afín a

* Peter Woods. "Entrevista", en: *la escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 77-104.

la observación participante. Lo mismo que ocurre con el método, antes de toda consideración de forma y de técnica, hemos de considerar la persona y la disposición del etnógrafo, pues la clave del éxito de la entrevista descansa precisamente en ello. El estudio de cómo proceden los demás refinará el método propio, pero no suministrará la orientación básica a partir de la cual se desarrollan naturalmente muchos de ellos.

El etnógrafo y las entrevistas

Los principales atributos personales que se requieren en las entrevistas son los mismos que en otros aspectos de la investigación; y giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Nadie le habla porque sí a cualquiera. Por tanto, lo mismo que en el caso de la observación, hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto en el que uno se halla empeñado y de la confianza en la capacidad para llevarlo a cabo. Pero, sobre todo, hay, una vez más, necesidad de establecer un sentimiento de confianza y de relación. Un buen test de lo que llevan implícito estas cualidades reside en pensar a qué tipo de persona estaría uno dispuesto a confiar algunos de sus más íntimos secretos. Para mí tendría que tratarse de una persona comprensiva, a la que yo supiera interesada en mí por mí mismo (y no por el proyecto) y que quisiera escuchar y apreciar mis opiniones sin juzgarlas, por raras, malignas, absurdas o mal expresadas que pudieran parecer. Si yo fuera un maestro, esperarí que el entrevistador fuera capaz de apreciar las dificultades con que los maestros se encuentran en su trabajo, incluso las de los alumnos especialmente díscolos. Si fuera un alumno, esperarí una recepción simpática, incluso de lo que honestamente pudiera sentir por los maestros. Al mismo tiempo, esperarí



que el entrevistador fuera consciente, bien informado y honrado y que no cayera fácilmente en ninguna de las distorsiones de la verdad que yo pudiera intentar.

Debiera ser una relación entre nosotros tal que trascendiera la investigación, que promoviera un vínculo de amistad, un sentimiento de solidaridad y unión en persecución de una misión común que planeara por encima del yo de cada cual. Percibiría este sentido a través de lo que el entrevistador dijera y de cómo lo dijera, de cuánto pusiera en la discusión, de lo que extrajera yo de ella, de qué intereses tuviéramos en común, de cómo me mirara, contestara mis preguntas, me escuchara. Decididamente no querría tener la sensación de ser «investigado» por un agente superior, que en última instancia reuniera todos estos elementos en una gran máquina para uso de los demás. Querría sentir que podría yo hablar con toda libertad, y que si dijera «Le cuento esto en forma estrictamente confidencial», este deseo sería respetado; o incluso que sin aclarar nada, nada de mi información se utilizaría en mi desdoro ni con ningún tipo de mala intención. Podría ocurrir que necesitara encontrarme varias veces con esa persona durante un tiempo antes de sentir que se ha establecido la relación, pero en algunos casos puede darse más rápidamente, gracias a una pronta identificación de intereses, procesos de pensamiento, opiniones y valores semejantes, así como a las diversas maneras en que las personas establecen conexiones entre sí.

Pat SIKES da estos ejemplos.

Experiencias compartidas. Dar detalles personales cuando se solicitan detalles personales, por ejemplo, mencioné a Helen que yo era hijo único y que esto lo limitaba a uno. Entonces ella habló de sus experiencias como hija única. ¡Nos entendimos!

Utilización de pruebas. A veces, he utilizado ciertas pruebas que presiento que pueden darme alguna indicación acerca del progreso de la relación. Por ejemplo, supe que Jim cultivaba orquídeas. También supe que era muy reacio a hablar de ello o a mostrarlas a

otras personas... Pensé que debía dejarlo que fuera el primero en referirse a ellas. De otro modo, si yo comenzaba a hablar acerca de una zona relativamente privada de su vida, podría sentirse interrogado, lo cual probablemente no contribuiría a establecer una buena relación entre nosotros. En esta ocasión, él introdujo el tema tras aproximadamente una hora de conversación y habló de orquídeas durante unos treinta minutos; luego hizo continuamente referencia a ellas. Sin otorgar excesiva importancia a esto, pienso, sin embargo, que indica que está dispuesto a compartir algunas confidencias conmigo. De modo semejante he utilizado mi conocimiento de arte... También es útil tener un tipo deportivo de personalidad... Se ha de hacer el esfuerzo por poseerlo, y posiblemente aun por adquirir un conocimiento básico adecuado... de modo que, cuando sea oportuno, la otra persona pueda compartir en un nivel satisfactorio (es decir, sin necesidad de explicar los rudimentos) determinados aspectos significativos de su vida y de lo que en ella aprecia y le produce satisfacciones. Tomemos a Jimmy y sus orquídeas: yo sabía muy poco acerca de estas flores, pero algún conocimiento tenía... Sabía algo sobre propagación y crecimiento y algo pude extrapolar. Así pudimos tener una discusión inteligente durante la cual aprendí muchísimo; he hecho un esfuerzo por hojear libros de orquídeas y he descubierto que son fascinantes. (Comunicaciones personales).

Hasta aquí, de acuerdo. Pero las personas también tienen valores e intereses, y a veces el entrevistador puede estar acusadamente en contra de ellos. En esencia, la dificultad consiste en cómo aparecer como un ser humano, maduro, pues eso incluye tanto una cantidad de intereses y disposiciones (opiniones políticas, actitudes sociales, gustos intelectuales) contra los que algunas personas pueden sentir resistencia, como otra actitud que todos, o al menos el grupo en que se tiene interés, pueden aceptar. Atacar ferozmente al gobierno no nos aportará



precisamente el cariño de quienes lo apoyan. Hacer ostentación de un ejemplar del *The Times* y resolver las palabras cruzadas en cinco minutos podría provocar asombro y despertar la sospecha de ser un presuntuoso. Lynda MEASOR (1985, pág. 24) describe cómo llegó ella a ser etiquetada de feminista a partir de una declaración que dejara caer por casualidad y cómo eso produjo las burlas de los maestros de más edad y le cerró ciertos caminos de la investigación. Por supuesto que las afiliaciones y los valores personales pueden constituir un recurso útil con individuos de mentalidades afines. Pero con los demás, la única opción es la de una discreta neutralidad, y el cultivo de las cosas compartidas.

El segundo atributo, y en verdad requisito de todos los investigadores, como antes lo hemos mencionado ya, es la curiosidad, un deseo de saber: en este caso, de conocer las opiniones y las percepciones que las personas tienen de los hechos, oír sus historias y descubrir sus sentimientos. Esta es la fuerza motivadora, y tiene que haber un motivo desencadenante que impulse a los investigadores a apoderarse y dominar las múltiples dificultades que se presentan en la preparación y conducción de entrevistas (y, en verdad, todo el resto de la investigación).

A veces es imposible «descubrir» los pensamientos de los informantes, porque están mal formulados en la mente del entrevistado y han de ser explorados conjuntamente en una indagación mutua. A veces sólo son parcialmente presentados en el estilo del «primer estadio» o del «segundo», y entonces el investigador debe apelar al tacto y a la discreción para detectar si es oportuno presionar en busca de mayor información o si es mejor prescindir de ella. Pero hay que saber, o por lo menos alentar grandes sospechas, de que hay algo más. Es muy frecuente encontrarse en la primera entrevista con una información insulsa y sin fisuras. No ha de ser necesariamente errónea, pero puede ser tan sólo una fachada pública, purgada de los detalles privados más importantes e interesantes. Lo mismo que los exploradores de antaño, de-

bemos buscar la que hay «en la cumbre». Puede que el ascenso sea penoso y que luego se encuentre uno sólo con el desierto, la marisma u otra cumbre más alta, pero también puede haber pastos ricos. Puede que el progreso no sea amplio ni se dé en un solo frente, sino que consista en una serie de pruebas en determinadas zonas para encontrar una línea productiva. En otras palabras, de modo muy semejante a lo que se hace en la observación, se presta atención a palabras o frases clave, que pueden no ser más que comentarios casuales que se han dejado caer sin ninguna intención de que fueran registrados; o bien se pueden buscar indicadores de la importancia que una cuestión tiene para un entrevistado; o bien se tiene rapidez para recoger toda peculiaridad y toda anomalía. Todo eso se potencia con el deseo de saber más, el interés en los demás por alcanzar la más rigurosa comprensión posible.

El tercer elemento es la espontaneidad. Así como en la observación se procura no interferir, a fin de recoger testimonio de los acontecimientos tal como son, no afectados por la presencia ni las acciones del observador, así también en las entrevistas, el objetivo es el de captar lo que se encuentra en el interior de los entrevistados, sin la coloración ni la distorsión que el entrevistador pueda imprimirle. En consecuencia, las entrevistas son no estructuradas, pensadas para facilitar la expresión de las opiniones y hechos personales con toda sinceridad y precisión. El entrevistado proporciona la estructura; las preguntas del entrevistador tienden a ayudar a descubrir de qué se trata. En consecuencia, es menester un cuidado especial para evitar la «conducción» o la «sugerencia», pues de lo contrario se estropeará el resultado, así como habilidad para descubrir y extraer lo que se esconde en la mente del entrevistado. De todo ello se sigue que cuanto más «natural» es el entrevistador, mayores son sus posibilidades de éxito. «Ser natural» o «ser espontáneo» significa que no se adopta ninguna postura especial en calidad de «investigador», «experto», «burócrata», sino que lo que se hace es relacionarse con las gentes sobre la base del vínculo



de persona a persona. Tal vez a los maestros les resulte más fácil hacer esto entre colegas que con alumnos. No utilizamos un lenguaje especializado, ni vestimos ropas llamativas, pues en ese caso tendríamos una apariencia extraña (DE WAELE Y HARRÉ, 1979), (véase también DELAMONT, 1976, capítulo 2). Las etnógrafas no maestras que van a trabajar en escuelas tienen como Jema vestir como las maestras, sin peinados ni maquillajes demasiado diferentes de los normales, siempre con la intención de fundirse con el escenario y aparecer como una persona digna de crédito con quien vale la pena relacionarse. Si uno se aparta excesivamente de la norma, corre el riesgo de quedar definido fuera de la cultura y de ver reforzada por contraste la propia identidad de los demás. Esto ocurre a menudo a los estudiantes-maestros. Por ejemplo:

Tuve a este mozo en mi departamento, me puse contento cuando se marchó. Aquello era la monda, un don divino para el mundo del arte. La primera mañana llegó a la escuela con una gorra de policía y botas tipo «weilington». También llevaba barba, y cuando entró a la sala de profesores, todos dijeron: «¡Dios Santo!» Acostumbraban a tomarle el pelo. ¿Has de usar barba para convencerte de que eres profesor de arte? Usaba pantalones de pana y sandalias, sin calcetines. Se burlaban de él sin piedad. (Citado en SIKES, MEASOR Y WOODS, 1985).

A veces pueden ocurrir incidentes, como, por ejemplo, cuando Lynda MEASOR (1985), «decentemente» vestida, fue a entrevistar a una maestra en su propia casa y ésta la recibió con «el pelo teñido con agua oxigenada, calcetines rosados y una chaqueta de piel de leopardo» (pág. 5). Al comienzo, la mujer «se mostraba algo fría y desafiante». Por supuesto, en la visita siguiente procuró acudir informalmente vestida.

Luego Lynda ilustra este punto con los maestros retirados que visitó para este estudio (SIKES, MEASOR Y WOODS, 1985).

Yo... vestía siempre de modo muy tradicional; nunca usé tejanos, ni pantalones, siempre tenía los zapatos lustrados y llevaba blusas limpias y pequeñas. Supe que mi reacción intuitiva era correcta, por los datos que posteriormente llegué a reunir. Los maestros más viejos, con una única excepción, ponían mucho énfasis en su enérgica objeción a la apariencia de los jóvenes y de los maestros jóvenes en particular. Pensaban que los jóvenes eran zaparrastrosos y desaliñados, y en cuanto a los maestros jóvenes, consideraban que su aspecto menoscababa todo su *ethos* profesional. (MEASOR, 1985, pág. 5).

Pat Sikes, en el mismo proyecto, ilustra otro aspecto de este hiato generacional.

Sólo he visto una maestra retirada hasta ahora, pero tengo que informar que he experimentado el síndrome del «niño travieso de cuarto»... me sentía incompetente, descuidada (no lo era), irresponsable y en general como si se me hubiera estado juzgando ante aquella profesora por alguna falta nimia.

Hay aquí un «hiato de credibilidad», que sólo puede ser eliminado con un gran número de encuentros de una y otra parte. Sin embargo, esto indica que una entrevista aislada carece prácticamente de valor por sí misma, salvo el de romper el hielo, pues las personas definirán la situación de acuerdo con indicadores normales a los que están acostumbrados.

Es difícil parecer natural si la propia presencia es periférica a las preocupaciones de la escuela. A menos que se trabaje en la propia escuela, lo más probable es que al etnógrafo se le pregunte, no sin insistencia: «¿Qué hace usted aquí?» Los maestros estarán más dispuestos a comprender objetivos de investigación que los alumnos (aunque éstos comprenderán más cuanto más significativos y más generales sean sus beneficios desde el punto de vista educativo). Puede que los alumnos necesiten más explicaciones y más seguridades. Algunos investigadores les han dicho que lo que buscan es



comprender mejor sus puntos de vista, de tal modo que todo podría mejorar, no sólo para ellos, sino también para los demás, y que en última instancia podrían escribir un libro acerca de ello. Esta imagen de «persona de los medios de comunicación» es una imagen que en general los alumnos parecen aceptar. Si ella les proporciona una plataforma, una voz, no dejarán pasar la oportunidad. Si, por el contrario, parece haber algún riesgo de que el ejercicio se vuelva contra ellos y de que, por ejemplo, se presente ante el personal de la escuela como un recurso que este último pudiera utilizar contra ellos en los conflictos que los enfrentan, eso basta para que se abstengan de convertir la ocasión en un arma arrojada a su favor en dichos enfrentamientos.

La forma y el carácter de las entrevistas

En consecuencia, el lugar donde se realiza la entrevista, cómo se la gradúa, las relaciones que se dan entre las personas involucradas y toda la forma que adopta, son otros tantos problemas decisivos.

En primer lugar, podríamos observar que «entrevista» no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar. Prefiero llamarlas conversaciones o discusiones, lo que indica mejor un proceso libre, abierto, democrático, bidireccional e informal, y en el que los individuos pueden manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados. En consecuencia, pueden al mismo tiempo representar el papel y reflejarlo, y exhibir menos interés en presentar «frentes» impenetrables, detrás de los cuales refugiar su personalidad real, privada, innaccesible. Sin embargo, es más fácil para nosotros presentar de esta manera nuestras entrevistas etnográficas que llevarlas efectivamente a la práctica. Como dice BALL (1983, págs. 93-95):

La producción social de una entrevista implica el establecimiento de una relación si-

métrica entre entrevistador y entrevistado, gracias al uso del lenguaje como forma de comunicación... Al entrevistado se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique y confirme ciertos ítems en su conversación, hasta un extremo que resultaría inaceptable en otras situaciones conversacionales... El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene una vigilancia verbal en la situación conversacional... Las reglas del discurso conversacional se ignoran flagrantemente en nombre de la ciencia social... El entrevistador llega a «conocer» a sus sujetos sin ninguna necesidad de comprometerse en un proceso recíproco de «*striptease* social» personal.

Sin embargo, aún está en discusión que esto sea necesario. DAVIES (1985, pág. 83), sostiene que esto podría ser consecuencia de la investigación de tipo machista, y cita a OAKLEY (1981), de quien dice:

Argumenta de manera convincente contra la noción de que la entrevista pueda ser un procedimiento unidireccional en que la entrevistadora se abstenga de formular su opinión y se resista a la relación amistosa o de compromiso. En su análisis del tipo de preguntas que las mujeres «devolvían», y de la cualidad de la investigación que surge de la reciprocidad e intimidad de sus propias relaciones investigativas, Oakley se resiste enérgicamente a la actitud que relega a los entrevistados a una función, estrictamente objetivada, de meros «datos».

Una vez más, por tanto, puede tratarse de orientación básica, pero, ¿qué significa en la práctica? Veamos en qué términos se plantea y se conduce la entrevista. Cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario, y cuanto menor sea la presión de la dirección -es decir, mayor la tolerancia y la permisividad- en la participación, mayores son las probabilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad. Esto es más importante cuanto



más extensa sea la contribución que se requiere. Por ejemplo, en el trabajo etnográfico, las entrevistas o conversaciones- pueden tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento y durante un periodo muy largo. Abarcan desde charlas en la sala de profesores o el bar local hasta discusiones *ad hoc* acerca de acontecimientos inmediatos (como una lección que se acaba de dar, una nueva iniciativa en materia de política educativa o algún problema de disciplina de los alumnos), hasta intercambios con los alumnos en el recreo o en la cola del comedor, o entrevistas organizadas previamente con carácter más formal. En la práctica, es difícil prescindir de estas entrevistas formales, pero se las puede preparar y conducir dentro del espíritu etnográfico general.

Como hemos observado, todo esto tiene su fuente en la naturalidad, en la recogida de las cosas tal como son, no tal como se las fuerza a que sean. En consecuencia, es muy grande el crédito que se otorga a las conversaciones que tienen lugar dentro del curso normal de los acontecimientos. Así, es posible ganar adeptos a la causa mediante la publicidad de los objetivos de la investigación, de los principios del método, de los posibles resultados para la educación, y, tal vez, también para los maestros desde el punto de vista personal. Como sostiene STENHOUSE (1975, pág. 144): «El rasgo sobresaliente del profesional en el pleno sentido del término es su capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo a través del estudio sistemático de sí mismo.» Puede que haya algunos de estos profesionales en activo. Puede también que haya otros, naturalmente bien dispuestos respecto de la investigación, con interés personal y profesional en ella. Algunos de ellos pueden localizarse a través de canales informales. A través de amigos o por otros medios- se puede averiguar dónde se ha conseguido ya conocimiento personal, informalidad y confianza, y entonces recomendarse mutuamente profesores e investigadores. Uno o dos contactos de este tipo asegurarán en general un efecto en cadena. Al mismo tiempo que se buscan colaboraciones para la investiga-

ción, es también conveniente detectar cualquier oposición y dar los pasos necesarios para evitarla, o por lo menos neutralizarla. Por ejemplo, es necesario, como punto básico de partida, contar con todas las autorizaciones requeridas para emprender las líneas de investigación implicadas, lo cual asegura los derechos legales y morales del investigador.

En cierto sentido, lo que se busca, en teoría, son voluntarios. Los maestros, muy ocupados ya, normalmente no hacen precisamente cola para asistir a un investigador educativo, aun cuando éste sea uno de ellos, pero inevitablemente hay algunos que se sienten más atraídos que otros por algunos proyectos o que tienen menos rechazo. Precisamente en su cooperación futura puede residir un valioso elemento de negociación. Son normales las garantías de protección de la identidad, pero, más allá de esto, los entrevistados pueden tener algo que deseen decir y que el investigador considere no pertinente a la investigación, pero que tenga prácticamente la obligación de escuchar, pues ello puede expresar algún deseo de cosas que informar, cuya realización, en caso de ser posible, se puede prometer. STENHOUSE (1984, pág. 222), dice, por ejemplo:

Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino en crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que [a] entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo.

Por tanto, espera que «la ocasión halague en cierto modo a la persona entrevistada».

Todo esto indica el elemento potencialmente terapéutico de este tipo de encuentro. Proporciona una plataforma a la gente para hablar y expresar sus pensamientos íntimos de una manera y con un detalle que difícilmente se dan en la vida cotidiana. Esto puede aliviar la tensión y proporcionar la satisfacción de transmitir conocimiento y tal vez contribuir a mejorar



el mundo. También puede ser un acontecimiento «crítico» profundamente conmocionante para el entrevistado al producir una redefinición de la identidad y los objetivos personales. Las conversaciones y los procesos de pensamiento que se establecen entre ellos suministran un tipo de psicoterapia social. Pat SIKES da el siguiente ejemplo:

Después de hablarme dos veces, fui al tercer encuentro con Sally, para verme gratamente sorprendido por la noticia de que había expuesto en el café más elegante de la ciudad y que, gracias a la fuerza de su obra, había recibido varios encargos de trabajo. No lo hacía desde hacía diez años. Dijo que había comenzado a pensar en sí misma y que había advertido que todavía era más artista que profesora. Al montar esta exposición parece como si hubiera hecho una reafirmación pública de su identidad. (Comunicación personal).

Los entrevistados pueden buscar otro tipo de «contrato». Por ejemplo, pueden prestar acuerdo a que se grabe una conversación siempre que se les permita controlar la grabación y el derecho de corregir la transcripción. Si es ése un camino para la adquisición de información valiosa, el contrato vale la pena, aunque nunca deja de haber posibilidades de continuar la negociación para asegurar los resultados óptimos para la investigación. La negociación da al entrevistado una sensación de poder y de responsabilidad personal en la investigación.

Cuando las entrevistas se «preparan», debiera darse a los entrevistados, siempre que sea posible, oportunidad de elegir el momento y el lugar. Para los maestros, puede ser en sus aulas, en sus casas, o incluso, tal vez, en un bar cercano. No se trata tan sólo de una cuestión de comodidad y disponibilidad, sino, una vez más, de sensación de control y de confianza de parte del entrevistado. Del mismo modo, es necesario tener en cuenta las posiciones en el marco mismo de la entrevista. Cuanto menos formal, más relajado, menos competitivo y más

estimulante sea un sentimiento de comunidad, mejor. Prefiero «entrevistar» a los maestros en la comodidad del sillón de una sala de profesores; si es en una clase, trato de adoptar un aire relajado, informal, tal vez de pie junto al maestro mientras prepara un aparato, o sentado a su lado, en su escritorio. BALL (1984, pág. 83) mantuvo conversaciones con maestros «en la sala de profesores, en aulas y corredores, en campos de juego, en bares, en sus casas, en viajes escolares, en el coche hacia o desde la escuela y en encuentros casuales en la ciudad». A STENHOUSE (1984, pág. 222) le gustaba sentarse al lado de los entrevistados o formando ángulo con ellos y explicarles que lo que a él le gustaba era «contemplar el mundo con ellos, compartir su visión». Algunos han considerado útil entrevistar a más de una persona a la vez. GINSBURG y colaboradores (1980), por ejemplo, descubrieron que eso era útil para promover la discusión. También se ha probado la práctica inversa -la de utilizar más de un entrevistador- y sus defensores han proclamado sus ventajas (capacidad para seguir ciertos puntos, no dejar nada de lado, triangular las respuestas), aun cuando parezca violar algunos de los principios que hemos analizado y potencialmente amenazante y agotador para el entrevistado.

Más difícil parecería conseguir una relación espontánea y relativamente democrática con los alumnos, quienes, tan a menudo en los estudios de investigación, constituye una audiencia sensible, y con quienes algunos han tenido dificultades de comunicación. LOGAN (1984, pág. 18) cita a un investigador.

Nunca sé cómo formular a los niños preguntas que no parezcan orientar excesivamente la respuesta. Es difícil entablar conversación con un niño; siento que éste me adivina el pensamiento, que sabe qué me propongo. Es muy artificial. Por supuesto, no soy yo un adulto que hable normalmente con niños. Se sabe que no puedes presentarte un buen día y decir «esto es así y asá, ¿quién quiere conversar conmigo?».



Pero aun cuando las entrevistas más formales estén programadas, se pueden forzar un poco las situaciones para dar a los alumnos un cierto poder en las relaciones. Hay que decir algo acerca de la investigación en términos no demasiado técnicos ni de modo protector, y dar las seguridades usuales de confidencialidad y anonimato. Además, habría que explicar que, en aras de la investigación, está uno fuera del papel de maestro, y que ambos pueden examinarlo. Esto puede ser difícil de lograr, sobre todo en situaciones en que entre maestros y alumnos haya una brecha grande.

Pero se pueden hacer también otras cosas. Hemos observado en ciertas escuelas, en las que se da un abismo potencial entre maestros y alumnos, que se ha podido superar ese abismo gracias a lo que hemos llamado «cultura intermedia» (MEASOR y WOODS, 1984). En ella, los alumnos y los maestros se ponen de acuerdo en lo relativo al funcionamiento de la escuela. Se caracteriza, de parte de los maestros, por la tolerancia al aspecto, tanto al propio como al de los alumnos, por la adopción de ciertas formas del lenguaje de los alumnos, por la incorporación de elementos de los adolescentes y de la cultura masiva a la enseñanza, por el humor y por cierto distanciamiento ocasional del papel de maestro. También podríamos agregar cierta flexibilidad general en la interpretación de las reglas, que, como REYNOLDS (1976) descubrió, fue de gran ayuda para mantener el orden en sus escuelas de Cales del Sur. Esta cultura semisumergida se distingue por su apertura y flexibilidad, por la igualdad de trato, por la sinceridad y la amistad. Tiene sus límites, y hay puntos en la cultura del otro grupo más allá de los cuales ni maestros ni alumnos pueden aventurarse sin graves riesgos. Por ejemplo, se permitió a Lynda Measor asistir con un grupo de chicas a un concierto de *música pop* en especial, pero no a otro. El primer concierto lo daba un grupo que contaba con un club de admiradores internacional; el segundo era un grupo más típicamente «suyo» (de los chicos) y se habría considerado que el investigador se inmiscuía en una zona privada que no le co-

rrespondía. Una niña me dijo en la investigación: «Hay cosas que ni siquiera a usted le contamos», lo que interpreté como un cumplido y como una advertencia al mismo tiempo. Para mi eterna vergüenza, pudo recordar un fragmento muy temprano de una investigación que realizaba yo para un trabajo de graduación cuando «eché a perder» una entrevista con una niña con la que me iba muy bien. Era una niña muy reticente, con algunos problemas psicológicos, y en cierto momento había tenido problemas por hurtos en tiendas. Tan bien iba con ella la «conversación», que me pareció que podría plantear el tema para ayudarla a encontrar su verdadera motivación. Apenas advirtió que yo estaba enterado de ello, se puso roja como un tomate y se encerró en sí misma. Yo, había arruinado la entrevista y había hecho daño a la niña, pues tras haber establecido con éxito un «terreno intermedio» me había luego salido del espacio común a ambos para internarme demasiado en un territorio privado. Este tipo de circunstancias, me parece ahora, sólo debieran ser planteadas por el alumno. Puede haber maneras de proporcionarle oportunidades para ello, y en eso reside la habilidad del entrevistador:

en crear una relación, una situación y una atmósfera adecuadas.

El «terreno intermedio» ofrece una manera útil de hacer tal cosa. Otra es la de ingeniárselas para dar más poder a los alumnos en la entrevista que la que pudieran tener en una investigación más formal. Una vez más, esto podría conseguirse eligiendo con cuidado el lugar de la entrevista, de tal modo que no se sientan amenazados y que puedan identificarse con él hasta cierto punto. En lowfield (WOODS, 1979) tuve la suerte de contar con los servicios del «piso»: la habitación en la que los niños mayores practican administración del hogar y, a veces, mantienen huéspedes. Allí había invariablemente algo de sus pertenencias y decoraciones personales, y se sentían libres para divertirse cuando me hablaban como les daba la gana. Todavía se trataba de una propiedad escolar, pero ciertamente distinta de una clase, una sala de profesores o el despacho de un



maestro. También era distinto de los sitios privados exclusivos de los alumnos -los retreros, detrás del cobertizo para las bicileras, etc.-, donde mi entrada hubiera podido poner en peligro cualquier sentimiento de confianza que se hubiera desarrollado entre nosotros.

Una de las defensas de los alumnos en la escuela, donde las bases del poder conspiran en contra de ellos, reside en su número. Orra, en la fuerza de sus amistades. Estas pueden constituir valiosos recursos para el entrevistador etnográfico. Por ejemplo, para mí resultó útil mantener conversaciones con alumnos en grupos de compañeros (WOODS, 1979). Iba yo a una clase -con el permiso del maestro correspondiente, por supuesto- al comienzo del día y preparaba un horario para el día, durante el cual veía grupos de alrededor de cuatro alumnos en períodos de dos horas de clase. Invariablemente, los alumnos se dividían en grupos cuando yo entraba. Si eran grupos grandes, les pedía que volvieran a dividirse. Cuando estaban unidos de a pares, les pedía que se juntaran dos pares. Esta técnica, me parece, tiene varias ventajas. La compañía de individuos de mentalidad afín les ayudaba a sentirse cómodos. El vínculo entre ellos y el modo en que se les permitía mostrarse inclinó a su favor la balanza del poder en las discusiones. En la medida en que mis intervenciones no eran demasiado intrusivas, se facilitaba el establecimiento de sus normas, y yo podía volverme experto en su cultura, si bien de una manera algo artificial. Otras ventajas consistían en que actuaban como controles, estímulos y fuentes de compensación recíprocos. se corregían las imprecisiones, se recordaban y analizaban los incidentes y las reacciones. A partir de estas conversaciones obtuve los indicios de las experiencias de los alumnos a las que luego me referiré: «avergonzarse», estar «aburrido», «reírse», «trabajar», etc.

Estas discusiones en grupo me proporcionaban información que no creo que hubiera podido obtener por ningún otro método'. A veces, los alumnos se estimulaban entre sí: «¡Vamos, díselo!», «¿Qué tal cuando tú...?» En compañía

de sus compañeros, brindaban voluntariamente información, más bien unos a otros que a mí, en el contexto de las conversaciones con ellos, información que de otra manera no hubiera conocido. Por ejemplo, me parece muy dudoso que, en una entrevista individual, se me hubiera confiado la siguiente información.

Christine. Estaba sentada junto a Kevin y él había colocado este car tucho en su pluma y lo movía así (indica un gesto obsceno); yo lo aparté de un empujón, y el maestro, que estaba escribiendo en la pizarra y que debe de tener ojos en la espalda... se vuelve con cara furiosa y dice: «¡Vosotros dos, dejad de manosearos!» nunca me puse tan colorada en mi vida, y el maestro me empujó hacia un lado y lo apartó a él hacia el otro... y todo el mundo se dio la vuelta, ¿verdad?... ¡Delante de todos mis compañeros! Usted sabe... cómo se... burló... ¡no lo aguantó! Todo el mundo estaba muerto de miedo en aquella clase, todos sentaditos, quietecitos. (WOODS, 1979, pág. 31).

Por cierto que es posible llevar esto demasiado lejos y crear un clima tan natural y relajado que los alumnos comiencen a pasarse cigarrillos o transgredan de cualquier otra forma las reglas de la escuela. Puede aquí recurrirse al «terreno intermedio», desalentando amablemente tales actividades y explicando por qué. No se trata de que uno se erija en juez de esa actividad, sino de que hay una regla, y si se la descubre, las sanciones caerán sobre todos.

Una vez más, hay alumnos que utilizan entre ellos un lenguaje chocante, y puede que lo empleen también en la entrevista (véase, por ejemplo, WILLIS, 1977). También ellos tienen un sentido del humor, que, si a veces es gracioso, a otras con su machismo, racismo y crudeza, resulta difícil de tolerar. Algunos pueden ser a veces «sondas de prueba». Puede ser una auténtica celebración de su cultura en honor del investigador puede que sea necesario dar el sentido y el énfasis correcto a lo que dicen, pues la utilización de ese lenguaje indica la acepta-



ción del entrevistador y la confianza en él (LOGAN, 1984). Otras observaciones y conversaciones ayudarán a establecer ese sentido. El problema más inmediato, el de cómo reaccionar ante expresiones tan fuertes, está nuevamente en el «terreno intermedio»: ni desalentar ni estimular, ni aprobar ni desaprobado, sino tomar nota y continuar tratando de facilitar el flujo de conversación, mientras se mantiene una actitud sensible, discreta, de amplitud mental, pero no tonta. Una «sonda» sólo puede tener éxito si el entrevistador da a conocer su asombro, su conmoción o su confusión, o bien si «cae en la trampa».

La entrevista en grupo tiene otros costes. Hay individuos que pueden llegar a dominarlas, como vemos aquí.

Conversación con Linda, Julie, Carol y Tracey. Se trata de un cuarteto muy sólido, que en conjunto refuerza las tendencias individuales contra la escuela. Tracey y Carol son las más atrevidas, mientras que Linda tiende a la hipocresía. La influencia de Tracey se hizo sentir sobre Linda cuando, por ejemplo, ante la pregunta por su opinión de la escuela, esta última dijo, de un modo evasivo: «Está bien.» Tracey miró dulcemente de soslayo con expresión de burlona incredulidad. ¿Cuál es la verdad? ¿Dijo Linda lo que dijo: a) por compromiso, puesto que percibía que ésa era la respuesta que se esperaba; b) porque era lo que realmente sentía, o c) en realidad no sentía absolutamente nada y era eso lo que la respuesta quería decir? (WOODS, 1979.)

Me extenderé brevemente acerca de «cómo sabemos que están diciendo la verdad», pero la reacción inmediata a la situación que se acaba de citar es tomar nota de ella. En el trabajo interpretativo no hay significados absolutos separados de todo contexto social, de modo que necesitamos saber algo acerca del contexto para captar el sentido de lo que en él se expresa. También necesitamos ver a/y hablar con individuos insertos en una variedad de contextos, si es que queremos descubrir sus opiniones en

la plenitud de su condición de seres humanos. Así, pues, en el caso que nos ocupa, insistiría en hablar otra vez con Linda sin la presencia de Tracey.

POLLARD (1985a, pág. 227) llevó esta técnica grupal a un estadio posterior, pues empleó algunos de sus alumnos más jóvenes de la escuela para recoger datos sobre otros alumnos. Determinados chicos que eran

dóciles a la participación en el estudio... reflejaron un abanico de tipos y grupos (y quienes) eran más populares en esos grupos (fueron) invitados a constituir un equipo de entrevistas en la hora del almuerzo para ayudarme -como dije- «a descubrir todo lo que los chicos pensaban de la escuela». El Departamento de Investigación de Moorside entrevistó con considerable entusiasmo a compañeros, puso de manifiesto un adecuado sentido del secreto y puso en práctica los principios de confidencialidad e inmunidad (página 228).

Aparte del material que recogieron, fueron ellos mismos importantes fuentes de información, siendo por supuesto, en este caso, colaboradores de investigación. Finalmente, Pollard se sintió capaz de unir estas entrevistas en un momento adecuado, cuando ya el «DIM» había establecido el estadio tres de acceso. Mediante esta técnica, sintió que conseguía reducir el significado simbólico de su papel de maestro y establece confianza y sentimiento de seguridad.

Es posible anunciar los cambios en las técnicas «grupales». DELAMONT (1984, pág. 27), por ejemplo, invitó a grupos de chicas a su piso durante las vacaciones, y allí se «sentaban a leer revistas mientras yo las entrevistaba una a una en otra habitación». Esto daba a Delamont «una medida no interferente de su estructura sociométrica» y presumiblemente ayudaba a las niñas a sentirse cómodas.

Con este requerimiento -la necesidad de desarrollar relaciones y confianza y de atravesar diferentes capas de acceso- es evidente



que resulta necesario concebir entrevistas continuas a lo largo de un periodo prolongado. Y, como ocurre con las tasas de interés de algunas cuentas de ahorro, la inversión inicial puede que no arroje una gran ganancia, pero en los estadios siguientes se obtendrán más datos (y de mejor calidad), siempre que el mercado funcione normalmente. En esta etapa, aun cuando no se formule ninguna pregunta, los datos surgen de la interacción normal. En realidad, BALL (1984) prefiere considerar esto no simplemente como «entrevista», sino como «investigación interactiva».

En el siguiente ejemplo se encontrará cierta indicación de lo que se acaba de decir.

Cuando trabajaba en la investigación de alumnos estaba casada, pero no tenía hijos y había conservado mi apellido de soltera. Después de un año de interrogatorios sin problema, los alumnos habían terminado por reconocer y aceptar todo esto. El conocimiento del panorama completo y el conocimiento de mi persona, provocó una verdadera explosión de ira en muchas chicas. La ferocidad de su ataque me chocó por entonces, y todavía lo recuerdo perfectamente. Me acusaban de ser muy egoísta, de centrarme irracionalmente en mí misma, y de no ocuparme de los demás, y sostenían que no era bueno no tener un hijo. Parecía que para ellas los hijos fueran un sueño, un símbolo de lo que esperaban de la vida. Uno de los temas que me interesaban era el de los códigos sexuales y el modo en que se establecían a esa edad y en esa etapa. Todo eso constituía datos muy útiles acerca de lo que consideraban comportamiento «propia mente femenino». Me atrevería a afirmar que difícilmente habría reunido tales datos con el mero interrogatorio. (MEASOR, 1985, pág. 25.)

En esta etapa de la investigación, el encuentro forma él mismo parte de la investigación, pues es mucho antes un incidente que ha de incorporarse a los datos que un instrumento diseñada

do para descubrirlos. Se convierte en «observación participante», y el investigador puede extraer de ello todos los beneficios, incluso reacciones afectivas concomitantes. De esta manera pude apreciar las reacciones contrastantes de diversión y de aburrimiento de los alumnos. Una vez que hube advertido que para ellos era tan importante la «risa», centré una serie especial de entrevistas en este tema y algunas de las discusiones cobraron vida por sí mismas. Se convirtieron en «risas» por derecho propio, posiblemente en mayor medida que la engendrada por el accidente original.

Tracy: Dianne se cayó de una silla y cuando fue a levantarse se cogió de mi falda, le dio un tirón y quedé en enagua, la falda se me cayó hasta los tobillos, y en ese momento entró Mr. Angle (*grandes carcajadas de las niñas*).

Había estado de pie, fuera del aula.

Kate: Le dijo que le aplicarían una sanción.

Tracy: Llamó a mi madre a la escuela y le contó qué horrible niña era yo.

Kate: «Nadie se casará contigo», dijo Miss Judge.

Tracy: «¡Ah, sí, cierto!» Miss Judge estaba sentada allí y dijo: «Es verdad, nadie se querrá casar contigo, Jones.» Y yo dije: «¡La que no se casará es usted!» (*Las niñas se ríen a carcajadas.*) WOOBS, 1979, pág. 103).

Entrevistas técnicas

Lo que realmente *hacemos* durante las entrevistas se desprende de los principios que hemos discutido hasta ahora. Al comienzo, como hemos visto, es necesario establecer contacto y hacer que la gente se sienta cómoda. Esto significa empezar amablemente y no formular preguntas íntimas ni intimidantes. Puede utilizarse una cantidad de fórmulas de buena educación y presentarse de manera agradable. Lynda se descubre a sí misma sonriendo muchísimo en sus primeras etapas. Bilí CREER (1983) pone en juego una rutina de «incompetente»,



deja caer el bolígrafo y los papeles, no encuentra sus gafas, pero al mismo tiempo se muestra expansivo y comprensivo. Muestra al menos que es humano y no un burócrata friamente científico. Es importante observar que se *sorprenden* a sí mismos actuando de esta manera, que es una consecuencia lógica del enfoque. Una presentación demasiada estudiada puede conducir a sospechas de que uno es un impostor, justamente lo contrario de lo que se pretende conseguir (MILLER, 1952).

Sin embargo, de la misma manera hay que cultivar actitudes y disposiciones que normalmente no se poseen, pues es preciso empatizar con el entrevistado, lo que, al menos por ahora, significa hablar su lenguaje, valorar sus argumentos y aparentar ponerse de su lado. Esto, no obstante, se hace de tal manera que dista mucho de la plena identificación. Como observa un entrevistador:

Establecer esta suerte de neutralidad requiere una rigurosa disciplina intelectual. Tuve que encuadrarme en un marco mental en el que sentía tal como mis informantes podían hacerlo; practiqué el indignarme, por ejemplo, por la «insensibilidad» de un amigo del Departamento de Estado, que no pareció preocuparse por los mineros del carbón a los que el petróleo venezolano había dejado sin trabajo... Entonces pude utilizar términos tales como «mano de obra barata», «compre americano», etc., con sentido y sinceramente, haciéndome cargo de su significado emocional para los entrevistados. De la misma manera tienen los actores que «sumergirse» en su papel; no basta con la mera repetición de las palabras. (DEXTER, 1956, páginas 156-157.)

Esto, por supuesto, no quiere decir que el investigador deba volverse «un nativo», sino más bien que, a los fines de una recogida de datos de mayor calidad y de una mejor comprensión final, es menester participar momentáneamente en cualquier papel que el entrevistado tenga en la vida normal. Esta empatía puede ponerse

de manifiesto de muchas maneras: oportunos gestos de asentimiento, sacudidas de cabeza, sonrisas, expresiones físicas de asombro, muecas, gruñidos de estimulación o de conocimiento, expresiones interjectivas. Esto comprende también el no enfadarse ni mostrar que se emite un juicio moral o que se quiere aconsejar (WHYTE, 1982). Todo esto exige un considerable volumen de conocimiento y de comprensión del mundo social del entrevistado antes de la entrevista (PORTER, 1984).

Podrían plantearse problemas allí donde haya grupos conflictivos en el seno de la misma institución, pues es menester empatizar con todos ellos. Esto puede poner realmente a prueba la propia credibilidad en tanto ser humano de buena fe. Sin embargo, por supuesto que uno no interviene para nada en la acción ni contribuye al pensamiento que, detrás de ella, desemboca en conflicto, y si se lo apura con preguntas directas como «¿De qué lado está usted?», la única respuesta posible, desde el punto de vista de la investigación, es: «Del de todos.»

Aunque estas entrevistas a menudo se denominan «no estructuradas», no lo son del todo. Habrá temas y aspectos del tema de investigación que resulten evidentes y que el investigador tendrá interés en cubrir. El entrevistado también necesitará cierta orientación acerca de qué hablar. Por tanto, considero útil tener a mano una «guía» para asegurar la inclusión de todos esos aspectos (véase también BURGESS, 1984c). Por ejemplo, si estuviera entrevistando a un maestro acerca de un método particular de enseñanza, podría desear saber por qué lo adoptó, conocer la explicación del maestro de cómo lo practica (con el apoyo de la observación), y de sus virtudes y defectos, cómo es en comparación con otros métodos, cómo recibió las opiniones de los demás acerca de él y cuáles fueron sus resultados. Si la entrevista tuviera lugar con posterioridad a la observación, sin duda habría cuestiones de detalle que puntualizar («¿Por qué ha hecho esto?») «¿Qué pensó usted cuando este alumno...?» «¿Qué habría hecho usted si...?»). Este último tipo de preguntas necesita clarificación



y extensión. El primero tiene más de «marco de trabajo» suelto, sin finalidades cerradas, flexible. A medida que se desarrolla la entrevista pueden tener lugar marcos alternativos de trabajo, sugeridos por las respuestas mismas. El original no se ha perdido, pero los aspectos importantes para el entrevistado sólo se vuelven evidentes cuando éste habla, y puede, en la realidad, absorber la lista de control original. Así, un maestro que habla acerca de métodos de enseñanza puede referirse inmediatamente a los requisitos de los exámenes, la presión de los padres y los recursos. Esto me despertaría un deseo de saber qué diferencia aportaría un cambio en estas áreas y esto explicaría a su vez «por qué el maestro utilizó ese método de esa manera particular» y «cuáles eran las alternativas a la vista». De esta suerte, las entrevistas llegan a proporcionar, teóricamente, la estructura en sus propios términos, en su propio orden y en su propio tiempo. Por tanto, mi guía sirve de control y de cartas de reserva.

A veces, sin embargo, el hecho de ser excesivamente no directivo puede provocar angustia (WHYTE, 1982) y entonces puede resultar necesario proporcionar cierta orientación. Puede que algunos entrevistados no sean suficientemente claros y que otros sean demasiado volubles. Una vez más, cuando se ha conseguido establecer una relación vigorosa, el entrevistado puede tener gran interés en saber si el investigador obtiene lo que necesita y emitir comentarios como «No sé si es esto lo que usted quiere», «No sé si esto le sirve para algo». La orientación debiera relacionarse tanto con el marco de la entrevista como con su contenido. Puede ocurrir que una parte del «marco» propio que, según la guía, viene después, desencadene una rica serie de pensamientos, allí donde otras partes no lo consiguen. La elaboración puede luego apoderarse de las áreas anteriores según esta nueva luz. A veces es difícil distinguir entre una y otra, y puede ser necesaria una práctica «piloto» y oírse uno a sí mismo en una grabación, a fin de identificar la «cuestión central», que en todo momento uno trata de evitar.

Los entrevistadores procuran cultivar el arte de escuchar. No se trata tan sólo de oír y recordar. El escuchar implica «aparentar que se escucha» con un lenguaje corporal ligeramente exagerado y atención al contacto ocular. De James Cameron se decía que era un buen escucha y que «podía dejar ver una aura casi tangible de interés, aprobación y afirmación cuando escuchaba, y que lo mismo ocurría cuando discrepaba» (*Guardian*, 1985). Hay una modalidad de estar «interesadamente silencioso», con una sonrisa, un gesto comprensivo de afirmación o negación con la cabeza, una leve mirada de asombro, un «vaya, vaya!», una mirada como queriendo decir «¿Qué puedes hacer al respecto?» o «¿Siempre es así?» (Véase MEASOR, 1985; BURGESS, 1982b.) A veces, puede comenzar por darse una ayuda extra, una comprensión o estímulo extras en entrevistas que los informantes, por la razón que sea, encuentran difíciles, como, por ejemplo, cuando alguno de nuestros maestros describe incidentes críticos en su carrera:

Mr. Tucks: Dudo que lo repita, no puedo, no sé qué... usted sabe... es difícil repetirlo... no me gusta...

Aquí, Lynda, mediante una presión amable («¿Querría hablar de esto?»); cubriendo un silencio con una frase en tono comprensivo, «¿Esto pasó en su primer trimestre?»; inclinando las simpatías del lado del informante, «¿Entró e interrumpió su lección?», y repetidos «Hum» y «Ahá», casi siempre de apoyo), terminó asegurando el relato (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). (Imagínese el lector la situación inversa: que alguien bostece y dirija la mirada a otro sitio mientras usted le habla.) La persona compasiva, comprensiva e interesada puede conseguirlo naturalmente. Otros tendrán que esforzarse. Contrasta notablemente con la actitud directa, áspera, agresiva, de muchos periodistas políticos (pero, una vez más, este tipo de persona está hecha para lidiar en ese terreno particular).

Las entrevistas implican también la observación -principalmente, la busca de signos de desarrollo, indicios como escalas de priorida-



des en la perspectiva del entrevistado y de todo lo que pueda parecer «extraño»- de las mismas cosas que se buscan en otros tipos de observación. Estos serán indicadores de lo que haya que enfocar en entrevistas posteriores.

Hay modos de apoyar al entrevistado una vez la discusión ha comenzado, sobre todo en interés de la precisión y de la integridad. He aquí algunos de ellos:

- 1) Control de contradicciones aparentes, no sequiturs, desequilibrios, falta de razonabilidad, exageraciones o incoherencias («St pero, ¿no ha dicho usted hace un momento...?» «¿Cómo puede ser si...?» «¿Es realmente así?» «¿Se sigue de esto necesariamente que...?» «¿Por qué?» «¿Por qué no?» «¿Qué sentido tiene esto?»)
- 2) Busca de opiniones («¿Qué piensa usted de esto?» «¿Cree que...?»)
- 3) Pedido de aclaración («¿Qué quiere decir con...?» «¿Puede explicar algo más acerca de...?» «¿En qué sentido?» «¿Puede darme un ejemplo?»).
- 4) Pedido de explicaciones, planteamiento de alternativas («¿No se podría decir también...?»).
- 5) Busca de una comparación, en interés de una comprensión más refinada («¿Cómo se relaciona esto con la política, el argumento, la descripción, etc., de...?» «Otros han dicho que...»)
- 6) Persecución de la lógica de un argumento («¿Entonces, hay que deducir que...?» «¿Es de suponer que...?»).
- 7) Busca de información ulterior allí donde parezca haber agujeros en la explicación («¿Qué pasa con...?» «¿Se aplica esto a...?»).
- 8) Esfuerzo por abarcar más («¿Alguna otra cosa...?» «¿Todos de esta manera?», «¿Tiene algo más que decir al respecto?»).
- 9) Distinta formulación de las cosas («¿Sería correcto decir que...?» «¿Quiere decir...?» «En otras palabras...»)
- 10) Expresión de incredulidad o de asombro («¿En cuarto curso?» «¿Y se aplica igualmente al quinto?» «¿Realmente?»).

- 11) Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración («Así, pues...» «Lo que usted quiere decir es...» «¿Sería esto correcto?»).
- 12) Formulación de preguntas hipotéticas («St pero ¿qué pasaría si...?» «Suponiendo...»)
- 13) Adopción del papel de «abogado del diablo» («También podría funcionar el argumento contrario...» «¿Qué contestaría a la objeción...?»).

Por supuesto que hay maneras de hacer que estos comentarios se fundan en el espíritu del ejercicio y hacer que parezcan una parte natural de la interacción. Se puede poner como pretexto el no haber oído, no haber entendido bien, incredulidad o sorpresa, que son reacciones de una persona común y no de un científico calculador. Una misma pregunta se puede formular de muchas maneras. Se pueden emplear algunos de los términos y la fraseología clave del entrevistado. Si bien, en general, la cortesía y la amabilidad (aunque no lisonjera ni remilgada) parecerían constituir el enfoque indicado, a veces puede resultar mejor recibida una mayor agresión. Esto sólo puede saberse después de una cantidad de encuentros.

El registro de las entrevistas

Así como, en ciertos aspectos, la entrevista puede compararse con la observación participante, así también la realización de un registro puede compararse con las notas de campo. Es evidente que un grabador puede ser un instrumento magnífico, pero a condición de que no provoque «interferencia». No hay otra manera de reconquistar la plenitud y la fiabilidad de palabras y lenguaje, lo cual en realidad libera al entrevistador de una difícil tarea y le permite concentrarse en otras. Así, pues, en la medida en que ninguna amenaza impida el flujo de la conversación -ni la distorsión-, su utilización debiera considerarse muy seriamente. Cuando se tropiece con dudas acerca de su uso, será necesaria alguna negociación -por ejemplo la aclaración de que el entrevistado es dueño



de los datos contenidos en las cintas. Sin embargo, como hemos visto en el capítulo 2, debiera prestarse mucha atención al lugar y el momento más adecuado para Introducir el tema, por no hablar de la solicitud de permiso para usarlo.

Hasta cierto punto, nos hemos dejado seducir por las ayudas mecánicas y nos hemos olvidado de nuestros recursos mnemotécnicos y taquigráficos personales; sin embargo, debiéramos cultivar estos últimos, pues a veces los medios mecánicos no funcionan o no se los puede usar. Además, y a menudo, hay informaciones clave que se producen cuando el grabador está apagado, en el ambiente relajado y la charla general que precede o sigue a las sesiones y que constituyen en realidad momentos de oro para las verdades duras y las confidencias compartidas. A veces, los entrevistados pedirán que la máquina sea desconectada, de modo de poder hacer confidencias que no desean ver registradas.

Además de grabar y participar en la conversación, el investigador puede tener necesidad de tomar notas. Se trata de ese tipo de notas que se forman en el trabajo de campo etnográfico, cuando el etnógrafo se ve abrumado por un torrente de datos. Los crípticos apuntes del momento son suficientes para poner más tarde la memoria en movimiento, y recordar todos los datos o impresiones. El grabador puede captar lo que se dice, pero no puede recoger los pensamientos y las impresiones pasajeras, así como algo que el maestro dice estimula primero este pensamiento, luego aquél (invariablemente, el segundo desplaza de la memoria al primero). La más breve de las notas puede ayudar a la memoria. También es difícil conservar en mente todos los puntos sobre los cuales se desearía una elaboración posterior del informante, pues fueron arrastrados por el torrente de palabras. Por tanto, se hace imprescindible un *aide-memoire*.

Lo mismo que la observación, también las notas de campo son necesarias. Hace falta un registro de cómo se recogieron los hechos, con detalles de tiempo y lugar. El investigador debe registrar impresiones de la disposición del en-

trevistado, la actitud de éste respecto de la investigación y en general respecto del investigador. E, inmediatamente después, evasivas, áreas sensibles, puntos fuertes, etc. (DENZIN, 1970). Todo esto constituye una forma continua de disciplina para el investigador, así como un marco esencial para la plena comprensión de los datos.

Hay otro aspecto de las notas de campo, relativo a las transcripciones. La transcripción de horas y horas de conversación es una tarea ingente (a menos que uno pueda darse el lujo de disponer de todo un equipo de audio-mecanógrafos) y casi inexorablemente lento. No obstante, el investigador necesita proceder con rapidez para mantener el impulso. Así las cosas, es posible que tenga que transcribir en dos etapas. La primera consiste en escuchar la cinta grabada lo antes posible después de la conversación, confeccionar un índice de sus contenidos y señalar los puntos que requieren corrección u orientación, tal como hemos expuesto antes. Pueden transcribirse algunos puntos particularmente elocuentes. El índice hace las veces de registro de la conversación y guía la memoria durante el largo periodo en que lo probable es que no se tenga a disposición la cinta o bien en periodo de transcripción, o bien aparcada en un estante, decisiones que corresponden en ambos casos al investigador. Durante la primera etapa, vale la pena considerar si es realmente necesario transcribir *toda* la grabación. Una selección previa puede ahorrar mucho tiempo. Los principios que rigen esta selección se analizarán en el capítulo 6.

No hay duda de que el entrevistador es el mejor transcriptor, por tediosa que la tarea pueda parecer. Los audiomecanógrafos escribirán lo que oigan. El investigador, en cambio, podrá completar la transcripción con indicaciones de tono, humor, aspectos, vacilaciones, etc., que pueden llegar a ser esenciales para la comprensión del fragmento. Por ejemplo, el estilo del fragmento que citamos a continuación resultó esencial para la comprensión de lo que se había dicho (la transcripción de un incidente decisivo en la vida de un maestro).



Tuvimos cierta dificultad en la transcripción del relato de Mr. Quilley, grabado en la cinta. El problema estaba en entender lo que había dicho. La causa de ello parecía ser el aumento de ritmo que había impreso a su discurso, con frases sintéticas y rotundas que se sucedían a modo de staccato. Este modo de hablar, si bien es difícil de reproducir gráficamente, enfatizaba el dramatismo de su narración. (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985, pág. 60).

Una combinación útil sería la de contar con cintas transcriptas por un buen audiomecanógrafo (una transcripción mala, o incompleta, podría ser contraproducente y un derroche de recursos) siempre que sea posible (lo que no sólo es cuestión de recursos y disponibilidad, sino también de inteligibilidad de la cinta), y que luego el investigador recurra a la cinta y le agregue sus comentarios en una columna junto a la transcripción.

Tal vez, el comentario siguiente resuma lo que se acaba de decir.

Ayer regresé a casa, después de un primer encuentro con un maestro, y descubrí que había olvidado abrir el micrófono. Mi primera reacción fue de horror, luego de irritación; más tarde me senté y escribí con toda concentración durante noventa minutos. Me siento muy halagado de haber recordado todo. Hay que reconocer que se trataba de una entrevista para reunir perfiles de carrera profesional, de modo que el carácter progresivo y fáctico de lo que se había dicho fue sin duda una ayuda para mí.

Pero, aun así, pienso que mis actitudes han cambiado ligeramente. Antes, me oponía absolutamente a prescindir de un grabador; ahora, aunque utilizaría siempre uno salvo que me fuera completamente imposible, concedo que podría bastar con notas atinadas cogidas en el momento. Una buena razón estriba en que no tienes por qué escuchar todas las digresiones, aun cuando éstas puedan ser significativas.

En conjunto, realizar una grabación evita el pánico de recordar, y nunca sabremos a ciencia cierta cuán exacto fue Mayhew. (Pat SIKES, comunicación personal).

La validación de los relatos

Una cuestión importante que recorre todo este tipo de entrevista es el siguiente: «¿Cómo sabemos que el informante dice la verdad?» (DEAN y WHYTE, 1969). ¿Acaso este tipo de material no es impresionista, subjetivo, tendencioso y puramente personal? Para responder, se podría afirmar primero el objetivo de descubrir los pensamientos íntimos de los individuos y las considerables fatigas que implica, y tratar de asegurar que es precisamente eso lo que tenemos que llegar a representar. Hemos dado ya una cierta idea del rigor proyectado para lograrlo. Además, el investigador tendrá que estar alerta a posibles influencias que operen sobre los informantes -motivaciones ocultas, el deseo de complacer, factores situacionales como un incidente traumático reciente (por ejemplo, un incidente desorganizador), valores, etcétera- y puedan teñir sus juicios (WHYTE, 1982); vigilará las señales -un relato demasiado emocional, una pintura demasiado rosa, reacciones inusuales- y puede tratar de concentrarse en ciertas áreas de problemas o volver a ellos en entrevistas posteriores. La distorsión puede penetrar sigilosa e inconscientemente en la percepción selectiva de los hechos. Interpretamos el pasado a través de nuestros marcos mentales actuales, e invariablemente esos hechos sufren ciertas deformaciones. Hay aquí disponibles diversos controles. El relato, cuando se lo obtiene a través de las técnicas enunciadas, tendrá una cierta verosimilitud/inverosimilitud. Podemos hacernos una cierta idea de la confiabilidad del informante y podemos conocer algo de la estructura mental a través de la cual se ha procesado el material. Sin embargo, por encima de todo, no nos conformaremos con una versión, sino que procuraremos mantener otros encuentros con la misma persona

para obtener una muestra completa de sus opiniones acerca de una cantidad de situaciones y en momentos diferentes, y también trataremos de reunirnos con otras personas, gracias a lo cual estaremos en condiciones de cotejar unas con otras las distintas versiones, técnica que se usa habitualmente en los tribunales judiciales.

Obsérvense las siguientes notas de campo sobre una conversación con un maestro.

Conversación con A. H. acerca de P.S., W. M. y H. M.

Lo interesante de esta conversación es cómo A. H. achacaba sus valores a H.M., por ejemplo, «nunca podrás ganarle una discusión» (yo he advertido esto acerca de A. H., ¡lo mismo que T. J.!). Jamás se echará atrás, mientras que S.P. sí que lo hará, pensará, al final, «No voy a ganar, más me vale, será más fácil que le deje lugar a él». (Nota: la atribución de un *mal* motivo, la no *aceptación* del argumento de A. H.). «H. M. nunca cederá el paso. También es *cobarde* -mucho despliegue, mucho ruido y mucho hablar, pero es un debilucho cualquiera-. Por ejemplo, ayer fue hacia él una pelota de cricket a ras del suelo, ¡y se apartó! En cambio, un muchachito de gafas, tres veces más pequeño, hizo un gran esfuerzo para detenerla.» A. H. lo regañó el otro día (por otra cosa) y él se justificó: «¡No fui el único!» A. H.: «Yo sé que no fuiste el único.» (H. M. se quedó perplejo, esperaba otra respuesta. El argumento de A. H. era: «no le conté la vieja historia de “eso me duele más a mí que a ti”; al contrario, dije “Vamos, ¡es lo justo! (que era lo que esperaba H. M.), acepta tu castigo, y asunto terminado. No voy a insistir más en esto.” A. H. interpreta como *cobardía* las protestas de H. M. Yo propongo una explicación alternativa de su actitud, reflejo de los valores de su cultura, que considera sospechoso toda autoridad y todo hombre del *establishment*, y exige una actitud de constante vigilancia y agresividad respecto de ellos, con un cierto toque de «jamás entregarse», salvo cuando

ya no queda nada más por hacer. Pero este argumento es rechazado de plano.

La discusión me sugirió más cosas acerca del maestro que del alumno al que éste refería sus comentarios. Indicaba sus compromisos y valores como maestro, y también algo de sus marcos mentales, por ejemplo, que «nunca puedes ganarle una discusión». Yo ya estaba advertido de esto, no sólo por mi propia experiencia, sino por «T. J.», a quien se menciona al comienzo del ejemplo. En una de nuestras detalladísimas discusiones, por ejemplo, T. J. observó que A. H. era «agresivo y debía ganar puntos para preservar su yo». En calidad de tutor del curso, T. J., como táctica, había permitido siempre a A. H. decir lo que quisiera y le reconocía mérito por cualquier cosa que se resolviera («Como usted sugiera...»). También otros notaron esta característica en A. H.

He aquí otra ventaja que aporta el contar con informantes *clave*. Como se observó en el capítulo 3, éstos son personas con quienes, en el curso de la investigación, llega uno a establecer una relación especialmente estrecha. Se identifican con la persona y los objetivos del investigador a tal punto que se convierten casi en asistentes de investigación (LACEY, 1976). El ejemplo clásico es el «Doc» de *Street Corner Society*, de White:

Está bien. Dime qué quieres ver, y ya lo arreglaremos. Cuando quieras alguna información, yo la pediré, y tú escuchas. Cuando quieras descubrir su filosofía de la vida, yo comenzaré un argumento y la obtendré para ti. Si hay alguna otra cosa que quieras conseguir, montaré un escenario para ti. Con tal de que no sea una pelea, ya lo sabes, dime simplemente lo que quieras y yo te lo conseguiré. (WHYTE, 1955, pág. 292.)

Los informantes clave abren perspectivas en todo el frente metodológico. Pueden ser fuente de grandes volúmenes de información, pues en cierto modo son observadores participantes por poder en zonas inaccesibles para el inves-

tigador. Pueden ayudar a identificar la índole de la conversación y el comportamiento de otras personas. Un ejemplo de esto es el que surge de la distinción entre el discurso del educador y el del maestro (1971). No es sorprendente que en ciertos contextos haya una gran diferencia entre lo que los maestros dicen que hacen y lo que hacen en realidad. 'En un contexto distinto, podría decir cosas más acordes con su comportamiento; El abismo será más ancho si no se avanza más allá de los dos primeros niveles de acceso; y podría ser difícil el descubrimiento si no hubiera informantes. Análogamente, los informantes clave pueden alertarnos acerca de explicaciones alternativas del lenguaje de terceros que tal vez no tendríamos otro medio de conocer, de modo que podamos comprender las diversas retóricas que nos presentan, y lograr un conocimiento de la conciencia y seriedad con que se las ha empleado. Además, en la importante dimensión temporal, los informantes proporcionan un sentido 'de historia, al interpretar los acontecimientos presentes como parte de un largo proceso, que aún continúa.

Por supuesto que puede haber formas de distorsión en nuestros informantes clave. A ellos se les aplican las medidas usuales de seguridad, pero también ayuda el hecho de tener varios tipos de informantes. Cuanto más representativos sean, en conjunto; de las distintas secciones de la población en cuestión, más fácil percibiremos el peligro de distorsión. Por ejemplo, en un estudio tuve la suerte de establecer vínculos muy estrechos no sólo con un maestro izquierdista de la vieja guardia reformista y un joven principiante libertario, sino también con un director de departamento tradicional y conservador y un maestro tradicional pero liberal. Sus relatos concordaban en algunos puntos y discrepaban en otros. Entre ellos, me parecía, eran incapaces de hacer apreciaciones exactas (para mayor análisis de los informantes clave, véase BURGESS, 1985b).

Si conseguimos manejar correctamente todo esto, aun podemos sentir que influimos los resultados con nuestras percepciones e interpretaciones. Los apuntes o la transcripción defec-

tuosos pueden omitir ciertos puntos clave o colorear de alguna manera los datos. Hay mucho que decir aquí acerca de la «validación del demandado» esto es, la devolución del relato al informante para su apreciación. La utilización podría darse en dos niveles. En primer lugar, en la comprobación de la exactitud de los datos. ¿Ha producido un informe riguroso de este acontecimiento? ¿Están bien representadas ciertas impresiones? ¿Se han tomado en cuenta todos los aspectos pertinentes? En segundo lugar, sobre cualquier interpretación o explicación, el informante puede tener algún comentario que hacer.

Así; pues, me pareció útil someter a retroalimentación los documentos que resumían aspectos de mi investigación del personal de Lowfield (WOODS, 1979). Ello demostró ser un útil control de los datos allí incluidos (ampliamente corroborados), dio lugar a interesantes discusiones sobre las interpretaciones (no todos estuvieron de acuerdo con mis opiniones, lo que me llevó a revisar mi argumento, modificarlo en ciertas partes y reforzarlo en otras), y en algunos casos condujo a nuevos desarrollos de la investigación.

No siempre es necesario, posible ni deseable llevar tan lejos las cosas. Difícilmente cabe esperar que los sujetos que uno aporta, ni el personal de las escuelas, se adecuen a las puntualizaciones que hemos presentado en el comienzo del capítulo 2 acerca del «marco correcto de referencia para la investigación». Tenderán a interpretar las cuestiones desde perspectivas profundamente influidas por sus posiciones en el seno de la escuela. SCARTH (1985, págs. 78-79) informa acerca de la respuesta que a dos capítulos en borrador sobre horarios y exámenes dieron en una «reunión operativa» siete maestros de la escuela en la que realizó la investigación.

La primera discusión que se centró en el horario se redujo al Director Delegado responsable del horario, que defendía las ordenaciones y trataba de identificar a los miembros del personal a partir de los informes relativos a sus comentarios. A los maestros, por



su parte, se los colocó en tal posición que debían pronunciarse «a favor» o «en contra» del horario. Esta polarización de puntos de vista fue más acusada durante el segundo seminario sobre exámenes y la discusión se centró a menudo más sobre cuestiones personales que sobre alternativas. Como consecuencia de todo ello, por un lado, me pidieran los nombres de los informantes y, por otro lado, tuve que defender a los miembros del personal de las críticas del Director y del Director Delegado. No me sentía en disposición ni para una cosa ni para la otra; no podía yo revelar datos confidenciales y deseaba que no se me asociara personalmente a los comentarios de los maestros citados en el texto. Traté de orientar la discusión de tal manera que no se focalizara en cuestiones personales mediante el enfoque de ciertas pautas generales, tanto en los departamentos como en los individuos. Desgraciadamente el sentimiento general al final del segundo seminario fue tal que se cancelaron las reuniones siguientes.

Se puede así correr a veces el riesgo de ofender, de ser malinterpretado o de que el material propio se use con diferentes propósitos; pero por supuesto, nunca se deben traicionar las confidencias. Sin embargo, una cierta validación del demandado resulta útil (véase BALL, 1984, págs. 83-89). Otra vez, es tema de juicio cuándo, cómo y con quién se utiliza.

Con todo, los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier otra cosa en el trabajo etnográfico, reside en la «triangulación». Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas; constituyen la estructura básica de bicicleta, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud. Por ejemplo, podemos entrevistar a un maestro

director en relación con su política en lo que se refiere a nueva admisión de alumnos. Su opinión acerca de esta política puede ser interesante, pero mucho más interesante sería -y tendríamos de ella una idea mucho más acabada, una mayor comprensión de sus virtudes y sus defectos, así como de su participación real en el proceso- si contáramos con otras aportaciones valiosas, como, por ejemplo, las diferentes reuniones realizadas con padres, alumnos y maestros, las opiniones que se enunciaron en esos grupos y la observación de distintos aspectos de esa política en acción.

Otra forma de triangulación, cuando se desea estudiar una actuación de un maestro en la lección particular, podría ser:

- 1) discutir de antemano, con el maestro, qué ha programado para la lección;
- 2) observar la lección tal como sucede; y
- 3) discutir con el maestro, después de la lección, qué ha sucedido y por qué, si se han modificado los objetivos y en qué medida se los ha logrado, etc.

Una forma de esta triangulación ha sido practicada por HARGREAVES y colab. (1975) en su estudio acerca de la estructura del pensamiento del sentido común en tomo a las reglas de la escuela. Dado que la mayor parte de éstas son implícitas -raramente articuladas u objeto de reflexión- han tenido que cuidarse de «no imponer una estructura que no las representara adecuadamente y que las distorsionara más bien que explicarla» (pág. 45). En consecuencia, utilizaron una variedad de métodos a lo largo de un prolongado periodo de participación, incluso con preguntas a los alumnos y a los maestros acerca de las reglas, la observación de lecciones y la demanda a los maestros de que realizaran comentarios sobre acontecimientos o juicios orales que habían tenido lugar durante la lección. Estos comentarios eran luego analizados a su vez. Aun en otra forma, ELLIOTT y ADELMAN (1975) proponen que quienes desempeñan papeles complementarios, como maestros, alumnos e investigadores, puedan



intercambiarse informes para exponer discrepancias e incoherencias. Análogamente, el grupo de informantes clave ya mencionado proporcionaba importantes puntos de vista alternativos sobre el mismo incidente o cuestión.

Lynda MEASOR brinda la siguiente ilustración.

Lo que ocurre es que obtengo datos acerca del Maestro A a partir del Maestro B o de otra persona C. Esto informa mi próximo cuestionario en la entrevista siguiente. Por ejemplo, entrevisté a D. R. Luego recogí información acerca de él a través del Partido Laborista y de otro maestro. Eso cambió mi visión del hombre, o, para ser más precisa, me llevó a tener en cuenta otra visión del hombre, lo cual me llevó a su vez a un tipo diferente de preguntas que hacerle, a fin de conseguir más datos en las áreas de su personalidad y sus actitudes. También conduce a problemas teóricos, como el hecho de que debe tener excepcionales cualidades para distanciarse del papel. El hombre de la entrevista fue así muy diferente del hombre de quien me habían hablado (comunicación personal).

No cabe duda de que el vínculo más fuerte es el que se produce cuando las entrevistas van acompañadas de observación. En el capítulo 3, di un ejemplo de observación de un período de juegos, en que uno de los principios organizativos de la experiencia de los alumnos parecía ser el miedo a «pasar vergüenza». Esto se repitió (deliberadamente), y se explicó con más detenimiento a quien concernía en las entrevistas, en las que pudimos explorar dentro de lo posible la naturaleza de la experiencia -en otras palabras, pudimos «saturar» por completo el concepto hasta que no quedara ya nueva información que dar sobre él (CLASER y STRAUSS, 1967). Al mismo tiempo, observé lecciones y otras zonas de la jornada de los alumnos, y tomé nota particularmente de todos esos incidentes. Esto me puso en una mejor posición, no sólo para describirlos con exactitud, sino también para medir las distorsiones, exageraciones y repre-

sentaciones incorrectas en los informes de los alumnos. En otras palabras, me otorgó un ventajoso punto de mira desde el cual considerar esos informes y evaluar para qué les habían servido a los alumnos, si para descargar energía, vengarse de los maestros, o, incluso, tal vez, para «llamar mi atención» o «probar».

Ambos métodos combinados también permiten una participación más plena. Durante las discusiones de alumnos, por ejemplo, otra experiencia dominante que me llamó la atención fue la de «aburrirse». Una y otra vez describían su aburrimiento y, a veces, lo hacían con gran énfasis en sus expresiones: «¡Todo es tan *aburrido*, aquí!» «Esas lecciones eran tan pesadas, ¡que aburrimiento!» Llegué a advertir que el término es realmente onomatopéyico: «*It's so bo-or-or-ing!*» (¡Es tan aburrido!), dicho con todo el dolor y la frustración contenidas que se habían acumulado en un largo período. Aunque tenía menos razón para sostener la veracidad de esta parte de sus informes en suspenso, no llegué a apreciar plenamente la cuestión antes de observar realmente algunas de las circunstancias particularmente conducentes a las experiencias. En estas lecciones, en las que el maestro hablaba durante toda una hora con voz monótona, y la participación de muy pocos alumnos, a veces algunos se giraban hacia mí (sentado al fondo del aula) con la misma expresión de sufrimiento en sus caras, y entonces supe con exactitud lo que sentían.

Espero haber dejado claro el carácter especial de las entrevistas en etnografía. A través de la «investigación interactiva» se trata de penetrar las experiencias de los demás, de empatizar con los demás, de volverse como ellos, contemplar el mundo con ellos, hablar como ellos y parecerse a ellos, compartir con ellos.

Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación

cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación. Pero, sin desmedro de la verdad de esta afirmación, lo principal acerca de las entrevistas etnográficas es que constituyen una forma de observación participante.



LECTURA:
**ELABORAR CUESTIONARIOS, PLANES
 DE ENTREVISTA E INSTRUMENTOS
 SOCIOMÉTRICOS***

PRESENTACIÓN

Esta lectura tiene un valor principalmente práctico dado que, de manera concreta y ejemplificada ofrece una serie de sugerencias que orientan la elaboración de algunos instrumentos para la recolección de información; el punto central para el trabajo del curso es lo relativo a la entrevista, sin embargo, el texto en su conjunto aporta elementos que resultan convenientes considerar en las actividades solicitadas.

En los capítulos 5 y 6, se habló sobre los valores y problemas asociados con la interrogación. Ser capaz de hacer buenas preguntas de forma apropiada es ciertamente un arte. Los cuestionarios bien elaborados y otros instrumentos de interrogación pueden ayudar a practicar ese arte mejor. Se presentaban en el capítulo 5 algunas sugerencias básicas para escribir buenas preguntas. Estas sugerencias se harán ahora más específicas.

En este capítulo el profesor aprenderá cómo:

1. Construir cuestionarios.
2. Elaborar planes de entrevistas.
3. Construir instrumentos sociométricos.
4. Evaluar los instrumentos de interrogación.

Construir cuestionarios

Los cuestionarios son listas de preguntas escritas que pueden ser respondidas sistemáticamente. La diferencia más importante entre un

cuestionario y un test es que normalmente *no hay contestaciones correctas* a las preguntas. Los cuestionarios se utilizan primordialmente para obtener opiniones y conocer actitudes en lugar de medidas de rendimiento. Los pasos básicos para la construcción de un cuestionario se enumeran a continuación:

Seis pasos básicos en la construcción de un cuestionario:

1. Describir la información que se necesita.
2. Redactar las preguntas.
3. Ordenar las preguntas.
4. Ofrecer un medio de responder.
5. Escribir las instrucciones.
6. Reproducir el cuestionario.

PASO 1: DESCRIBIR LA INFORMACIÓN QUE SE NECESITA

Hay tres puntos que se deben especificar claramente desde el principio: 1) Sobre quién o qué se requieren opiniones; 2) en la opinión de quién se está interesado, 3) el tipo de información que se trata de obtener.

Dando por supuesto que los cuestionarios se deben usar para obtener opiniones (y los tests para evaluar conocimientos), lo primero que se debería hacer es determinar sobre quién o qué se quieren las opiniones. Las preguntas deben indicar claramente el objeto de la opinión requerida.

Se debe diseñar el cuestionario de manera que sea apropiado para quienes van a contestarlo. Si, por ejemplo, se quieren las opiniones de los alumnos sobre un texto, se harán preguntas totalmente distintas que si estuviera buscando las opiniones de los profesores. Las preguntas de un cuestionario deben estar redactadas a un nivel de lectura apropiado (manteniendo el vocabulario y la estructura de las oraciones simples). Es más, se debería preguntar sobre las personas o cosas sobre las que quienes responden sepan algo y tengan una opinión.

* Terry, Tendbrink D. "Elaborar cuestionarios, planes de entrevista e instrumentos sociométricos", en: Evaluación, Guía práctica para profesores. Madrid, Narcea, 1981, pp. 275-285.



El tipo de información que se obtenga diferirá según el tipo de preguntas que se hagan.

Supongamos, por ejemplo, que un profesor quiere las opiniones de sus alumnos sobre la unidad de lengua que trataba de los dialectos. ¿Quiere saber cómo juzgaron la efectividad de esa unidad los alumnos? ¿O quiere saber cómo el estudio de la unidad afectó a su interés por el lenguaje? Los tipos de preguntas que haga variarán de acuerdo con el tipo de información que quiera.

PASO 2: REDACTAR LAS PREGUNTAS

Siguiendo las sugerencias que se dan en el capítulo 5, redactar las preguntas tan clara y concisamente como se pueda. Hay que asegurarse de que se adecúan a quienes las deben contestar. Deben estar escritas de modo que ofrezcan el tipo de información que se necesita.

Los tipos de preguntas que se pueden hacer son muchos. La exposición del capítulo 5 ponía de manifiesto algunas de ellas. Pueden tomar la forma de listas de control o escalas de evaluación (ver el capítulo 10 para detalles de su construcción), abiertas, de llenar espacios, o de opción múltiple (ver el capítulo 13).

Hay algunos tipos de preguntas que son más apropiados para cuestionarios que para tests. Aunque no es exhaustiva, Brandt¹ ofrece una buena lista representativa de esos tipos de preguntas, que a continuación presentamos, junto con una breve descripción y algunos ejemplos.

Preguntas particularmente útiles en cuestionarios

Preguntas directivas. Se pueden utilizar para abrir un tema sobre el que se desea obtener opiniones.

¹BRANDT, R. M.: Ob. cit.

Ejemplos de preguntas directivas:

“¿Qué piensas de las puesta en común?”

“¿Qué piensas de la idea de tener asamblea los viernes?”

Preguntas comparativas. Fuerzan al que responde a hacer juicios de preferencia entre elementos de contenido.

Ejemplos de preguntas comparativas:

“¿Jugarías a la pelota o verías una buena película?”

“¿Qué prefieres, aritmética o historia?”

Preguntas que exigen recordar el pasado. Se usan para averiguar cuánto recuerda el que responde de un acontecimiento dado.

Ejemplos de preguntas de recordar:

“¿Qué recuerdas sobre la fábrica de patatas fritas que visitamos?”

“¿Qué pasó cuando dejamos a nuestra muestra 1 contaminarse?”

Recuerdo de comportamientos anteriores del que responde. Estas preguntas se pueden utilizar para establecer primero el hecho de que el que responde se ha conducido de un modo dado, y pueden ir seguidas de una cuestión que pregunta si el comportamiento es típico.

Ejemplos de preguntas para recordar comportamientos:

“¿Qué fue lo primero que hiciste cuando fuiste a la biblioteca?”

“¿Puedes recordar si copiaste alguna vez el trabajo de otro?”

“¿Haces esto con frecuencia?”

Preguntas sobre el sentimiento. Se usan para obtener reacciones subjetivas, afectivas, a hechos del pasado o del presente.



Ejemplos de preguntas sobre el sentimiento:

“¿Cómo te sientes con respecto a las nuevas reglas de vestido de la escuela?”

“¿Cómo te sentiste cuando oíste que había que venir a la escuela en sábado esta semana?”

Preguntas de causa-efecto. Se utilizan para averiguar las razones del que responde ante acontecimientos o situaciones concretas.

Ejemplos de preguntas de causa-efecto:

“¿Por qué impulso el presidente una congelación de salarios?”

“¿Qué hace a los alumnos trabajar más para un profesor?”

Preguntas sobre reacciones. Se utilizan para obtener de los que responden detalles adicionales sobre sus reacciones, opiniones o acontecimientos.

Ejemplos de preguntas sobre reacciones:

“¿Qué te molestó más de lo que pasó?”

“¿Qué te hizo continuar y hacer eso de todas formas?”

Preguntas de “qué haría”. Pueden ayudar a averiguar algo sobre las creencias y modelos del que responde.

Ejemplos de preguntas de “qué haría”:

“Si tú fueras el profesor y eso pasara en tu dase, ¿qué harías?”

“Si tú fueras Tom Sawyer y eso te pasara a ti, ¿qué harías? ¿Por qué?”

Preguntas de “debería”. Estas preguntas ayudan a averiguar las opiniones del que responde sobre acciones y situaciones preferidas e ideales.

Ejemplos de preguntas de “debería”:

“En tu opinión, ¿cuál debería ser la asignatura más importante en la escuela?”

“¿Cómo piensas que debe ser en realidad un delegado de curso?”

Preguntas de “por qué”. Se pueden utilizar para una gran variedad de fines; la mayoría de las veces se usan para tantear más detalles; también se pueden emplear para buscar razones para ciertas opiniones.

Ejemplos de preguntas de “por qué”:

“¿Por qué piensas que el caso se debería haber tratado de ese modo?”

“¿Por qué estaban siempre los personajes de la obra encubriendo sus acciones? ¿Lo hacemos nosotros también? ¿Por qué?”

PASO 3: ORDENAR LAS PREGUNTAS

El orden de las preguntas, como todas las demás actividades de evaluación, debería estar relacionado con la *razón* de la evaluación. Las cuatro órdenes que se explican a continuación son las que se usan más comúnmente.

De general a específico

Un modo de ordenar las preguntas es poner las de naturaleza general primero y después las más específicas, progresivamente, con las muy específicas al final. Este es un orden especialmente útil cuando la razón del cuestionario es obtener opiniones a niveles diversos de generalidad. Este procedimiento también proporciona una información que se puede emplear para comparar opiniones generales con opiniones sobre ejemplos específicos.

De no-comprometido a sensible

Lo mejor suele ser empezar con preguntas que no exigen un compromiso por parte del que responde. Estas primeras preguntas no deberían ser amenazantes. Más tarde se pueden



plantear cuestiones sobre ternas a los que el que responde es más sensible.

Orden temático

A menudo las preguntas de un cuestionario se pueden agrupar en terna o subtema. Esto permite al que responde considerar todas las preguntas sobre otro tema. Este orden normalmente facilita al alumno el responder y le ayuda a ser más consistente, porque expresa todas sus opiniones sobre un terna específico en un plazo corto.

Orden mezclado

A veces se puede querer averiguar si un alumno es consistente en sus actitudes hacia ciertas personas, lugares o cosas; mezclando las preguntas es más difícil que el alumno recuerde como respondió a una pregunta anterior sobre el mismo o parecido tema. Esto reduce la posibilidad de que se dé cuenta de cualquier inconsistencia en sus respuestas y cambie algunas para producir una consistencia artificial que podría no reflejar sus verdaderas opiniones.

PASO 4: OFRECER UN MODO DE RESPONDER

Al escribir las preguntas se decide el *tipo* de respuesta a dar. Ahora debe ofrecer un modo para que el que responde de sus contestaciones. Lo primero a determinar es si las respuestas se deberían hacer en el cuestionario mismo o en una hoja por separado. Es normalmente más difícil para el que responde hacerlo en el cuestionario pero es más fácil puntuar las respuestas si están dadas en una hoja distinta. Si se usan hojas de respuesta, se puede utilizar el mismo cuestionario para varias clases en el mismo semestre, o para la misma clase en distintos semestres.

Cuando se requieren respuestas abiertas, es preciso dejar espacio suficiente para que puedan ser largas. Cuando se usan escalas, hay que cuidar de que no estén apiñadas, lo que haría difícil el marcarlas. Cuando hay que dar respuestas de opción múltiple conviene mantener cada alternativa por separado, y si están separadas, usar hojas de respuesta para asegurarse de que las opciones están marcadas del mismo modo en la hoja que en el cuestionario.

PASO 5: ESCRIBIR LAS INSTRUCCIONES

Los cuestionarios, aunque estén bien contruidos arrojarán resultados deficientes si las instrucciones no están bien escritas. Las instrucciones que acompañan a un cuestionario deben contener dos elementos importantes: 1) razones para el cuestionario, y 2) procedimientos para utilizarlo.

En el primer caso, los alumnos deben obtener una razón legítima por la que molestarse en contestar a las preguntas. Esta parte de las instrucciones puede ser breve, pero debería ser creíble.

Ejemplo de introducción al cuestionario:

“El cuestionario está diseñado para obtener tus opiniones sobre el curso. Queremos averiguar cómo se puede mejorar. Necesitamos saber qué cambios ayudarían a ello.”

Al describir los procedimientos para responder a un cuestionario, no se debe sólo decir al que responde cómo ha de hacerlo, sino también informarle de cualquier límite que se le quiera imponer a las respuestas.

Ejemplo de instrucciones limitadas:

“Para cada ítem, escoge el número, en una escala de 1-5, que se aproxima más a sus percepciones sobre este curso. *Recuerda:* queremos saber lo que sientes, no lo que piensas que queremos oír.” (sic)



EJERCICIO 1

Si los procedimientos para responder son algo complejos o si existen razones para creer que los alumnos no están familiarizados con el tipo de respuestas que el profesor desea que den, les debe ofrecer un ejemplo.

Ejemplo de pregunta:

1. "¿Qué dificultades tuvo este curso para ti?"

Mucho más fácil que otros cursos que he hecho.	Más o menos de igual dificultad que otros cursos que he hecho.	Mucho más difícil que otros cursos que he hecho.

"Si encuentras que este curso ha sido mucho más fácil que la mayoría de otros cursos, debes marcar el número 1 en la hoja de respuesta. Si fue algo más fácil, el 2 sería apropiado. Si es un poco más difícil debes poner el 4, etc."

Finalmente, las instrucciones deben indicar si los resultados van a ser confidenciales o no.

Ejemplo de instrucción:

"Por favor, no pongas tu nombre. Estas respuestas son confidenciales."

PASO 6: REPRODUCIR EL CUESTIONARIO

Al mecanografiar un cuestionario hay que asegurarse de que se emplea un formato que es fácil de leer y no amontona las preguntas tratando de ahorrar papel. Se debe dejar suficiente espacio entre unas y otras y más del suficiente para contestar.

Los procedimientos de ciclostil son fáciles de usar, pero no conviene tratar de sacar más copias de las que permita el original. Si alguna página queda "pálida" y difícil de leer, el que responde se cansará pronto de hacerlo y lo dejará o responderá al azar, sólo para terminar.

-
1. ¿En qué se diferencian las preguntas de un cuestionario de las de un test?
 2. ¿Cómo puede el orden de los ítems en un cuestionario afectar a las respuestas?
 3. ¿Cuáles son los dos elementos necesarios en las instrucciones de un cuestionario? ¿Cuál será el efecto de cada uno de los dos elementos?
-

Tipos específicos de cuestionarios

Hay dos tipos de cuestionarios que son particularmente útiles para los profesores: inventarios y escalas de actitudes. Ambos se pueden emplear para obtener auto-informes.

INVENTARIOS

El inventario ofrece un medio para obtener listas de intereses, gustos, percepciones de la propia capacidad, puntos fuertes y débiles, etc. El inventario se construye haciendo una lista (o varias) de comportamientos, opiniones, intereses, percepciones, etc. Se pide al interesado que marque aquellas cosas que son representativas de sus propios comportamientos, percepciones o sentimientos.

Ejemplos de ítems de un inventario:

"Marca cada frase que sea verdad en tí:

Me gusta el colegio.

Prefiero jugar a la pelota a leer un buen libro.

Me gusta oír a otros leer en voz alta.

Veo muchos programas de televisión distintos."

Las reglas para construir inventarios son esencialmente las mismas que para construir listas de control (ver el capítulo 10) EL inventario de interés es un instrumento especialmente útil para profesores de enseñanza básica. Un inventario de diversas clases de actividades, como juegos, puede ayudar al profesor a averiguar



qué actividades es probable que les gusten a los alumnos. Una lista de tipos de libros que les gustarían a los niños puede ayudarle a tomar decisiones sobre cuáles incluir en la biblioteca, así como sobre qué libros pedir que lean algunos alumnos concretos.

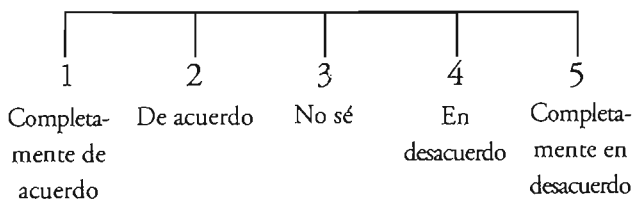
ESCALAS DE ACTITUD

Aunque la construcción de escalas de actitud es difícil, los profesores pueden elaborar algunas que sean sencillas. Estas se deberían usar con precaución para obtener una información que sea complementaria a la obtenida a través de entrevistas informales.

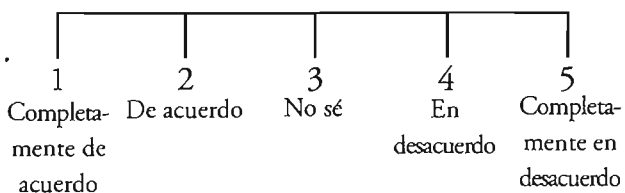
Quizás la clase de escala más fácil de construir sea la *Likert*. En ella se presentan diversas frases al que responde; entonces, él indica en una escala de 5 puntos si está de acuerdo o no con cada afirmación. Se muestra la escala de 5 puntos (que permanece igual a lo largo del inventario) en los siguientes ejemplos.

Ejemplos de escalas de 5 puntos:

Los libros de texto son normalmente apasionantes



Esta clase me ofrece una información útil



El secreto de construir escalas útiles de este tipo es escribir buenos enunciados a los que los alumnos puedan responder. Las siguientes orienta-

ciones deberían ayudar a construir escalas Likert utilizables².

Orientaciones para construir escalas Likert:

1. Cada enunciado se debería formular con palabras que sean conocidas para el que responde. Usar el lenguaje del que responde, no el *argot* técnico de la materia. También, utilizar oraciones simples.
2. Cada enunciado debe expresar una actitud claramente positiva o claramente negativa. Asegurarse de que se han elegido fórmulas que representan de verdad posiciones negativas o positivas. Puede ayudar probar los enunciados antes de incluirlos en el instrumento. Para ello, buscar personas que se sepa que mantienen posiciones extremas (por ejemplo, liberales políticamente o muy conservadoras), y ver si están totalmente de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados.
3. La lista final de enunciados debería incluir aproximadamente el mismo número de enunciados positivos y negativos.
4. Cada enunciado debe proporcionar la información necesaria. No se debe presentar un enunciado "sólo porque puede ser interesante ver cómo responden los alumnos". Cada enunciado debe estar claramente relacionado con una actitud u opinión sobre la que se necesita información.

Elaborar un plan de entrevista

La entrevista es una *técnica* de interrogación. Es un procedimiento, no un instrumento. Los pasos a seguir durante una entrevista se vieron en el capítulo 6. En este capítulo mostraremos cómo desarrollar un *plan de la entrevista*, que es

2. Para examinar unas instrucciones más completas sobre cómo construir escalas de actitud de varios tipos, ver EDWARDS, A. L.: *Techniques of attitude scale construction*. Appleton Century Crofts, Nueva York, 1957.



el instrumento que guía al entrevistador. El núcleo es un conjunto de preguntas (esencialmente un cuestionario). Otros elementos pueden ser: un conjunto de orientaciones para establecer un *rapport* con el interlocutor, un guión de la estructura de la entrevista, una nota que indique la hora y lugar de la misma y un espacio para escribir notas durante ella.

Un plan de entrevista está normalmente escrito para que se pueda hacer referencia a cada uno de los elementos enumerados anteriormente durante la misma. Sin embargo, al prepararse para entrevistas cortas y menos formales, esos elementos no se necesitan escribir; con todo, se debe pensar un poco sobre cada uno de esos elementos al prepararse para la entrevista.

UN ENUNCIADO DEL PROPÓSITO DE LA ENTREVISTA

Hay muchas razones para tener entrevistas. Algunas de las más comunes se enumeraron en el capítulo 5.

Una vez que se ha decidido lo que se espera lograr en una entrevista, es importante mantener ese fin en la mente al desarrollarla. Si lo primero en el esquema es un enunciado del propósito, serviría de recuerdo y será más probable que se obtenga la información que se quiere; hay que especificar primero el propósito primordial de la entrevista, y preguntarse: “¿Qué tipo de información es más probable que pueda obtener de ella?” Las preguntas que se hacen durante la entrevista estarán determinadas en parte por la respuesta a esta primera pregunta.

UN CONJUNTO DE ORIENTACIONES PARA ESTABLECER UN *RAPPORT*

Un buen entrevistador puede establecer bastante rápidamente un *rapport* con el interlocutor. Un plan previo, cuando sea posible, puede ayudar a ser efectivo en el primer momento de una entrevista. Lo primero que se debe hacer

es identificar algunos temas no amenazantes con los que se pueda abrir la conversación, y entonces, pensar en un modo de hacer el propósito de la entrevista significativo y aceptable para el interlocutor. Si, por alguna razón, éste no se debe dar a conocer al entrevistado (porque podría sentirse amenazado o no ser objetivo y por tanto no responder honestamente y con objetividad) se debe inventar un pseudopropósito que sea plausible y legítimo. En tercer lugar, establecer razones sólidas, significativas, por las que el entrevistado deba ser totalmente sincero. También, hay que ofrecer argumentos convincentes de que la información se mantendrá estrictamente confidencial y que no se usará contra el entrevistado. Es preciso estar preparado para demostrar de qué modo la información que se obtenga se puede usar para ayudar al sujeto.

UN CONJUNTO DE PREGUNTAS

Después de que se ha recordado el propósito de la entrevista y se ha decidido sobre un modo de establecer un *rapport*, se está preparado para desarrollar un conjunto de preguntas a utilizar. Las reglas para formular estas preguntas son esencialmente las mismas que las discutidas (en el capítulo 5) Otra consideración se debe tener en la mente cuando las preguntas se van a usar en la entrevista; hay que presentárselas al que responde verbalmente. Esto quiere decir que el entrevistador debe estar seguro de que las preguntas son cortas y fáciles de entender. El que responde debe recordar la pregunta que se le hace al pensar en su respuesta; en una entrevista no se pueden releer las preguntas como en un cuestionario. Conviene utilizar palabras comúnmente comprensibles y no formular las preguntas en estructuras gramaticales complejas.

UN GUIÓN DE CÓMO ESTARÍA ESTRUCTURADA LA ENTREVISTA

Una entrevista puede estar bien estructurada de varias maneras. La estructura particular a



utilizar debe estar determinada por el objetivo de la entrevista y la naturaleza de la relación entre el entrevistador y el entrevistado. Algunas están altamente estructuradas. Las preguntas están casi completamente elaboradas por adelantado, se reserva un tiempo y lugar específicos, y el propósito formal está bien especificado. Una entrevista muy estructurada es particularmente buena para comunicar ideas y/o obtener una información muy específica sobre temas concretos.

El otro extremo es la entrevista completamente desestructurada. La mayoría de las preguntas no están formuladas por adelantado y el entrevistador lo hace "a ojo", dejando que una pregunta lleve a otra. Este tipo de estructura (o su ausencia) es a veces útil para obtener una información muy general. A menudo se descubren intereses inesperados, actitudes y opiniones durante estas entrevistas tan poco estructuradas; a causa de su tono informal de conversación, son buenas para abrir y mantener abiertas líneas importantes de comunicación; este tipo de entrevista es muy bueno para situaciones donde el entrevistado se sienta amenazado y dude en hablar.

La mayoría de las entrevistas conducidas por profesores caen en algún punto entre estos dos extremos. Normalmente, los profesores tienen una idea sobre el tipo de información que quieren, y por tanto, formulan por adelantado algunas de las preguntas que desean proponer y rellenan con otras apropiadas a medida que transcurre el intercambio, con la idea de seleccionar varias preguntas clave y plantearlas en la entrevista de acuerdo con un plan determinado. Cada pregunta clave está diseñada para llevar a cuestiones relacionadas con ella. Los

modos más comunes de ordenar las preguntas clave se trataron en este capítulo anteriormente.

NOTA SOBRE LA HORA Y LUGAR DE LA ENTREVISTA

Una nota breve de cuándo se planea hablar con los padres de los alumnos servirá para dos fines: 1) se recordará a quién se va a entrevistar, cuándo y dónde, y 2) cuando se registre la información que se obtenga de una entrevista se sabrá cuándo se recogió. Es fácil dejar para más tarde el registro de las notas de la entrevista. Hay que consignar al menos quién fue entrevistado, dónde y cuándo.

ESPACIO PARA TOMAR NOTAS

Durante la mayoría de las entrevistas planeadas, el entrevistador querrá tomar notas breves. Tener un lugar disponible para esto en el plan le asegura de que cuando se archiven las notas, la información sobre por qué se tuvo la entrevista, con quién, en qué modo, etc., no se perderá.

EJERCICIO 2

1. Explicar la diferencia entre la entrevista (una técnica) y el plan de la entrevista (un instrumento).
 2. ¿Cuáles son las partes más importantes de un plan de entrevista? ¿Cómo ayuda a cada una de esas partes a minimizar el error de la información obtenida durante una entrevista?
-



**IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN
Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES**

.....





PRESENTACIÓN

En esta unidad se pretende desarrollar el proceso de sistematización y síntesis del trabajo efectuado por los profesores-estudiantes durante todo el curso, sus descripciones, reflexiones y razonamientos tendrán que articularse para lograr una clasificación y delimitación de las dificultades más significativas.

Al mismo tiempo, se aplicarán entrevistas a los sujetos que resulten informantes clave, para poder contrastar la reflexión personal de los profesores-estudiantes con las opiniones de personas que comparten cotidianamente su labor docente.

Para poder llevar a cabo lo anteriormente descrito, se han incluido en este apartado de la antología dos lecturas: la de Gimeno Sacristán “Profesionalización docente y cambio educativo” que de manera global realiza un análisis detallado de diferentes dimensiones sobre la labor del docente, a partir de los atributos que se le asignan por su función social, académica y política; resaltando que existen múltiples determinantes en la práctica de la docencia, a los que el profesor difícilmente puede cambiar y al mismo tiempo plantea las posibilidades reales de intervención pedagógica que impactan favorablemente la labor educativa.

La lectura de Peter Woods “Análisis” tiene la intención de apoyar y dimensionar los alcances analíticos que se pueden realizar en función del tipo de información recabada en los procesos de indagación de la realidad; con la finalidad de que los profesores-estudiantes cuenten con un apoyo para realizar sus procesos de organización y categorización de los resultados de las entrevistas, la propuesta metodológica del autor es relevante.



Tema 1. Dificultades enfrentadas en el trabajo cotidiano

Tema 2. Los sujetos implicados en las dificultades del trabajo cotidiano

Tema 4. Valoración de las dificultades y determinación de su significación

**LECTURA:
PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE
Y CAMBIO EDUCATIVO***

PRESENTACIÓN

En este artículo el autor pone en duda la muy frecuente opinión de que la calidad de la enseñanza depende de la formación y capacidad de los profesores.

El autor plantea que la práctica escolar está determinada por acciones multidimensionales, por lo que resulta necesario ubicar el quehacer del profesor en un contexto que lo influye; es por ello que la formación de los docentes debe estar ligada a un ejercicio de la práctica misma que le permita establecer una integración de los planteamientos teóricos con su realidad a fin de dar respuestas a las dificultades que enfrenta y con ello favorecer la calidad de la enseñanza.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE Y CAMBIO EDUCATIVO**

J. Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia

Si cualquier tipo de conocimiento mantiene relaciones con el contexto en el que se genera, esto puede ser especialmente cierto en el

caso del pensamiento educativo referido a temas que tienen relación con la práctica, en tanto son los problemas que nos plantea ésta en un momento histórico determinado los que nos estimulan interrogantes, el pensamiento y la generación de soluciones alternativas para abordar dichas cuestiones. Una afirmación que puede tener especial significación cuando hablamos de los profesores, su formación, los modelos ideales de comportamiento docente para un determinado sistema educativo, etcétera.

Dicho esto, que obedece a convicciones personales sobre la entidad epistemológica del conocimiento pedagógico, sobre cómo cada sistema educativo genera una problemática educativa especial y una forma de abordarla, quiero aportar mis puntos de vista sobre una serie de temas de acuerdo con mi propia experiencia intelectual y en función de la forma en que la abordé referida al sistema educativo que mejor conozco, que es el español, con la esperanza de que las reflexiones que siguen sean de alguna utilidad para analizar problemas y realidades en otros contextos.

El tema central que se quiere abordar en el Seminario relaciona dos temas capitales en las preocupaciones educativas del mundo moderno: la calidad de la enseñanza y de la educación con la formación del profesorado. La formación de profesores entronca con diversas formas de concretar el sentido de su entidad profesional -su profesionalidad- definida, sin duda, desde parámetros culturales, coordinadas sociopolíticas, modelos pedagógicos, etc. Tanto el concepto de calidad como la expresión de "profesor ideal" son conceptos contextualizados, definidos históricamente, relativos en definitiva. Se hace referencia a un concepto -el

* José Gimeno Sacristán. "Profesionalización docente y cambio educativo", en: Andrea Alliaud y Laura Duschatzky (compiladoras) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992. pp. 113-144.

(**) Este artículo es una ponencia del autor, presentada en el seminario: "Formación docente y calidad de la educación". Universidad de Valencia. Abril 1988.



de calidad- que no tiene una semántica unívoca, y a un campo -el profesorado- objeto de múltiples enfoques, modos diversos de abordar su profesionalidad, diferentes maneras de formarlo, etc. La indefinición de ambos aspectos no se explica sino en función de su significación cultural, de opciones diversas, de modelos de educación diferentes, de coordenadas socio-políticas en una determinada sociedad y de alternativas en cuanto a modo de entender el propio conocimiento sobre lo pedagógico.

Una dificultad más al plantear estos dos temas reside en la relación problemática entre ambos, es decir en qué medida la formación de profesores y la calidad del profesorado está relacionada con la calidad de la educación. Es una relación problemática y discutible, en cualquier caso compleja, sin llegar a negar la creencia más comúnmente extendida de que la calidad de la enseñanza está estrechamente relacionada con la calidad del profesorado.

No es que yo vaya a discutir esa relación, todo lo contrario, pero si pondré alguna reserva a la hora de confiar demasiado en que la calidad de la práctica pedagógica se logre de forma inmediata y directa a partir de una mejora en la formación de los profesores. Porque una relación lineal de este tipo supondría una hiperresponsabilidad del profesorado en la determinación de cómo es la práctica, que no tiene en la realidad. Es una preocupación que está fundamentada en la creencia de que la práctica pedagógica no se explica solamente por la actuación autónoma de los profesores, sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares, existencia de medios didácticos, etc. que no dependen del profesorado o no dependen del todo de él.

La práctica pedagógica tal como se expresa en usos prácticos acompañados de esquemas fundamentales, inherentes la mayoría de las veces pero no explícitos, es una acción institucionalizada cuya razón de existir es anterior al hecho de que un nuevo profesor entre en ella y actué de una manera determinada. La historia ha dejado modelos de actuación que afianzados por fuerzas, ideas y mecanismos diversos, se le

imponen de algún modo a los profesores. Profesores mejor formados pueden alterar las condiciones negativas de la práctica, pero seguramente son necesarias otras acciones para que la práctica escolar cambie, algo que no siempre depende de los profesores. Es este principio de multideterminación de la práctica el que me sirve no para negar la importancia de la calidad de la formación de los profesores, en orden a que éstos desarrollen una mejor educación, sino a relativizar el poder de la misma en la mejora de las condiciones que inciden en la práctica para poder tener una educación mejor.

Decíamos que el concepto de calidad de la educación es un concepto polisémico que expresa concepciones diferentes de los resultados educativos; porque es un concepto que relaciona apreciaciones sobre la peculiaridad y características de la práctica con valores y criterios o patrones ideales que no siempre son explícitos, ni mucho menos coincidentes.

Así, por ejemplo, suele utilizarse muy comúnmente el índice de fracaso escolar como indicio de falta de calidad de un sistema. Pero lo único que expresa con claridad el fracaso escolar es la inadecuación de unos alumnos a unas condiciones escolares, a una cultura o a unas exigencias impuestas que ellos no superan.

Calidad es también responder por parte de las instituciones escolares a las necesidades de los alumnos para desenvolverse en sus condiciones vitales particulares, proporcionarles los aprendizajes instrumentales básicos, etcétera.

Por calidad, desde una perspectiva socioantropológica, puede entenderse también la adecuación de la cultura escolar contenida en los currícula a las distintas clases sociales o grupos culturales que acceden al sistema educativo para los que la cultura escolar tiene un significado particular en cada caso.

La calidad puede relacionarse asimismo con la capacidad de un sistema educativo para mejorar las desigualdades sociales, en vez de acentuarlas, mejorar los índices de progreso entre niveles escolares de distintos grupos sociales: mujeres frente a varones, minorías raciales, grupos rurales frente a medios urbanos,



desfavorecidos frente a privilegiados en suma, etcétera.

Calidad, en términos de rentabilidad y eficacia económica, es que el sistema escolar responda a las necesidades del empleo en una determinada sociedad con los menores costos.

Desde una perspectiva más pedagógica, relacionamos la calidad de la enseñanza con modelos de comportamiento personal de los profesores e institucionales del centro escolar, de acuerdo con modelos pedagógicos que reflejan supuestos filosóficos, psicológicos y pedagógicos diversos.

La calidad, en fin, de un sistema educativo se mide también por la satisfacción subjetiva que proporciona a sus usuarios y especialmente en términos de satisfacción profesional de los profesores y de los grupos sociales que reciben sus supuestos beneficios.

Espero que se comprenda por qué digo que estamos poniendo en interacción dos conceptos problemáticos en relación de dependencia que puede entenderse de múltiples formas.

El debate sobre la calidad de la enseñanza está afectado además, normalmente, por la carencia de un sistema de control eficaz de la misma que dé información a los agentes sociales y profesionales implicados en esta función social tan decisiva. La participación de diferentes agentes en la educación y en su mejora depende de la democratización o difusión de la información sobre los sistemas educativos. Este es el sentido de la evaluación democrática (Simons, H., 1987) que puede ofrecer visiones de lo que es y de cómo funciona el sistema educativo a una comunidad de sectores interesados en el problema cada vez más amplia. Sin información sobre el funcionamiento del sistema educativo, apoyada en unos patrones explícitos sobre lo que debe proporcionar a los alumnos, se corre el peligro de que la discusión se limite a la versión eficientista y economicista de la calidad de la educación fundamentada en los valores de los poderes dominantes en una determinada sociedad.

En la medida en que no existen controles que ofrezcan esas informaciones, el debate de la ca-

lidad se convierte en una discusión ideológica que carece de acuerdos mínimos a la hora de establecer la plataforma desde la cual se plantea el debate. Y en esa misma medida las exigencias para definir un modelo de profesor y de formación de profesores son más difíciles de precisar, modelo que, en definitiva, puede quedar “cerrado” o acotado por los poderes reales que en la sociedad tienen de hecho la capacidad de determinar qué es y qué no es calidad de la enseñanza, del sistema educativo y de su profesorado.

Por lo mismo, la definición del profesor ideal es una construcción también ideológica relacionada con los valores dominantes en un determinado contexto. Mientras, desde ópticas muchas veces idealistas y de pretendidos planteamientos pedagógicos asépticos, al margen de determinantes reales, se plantean ingenuamente las peculiaridades humanas de los buenos profesores, sus condiciones pedagógicas y didácticas, etcétera.

Afirma Grace (1978) que:

“Constructos como los de ‘buen profesor’ o ‘buen alumno’ ponen de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos y en contextos sociales particulares (...) el surgimiento de un modelo de profesor concreto depende en parte de la ideología particular que consiga una posición de legitimación, y en parte de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja. El buen profesor es una construcción social en dos sentidos: en el nivel de la ideología y el nivel de ‘lo que la situación exige’.” (pág. 121).

La reconstrucción del concepto de buen profesor no es ajena a la insatisfacción, más o menos explícita, sobre la idoneidad de la formación inicial de los profesores, sea cual sea la fórmula que se adopta en este sentido.

Se trata de una apreciación bastante generalizada a través de diferentes sistemas educativos, si bien los niveles de calidad entre ellos



pueden diferir bastante. La insuficiencia de esta formación, la inadecuación a las necesidades de la práctica, la escasa incidencia de la formación para cambiar las pautas de la práctica dominante, la pervivencia de modelos de relación teoría-práctica que no acaban de conseguir una dialéctica fecundante entre ambas, etc. son acusaciones que se hacen a la formación de profesorado en contextos muy diferentes.

El problema de la calidad del profesorado es menos llamativo cuando los sistemas educativos están en expansión cuantitativa y la preocupación más acuciantes es la de nutrir las necesidades básicas de la escolarización. Lo que ocurre es que no atender a las condiciones que fundamentan la calidad del profesorado, dentro de las condiciones que nos vienen dadas, supone encontrarse a medio plazo problemas acuciantes cuando la expansión se estabiliza.

La definición de la profesionalidad dentro de una cultura pedagógica contradictoria

1. A medida que los sistemas escolares se expanden y la escolaridad obligatoria se democratiza, siendo la más relevante por alcanzar a todos la oferta educativa, acceden capas más heterogéneas de población a los mismos. Una variabilidad de alumnos que es consubstancial a la existencia de diferentes culturas, sociales y económicas dentro de la sociedad.

Entonces las necesidades educativas de los alumnos están más diversificadas, se provocan desiguales oportunidades de alumnos muy diferentes ante una cultura escolar normalmente homogeneizadora, más favorable, por ser más cercana, a los intereses de unos que de otros, concretada en un determinado currículum estandarizado. Esas diferencias se tratan, además, con modelos metodológicos muy institucionalizados y esclerotizados que surgieron históricamente para desarrollar *currícula* muy distintos a los que necesitan las capas sociales que hoy acceden a los sistemas escolarizados de educación. Más inadecuados, por cierto, para los menos favorecidos.

Los profesores deben enfrentarse a una creciente diversidad de situaciones y de alumnos, trabajando en instituciones homogenizadoras, bajo modelos metodológicos tiniformizantes y educados ellos mismos en esas condiciones, incluso durante el proceso de formación profesional como docentes. La actuación de profesores para trabajar con alumnos de clase media y alta, con alta probabilidad para llegar hasta la enseñanza media y universitaria, no es la misma que la que deberían desarrollar los profesores que intervendrán en comunidades rurales, en las que las funciones del profesor tienen que ampliarse a necesidades mínimas de muy diverso orden.

La diversificación de situaciones con las que se encuentra el profesor, con los problemas que además plantea el intento de someterla a un currículum que suele ser bastante homogéneo, nos facilita poco la tarea de definir un concepto de profesionalidad, que tendrá que respetar un modelo flexible de capacitación para adaptarse a condiciones muy diversas y atender intereses sociales bastante diversificados.

2. Otra fuente de indefinición y conflicto a la hora de establecer las competencias de] profesor, y por lo mismo una dificultad importante para determinar modelos de competencia docente y de formación de profesores, reside en la extensión de las funciones que cumple la escolarización hoy en día, reflejada en la progresiva complejidad que tienen los *currícula* escolares modernos para responder a los cambios de funciones que va desempeñando la escuela en nuestras sociedades. La cultura de la escuela, gracias al currículum oculto que en ella se desarrolla, va más allá de desempeñar el papel de proporcionar una cultura intelectual determinada. Funciones que de forma explícita va asumiendo progresivamente el currículum explícito de la escuela. Esta es una institución social que cumple múltiples papeles en la socialización de los ciudadanos y ello se refleja tanto en sus cometidos explícitos como en el currículum paralelo u oculto que impone a través de complejos y sutiles mecanismos de moldeamiento de alumnos y también de profesores.



Esa amplitud de los fines educativos que cumple la escolarización es una consecuencia de la evolución social y del papel que tiene la institución escolar como agente socializador en las vidas de los consumidores de la educación. La participación en la sociedad exige una preparación que pasa por permanecer cada vez tiempos más prolongados en la escuela, por lo que la vida que en ella experimentan los alumnos pasa a tener un papel más decisivo en el moldeamiento de su personalidad. Los centros escolares sustituyen progresivamente a otros ambientes de socialización, como la familia, en la formación de los individuos.

No es extraño que el currículum escolar adquiera una progresiva complejidad atendiendo a las facetas más diversas de la socialización de los elementos jóvenes de la sociedad, dejando de ser explícitamente, al menos en la escolaridad obligatoria, un mero proyecto que refleja una cierta cultura intelectual, para convertirse en un proyecto de socialización global de los alumnos.

Aunque pretendiésemos que sólo fuera eso, lo cierto es que los usos educativos a través de los que se desarrolla el currículum, es decir, las prácticas educativas, tienen la funcionalidad de promover, aunque sólo sea secundariamente, aprendizajes mucho más amplios, de tipo social, moral, etc., que los estrictamente intelectuales. La escolarización es una forma de socialización global, proyecto que se expresa de forma evidente en los contenidos del currículum y a través de los efectos secundarios de las prácticas educativas. La escuela no sólo enseña contenidos culturales de tipo intelectual, sino también valores, formas de comportamiento, de sentir, de percibir el mundo, etcétera.

Se suele estar de acuerdo en que la escolaridad sea una preparación para la vida exterior a la escuela, considerando el amplio espectro de necesidades a cubrir que implica ese objetivo por parte de las instituciones escolares y por parte de los profesores. Preparar para la vida es toda una filosofía a concretar en objetivos muy diversos de no siempre fácil conjugación.

Es evidente que, a su vez, a la institución escolar le salen competidores externos en esas funciones, como los medios de comunicación por ejemplo; pero, hoy por hoy, la característica de la permanencia prolongada en las aulas, bajo un clima de interacciones que se mantiene por mucho tiempo, con fuertes implicaciones personales, que tiene consecuencias prolongadas e importantes, la hacen ser un ambiente de socialización.

El propio discurso intelectual humanista de tipo pedagógico, al defender diversos modelos de educación y de enseñanza, enfatiza ese hecho socializador global cuando preconiza la necesidad de atender a la personalidad global del alumno, al desarrollo de la misma y de todas sus potencialidades. Ello puede verse reflejado en la defensa de toda política educativa, en los propios *curricula* cuando elaboran el proyecto cultural para un determinado nivel de educación, etc. Lo que, por encima de toda la buena intención que se deduzca de ese sugestivo proyecto, no deja de ser un proyecto de intervención total sobre la personalidad y las relaciones sociales de los individuos, proporcionando al profesor la legitimidad de intervenir explícitamente en aspectos relacionados con el desarrollo intelectual, social y moral de los alumnos. Algo que implica enormes consecuencias en la formación y selección de profesores.

Todo esto lo traigo a colación porque tiene, al menos, cuatro consecuencias decisivas de cara al profesorado:

a) Se amplía el espectro de sus funciones y competencias de tipo técnico pedagógico, con las consiguientes derivaciones para su formación y configuración de un modelo ideal de profesor. El currículum ampliado reclama competencias profesionales más abarcativas en relación con el saber, con procedimientos pedagógicos, con relaciones de comunicación, etc. El profesor tiene que intervenir en situaciones muy diferentes, en ambientes además muy complejos, para los que no sirven destrezas profesionales predeterminadas de antemano, sino flexibilidad en la capacidad de tomar



decisiones en cada situación particular, proporcionándole una formación básica que dé autonomía en la capacidad de juicio y decisión.

b) Debe atender a fines que suelen ser con facilidad contradictorios entre sí en sociedades heterogéneas y pluralistas. Al profesor se le exige formación intelectual para dominar a ciertos niveles conocimientos más complejos, con la peculiaridad de que éstos caducan cada vez más rápidamente. Al tiempo se le exige preparar para la vida real y social de los alumnos prolongando la acción de la escuela en el exterior, una vez que salgan de las aulas, lo que no siempre es coherente con la presión de los contenidos, que sobre todo tienen utilidad social para aquellas capas de alumnos que piensan acceder a otros niveles más elevados de educación escolarizada. A la vez se le plantea el atender a necesidades del desarrollo personal de los alumnos, a sus intereses, etc. Usas necesidades contradictorias afectan y se expresan desigualmente en diferentes grupos sociales.

c) Se genera además una cierta especulación sobre un tipo de profesor ideal cada vez “más completo” y complejo, que contrasta con las condiciones y los medios de trabajo que tiene, con el bajo estatus económico, social, intelectual, etc. que el profesor suele tener en la sociedad, con la importancia real que se da a su formación. Corremos el peligro de “diseñar” un profesional que es, sencillamente, cada vez más difícil de encontrar en la realidad. Se idealiza un discurso pedagógico alejado de las condiciones reales de trabajo, de preparación y de la selección de profesores. Condiciones no muy favorables de trabajo y de formación, en paralelo a exigencias ampliadas y contradictorias, suelen favorecer un sentimiento creciente de insatisfacción profesional. La sociedad le pide mucho más de lo que está dispuesta a darle a él, generándose cierta hipocresía social que ensalza una figura, por las altas misiones a las que se le llama, al tiempo que se le proporcionan muchas menos compensaciones.

Es curioso, por ejemplo, recapacitar en el hecho de que muchas veces la calidad de la enseñanza depende de la dedicación “extrapro-

fesional” de los profesores, y ello pasa a considerarse como una situación normal. Buena parte de las funciones más decisivas de los profesores para realizar una práctica educativa de calidad pasa por la preparación previa de la enseñanza y por la reflexión-valoración de lo que ha sido esa práctica, además de controlar el trabajo de los alumnos, realizar evaluaciones de los mismos, etc. Son funciones profesionales que se llevan a cabo en las fases de la enseñanza que (Jackson, 1968) llamó *preactiva y posactiva*, que suelen quedar fuera del tiempo laboral retribuido de los profesores. La buena enseñanza queda así sometida a un imperativo moral extralaboral. La profesionalidad técnicamente definida de los profesores no se corresponde con un tratamiento laboral adecuado y coherente.

d) Finalmente, se ve modelando un espectro de competencias profesionales cada vez menos delimitadas o borrosas, puesto que se trata de ejercer funciones más complejas, en ámbitos de intervención donde los criterios acerca de cuáles son y cuáles no son los procedimientos correctos para una educación de calidad se convierten en inciertos y muy discutibles. Las funciones del profesor se configuran, progresivamente, en el ámbito de la pedagogía que Bernstein (1983) ha llamado *invisible*, además de la visible.

3. La indefinición de la competencia docente que se acentúa en los modelos pedagógicos modernos viene a acentuar la inseguridad epistemológica en la que hoy se encuentra el conocimiento pedagógico a la hora de buscar las bases que fundamenten la buena profesionalidad de los docentes. Esa inseguridad se refleja en la carencia de criterios estables y claros a la hora de seleccionar cuáles son los contenidos y los métodos más adecuados para la formación de profesores. ¿Cuál es el papel de la teoría pedagógica o psicología, por ejemplo, para fundamentar esa compleja y contradictoria competencia profesional? ¿Qué tipo de teoría es la considerada como más útil? Es decir, se tiene que decidir qué conocimiento, en definitiva, es el que legitima la práctica de los profesores.



Lo cierto es que dependiendo de opciones epistemológicas muy diversas, de acuerdo con la forma y tipo de conocimiento pedagógico desde el que quiera apoyar el concepto y competencias del profesor, se puede ver caracterizado a éste como alguien que debe ejercer destrezas y comportamientos adecuados, como un experto en relaciones humanas, como un procesador de información que debe tener una amplia competencia en el diagnóstico de realidades, en la toma de decisiones fundamentadas, un reformador social, etc. Modelos de profesores y metodologías de formación dependen de opciones epistemológicas y del papel que se quiere que el profesor cumpla en el sistema educativo y en la sociedad (Gimeno, J. 1983). Hemos pasado de centrar la profesionalidad en la ejecución de la conducta, dominados por los paradigmas conductistas que imperaron en la década de los años 60 y parte de los 70, a considerar su capacidad para tomar decisiones en ambientes complejos, de acuerdo con paradigmas cognitivos y de procesamiento de información.

Pero esos enfoques alternativos, que reflejan modelos educativos muy diversos, pero que se apoyan en una epistemología pedagógica descontextualizada, suelen olvidar que quien define primeramente las funciones del profesor es el sistema educativo, de acuerdo con las que éste debe desempeñar, a su vez, en el sistema social. La función del profesor y el modelo ideal de profesional, como decía Grace, lo determinan las condiciones del papel que la situación de trabajo le impone. El profesor "competente" no es un modelo de conductas neutrales, alguien que se comunica personalmente, independientemente de la situación institucionalizada en la que se desenvuelve, o un intelectual reflexivo que toma decisiones y procesa información al margen de los problemas que tiene que resolver en situaciones que él no configura más que en parte, en función de la esfera de autonomía profesional que el sistema le prefigura. La ponderación del valor del conocimiento en la toma de decisiones que adoptan los paradigmas más recientes de formación de profesores no pue-

den verse al margen del contenido de las decisiones y de qué tipo de decisiones tomen los profesores o se les deje tomar.

Como afirma Hartnett (1980) los problemas epistemológicos en la formación de profesores, al tratar de ver qué conocimientos es el que mejor puede fundamentar y articular su profesionalidad, van unidos a categorías sociales. Se puede pensar en *expertos* que dominan una actividad práctica partiendo del arropamiento de ciertos conocimientos científicos en busca de una cierta eficacia, dentro de fines y objetivos que no se les piensa como objeto de opciones por parte de los profesores. Se puede idear la imagen de un *profesional autónomo*, tomando la analogía del médico y del abogado, que tiene, además de un conocimiento específico, unos fundamentos morales para decidir qué conviene o no a sus clientes. Se puede partir de la imagen de un *intelectual crítico* no ligado al poder dominante, que actúa en función de los intereses del individuo y de los grupos de la sociedad, partiendo de un conocimiento que le sirve para descubrir los condicionamientos de la práctica que obstaculizan el progreso hacia unas opciones en las que se halla explícitamente comprometido.

Con la propia indefinición epistemológica, ligada a opciones en cuanto al papel social que se le adjudica al profesor en el sistema escolar y social, se acentúa como vemos el carácter de profesión indefinida que de por sí tiene la figura de los profesores, por razones de fundamentación epistemológica, a ejercer bajo opciones diversas, en función del papel social que se le adjudica. La profesionalidad de los docentes viene definida por los modelos pedagógicos coherentes con una determinada función social, por las condiciones de su trabajo, determinadas a su vez por la peculiar estructura del sistema educativo y por las opciones metodológicas y epistemológicas de tipo pedagógico, que no son independientes de categorías sociales, políticas y morales. Lo que se convierte en una dificultad inherente al definir la profesionalidad docente, coherente con el hecho de que la educación en sí misma es un modelo de desa-



rollo humano y social determinado, no independiente de opciones de valor.

La función del profesor cae dentro de lo que los sociólogos llaman semiprofesiones, (Etzione, 1963) al no disponer de un *corpus* delimitado de conocimientos básicos que legitimen una actuación profesional determinada, cuya formación obedece a planteamientos diversificados, que se puede apoyar en conocimientos muy dispares entre sí, con metodologías posibles muy diferentes. Las semiprofesiones se definen, entre otras notas, por apoyarse en una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos de ellos transmitidos como "sabiduría artesanal" entre profesionales, más que a través de conocimientos formalizados; tienen un difícil control, de suerte que en el ejercicio de la actividad profesional cuenta mucho el "factor personal". (Terhart, E., 1987).

A una profesionalidad objeto de alternativas diversas, apoyada en conocimientos controvertidos, en función del papel social a desempeñar por los profesores, dentro de proyectos educativos cada vez más complejos, le corresponde, obviamente, una coherente indefinición en cuanto a los métodos de formación y el que éstos sean también discutibles y controvertidos. Las aspiraciones simplistas de seguridad cercenarían la necesidad de considerar el complejo marco en el que nos movemos y disimularían el entramado de intereses en que se mueve toda la educación, y, por supuesto, la responsabilidad de explicitarlos por parte de todo el que trabaje dentro del sistema educativo.

4. Otra de las contradicciones en las que nos movemos cuando tratamos de clarificar las funciones del profesor y los marcos más adecuados para su formación surge de no considerar suficientemente la definición institucional de sus papeles profesionales, las coordenadas de su puesto de trabajo. El profesor más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor público dentro de un sistema escolar que le da un

currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta difícil salirse en la mayoría de los casos.

Evidentemente, el profesor puede elegir entre métodos alternativos, pero dentro de unos límites. En los ambientes urbanos, por ejemplo, las condiciones de escolarización dificultan enormemente el estudio del medio ambiente a partir de los estímulos que éste ofrece, resultando ésta una opción metodológica poco facilitada. Trabajando en condiciones marcadas por una organización del centro, el profesor se tiene que someter a un reparto de horarios, que en la mayoría de los casos, sobre todo cuando varios profesores imparten clases a un mismo grupo de alumnos, regulan lapsos reducidos de tiempo en los que no se acomodan más que una pequeña variedad de tareas académicas.

Las coordenadas exteriores marcan muy decisivamente, no ya las posibilidades metodológicas, sino el contenido cultural mismo que se imparte en las escuelas. El desarrollo del currículum en la práctica, además de ser definido por la regulación administrativa correspondiente, más en contextos de tradición administrativa centralizada, queda condicionado por la variabilidad de materiales de que un profesor dispone. No es realista pensar en que queda en la mano de los profesores desarrollar el tipo de cultura que ellos consideren más apropiada para un determinado grupo de alumnos, si es que su formación se lo permite. En cuanto salimos de los aprendizajes más básicos, la cultura escolar es una cultura elaborada, compleja en cuanto a las informaciones que contiene, y son los medios didácticos, especialmente los libros de texto, los que seleccionan los contenidos. Y los profesores tienen que consumirlos.

Las condiciones de trabajo de los profesores, unidas al grado de dominio y autonomía que les procura su formación cultural, les obliga a depender inexorablemente de los materiales pedagógicos que traducen los contenidos curriculares en una secuencia determinada, seleccionando unos contenidos y sugiriéndoles desde la secuencia de los mismos hasta la



forma de abordarlos. El currículum no lo determina ni el profesor ni siquiera la burocracia administrativa, sino el material didáctico, y más concretamente el dominio de los libros de texto. A todo esto es a lo que identificamos con la definición exterior e institucionalizada del puesto de trabajo del profesor.

La complejidad de los *curricula* de sus contenidos y de su formato, unida a una formación de profesores que no les permite un completo dominio sobre los contenidos dentro de los que tiene que facilitar el aprendizaje de los alumnos, además de unas condiciones de trabajo que no les permite dedicación suficiente en las fases *preactiva y postactiva* de la enseñanza, implica que los profesores pierdan el dominio técnico sobre su propia actividad.

La creciente complejidad de la enseñanza y de los *curricula*, con la consiguiente dificultad para estructurar ambientes de aprendizaje adecuados, lleva a una desprofesionalización de los profesores, al no dominar las condiciones de su trabajo. Las competencias para determinar las condiciones de la enseñanza y las formas metodológicas de desarrollarlas se reparten entre agentes diversos, que van desde las editoriales de material didáctico, hasta la administración educativa con sus regulaciones y modos de control, las condiciones organizativas de los centros escolares y el propio profesor, por supuesto.

La complicación de los sistemas educativos, concretamente en cuanto a los *curricula* que tiene que desarrollar, lleva a una cierta taylorización del trabajo docente, como ha señalado Apple (1983), que supone que el profesor no domina el proceso completo de su trabajo. Diseñadores exteriores del currículum, confeccionadores del material pedagógico básico -los libros de texto-, personal especializado (psicólogos u otros especialistas) que quieren intervenir en prevenir y remediar dificultades, asesorar a los alumnos, etc. reguladores de la práctica docente que actúan desde la administración, suponen intervenciones parciales en un complejo proceso que no controla en su totalidad el profesor. Y no debe olvidarse que, como

señala el autor citado, cuando una competencia profesional se le escapa al profesor con ella se va también el conocimiento competente para su discusión, desarrollo y revisión. La desprofesionalización técnica conlleva el desarme intelectual del práctico.

Esta restricción técnica al ejercicio profesional, propia de la misma evolución de los sistemas educativos, no invalida, ni mucho menos, las ayudas exteriores al profesor, tanto en el diseño del currículum como en otros campos. Reconocer el estado de cosas de una realidad desprofesionalizadora no significa que no debemos adoptar políticas de ayuda a los profesores, precisamente para evitar una desprofesionalización progresiva o para que se reprofesionalicen progresivamente. En concreto, la ayuda en el desarrollo del currículum, siempre que se ofrezca como una ayuda para proporcionarles esquemas no cerrados que ellos puedan adaptar, modificar y hasta desechar en la práctica, porque son capaces o han llegado a poder diseñar por ellos mismos otros mejores, es una de las políticas más eficaces para ayudar al profesor en condiciones de trabajo y de formación adversas.

El reconocimiento de esas dependencias profesionales nos ha llevado desde el principio a caracterizar la práctica pedagógica como institucionalizada, no dependiente de opciones voluntaristas personales, sin desconocer por ello el amplio margen de iniciativa que le cabe al profesor dentro de ese marco condicionante. Una realidad que contrasta, y ahí está el carácter contradictorio del discurso pedagógico, a veces poco crítico con los condicionamientos de la práctica educativa, con la defensa desde el pensamiento educativo de un profesional activo, creativo, presuntamente guiado por un pensamiento educativo técnicamente suficiente para fundamentar y decidir la práctica, que toma decisiones en forma autónoma.

La imagen del profesor como investigador defendida por Stenhouse (1984) y el movimiento de pedagogía crítica aplicado a la enseñanza (Carr y Kemmis, 1988), es una apuesta por la libertad respecto de dichas condiciones de de-



pendencia, política, intelectual y, por ende, profesional también; reconociendo en primer lugar el papel liberador que tiene el caracterizar aunque sólo sea metafóricamente al profesor como un *indagador* en las condiciones en que desarrolla su trabajo.

La imagen de profesor activo, crítico de su propia práctica y de las condiciones del sistema en el que se desenvuelve, comprometido con su realidad social, especialmente con las necesidades de los más desfavorecidos puede llevar a una imagen molesta para los poderes establecidos que reaccionarán calificando esa acción e imagen de "política" y no pedagógica, porque el papel institucional que de forma dominante se da al profesor y al especialista en educación es el de técnico que trabaja con eficacia dentro de unas condiciones o realidades dadas, pero en mucha menor medida alguien que cuestiona la dirección del sistema y sus fines.

Desde este diagnóstico nos parece claro que la mejora de la calidad de la enseñanza tiene que considerarse, pues, el valor limitado de las políticas que pretendan lograrla sólo desde la óptica de la formación de profesores, por muy importante que ésta pueda ser, que lo es. La innovación educativa no es un mero problema de cambio en las metodologías pedagógicas enraizadas en los profesores, que pueden orientarse desde modelos alternativos de formación de los mismos, sino un problema que afecta al cambio de condiciones de trabajo del docente. En ese cambio están implicadas las estructuras de la escuela, la política curricular, los medios para llevar un determinado currículum a la práctica, y optar por los paradigmas del pensamiento pedagógico coherentes con una perspectiva liberadora de los profesionales de la educación para que actúen críticamente en el sistema educativo y respecto de su propia práctica profesional.

Todo lo cual, ineludiblemente, lleva a plantear el problema del nivel educativo más conveniente para formar al profesorado. No podemos pedir demasiado cuando los formamos tan poco. Aunque es preciso reconocer que las necesidades de sistemas educativos en

expansión exigen todavía medidas urgentes para garantizar las condiciones mínimas de funcionamiento del sistema escolar, cubriendo las necesidades elementales de educación de amplias capas de educación, ante las que todo este discurso puede parecer perfectamente gratuito. Pero sea cual sea el nivel de exigencias de una realidad, es necesario plantearse desde qué óptica se abordan, y ése es el debate al que quiero ahora contribuir.

5. Me parece que es interesante recordar además algunos datos proporcionados por la sociología profesional de los docentes y por los estudios dedicados a investigar sobre el origen de los saberes prácticos de los profesores. La formación inicial del profesorado opera con la creencia implícita de que puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional. Tal presupuesto se liga a una creencia optimista sobre la fecundidad del conocimiento pedagógico y de la experiencia de formación inicial para la práctica de la educación, lo que la mayoría de las veces es un *a priori* no demostrado. Los estudios sobre la socialización de los profesores destacan con regularidad que la preparación de profesores es una tarea normalmente de "bajo impacto" en la configuración de la profesionalidad, y que sus efectos son débiles (Zeichner, U., 1981). Como mucho podría aceptarse que es una fase de iniciación (Terhart, 1980 p. 148). Es el contacto progresivo con la práctica lo que realmente impregna al profesor del saber práctico profesional efectivo en la acción.

En realidad cabría hablar de varios procesos o fases de socialización profesional. La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar a ser profesor y durante la misma preparación profesional. La importancia de la biografía personal ha sido uno de los factores más decisivos destacados por Lortie (1975) a la hora de explicar la profesionalidad del profesor.

La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesio-



nal, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno, es decir, en el papel profesional pasivo. Y no cabe la menor duda de que, dadas las condiciones de formación, en una gran parte de casos esta fase sirve para afianzar el mismo papel profundamente aprendido durante su larga experiencia como alumno. De hecho podemos encontrar un llamativo isomorfismo entre las prácticas dentro de la institución de formación y las prácticas dominantes en el resto del sistema educativo (Gimeno y Fernández, 1980).

En esta segunda fase de socialización o de resocialización durante la formación, las prácticas en centros escolares de enseñanza desempeñan un papel fundamental (Contreras, J., 198), puesto que es el momento en que el candidato a profesor se asoma a la práctica con un presunto bagaje de apoyo que le debe hacer verla críticamente y comportarse en consecuencia con esa visión y los modelos de los que se presupone se le ha pertrechado. Descuidar esta fase es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos.

Pero es la inserción profesional en el contexto real como profesional independiente la que señala el tercer momento de la socialización profesional y el más decisivo. En él se ha comprobado reiteradamente un progresivo acercamiento entre las pautas personales del profesor y las dominantes en la institución escolar. La socialización o resocialización durante la formación, si ha existido, es débil frente a la fuerza y constancia del ejercicio persistente de la actividad profesional. No es que el profesor se haga conservador en cuanto a sus comportamientos profesionales, como indica Terhart, sino que *vuelve a ser conservador*, quedando la fase de formación, si es que fue innovadora, en un episodio de poca fuerza definitoria en el estilo profesional. Si no lo fue, entonces sirvió a un afianzamiento de la primera socialización.

Recordemos aquí la argumentación de que la práctica docente no es una práctica básicamente decidida personalmente, sino que está fuertemente institucionalizada, es dependiente

de una sociedad, de unos intereses, de una organización escolar, de una burocracia que la controla, afectada por regulaciones de diverso orden, implícitas y explícitas, asentadas en una larga tradición histórica que hace del estilo pedagógico algo muy estable en el tiempo y resistente al cambio. La educación formal es estable en la medida en que obedece a profundas convicciones y a actitudes culturalmente muy extendidas sobre la educación, sobre la infancia, su tratamiento, las formas de enseñanza, el valor de la cultura, el control de los jóvenes por parte de los adultos, etc. Esa práctica tan bien estructurada, compuesta de esquemas prácticos y de esquemas teóricos precientíficos que la justifican educa con su curriculum manifiesto, pero muy decisivamente con su curriculum oculto, a los alumnos y a los profesores, que antes han sido durante mucho tiempo también alumnos.

En ocasiones no somos conscientes de que los cambios que incluso se producen en educación no se deben a la influencia del conocimiento pedagógico o psicológico en las prácticas educativas y a través de los profesores, sino a profundas modificaciones en la estructura social y en las ideas que la legitiman. Pondré el ejemplo de cómo la mejora del estatus de la infancia en nuestra sociedad, el cambio de actitudes hacia el niño como ser que necesita cuidados personales específicos, no es seguramente un efecto de los conocimientos formalizados sobre la niñez y la forma de educarla, sino consecuencia del progreso económico y de los derechos humanos en una sociedad que por su nivel de desarrollo económico y cultural se puede permitir o impide que los niños operen en el mundo de la actividad de los adultos. Las ideas sobre el cuidado especial a la infancia tienen varios sí glos de existencia, la realidad de los niños en sociedades subdesarrolladas es muy diferente. Algo parecido puede decirse de la regresión de los malos tratos en educación, el castigo físico, etcétera.

Recordar aquí estas realidades no supone despreciar, ni mucho menos, la formación de profesores, sino en todo caso relativizarla y



contribuir a enfocar el problema de la profesionalización desde una óptica donde la formación inicial aislada tiene un poder limitado, si no se trastocan las claves que institucionalizan un tipo de práctica determinada, rompiendo una ilusión, ingenua, sin apoyatura empírica. Es preciso pasar del énfasis en la formación inicial al discurso crítico sobre la génesis y mantenimiento de las prácticas educativas y de las condiciones que la hacen posible. Bien entendido que las propias prácticas de formación son un elemento de socialización profesional que pueden afianzar estilos ya vividos o proporcionar claves para su análisis y remodelación, lo que exige métodos adecuados, selección de conocimiento apropiado, un contacto vigilante con la práctica escolar, cuidar los mecanismos de inserción profesional, apoyar la inserción en grupos renovadores de profesorado.

Lo que no podemos hacer es pensar en la mejora de la calidad de la práctica a partir de la formación inicial, a no ser que la concibamos no como una etapa en la que se adquieren los modelos alternativos, sino en la que se reciben los instrumentos conceptuales y las actitudes para un comportamiento profesional vigilante y crítico, seleccionando a los mejores candidatos para ello. El cambio de la práctica hay que buscarlo más desde el perfeccionamiento profesional en ejercicio. Y lo primero que es preciso hacer es replantear el tipo de experiencia y de cultura que viven los aprendices de profesores en las instituciones en que se forman. Al profesor es preciso educarlo en el mismo papel que después se le pide realizar a él con sus alumnos; y hay que tratarlo exactamente con los mismos principios pedagógicos positivos que se le dictan para que formen la guía posterior de su actuación profesional. Se requiere un cierto isomorfismo entre cómo se forman los profesores y cómo queremos que ellos formen a otro después. No vale el: "Haz como oyeres y no como vieres".

6. Para finalizar esta parte de consideraciones que estimo han de enmarcar el análisis y las propuestas sobre la formación de profesores, haré algunas alusiones a características de

la práctica de enseñanza que tienen que orientarnos a la hora de pensar la profesionalidad docente y las formas de fundamentarla y modificarla. La práctica de enseñanza o de educación institucionalizada tiene una doble caracterización importante. Por un lado, es una práctica multicontextualizada, que, además, como segunda gran caracterización, resulta difícilmente controlable mientras transcurre.

La situación de enseñanza es un conglomerado complejo de aspectos entrelazados entre sí, enmarcados en un contexto dentro del que las relaciones de dicho conglomerado cobran significado. Ello exige optar por modelos ecológicos de análisis. Comprenderla requiere ahondar en sus diversos componentes y en sus interacciones. Algo que el positivismo, como perspectiva dominante en el pensamiento y en la investigación pedagógica en las últimas décadas no ha podido hacer, al concebir la realidad como un objeto cuya comprensión se agota en las variables que pueden objetivarse de alguna forma, observarse y hasta medirse.

Como afirma Popkewitz (1986):

"La investigación no puede detallar empíricamente los elementos de una organización como la escuela o identificar las conductas discretas dentro de un acto de enseñanza, como es común ver en los estudios que analizan los efectos de los profesores, sin considerar al mismo tiempo interrogantes sobre el contexto en el que se produce". (pág. 228).

La práctica escolar está compuesta de acciones multidimensionales que cobran significado en relación a múltiples contextos, anidados o incluidos unos en otros al modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos o ecológicos, auspiciados por los esquemas sociológicos y antropológicos que fundamentan los paradigmas de investigación alternativos en el campo educativo. Estos enfoques vienen a destacar la necesidad de concebir las situaciones ambientales educarivas, y más concretamente las de enseñanza, como unidades molares de análisis para no perder el significado



de las mismas. Un significado que está en las relaciones que establecen entre sí elementos personales, sociales, curriculares, materiales, organizativos y sociopolíticos, los cuales tienen tras de sí una historia. La realidad de lo que es la enseñanza no se puede descubrir sino en el entramado de todas esas relaciones y en su dimensión procesual. Si los profesores tienen que aprender a entender, planificar, intervenir y dirigir esas situaciones, su competencia profesional consiste en tener cierto dominio de las mismas con esquemas intelectuales complejos que le faciliten su entendimiento.

Esa competencia profesional se ejerce, por tanto, en un marco que hace referencia a varios contextos: el primero es el microcontexto determinado por cada una de las *tareas escolares*, que definen una peculiar estructuración de los elementos del ambiente; el segundo es el *ambiente de aula*; encuadrados estos dos en un tercer contexto organizativo e institucional, que es el *centro escolar*, cuyo funcionamiento se explica por los contextos anteriores contenidos en él y por sus relaciones con el contexto más amplio del *sistema institucional* que gobierna la educación; y todo ello no es independiente del *macrocontexto social* exterior.

La competencia profesional del profesor debe discutirse respecto del papel que pretendemos que desempeñe, pues no es algo inexorable, en relación con cada uno de esos contextos. Una primera opción es decidir sobre qué contextos determinantes de hechos y condicionantes educativos pretendemos que intervenga el profesor. Esa decisión es más política que técnica. Una posición profesional "tecnicista", centrada en la acepción restringida que se le suele dar a "lo pedagógico", relacionará las actuaciones del profesor con los dos primeros ambientes: sus papeles en la configuración y gobierno de las tareas escolares y del aula como grupo de alumnos, básicamente. En ese sentido las competencias resaltadas suelen ser de tipo didáctico e interpersonal. Pero si pensamos en que las conductas de aula, muchas tareas escolares, el uso de múltiples recursos comunes, la existencia de un clima coherente, la conexión

entre profesores para dar continuidad al proceso educativo, etc. requieren establecer una unidad de funcionamiento del centro como unidad organizativa, las competencias del profesor deben entrar también en el dominio de lo organizativo, la dimensión social de la profesionalidad, y de los fenómenos políticos sociales que se dan en toda organización.

Finalmente, es preciso decidir si el profesor tiene que intervenir o conviene que lo haga en problemas de la comunidad. En cualquier caso, como trabajador social, le corresponden responsabilidades a la hora de enfocar sus propias actuaciones, aunque éstas se circunscriban al ámbito de "lo escolar". Una posición reconstruccionista le asignará un papel en las relaciones sociales, en la cultura de la comunidad, en la conexión de la educación informal con la formal, del centro con el ambiente exterior.

Las competencias docentes, si bien en ciertos casos presentan una delimitada pertenencia a alguno de esos contextos, muchas de ellas tienen implicaciones en varios de ellos a la vez. Es decir, existen actuaciones y prácticas que tienen su justificación en el papel que cumplen en diferentes contextos de los que hemos señalado, y su cambio requiere atender a ese múltiple enraizamiento que las explica y las mantiene en la práctica.

Pensemos, por ejemplo, en las prácticas de evaluación de alumnos. Son actuaciones docentes que se realizan con una metodología determinada para diagnosticar el aprendizaje realizado en ciertas tareas, configurando una de las genuinas actividades didácticas del profesor. Pero las prácticas de evaluación desempeñan también un cierto papel en el mantenimiento de una política de disciplina en la clase por los profesores, de control sobre los alumnos en muchas ocasiones, marcando las relaciones humanas entre alumnos y profesores, etc. Al mismo tiempo las evaluaciones tienen que ver con una determinada organización curricular en diferentes grados o cursos de la escolaridad; sirve para establecer unas pautas de promoción de alumnos, cumpliendo así un papel en la regulación del sistema educativo y



del centro escolar. Finalmente, las pautas de evaluación tienen una significación sociológica dentro del sistema social y de la función selectiva que tienen las instituciones escolares. Cuando una práctica educativa como ésta tiene implicaciones tan diversas, las posibilidades del profesor para manejarla y plantearla con autonomía son muy relativas, y en ocasiones hasta imposibles.

En ese caso nos puede servir como esquema ejemplificador para ver las implicaciones complejas que tienen los usos escolares y las funciones a las que colaboran los profesores. Tratándose de prácticas pertenecientes a contextos poco comprendidos y en muchos casos para nada manejados e influenciados por las acciones de los profesores. Ello quiere decir que las competencias profesionales obedecen en muchos casos a determinaciones contextuales que no maneja el profesor. Su mejoramiento, cambio o supresión pertenece a instancias en las que el profesor no tiene muchas posibilidades de intervenir o las posee en reducida proporción. La formación de profesores puede contribuir a esclarecer esas dependencias y dotar al profesor de elementos para comprender la práctica educativa y participar en su mejora.

La práctica de enseñanza, además de ese carácter pluricontextual presentado, es fugaz, fluida, difícil de aprehender con coordenadas simples y estáticas, porque resulta ser una práctica social con las siguientes características, que han sido señaladas por diferentes autores e investigaciones (Doyle, 1986 y Huberman, 1986).

1) En primer lugar presenta la característica de la *pluridimensionalidad*, referida a que las tareas que debe acometer el profesor, unas veces en forma simultánea y otras en forma sucesiva, son variadas y numerosas. El profesor realiza tareas de enseñanza, de evaluación, tareas administrativas, etc. En cada una de esas actividades se produce a su vez un cruce de aspectos numerosos por lo general.

2) A esta característica viene a sumársele el hecho de que muchas de esas actividades, que plantean sus respectivos requerimientos al profesor, actúan en forma *simultánea*, pues en un

mismo tiempo se producen acontecimientos diversos, se requieren procesos de atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez.

3) La *impredictibilidad* es otro de los rasgos de ese acontecer práctico fluido, siendo muy diversos los factores que lo condicionan.

4) Esas demandas al profesor pueden, en el mejor de los casos, estar previstas sólo a grandes rasgos, pues otra de las condiciones del medio ambiente en el que trabaja el profesor es la *inmediatez* con que se producen los acontecimientos.

5) Puede habiarse también de su carácter histórico, ya que se trata de prácticas que se prolongan en el tiempo y tienen una determinación que desborda a los individuos por aislado.

6) Además de esas caracterizaciones observables en cualquier ambiente de clase, está el hecho de que dentro de ese contexto el profesor mantiene una fuerte *implicación personal*, puesto que los procesos de enseñanza, la propia comunicación de información a veces, se conducen en buena medida a través de la comunicación personal, se crea un tejido interpersonal fuerte en el que todos quedan implicados y ello dificulta que las decisiones a tomar puedan tener una fase de maduración previa, una objetividad distante de la realidad que la requiere, etc. Lo que hace depender la práctica educativa de implicaciones personales poco controlables generalmente por la formación del profesorado.

7) Finalmente, cabría añadir que las tareas escolares representan ritos o esquemas de comportamiento que suponen un *marco de conducta* para quien actúa dentro del mismo. Esta dimensión social de las tareas les presta un alto potencial de cara a la socialización de los individuos, pues a través de ellas se concretan las condiciones de la escolaridad del curriculum y de la organización social que es cada centro educativo.

Esta caracterización de la práctica lleva a enfocar la formación de profesores como la estrategia necesaria que produzca una competencia profesional que es *situacional*, pues el profesor no encontrará de partida dos situaciones iguales. Por lo que es necesario dotarlos de capacidad



de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas, proveyéndoles de “conocimiento estratégico”. La experiencia práctica, junto a la seguridad que da el dominio de dichas situaciones, y un entrenamiento en analizarlas, tomar decisiones, reflexionar sobre planes previos y análisis de sus consecuencias, personalmente y con otros compañeros u observadores de la práctica, son principios metodológicos útiles y coherentes con la caracterización de la práctica docente que hacemos.

De poco sirven las destrezas esquemáticas y los principios rígidos. No existen recetas, pues sólo la capacidad de la reflexión en la práctica, ayudado por la teoría y opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores. Pero sólo así pueden intervenir además en otros ámbitos que condicionan la educación real y que, en principio el reparto de poderes dentro del sistema educativo no ha guardado para ellos.

Interacción de esquemas prácticos, curriculum y esquemas teóricos en la estructura profesional del profesor

La importancia que tiene la socialización profesional como fuente de saberes prácticos y modos de comportarse de los profesores, constatada empíricamente, junto a la evaluación del modesto efecto de la formación inicial, no deben llevarnos al pesimismo, sino a un cambio de énfasis y de metodología. Aunque es preciso decir que es posible que, condicionados por el hecho de que en los sistemas de formación inicial es donde surgen las preocupaciones que rellenan el pensamiento, la discusión y la investigación sobre el profesor, quizá hemos olvidado momentos de “formación” más decisiva que han solido quedar fuera del ámbito de acción y reflexión de las instituciones de formación inicial. La *inserción* en la práctica y el *perfeccionamiento* en ejercicio. Esos momentos son los decisivos para la conexión teoría-práctica, la reflexión en la acción, etc., porque es ahí

donde el problema cobra sus dimensiones reales y donde tienen auténtico sentido. Ahí es donde se han planteado los verdaderos problemas del contraste de ideas y de prácticas, que la situación de formación inicial apenas puede mal imitar.

La formación de profesores no puede olvidar dos principios generales que tienen múltiples repercusiones: a) en primer lugar, está el hecho de que los esquemas prácticos, o si queremos los saberes prácticos de los profesores van ligados al curriculum que imparte; y b) en segundo lugar, que esos esquemas prácticos llevan, aunque sea implícitamente, una serie de esquemas teóricos, idiosincráticos a veces para cada profesor, o semejantes en la medida en que participan de una misma cultura profesional, que actúan de genuinos apoyos racionalizadores de la práctica, pues son las explicaciones que los profesores tienen para sus propias actividades e iniciativas.

a) La profesionalidad ligada al curriculum

Los profesores asisten a los centros y aulas escolares porque tienen que desarrollar un currículum que suele reflejar la función social que tiene la escuela en cuanto reproductora-recreadora de un tipo de cultura que va más allá, como comentamos al comienzo, de los contenidos pertenecientes a determinadas áreas culturales o asignaturas. Pocos momentos del tiempo escolar de profesores y de alumnos o de actividades que realizan unos y otros dejan de tener algo que ver con esa misión. Esto quiere decir que el principal requerimiento que institucionalmente se les hace a los profesores es el desarrollo de la cultura contenida en el curriculum, o, lo que es lo mismo, que la mayoría de sus tareas estén relacionadas con ese hecho.

Se trata de una función social e institucionalmente asignada que la pedagogía a veces autodenominada progresista suele olvidar, cuando plantea preocupaciones metodológicas sin contenidos o modelos de educación vacíos de cultura. Es lo que Shulman (1987) ha



llamado el paradigma desaparecido. Un olvido culpable y enajenador, que ha solido tener su reflejo en la caracterización de la formación de los profesores, descuidando el valor de determinado tipo de saber profesional relacionado con el dominio del saber contenido en el curriculum, y que no se reduce al mero conocer lo que se va a transmitir, sino sobre lo que se transmite.

Evidentemente, parto de la hipótesis del valor educativo y social de la cultura como contenido de la enseñanza. Una cultura cada vez más compleja, que en un mundo con fuertes interacciones económicas y sociales, dominado por la tecnología, los medios de comunicación, tiene el valor de moneda de cambio para poder intervenir en la sociedad. Saber y conocer es hoy condición para poder participar en los bienes materiales y en la sociedad en general. Es condición de liberación. Y la escuela es todavía el único instrumento cultural de las clases más desfavorecidas. La cultura popular es una riqueza antropológica a conservar, un motivo para hacer la educación y la enseñanza significativa para los alumnos, marca un punto de partida; no olvidamos que refleja las raíces y la identidad de un pueblo. Pero en cada caso y contexto ha de reflexionarse sobre las concomitancias que tiene la posesión de un tipo de saber u otro en orden a la participación social y económica como condición de liberación.

Si la profesionalidad del profesor va estrechamente ligada a su competencia para desarrollar el curriculum, quiere decirse que la formación y el perfeccionamiento de profesores será útil para la práctica en la medida en que les proporcione esquemas prácticos para desenvolverse en el área o asignatura que les incumba. Con ello no quiero caer en la obviedad de que los profesores necesitan conocer antes de poder enseñar algo, sino resaltar que toda propuesta de innovación, toda idea o principio proveniente de la pedagogía, de la psicología o de donde fuere, o se traduce en cómo se desarrolla la práctica curricular o no tiene incidencia en la realidad cotidiana de los profesores ni en el estilo metodológico hacia los alumnos.

Es decir, no tenemos que enseñar ciencias sociales, por ejemplo, y además fomentar el aprendizaje activo y hacer que sean los alumnos creativos. O hacemos que los alumnos sean creativos y activos cuando aprenden ciencias sociales, o esas ideas quedan como meras banderas aireables como expresión de una determinada fe pedagógica, la adhesión a unos ciertos modelos ideales, sin incidencia en las prácticas reales. Pues en éstas lo que se hace es desarrollar el curriculum relativo a una serie de áreas o disciplinas. Al saber hacer profesional relacionado con el cómo desarrollar la práctica escolar, enseñando y aprendiendo algo relacionado con los contenidos curriculares, lo llamaré *esquemas prácticos* del profesor: modelos de actividades o tareas ligadas a un determinado contenido.

Esos esquemas prácticos son los que le sirven al profesor para rellenar su tiempo de trabajo y para darle dirección a la práctica. Cuando el profesor decide desarrollar una determinada tarea está decidiendo el teatro de operaciones en el que se moverá él mismo y los alumnos, las relaciones entre ambos, la forma de abordar el contenido de que se trate, el proceso de aprendizaje en la medida en que la tarea selecciona una forma particular de que el alumno procese y elabore la información, parte de una selección de medios y de un marco organizativo determinado. Dice cuándo empieza, los pasos a dar y qué condiciones han de producirse para que la actividad se considere concluida. Es decir, se organiza con ello el curriculum, la actividad en clase, el tiempo escolar, la conducta de unos y otros, etc. Por ello los esquemas prácticos o tareas son fuertes reguladores de la práctica y son los elementos en los que se condensa la sabiduría profesional de los profesores.

Un docente no puede pensar por aislado el contenido, la relación pedagógica, el proceso de aprendizaje de los alumnos, los medios didácticos, la organización ambiental, o lo que sea. El proceso de toma de decisiones prácticas del profesor no es lineal, ni analítico normalmente, aunque pueda realizar todos esos procesos



puntualmente. El profesor toma decisiones generales sobre la práctica que son marcos globales de organizar toda la actividad. Posee como *imágenes* esquemáticas de lo que puede ser la práctica y pone en marcha esos esquemas cuando tiene que rellenar su tiempo, que le pide urgencias y le permite pocos espacios de reflexión sosegada.

El valor de cualquier curriculum global, de cualquier contenido particular o de una propuesta de innovación para la escuela pasa por la traducción real que le proporcionan las actividades con las que se desarrolla en la práctica. En los países más desarrollados, después de varias décadas de movimientos de reforma de las escuelas basados en la política de oferta de nuevos *curricula* en base a materiales potentes para plasmarlos, si bien la experiencia no ha sido negativa, tampoco ha producido el cambio en las aulas que se prometía, porque no ha transformado la forma operativa de proceder de los profesores, porque no han incidido en la estructura de su profesionalidad.

Los esquemas prácticos o tareas son los elementos nucleares que constituyen la práctica, teniendo la utilidad múltiple para los profesores de organizar toda la actividad profesional, cumplir con las exigencias del curriculum, mantener un tipo de acción prolongada en el tiempo, controlar la conducta de los alumnos dentro de unos límites y de acuerdo con el patrón de conducta que es inherente a cada tarea (Carter y Doyle, 1987).

La profesionalidad de los profesores no se compone u opera de manera que una serie de principios diversos lleven al profesor en forma *deductiva* a decidir actividades prácticas, sino que los profesores echan mano de esquemas prácticos en torno a los que se configura toda su sabiduría práctica y los ponen en funcionamiento, sencillamente. Esa es la razón por la que siendo la práctica tan compleja, inaprehensible, fugaz y multidimensional, los profesores se comportan dentro de ella con relativa sencillez y soltura, una vez que disponen del mínimo repertorio de esquemas prácticos para mantener la acción. Porque con esos esquemas

prácticos reducen la complejidad convirtiéndola en manejable, simplifican el espacio problemático a unas cuantas dimensiones sobre las que toman decisiones sencillas que se desarrollan con facilidad.

Lo que resulta complejo es el discurso sobre la práctica para el que la analiza desde fuera o para el que sea consciente de todas las dimensiones implicadas en la misma. Pero es irreal pretender que todo ese discurso sea el que llevará al profesor a tomar decisiones conscientes. Muchos artesanos dominan muy bien la materia sin conocer nada de las complejidades de la misma ni de los fenómenos físicos que dominan cuando utilizan un cierto instrumental. Complicada es la biología humana que manipula indirectamente un médico cuando interviene con esquemas de tratamiento que son relativamente sencillos para él, aunque impliquen mayores grados de conocimiento formal que los del artesano.

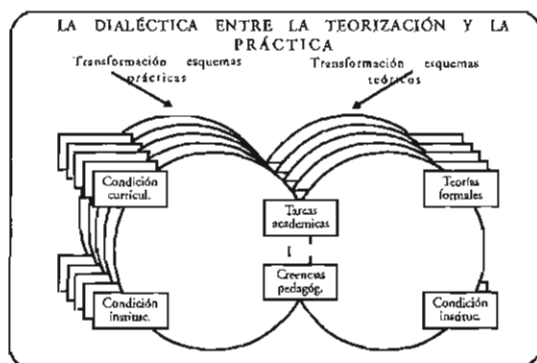
Que la actividad sea rutinaria o no depende de la variabilidad, originalidad y rigidez en esos esquemas prácticos. Si la práctica profesional se mantiene estable durante el tiempo para un mismo profesor o para todo el grupo profesional es porque esos esquemas son muy perdurables en el tiempo. Y además son esquemas útiles porque resultan ser respuestas adaptativas a un contexto organizativo muy estable a través de cualquier circunstancia. Y si son tan resistentes al cambio es porque son el esqueleto de la profesionalidad misma.

La formación inicial es tan poco operativa porque incide muy poco en proporcionar esquemas prácticos alternativos, y en facilitar una crítica y análisis de los esquemas vigentes. Por eso la profesionalidad se adquiere básicamente por socialización, como ya hemos dicho. No porque el profesor sea un ateórico, sino porque es a través de ese proceso como se nutre su saber práctico de esquemas de acción. Si la teoría tiene tan poca relación con la práctica es porque incide muy poco en el análisis y reconstrucción de dichos esquemas dominantes.

Es decir, insistiendo en la idea de la adaptabilidad, las tareas académicas que forman el re-



peritorio de esquemas prácticos del profesor no son elecciones o invenciones descontextualizadas. Dijimos en otro momento que la tarea es el primer microambiente de aprendizaje incluido en otros contextos con los que mantiene interdependencias. Usas tareas se seleccionan con vistas a desarrollar un currículum y en función de determinados condicionamientos institucionales. La perdurabilidad de los esquemas prácticos, su selección y la urgencia de su dominio por parte de los profesores se debe a esa funcionalidad institucional y curricular. Use es el ámbito de la práctica que señalamos en el gráfico que sigue, compuesto por un círculo dialéctico en el que las tareas académicas dominantes, el currículum a desarrollar y las condiciones de la práctica establecen una relación que llega al hallazgo de un equilibrio estable en la práctica, que los profesores, "por economía profesional" no pueden "inventar" ni cuestionar en cada momento



Los profesores elaboran y modifican su profesionalidad en forma evolutiva, como ha señalado Stake (1986), y fundamentalmente por vía experiencial, bien a partir de su propia experiencia, bien a partir de la comunicación de esquemas prácticos entre profesores, pero siempre dentro de esas condiciones contextuales. A este hecho de la comunicación social de la experiencia por socialización, que tan decisivo es en la adquisición de la profesionalidad, no se le ha extraído suficientemente las consecuen-

cias para la formación de profesores, poniendo a los profesores noveles al lado de buenos profesores experimentados que les comuniquen esquemas prácticos.

La gran ventaja de esos esquemas prácticos es que le muestran al profesor la forma de comportarse y de operar en contextos complejos, mucho más cuando no tiene experiencia y se siente inseguro, cosa que las ideas no lo hacen en forma tan directa. Ustas son orientaciones, esquemas mentales de análisis, marcos de interpretación, etc. Pero no es que el profesor no necesite eso, sino que institucionalmente primero se le reclama el mantener una actividad en un espacio institucional para desarrollar un currículum y a ello le ayuda primordialmente disponer o no de esquemas prácticos de acción.

Si le explicamos a un profesor la importancia del método activo en el aprendizaje del conocimiento sobre el medio natural, le proporcionamos una idea orientadora. Si además le decimos cómo organizar un itinerario para conocer un determinado ecosistema le proporcionamos un esquema práctico utilizable en forma inmediata. No se trata de darle lo que vulgarmente se conoce como "recetas pedagógicas", aunque es importante reflexionar sobre la urgencia con la que el profesor nos las pide, porque él, para desarrollar la práctica sí las necesita. El problema es qué tipo de receta -esquema práctico es el más útil para él en un momento dado y para desarrollar su profesionalidad en una perspectiva más dilatada, en orden a su progresivo desarrollo profesional, así como quién confecciona esos esquemas.

El esquema práctico podría entenderse como un modelo a aplicar automática y mecánica mente, de modo que en el profesor se afiancen determinadas conductas. Esta sería la peor interpretación. Porque un esquema práctico debe tener la suficiente flexibilidad como para poder adaptarlo a situaciones diversas, aplicarlo con distintos alumnos, dentro de peculiares ambientes organizativos, incorporando materiales diversos y alternativos, instrumentarlo con contenidos diversos, etc. Es decir, nunca puede entenderse como una receta terminada, sino



como una estructura moldeable. Lo que es inevitable, por otra parte, dado que todo profesor, precisamente por los componentes personales indisociables a su práctica, aporta elementos idiosincráticos a su actividad. Lo que da la flexibilidad al esquema es el conocimiento y dominio de su estructura, y la explicitación de la racionalidad peculiar que le es inherente. Eso requiere una formación reflexiva y crítica sobre la práctica.

b) La comunicación de la teoría con la práctica a través de los profesores

Pero, ¿qué papel puede desempeñar en todo este planteamiento el conocimiento, y por lo mismo la formación de los profesores apoyada en unos determinados contenidos profesionalizadores? Responder, lo que no es fácil, implica cuestionarse las vías de comunicación entre el saber sobre algo y el saber hacerlo. El dominio de la estructura de las actividades o esquemas prácticos para flexibilizarlos es condición importante. Ese dominio significa conocer las claves que explican la estructura de la práctica, lo que apela a un tipo de conocimiento pedagógico que se sintetiza en la acción. Reconocer ese componente es un factor de eficacia, pero es el principal argumento también para incluir la profesión del docente dentro de un tipo de profesiones que tienen que ver, entre otras cosas, con el dominio de una parcela del conocimiento.

Los esquemas prácticos en los profesores llevan añejos esquemas teóricos idiosincráticos que, de forma generalmente implícita, actúan de elementos racionalizadores de la práctica. El profesor posee muchas teorías inconexas, desarticuladas, inestables, compuestas de elementos incoherentes y hasta contradictorios entre sí, acrisoladas en el curso de su experiencia como alumno, como aprendiz de profesor, como profesor y como miembro de una cultura. Ese bagaje de *teorías implícitas o creencias pedagógicas* es el componente real de la racionalidad pedagógica de la que el profesor dis-

pone en su práctica. De parte de esas creencias es consciente, en otros casos son supuestos que nosotros desde afuera, con métodos apropiados de indagación, podemos extraer y esquematizar.

Cualquier intento de que teorías formales exteriores a su mentalidad o principios pedagógicos diversos impregnen su práctica tiene que pasar por la transformación de ese conocimiento subjetivo que sirve para mantener la coherencia personal con unos determinados esquemas prácticos. La teorización será fecunda a los profesores en la medida en que la personalicen, estableciendo un diálogo con sus esquemas teóricos personales. Una teoría se traslada a la práctica en la medida en que contribuye a diseñar esquemas prácticos de actuación y cuando engarza con los esquemas teóricos idiosincráticos del profesor.

Los profesores pueden aprender y tener un conocimiento formalizado sobre el desarrollo de la inteligencia, por ejemplo, totalmente contradictorio con las creencias sobre la capacidad intelectual de los alumnos que manifiestan cuando ponen en práctica tareas académicas, cuando los evalúan o cuando interaccionan con ellos. Puede ser poco corriente encontrar profesores que estén de acuerdo con el innatismo como explicación de dicho desarrollo intelectual, pero en sus prácticas con los alumnos ponen en más ocasiones al descubierto supuestos que tienen que ver con el innatismo. El fracaso escolar puede explicarse por la incidencia de múltiples variables, y sobre ello puede formarse al profesor de alguna forma, pero cuando le preguntemos por la explicación de algún fracaso concreto en su aula difícilmente hará relación a su propio comportamiento como posible explicación. Se puede encontrar con facilidad desconexiones entre las teorías aprendidas, las propias creencias sobre los hechos pedagógicos y la práctica que se realiza donde unas y otras intervienen o pueden hacerlo.

La formación a nivel teórico será útil en la medida en que se provoque un diálogo entre las creencias pedagógicas que sustentan a nivel subjetivo las propias prácticas, con otras creen-



cias personales que se proyectan en los problemas pedagógicos y con los conocimientos formalizados que pueden ayudar a aclarar, diferenciar, pulir y ordenar el propio pensamiento. Esa dialéctica forma el circuito de transformación de los esquemas teóricos del profesor, tal como lo reflejábamos en el gráfico anterior.

Pues bien, la relación teoría-práctica, la utilidad de la formación de profesores tendrá eficacia en ese sentido, bien sea ésta inicial o una vez que estén en ejercicio, cuando la dialéctica de transformación de los esquemas teóricos se vertebre con la que se establece en los esquemas prácticos. Es decir, en la medida en que las dos dialécticas se hagan secantes.

Es una propuesta muy genérica, cuyo desarrollo me llevaría a límites mucho más amplios que los previstos para esta ponencia.

Concluyo resumiendo lo que sigue: condiciones de la práctica de enseñanza, enmarcadas en un contexto más amplio, curriculum a desarrollar, tareas o esquemas prácticos en que se concreta la adaptación entre esos elementos, esquemas teóricos subyacentes a las tareas que se practican, su relación con la mentalidad general de los profesores, papel que en el esclarecimiento de todo ello puede prestar la formación apoyada en teorías varias, es el marco que configura la explicación de una forma de comportarse profesionalmente los profesores.



Tema 3. La Información como una forma de interpretación de la realidad

LECTURA: ANÁLISIS*

PRESENTACIÓN

En este capítulo el autor nos hace una breve descripción de distintos estadios por los que puede pasar el proceso de análisis de datos y cuyos resultados pueden tener diferente utilidad metodológica, ya sea para un análisis especulativo; clasificación y categorización; formación de conceptos; modelos; tipologías y teoría

En cada uno de los rubros describe ejemplos sobre el tipo de análisis que conlleva la construcción y articulación de elementos que surgen de la recogida de datos, del tipo de ordenamiento de los mismos, de su articulación con aspectos teóricos que revelan ciertas propiedades estructurales de los mismos.

De la misma forma se presentan características generales de la estructuración de modelos y tipologías.

Ha sido imposible eludir una cierta exposición del análisis en los capítulos previos, ya que en etnografía el análisis se da simultáneamente con la recogida de datos. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a «registrar». También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente. Este interjuego entre técnicas y estadios de la investigación se aplica a todos los niveles. Por ejemplo,

* Peter Woods. «Análisis», en: *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós, 1993. pp. 77-104.

a pesar de haber formulado una teoría muy compleja con toda claridad, habrá ciertos aspectos de ella que requieran algún completamiento básico de datos de apoyo, aun cuando todos sean sometidos a comprobación mediante material comparativo. O bien, después de un análisis especulativo Inicial, datos de una fuente diferente y tal vez fruto de una técnica diferente pueden alterar o modificar ese análisis y abrir el camino hacia una recogida de datos más centralizada, tal vez mediante la utilización de técnicas diferentes, a la concreción y la elaboración, así como a la formación conceptual más abstracta.

LACEY (1976) da un ejemplo de esto en lo que él ha denominado una «espiral de comprensión». Los actos de comprensión se «intensificaban» a través del «movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión», con la utilización ya de la observación del aula, ya de los registros escolares, nuevamente la observación, luego los cuestionarios de marco referencial o los diarios, etc. (pág. 61). Lacey siente «con mucha fuerza que el mundo que se investiga según un método de recogida de datos se distorsiona enormemente debido a las limitaciones de esos datos y al método de análisis disponible» (*ibtd.*). Cuanto más estrechamente podamos ligarlos, pues, a través de la triangulación, la intensificación, la interacción o cualquier otro método, más sólido será el producto final.

Teniendo todo esto en cuenta consideraré los aspectos del análisis que más parecen destacarse en la reciente investigación etnográfica en educación. Ellos son:

- 1) análisis especulativo;
- 2) clasificación y categorización;
- 3) formación de conceptos;
- 4) modelos;
- 5) tipologías; y
- 6) teoría.



Me ocuparé aquí de los cinco primeros y dejaré la teoría para el próximo capítulo.

Se verá que estas actividades y construcciones se producen según una escala de creciente abstracción y generalización, aunque 4) y 5) son casi equivalentes. No todas las etnografías pasan por todos estos estadios; pueden detenerse en cualquiera después del primero, según los recursos, el tiempo, la índole del estudio y los datos. Luego se convierten en parte de un creciente «fondo» de etnografías, a disposición de otros, que lo tomarán en consideración en estadios posteriores de análisis de sus respectivos estudios. En algunos casos puede haber tal riqueza de material proveniente de etnografías distintas e independientes y de actividades informativas (1-3), que cree una necesidad de que alguien los tome en cuenta en el paso de los análisis a las actividades (4-6).

Sin embargo, se trata de áreas de actividad no siempre discretas. Emergen imperceptiblemente en algunos estudios, o aspectos de un estudio, o bien pueden adoptar un orden diferente, un bosquejo de teoría, tal vez, que va cobrando cuerpo en la mente a medida que los datos crecen, teoría que sugiere dónde buscar conceptos y reclama alguna clasificación en estadios posteriores.

Teniendo presentes estos datos, me atengo a los modelos más tradicionales.

Análisis especulativo

Es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes. Puede variar en el grado de complejidad. La de DAVIES (1982) fue quizá más ponderada que la mayoría. Esta autora registraba sus comentarios al margen de la transcripción de sus discusiones con alumnos y los incluía en el informe final. Esto contribuye a conectar la discusión con el análisis principal.

9. Jane: Ella había omitido una letra en una palabra y yo le dije: «Eh, has omitido una letra allí», y ella «Muy bien» y yo «Pues bien, entonces no hablaré». Luego ella se enfadó y entonces yo me enfadé y no nos hablamos.

10. B.D.: ¿Cuánto tiempo estuvieron enfadadas?

11. Jane: Bah, unos diez minutos, hasta que cada una dijo lo que pensaba y volvimos a ser amigas, ¿no es cierto?

9. Jane describe una pauta de crítica que ofende, luego, la contraofensa, seguida de retiro de la amistad. Esto se narra en tono dramático, que recrea (pone de manifiesto) el incidente para mí.

11. De una manera típica, a la pauta de ofensa mutua le sigue una reafirmación mutua de la amistad tras un período de no interacción. (Ninguna de ellas tiene amigas accidentales en quienes refugiarse en la época de la conversación.)

(DAVIES, 1982, pág. 80.)

Estos comentarios pueden haber sido pulidos en interés de la presentación y la integración. La reflexión inicial y *ad hoc* es más típicamente especulativa y menos bien formada. Puede incluir las reflexiones de otras personas, como en este comentario de mis notas de campo de Lowfield, a propósito de un informe sobre un «nuevo estilo de asamblea de adultos», en el que un miembro joven del personal «cuenta su vida».

DB dice que el mensaje era urgirlos a que trataran de pensar en la interioridad propia, en oposición a lanzarse íntegramente en esas actividades frenéticas. La respuesta está dentro de uno mismo, no fuera. La respuesta no hay que buscarla afuera.



Básicamente distinta de las reuniones del Director, porque éste les habla *desde arriba*. DB trata, en cambio, de operar sobre el mismo nivel. Tras esto, una multitud de implicaciones políticas y sociales.

Se sintió terriblemente en peligro. Nadie del personal hizo ningún comentario. Mrs. N., a quien había consultado previamente, dio una respuesta seca -«Es una idea»- y no comprometida. B. V. lo había alentado a hacerlo, demasiado viejo. (Los tutores de curso se turnan en el cargo.)

Buen ejemplo de la perspectiva de DB, aunque se observen contradicciones en su enfoque.

Henos aquí ante una clarificación y extensión de los datos a través de un informante clave, que apunta a una comparación básica, a consideraciones más profundas detrás de las acciones observadas y a otros datos relacionados (en este caso, contradictorios).

Al día siguiente, hubo un tipo diferente de reunión, también ampliamente registrada en mis notas, y con este comentario al margen.

- estimular la moral convencional, las virtudes tradicionales
- predicar, aunque con el ejemplo
- fuerte intento de despertar sentimientos de empatía («Cuando yo era joven...») Objetivos juveniles, etc.)
- uso de artilugios modernos -guitarra, pop, deportes, etc.

Pero la pedagogía y el contenido no presentaban cambios.

- sólo se trata de un barniz. En esencia, el cambio es generacional. C.D. habla biográficamente, pero este marco de referencia es más bien reflejo de cierta edad, establecido, próspero, superior.

Aquí formulo juicios iniciales acerca de los datos registrados, lo cual pone de manifiesto otra virtud de esta práctica: la de que ayuda a con-

servat esos juicios al margen de los registros de *datos*.

De esta suerte, mis notas de campo (escritas en el margen derecho de la hoja) se complementan con comentarios más usuales a la izquierda. Tenemos aquí una buena ilustración del individualismo y la «personalidad burocrática» de T.M., porque aquí invade el área privada de la vida familiar con el lenguaje y la actitud de un papel. En otro sitio se encuentra un recuerdo de la definición de Weber del poder; una referencia a un pasaje literario; una nota acerca de un concepto colectivizante (D. B. trata con minorías -gitanos, sociedades de amigos, descontentos del personal y entre alumnos- un hombre marginal tal vez cultivado adrede; una nota acerca del marco mental de un entrevistado («imposibilidad de asumir el papel del otro, inmersión completa en su propio sistema de creencias, y de la envoltura emocional»); anotación de una mentira («Es absurdo, hace unas semanas un chico fue apaleado en el corredor con la excusa de que «la vara estaba allí, pero nunca se la usaba»); un recordatorio de «continuar con las entrevistas en 5D», etc.

Análogos comentarios contienen las notas a las entrevistas. A continuación reproduzco un resumen de una entrevista con un maestro acerca de los miembros de su clase. Yo tomaba notas durante la entrevista y las redactaba esa misma noche. Unos días después, cuando tenía tiempo para ello, reflexionaba sobre sus comentarios y agregaba algunas notas.

Maestro

P.W.

Tim Brown, muy decepcionante. Noté una declinación el último año y le hablé de ello, pero es un «verdadero patán», ¿no? Siempre arrastrando los pies, Tas manos en los bolsillos; antes era un muchacho decente, pero se contrapone a ahora, está muy lejos de... (De inmediato revela su concepción del alumno al menos en lo tocante al comportamiento. Nótese la importancia del aspecto, y la elección de la terminología -un «verdadero patán» -un «verdadero patán» cho decente); del aspecto



y la torpeza parece desprenderse mucho. Mucho de este se encuentra en el personal docente... podría el maestro adherir a mi hipótesis del doble patrón, y asumir que los chicos pueden ser muy diferentes en la escuela de lo que son en su casa; lo importante es lo que él espera, y lo único que se le ocurre es dividir su comentario en «académico» y «de conducta». Por tanto, provisionalmente concluyo que JG adhiere a la imagen prevaleciente del alumno ideal, y que esta elección de palabras y su uso indiscriminado es una indicación de su compromiso con ese ideal.)

Estos son, pues, los primeros pasos tentativos del análisis. Puede que presenten un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados.

Clasificación y categorización

Sin embargo, llega un momento en que la masa de datos incorporada a las notas de campo, transcripciones, documentos, ha de ser ordenada con una cierta sistematicidad, en general mediante la clasificación y la categorización. En un nivel elemental, esto se aplica simplemente a los datos propios. En esta etapa

puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objetivo es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta.

El primer paso consiste en identificar las categorías más importantes, que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego. Pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a ciertas actividades o acontecimientos, relaciones entre personas, situaciones y contextos, comportamientos, etc. (Véase BODGAN y BIKLEN, 1982, págs. 145-170). En Lowfield, lo primero que hice fue recoger las opiniones de la totalidad de los de cuarto año sobre problemas de la escuela que les concernían, mientras los observaba en clase y en el recreo, utilizando los métodos esbozados en los capítulos 3 y 4. Todo esto produjo cuatro gruesos archivos de material. A continuación, la primera tarea fue identificar cuáles eran esos problemas y reconocer sus elementos componentes más importantes. Así, las opiniones de los «alumnos» acerca de los maestros eran sin duda un problema fundamental, como lo eran también U «reírse», «trabajar» y «pasar vergüenza». Me pareció adecuado clasificar alfabéticamente las entrevistas y numerar las páginas. Esto me dio un código simple para identificar qué partes del material eran aplicables a qué material, y a qué aspectos del problema.

De esta suerte, la «opinión de los alumnos acerca de los maestros» se descompuso como sigue.

1) Técnica docente:

- a) Ayuda, explica.
- b) Es variado (interesante).
- c) Entusiasma.
- d) Sabe bien su asignatura.
- e) Organiza bien la lección.



2) Disposición del maestro:

- a) Cariñoso, de buen humor, cómico.
- b) Amistoso, bondadoso, amable, comprensivo (se trata como persona, como iguales).
- c) Otros.

3) Control del maestro.

4) Honestidad del maestro.

Para comprobar la adecuación de este esquema hay que averiguar si todos los aspectos del material se pueden acomodar sin esfuerzo a alguna de las categorías que lo componen (y en lo posible a una sola de ellas), y si las categorías se encuentran en el mismo nivel de análisis, lo mismo que las subcategorías (véase ATKINS, 1984). Sin embargo, lo más probable es que no sean completamente excluyentes entre sí y que hasta cierto punto sean interdependientes. La disposición del maestro, por ejemplo, se vincula con el «control» y la «honestidad» y puede influir muchísimo en las «técnicas docentes» que se adopten, lo cual nos recuerda que, detrás de tal esquema, el factor más importante es la manera en que sus elementos se unen en la persona del maestro. Lo que por encima de todo tenemos que asegurar es la correcta identificación de las partes pertinentes de esa persona a los ojos de los alumnos. En consecuencia, es necesario probar varias veces este punto antes de pasar al ordenamiento propiamente dicho; notas y transcripciones de lecturas y relecturas, experimentar ya con esa formulación, ya con aquella.

Me parece que lo que ayuda a resumir cada una de las entrevistas, y a tabularlas en una tarjeta, es asignar a los alumnos observaciones «favorables» y «desfavorables».

4A Percepciones que se tienen del maestro (entrevista con alumnos R. 5., N. R., J. N.).

<i>Favorable</i>	<i>Desfavorable</i>
R.S. te trata como persona acti- tud-humana	técnica despersonalizada siempre te está observando

N. R. dedicación - cantidad

de actividades

humor

individualista

(se burla de la

institución)

hace interesantes

las cosas

explicación

no explica

no parece preocuparse

por ellos

bondadoso,

comprensivo

está de *tu* lado

-y así sucesivamente, en las cuatro clases.

Semejante depuración ayuda a abarcar más material «de una mirada» o con un solo pensamiento-, por así decirlo, y ello ayuda a la formulación de categorías. La recompensa por este trabajo está en que estas categorías, si las entrevistas se han conducido de acuerdo con los principios que hemos analizado en el capítulo 4, serán sus categorías, y en sus perspectivas se fundará cualquier teoría posterior. (Para una consideración más detallada de esta forma de análisis, y de otras similares, véase SPRADLEY, 1980.)

El esquema que surge es interesante en sí mismo, sin duda, pero en realidad es un modelo para utilizar con otros fines. Se puede desear saber según qué prioridad se ordenan estas categorías en la mente de los alumnos, lo cual podría a su vez revelarnos mucho acerca de sus actitudes hacia la escuela. ¿Juzgan a sus maestros por cómo enseñan o por su personalidad? ¿Qué aspectos de la enseñanza consideran más importantes?

¿Hasta qué punto es necesario para un maestro mantener el control para ganar su aprobación? Si tratamos de contestar estas preguntas en el informe final, hemos de estar preparados para poner en juego las categorías en reserva; esto es, no simplemente presentar el esquema, sino también dar suficiente apoyo material como para mostrar qué entienden los alumnos por «control», «explicación», «amistad», etc.



Podríamos desear investigar si la frecuencia y la distribución de las categorías presentaban diferencias entre distintas categorías de alumnos. El ejemplo anterior pone de manifiesto interesantes diferencias que requieren explicación. ¿Por qué a los chicos les interesaba más a menudo la «técnica docente» que a las niñas? ¿Por qué a las niñas les interesaba más la «disposición del maestro»? ¿Por qué a los alumnos «que no se examinaban» les interesaba tanto la subcategoría de «amistad, bondad, comprensión», ya en comparación con sus propios menciones en sentido diferente, ya en comparación con los alumnos «que se examinaban»? Las respuestas a esas preguntas dependen de otro material, que compara otros problemas y «depuraciones», que nos introduce en la construcción teórica, cosa que analizaremos en el capítulo siguiente.

Al comparar grupos, deberíamos asegurarnos no sólo de que se observen los procedimientos de validación analizados en capítulos anteriores, sino también de que o bien se trabaje con la población total o bien con una muestra representativa, y de que todos hayan tenido la misma oportunidad de hablar sobre la cuestión en circunstancias similares. Además, es menester asegurar que no haya otro factor que produzca la diferencia y de que no haya otras diferencias, tal vez más importantes.

No es éste más que un ejemplo de una técnica simple de organización que puede emplearse de muchas maneras diferentes, de acuerdo con las preferencias individuales y las exigencias del problema a examinar. He comenzado mi análisis de los informes escolares y los temas elegidos de la misma manera, salvo que en estos últimos casos me preocupé por relacionarlos nuevamente con los alumnos individuales involucrados. Así, pues, un análisis de contenido de los comentarios del maestro acerca de los alumnos sobre los informes arrojó cuatro categorías principales de personalidad-«personalidad», «capacidad», «comportamiento» y «trabajo»- subdivididas en trece subcategorías. Se las numeró de uno a trece y se diseñó una tabla que mostrara la entrada de

categoría para cada alumno en una muestra seleccionada para cada tema y para todos los años que pasaban en la escuela. De esta manera resultaban más fácil de detectar las tendencias de los comentarios con el tiempo y entre temas, tanto en el caso de individuos como de grupos seleccionados. Por ejemplo, podía percibir la incidencia mucho mayor de los comentarios sobre «comportamiento» en las clases inferiores y de alumnos que no se examinaban, y, en cambio, sobre «capacidad» en las clases superiores, de alumnos que se examinaban.

No obstante, respecto de las opiniones de los alumnos acerca de los maestros, es necesario saber exactamente qué se dijo; respecto de los informes, es necesario conocer el contenido de los comentarios. Así pues, a medida que avanzaba en la masa del material, realicé una selección, con la utilización de los criterios de validez (ya analizado), tipicidad (la importancia de un comentario se refleja en la mayoría del grupo), pertinencia y claridad, y tomé una nota especial sobre estos puntos. Por ejemplo, las columnas correspondientes a alumnos particulares en los análisis de «informes» tienen al fondo un espacio para ilustraciones de muestreo de las categorías indicadas. Un comentario particularmente interesante que no satisfaga los criterios anteriores se debiera indicar con un asterisco o un signo de exclamación. De esta suerte, obtuve un resumen cualitativo, así como una indicación numérica de las tendencias.

Respecto de la «elección de asignaturas», confeccioné un libro mayor con los alumnos y las asignaturas «elegidas» en el margen inferior izquierdo de la página de la izquierda y las categorías (las diferentes clases de motivos, consejos recibidos, etc.) en la parte alta del libro, y coloqué marcas y comentarios donde resultaba apropiado. Pronto resultó claro que los diferentes tipos de alumnos realizaban diferentes clases de selecciones por distintas razones. Esto me ayudó más tarde a formular un modelo que incluía dos perspectivas de grupo, dentro de las cuales, algunos elegían con entusiasmo, otros con timidez. Esta clasificación desempeña un papel clave en los análisis posteriores.



Con la formulación de nociones tales como la de «perspectivas de grupo», es evidente que nos alejamos un tanto del material concreto. Así, pues ¿cuáles son los criterios por los cuales podríamos medir la corrección de esa representación? BECKER (1958, pág. 655), que fue el primero en desarrollar la idea de «perspectivas de grupo», sostiene que ésta variará con la experiencia, que puede adoptar cualquiera de las siguientes formas:

- 1) Todos los miembros de un grupo dijeron, *en respuesta a una pregunta directa*, que fue así como vieron la cuestión.
- 2) Todos los miembros del grupo ofrecen *voluntariamente* su testimonio de que fue así como vieron la cuestión.
- 3) *Una cierta proporción* de los miembros del grupo o bien respondieron a una pregunta directa o bien brindaron *voluntariamente* la información...
- 4) Todos los miembros del grupo respondieron a preguntas o informaron voluntariamente, pero *una cierta proporción* dijo haber visto la cuestión desde una perspectiva diferente...
- 5) A nadie se le preguntó ni nadie informó voluntariamente sobre el tema, pero *se observó que todos los miembros estaban comprometidos en un mismo comportamiento* o bien hicieron otras afirmaciones, a partir de las cuales el analista infirió que todos ellos habían usado determinada perspectiva como premisa básica, aunque no expresa...
- 6) *Se observó que una cierta proporción* del grupo utilizaba... una determinada perspectiva, como una premisa básica en sus actividades pero... el *resto* del grupo no usaba esta perspectiva...
- 7) Se observó que una cierta proporción del grupo estaba comprometida con actividades que implicaban... una determinada perspectiva, pero el resto del grupo estaba comprometido en actividades que implicaban otra perspectiva.

La mayor confianza se dará allí donde todos los miembros de cada grupo hayan ofrecido vo-

luntariamente información de cada perspectiva, en las circunstancias naturales analizadas en el capítulo 4, corroborado por la observación (capítulo 3) y documentación (capítulo 5).

Y se vería acrecentada aún por los propios informantes, siempre que se realizaran análisis adecuados. Por ejemplo, en las historias de vida, uno puede enfrentarse con nada menos que un total de cien a quinientas o seiscientas páginas de transcripción para cada historia de vida individual. Una vez más, el primer estadio del análisis consiste en depurar la esencia de la biografía hasta darle una forma más manipulable, conservando el lenguaje «ordinario» del maestro lo máximo posible, pero organizando el material de una manera sociológicamente significativa. El principio fundamental de selectividad sería aquí el grado de importancia que el maestro atribuye a los datos. Se trata de subsumir un gran volumen de datos en detenidas categorías generales y enumerarlas prioritariamente. La organización de la depuración puede orientarse gracias a los objetivos generales de la investigación, que se referirán a las estructuras o elementos comunes a una cantidad de historias de vida. Por último, las ilustraciones elegidas son las que mejor parecen señalar las categorías generales.

Esta depuración podría devolverse al informante para que la comentara. Es esencial la corrección del comentario, pues sobre él, y otros como él, se funda en última instancia la teoría. No tendrá sentido práctico volver a los datos básicos, donde diversas historias de vida se ven envueltas, y presionar al informante para que diga si la información es correcta, si es justa, si es el tipo de interpretación adecuado, y en qué es negativo, que explique por qué; que conteste si se trata de «rasgos mistificadores» o si es correcto el ordenamiento de prioridades.

Es lo que he hecho en mi estudio de «Tom» (WOODS, 1984), y me sorprendí al encontrar ciertas malas interpretaciones de los datos de mi parte, así como uno o dos yerros reales. Mi sorpresa no obedecía a que me creyera infalible, sino a que; en este caso, confiaba yo en que los datos recogidos eran particularmente exactos y



en que la distancia entre datos y análisis fuera muy pequeña. No obstante, no hemos de olvidar jamás que los informantes no son siempre infalibles, ni, tal como hemos advertido ya en el capítulo 4, es siempre aconsejable buscar la confirmación del demandado.

Formación de conceptos

Otro aspecto del análisis etnográfico que puede derivarse del tipo de análisis elemental que hemos expuesto más arriba, u operar independientemente de él, es el de la formulación de conceptos. A veces éstos adoptan la forma de «símbolos culturales (normalmente codificados en términos nativos)» (SPRADLEY, 1979) que se descubren en el trabajo de campo y se decodifican en el análisis. A veces los formula el investigador allí donde diversos fragmentos de datos o de problemas parecen presentar ciertas propiedades estructurales en común, pero que jamás son realmente expresadas como tales.

Ejemplos de los primeros son «el pasar vergüenza» y «el sentir el impulso de reír», cuyo control y relativa recogida de datos analicé ya en capítulos anteriores. Una vez más, me encontré en apuros para establecer de qué clase eran, pero en estos casos fui más lejos, pues me interesaba explorar cuáles eran las propiedades estructurales de estos conceptos, sus funciones, quiénes se veían involucrados y quiénes no, y si esos grupos tenían algo en común o no. De esta manera, el «pasar vergüenza» requería un escenario público, un uso particular del tiempo, una particular progresión de acontecimientos; puede ser inesperado, y sus consecuencias, contagiosas; tiene las funciones de «socialización», «sanción negativa», «establecimiento y mantenimiento del poder», «motivación» y «venganza», etc. A todo esto se llega a través del estudio intensivo de:

1) Los datos, mediante su organización en grupos haciendo todos los esfuerzos posibles para explicarlos de alguna otra manera, a

modo de verificación de la comprensión y exactitud de todo el modelo; y

2) La literatura, que, en este caso, sobre la risa y la vergüenza, se encuentra esparcida a lo largo de los años, sobre todo en revistas sociológicas y psicológicas.

Todo ello puede sugerir propiedades, o aspectos de propiedades, que se hayan omitido, o lo mismo pueden sugerir los datos acerca de la literatura.

En este estadio es donde adquieren mayor importancia otros estudios e investigadores. El investigador tendrá que hacer algunas lecturas preliminares a fin de obtener una visión del campo y de los enfoques que se han realizado, y tendrá que tener en cuenta trabajos afines a lo largo de la investigación. Sin embargo, durante los análisis, no sólo es necesario el interjuego entre los métodos y los estadios de la propia investigación, sino también entre las ideas que suministran los demás. Así, teóricamente, al mismo tiempo que uno se aprovecha de los conocimientos generales del campo contribuye también a aumentarlos.

Los colegas pueden prestar una gran ayuda en este interjuego de ideas, ya sea en seminarios, talleres, consultas privadas informales o gracias a una invitación a que comenten anteriores redacciones del material. Eso nos ayuda a modelar conceptos, descubrir debilidades, sugerir alternativas, proveer más datos. Uno necesita siempre una cierta dosis de valoración crítica. Es especialmente importante durante el análisis, cuando el etnógrafo experimenta con ciertas formulaciones -tal vez un nuevo concepto- y necesita examinarlas a fondo.

Un ejemplo de estos diversos procesos es el que se da en la siguiente comunicación que me transmitiera Lynda Measor, en el curso del trabajo titulado «Teacher Careers» (SRES, MEASOR y WOODS, 1985). Se lo presenta tal como fue escrito, como una ilustración de la emergencia de un nuevo tema, y que lleva consigo un sentido de excitación ante un nuevo descubrimiento, la especulación en las posibilidades, pero también la vacilación en el caso de que -tras ulte-



rior consideración- no sea, después de todo, una idea tan buena.

4.1.83

Una nueva idea, todavía no bien formulada, pero aquí está. Tampoco estoy seguro de que los interactuantes la hayan utilizado y hayan hablado acerca de ella, como más adelante trataré de indicar. Conozco la «bibliografía» en otros campos, sobre todo la actual teoría política.

Trabajo con vistas a una noción de «acontecimientos especiales» en la vida individual. Esto establecerá conexión con el tema B que ya hemos analizado, el de los «períodos críticos».

Metodología

¿Cómo me encontré con la idea? Al comparar y articular cantidades de entrevista -entrevisto muchas veces a la misma persona- he observado la repetición del relato de ciertos incidentes, en general incidentes muy importantes en su vida. El otro factor sobresaliente es que el informe se da siempre en las mismas palabras, con escasísima variación. Además, este tipo de repetición de narraciones se produce más a menudo cuando ha habido una brecha de unas semanas en mis entrevistas. No pueden recordar de inmediato y con exactitud qué me habían contado antes. Entonces obtengo la repetición de incidentes, la repetición de frases, por ejemplo:

1. Matt Bruce sobre su liderazgo de la fuerza de invasión a Jersey y el modo en que eso lo introdujo en las escuelas de Jersey.
2. Maggie Cabin sobre el retrato del padre que llevaba en su portafolios; el padre usaba en la solapa de la chaqueta un distintivo del P.C. -la hoz y el martillo soviéticos- y como consecuencia de las entrevistas que la directora de Varndean le había hecho, descubrió que también ella era un miembro del Partido Comunista.
3. hay en realidad una buena cantidad en R.C. Clarke y en Reeves.

Explicaciones e ideas

Puede ocurrir que la repetición de incidentes se deba tan sólo a *lapsus* de memoria, sobre todo a medida que se entra en la vejez, lo cual no tiene por qué llamar la atención. Pero esta explicación no basta, pues no explica por qué esos incidentes han de repetirse exactamente con las mismas palabras. ¿Por qué los *lapsus* de memoria no se extienden también a éstas? ¿Por qué sólo ciertas cosas, determinados incidentes, son los que se repiten, y no otros?

Por eso, tal vez podamos trabajar con miras a una noción de «acontecimientos especiales» en la vida de las personas, de «incidentes clave», alrededor de los cuales giran las decisiones; incidentes que conducen a las decisiones y orientaciones posteriores más importantes.

Pero a mí me parece que hay algo más de interesante en todo esto: qué hace la gente con estos incidentes. Parece haber todo un espectro de artificios para convertir estos incidentes en «especiales» o, más exactamente, en «más especiales». Me temo que tenga que sondear otra vez en el material folklórico, pues la gente parece desplegar una suerte de mística alrededor de estos incidentes y acontecimientos, separarlos de la vida ordinaria y otorgarles un «significado» especial y un «status» especial. Parecen hacerlo por una variedad de artificios orales, narración de historias, artificios de ornamentación de narraciones, que tienen el efecto de llamar sobre ellos la atención del oyente. También se utiliza el humor, o más precisamente el «ingenio», breves frases humorísticas que rodean la narración del acontecimiento; nuevamente, estos actos ondean como una bandera, que Lewis llamaba «factor de alerta». También me acuerdo del material de Sykes, que se puede hallar en el artículo sobre la narración de cuentos en la fábrica, algunos de cuyos artificios parecen estar en funcionamiento.

¿Parece el artificio, a un cierto nivel teórico, implicado en la dotación de sentido, en la organización y modelaje de la vida, en el



intento de comprender una carrera? He recogido de la teoría política la idea de «acontecimiento especial» (nuevamente temo que sea mi material de tesis). Su origen está en figuras como Sorel o Edelman. Ellos la analizan en términos de la vida política de una nación, y apuntan al modo en que los hechos particulares de la historia de una nación se vuelven especiales. Para los franceses, la toma de la Bastilla; para los rusos, la toma del Palacio de Invierno; para los ingleses, aunque es un poco más difícil decirlo, podría ser la batalla de Bretaña o de Dunquerque, por ejemplo. Estos acontecimientos llaman poderosamente la atención por doquier, se entiende que tienen significado para los ciudadanos de una nación, y en este sentido son «especiales». Pero para los teóricos políticos, son igualmente significativos los emblemas secundarios que los describen. Son las películas, las repetitivas coberturas de la televisión y el volver a contar lo mismo una y otra vez por muchos medios de difusión, los que ayudan a construir la mística. Contar el cuento, recitar los acontecimientos, ayuda a que la cosa se «renueve», sea «diferente» y especial. En realidad, también los teóricos clásicos, especialmente los griegos, aportan una cantidad de material acerca del «Kerygma», que me parece pertinente, acerca de los acontecimientos -acontecimientos reales, que se consideran como reveladores de finalidades y direcciones subyacentes. En un pueblo como el británico, que se ha visto muy afectado por las nociones judeocristianas, y luego las darwinistas, de progreso continuo y de finalidad a él subyacente, debemos estar en condiciones de ver algo de esta socialización. De ninguna manera se trata de algo caprichoso, aunque lo parezca. (MEASOR, 1983, comunicación personal.)

No consideramos caprichosa la idea cuando la analizamos en el equipo de investigación. En realidad, Pat Sikes era capaz de proveer justificación a partir de sus datos, y el tema fue redactado como uno de los rasgos clave de la carrera

de un maestro (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Su descubrimiento fue posible gracias a ciertos indicios: repetición del incidente, uso de las mismas palabras. Hay también algo especial en torno a las palabras que se utilizan, que lo pone alerta a uno. Los mismos indicios nos guían hacia la significación de los mitos de los alumnos en el estudio de «transferencia».

Es típico que los alumnos encabecen sus informaciones con frases de señalización tales como «Corre el rumor de que» o «Se cuenta que» o «He oído decir que», que son indicios de que ésta a punto de producirse un tipo particular de información. (MEASOR y WOODS, 1984, pág. 17.)

Otros indicios pueden ser las irregularidades que uno observa, hechos extraños, ciertas cosas que la gente dice y la manera en que las dicen, cosas que excitan a la gente, que la encolerizan, que la sorprenden. Y al investigador toca reconocer que «ahí hay algo», disponer el uso de un «olfato de detective» para reunir las piezas del rompecabezas, para formar un cuadro más amplio y con mayor sentido.

Me agrada pensar que es así como llegué a la noción de «estrategia de sobrevivencia» en Lowfield. Esto, en mi opinión, es algo que discurre por debajo de la superficie de la enseñanza, y que en verdad aparece a menudo en su superficie. Ya he sugerido en el capítulo 2 que puede darse como parte de un sistema de creencias del maestro. Lo que a mí me llevó a reparar en ello fue una cantidad de cosas que me parecían acontecimientos muy extraños, que desafiaban cualquier explicación normal. Por ejemplo, observé una serie de lecciones de ciencia en las que el maestro, un miembro mayor, y muy experimentado, del equipo, apelaba a una práctica de dos tiempos a través de todos los procesos de enseñanza, con aparatos, la realización de un experimento, la extracción de conclusiones, la demostración de su importancia en la industria y su adecuación al interés de los alumnos, todo lo cual cogía unos ochenta minutos. Era una lección modelo en muchos



sentidos excepto en uno: que ningún alumno escuchaba, y era evidente que el maestro sabía que no escuchaban. Normalmente, me parecía, los maestros amonestaban a los alumnos, les pedían atención, pero éste se limitaba a enseñar. La única vez que el maestro y la clase se reunieron fue en los diez últimos minutos de la lección, cuando, por consenso, y casi total silencio, el maestro o bien escribía observaciones en la pizarra o las dictaba y los alumnos las escribían en sus cuadernos de ejercicios, para su registro.

Pero también ocurrían otras cosas extrañas, como el caso de la «película equivocada». Un maestro había prometido a una clase una cierta película para la próxima lección, pero cuando la desarrolló, se encontró con que no era la que él había pensado, y que no tenía ninguna relación con el tema del momento. Sin embargo, se las mostró, de todas maneras. ¿Por qué no continuó con el trabajo normal y proyectó entonces el filme adecuado a la clase siguiente? Me pareció extraño, lo mismo que la «buena lección», una lección que él me había permitido observar y que yo había encontrado extremadamente caótica, pero de lo cual el maestro opinó luego: «pensé que había estado muy bien.» Había otras cosas - ansiedad por la pérdida de horas libres; enorme derroche de tiempo; cambios de personalidad de los maestros y de los alumnos en el curso del día; una gran confianza en el dictado; gran variedad de relaciones de los maestros con los alumnos, desde la dominación punitiva a la fraternización amistosa; la extensión de los juegos y los entretenimientos en las lecciones que yo observé, etc.

Respecto de la cuestión etnográfica básica («¿Qué es lo que ocurre aquí?»), me pareció que los maestros, en muchos casos, no enseñaban, sino que más bien «sobrevivían». Pensé que en la gestación de esta idea intervenían varios factores:

- 1) una mentalidad abierta que no veía necesariamente lo que ocurría como «enseñanza»;
- 2) la atmósfera de «lucha» que imperaba en la escuela, escuela, con netas diferencias de «manejo»

entre el personal, algunos de cuyos miembros tenían graves dificultades;

- 3) las más obvias manifestaciones de cómo «se manejaban» los maestros -esto es, cómo utilizaban el humor en la sala de profesores, cómo practicaban la ausencia inasistencias, impuntualidades, tiempos de descanso), el uso de la terapia (al darles «algo que hacer»);
- 4) mis propias experiencias como maestro, que me permitieron empatizar con algunos maestros hasta cierto punto, y reflexionar sobre casos similares con los que había tenido relación; y
- 5) la literatura; aun cuando no había gran cosa escrita sobre este tema, uno o dos artículos clave contribuyeron a dar forma a la idea, en particular WESTBURY (1973) sobre «estrategias de manejo» y WEBB (1962) sobre las reacciones del personal en una escuela acosada.

Una vez sembrada, la semilla trató de echar raíces. Nuevamente revisé todos mis datos, mis notas de campo y entrevistas a maestros, y me pareció que una gran parte de lo que había observado en las lecciones podía interpretarse de esta manera. ¿Acaso el maestro de química, por ejemplo, no practicaba una terapia personal al neutralizar el problema de control mediante la concentración exclusiva en la calidad de «estímulo» de la enseñanza y la total ignorancia de la respuesta? ¿Acaso el maestro de «la película equivocada» no negociaba con sus alumnos el orden y la actitud favorable, tal vez, en otra ocasión? ¿Es acaso asombroso que los maestros se sientan tan mal por perder horas libres, cuando a menudo un alivio de los propios problemas de sobrevivencia se convierte de repente en la necesidad de enfrentar el de algún otro? Se progresa, a partir de aquí, hacia casos más ocultos, a través del examen, por ejemplo, de los informes de los maestros acerca de lo que hacen y de por qué lo hacen; y cuando hay quienes se niegan a identificar el tema de la sobrevivencia, otros suministran justificaciones distintas. ¿Son tal vez éstas otras tantas ayudas a la supervivencia? En consecuencia, se necesi-



ta encontrar los tipos más importantes de estrategia de supervivencia. Sin embargo, esto aún deja en pie la cuestión relativa a por qué los maestros se comportan de esta manera, lo que analizaré en el capítulo siguiente.

Modelos

Un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor. Por tanto, la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos muy complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos.

No es fácil construir modelos. No contamos con todo un equipo de materiales e instrucciones detalladas de cómo ensamblarlos. Tenemos que producirlos sobre la base de nuestros datos. A veces, los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos (como ocurre con las estrategias de supervivencia de líneas anteriores, o así me lo parece). Lo que contemplamos cuando examinamos nuestros datos son modelos parcialmente contruidos (o demolidos), por lo cual hemos de reconstruirlos a modo de rompecabezas. A veces no disponemos de material suficiente, y por tanto hemos de buscarlo. Siempre tenemos que suministrar la argamasa que mantiene las cosas unidas y fijas. Es inevitable que los modelos físicos no sean perfectos, y los de la vida social, con todas sus complicaciones, incoherencias, contradicciones, aún lo son menos. En consecuencia, no es nada raro que se propongan «modelos alternativos» a los que hemos sugerido, tal vez con el argumento de que hemos omitido un rasgo esencial, sin el cual todo el resto se desploma (tal vez el contrafuerte), o que parte de él, o incluso su totalidad, está equivocada, o que en

nuestra argamasa hemos puesto arena, pero no cemento. Cuanto más completos y vigorosos sean los materiales, más pensamiento requiere su ensamblaje, y cuanto más elocuentes sean las pruebas que empleemos para conocer su vigor, más seguros serán nuestros modelos.

En análisis educativos se han empleado modelos de todos los niveles:

- 1) en el nivel de sistemas, por ejemplo, para representar las interconexiones entre sistemas políticos, económicos y educativos y sus subsistemas, como en SMITH (1973);
- 2) en el nivel institucional, con la intención de mostrar cómo operan los procesos escolares, por ejemplo, D. HARGREAVES (1967) y LACEY (1970) en el proceso de «diferenciación y polarización», y WOODS (1979) y BALL (1981) sobre el proceso de «elección de tema»; y
- 3) en el nivel individual, en donde encontramos modelos de toma de decisión de los maestros (HAMMERSLEY, 1979a; BERLAK y BERLAK, 1981), del «alumno ideal» (BECKER, 1977) y el «maestro ideal» (GANNAWAY, 1976) y la clasificación de las opiniones de los alumnos en páginas anteriores), incluso de los investigadores desde sus enfoques particulares, de los que pueden o no ser conscientes (D. HARGREAVES, 1977).

Dadas las complejidades implicadas, es improbable que un modelo completo, fuerte y original surja de un solo estudio. De aquí la costumbre de titular los papeles preparativos como «Hacia un modelo de...» o aun «Hacia un modelo provisional de...». Detrás de ello se encuentra la esperanza de que otros estudios contribuyan al mismo fin, lo cual sugiere la alternativa: relacionar los estudios propios con uno o varios modelos existentes.

Una vez más, la noción de «estrategia» proporciona una valiosa ilustración de este tipo de trabajo acumulativo. Al mismo tiempo en que yo hacía mi análisis de las «estrategias de supervivencia», LACEY (1977) desarrollaba un modelo de «estrategias sociales» del maestro y



A. HARGREAVES (1977, 1979), uno de las «estrategias de manejo de situaciones». Es interesante comprobar que estos tres enfoques se hicieron en un comienzo con total independencia y desconocimiento recíprocos, lo que constituye una clara indicación de la influencia teórica y metodológica general de interaccionismo simbólico y la etnografía. Hemos visto cómo categoricé y documenté las estrategias de «sobrevivencia» del maestro, tras haber identificado el hilo estratégico conductor y la reunión de los diversos elementos discontinuos que la constituyen. Sin embargo, aun cuando esto pueda haber representado el modo predominante de adaptación del maestro en esta escuela en particular, es posible que no represente a la generalidad de los maestros, puesto que se encuentra en un extremo de un continuo dominado por los recursos y la política; y, además, dado que concernía ante todo a la interacción entre escuela y aula de clase, favoreció el elemento «micro». Sin embargo, Hargreaves se interesó por desarrollar la base teórica que podía haber detrás de la noción de «manejarse con», tal como se expresa en la intersección de microinteracción y macroestructuras, mientras que Lacey se interesaba por completar un modelo equilibrado que permitiera tomar en consideración la redefinición personal de situaciones y al mismo tiempo la redefinición situacional de personas.

1. La obediencia estratégica, en la que el individuo acata la definición de la situación que da el representante de la autoridad, así como las imposiciones de la situación, pero conserva reservas privadas acerca de ellas. Aparenta ser bueno.
2. La adaptación internalizada, en la que los individuos acatan las imposiciones y creencias de que las imposiciones de la situación son para bien. Es realmente bueno.
3. Redefinición estratégica de la situación, que implica que el cambio es producido por individuos que no poseen la capacidad formal para hacerlo. Logran el cambio provocando o capacitando a quienes tienen el poder for-

mal para que cambien sus interpretaciones de lo que sucede en la situación.

(LACEY, 1977, págs. 72-73.)

Por tanto, lo que teníamos era tres modelos diferentes que se dirigían a un mismo tipo de acción docente, pero correspondían a tres dimensiones distintas:

enseñanza. supervivencia (WOODS)

micro. macro (A. HARGREAVES,
POLLARD)

cambio de sí mismos. . . . cambio de la situación
(LACEY)

El trabajo posterior estudió luego las relaciones entre ellos, y desarrolló ciertos aspectos de cada uno de los métodos.

Lacey fundamentó su argumento teórico en el análisis de la escuela de Chicago acerca de perspectivas y culturas (BECKER y colab., 1961), y podría considerarse, pues, como un refinamiento de algunos de sus productos. Luego me referí a ello cuando reconsideré ciertos datos que había obtenido en un estudio previo acerca de dos maestros (WOODS, 1981). Estaba, pues, en condiciones de suministrar material complementario del modelo tal como podía aplicarse a los maestros más experimentados (LACEY se interesaba por los estudiantes y novicios) y una cierta aplicación del modelo a la consideración de dos individuos (con lo que mantenía la naturaleza «fundada» de la teoría emergente).

Luego POLLARD (1982) aportó un nuevo desarrollo. Este autor, al analizar el enfoque de Hargreaves acerca del manejo de la situación, encontró que era más fuerte en el extremo macro que en el extremo micro de la dimensión. Lo mismo que Lacey, Pollard encontró un *desequilibrio* en el trabajo existente, y trató de fortalecer el área más débil. Lo hizo mediante el desarrollo de mi trabajo sobre la supervivencia del maestro, a través de las nociones de «yo» y de «intereses a mano» (esta última, bien documentada en su propio trabajo etnográfico; véa



se POLLARD, 1979 y 1980, pág. 37). De esta suerte, donde Hargreaves tendía a enfocar el manejo de la situación desde el lado macro, desde el punto de vista de lo que tenía que ser manejado, Pollard se concentraba en el significado subjetivo del manejo y ponía el énfasis en la importancia de la biografía del maestro, aunque intentando reunir todos los factores pertinentes en un modelo teórico.

Esto constituye hoy un buen punto de apoyo para un ulterior trabajo empírico y teórico. Una característica de todo este trabajo es la extensión de sus fundamentos a los datos. Se ha producido confirmación y extensión de la base de datos de la «estrategia de sobrevivencia» (STEBBINS, 1981) y una posterior modificación del modelo de Lacey respecto de la noción de «compromiso estratégico» (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985). Ahora, hay aspectos del modelo de Pollard, derivados mediante lo que podría denominarse «integración lógica», que requieren investigación. Uno de esos aspectos es la «biografía docente». Tenemos escaso conocimiento de cómo las primeras experiencias del maestro afectan sus carreras y sus estrategias.

En este desarrollo podemos distinguir algunas líneas maestras características para consolidar y estimular la investigación y el papel desempeñado por los modelos en ella. Estas son, en el primer caso, la *emergencia* del concepto de «estrategia» a partir de los datos etnográficos y la rigurosa *descripción* de sus diversos tipos. Esto llevó a la producción del concepto de «estrategia» y su refinamiento teórico. Que eso ocurriera simultáneamente en tres estudios independientes fue por sí mismo una *confirmación* del significado del concepto, así como una indicación de la influencia del enfoque general, en este caso, la interacción simbólica, que empuja a la gente en la misma dirección. También es evidente el deseo de *equilibrio* en los enfoques y conclusiones y un impulso de *integración* de elementos diversos, y aparentemente dispersos, en un marco coherente. Estos dos últimos indican un interés en el *alcance* del modelo o teoría para cubrir un amplio espectro de situaciones. Una vez que los diferentes estudios comienzan a enfrentarse abiertamente, en

lugar de seguir cada uno su camino aislado de los demás, comienza a producirse acumulación. Esto, por supuesto, no es una limpia tarea de mera reunión de fragmentos de modelo o de teoría. Lo mismo que el enfoque básico que lo orienta, el propio modelo producido es un *proceso* continuo. La comprobación crítica prosigue y continuamente se presentan nuevos problemas de equilibrio. Por ejemplo, el modelo de Pollard puede probarse que es demasiado complejo para cualquier uso técnico; podemos, por ejemplo, descubrir demasiados factores operativos en la biografía del maestro como para sostenerlos a todos por separado de un modo significativo. Pero esto queda aún por ver. Detrás de todo ello se esconde el deseo, en última instancia, de *explicar* el comportamiento del maestro y de *predecir* las posibilidades, dados ciertos factores. ¿Qué peso diferencial cabe dar a los recursos, la política, la «desviación institucional», el compromiso y la identidad personales, etcétera, en lo que el maestro hace? ¿Qué combinación de factores es probable que coloque a los maestros ante el «riesgo» de fracasar (véase LACEY, 1977)? ¿Hasta qué punto puede el impulso del personal compensar los obstáculos estructurales? Estas son algunas de las preguntas a las que esta investigación puede ofrecer respuestas. La construcción de los modelos contribuye a la confección de la lista de preguntas en el marco de su naturaleza.

Tipologías

Semejante a la de los «modelos» es la función de las tipologías, y en verdad a menudo ambos términos se usan de modo intercambiable. Pueden mejorar nuestra visión y modelar nuestro foco al reunir una masa de detalles en una sola estructura organizada cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados. Pueden darnos una idea del alcance de estos tipos. Apuntan a relaciones e interconexiones (¿posiblemente modelos?) y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica. Una vez más se pueden aplicar a diferentes niveles,



desde las tipologías «para la clasificación de los sistemas educativos» (HOPPER, 1971) a los del compromiso del maestro en la enseñanza (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985).

Parte del material analizado previamente, o bien implicaba la tipificación, o bien conducía a ella. Por ejemplo, el próximo paso en el tema de la supervivencia fue el de identificar los tipos más importantes de estrategia de supervivencia utilizados en esa escuela y organizar en consecuencia los datos pertinentes. Tal tipología se confecciona sobre la base de un concepto y datos engendrados en un estudio único.

Otro método consiste en formular una tipología acorde con ciertos conceptos y principios, tomados de muchas fuentes. De esta suerte, HAMMERSLEY (1977a) trazó una tipología de estilos de enseñanza sobre la base de una cantidad de dimensiones que previamente había abstraído de la literatura (tanto conceptual como empírica) y de su propia investigación. Sostuvo que las tipologías que dividían los estilos de enseñanza en dos tipos contrapuestos - tradicional-progresista o bien centrado en el niño-centrado en el tema-, de los cuales uno se solía considerar bueno y el otro, malo, eran tipologías excesivamente simplistas. Estas tipologías no respetan los criterios mencionados antes en la formulación de categorías.

A menudo se superponen y entran en conflicto recíproco, así como funden en una unidad lo que el análisis separa como dimensiones diferentes... No hace falta decir que, dada esta situación de inadecuación descriptiva, las causas y consecuencias de formas particulares de enseñanza aún no se han establecido en absoluto (pág. 15).

Aquí Hammersley se hace eco de la necesidad de descripciones precisas, organización clara y dimensiones y categorías discretas. Estas categorías y dimensiones eran:

Un resumen de las dimensiones

1. Definición del papel del maestro

a) papel autotitular <-> papel impreciso

b) currículum <-> método

c) estrecho <-> amplio

d) alto grado de control del maestro <-> bajo control

e) universalista <-> particularista

f) producto <-> proceso

2. Conceptuación de la acción del alumno

a) niños graduados +4 adulto aprendiz <-> adulto

b) vocabulario de motivos individualista +4 determinista

c) teoría de la naturaleza humana pesimista +4 optimista

3. Conceptualización del conocimiento

a) currículum separado +4 currículum no separado

b) conocimiento objetivo y universalmente válido +4 conocimiento personal y/o ligado a propósitos o culturas particulares

c) estructura jerárquica <-> no jerárquica

d) conocimiento disciplinado <-> general

4. Conceptualización del aprendizaje

a) colectivo <-> individual

b) reproducción <-> producción

c) motivación extrínseca <-> intrínseca

d) vía de aprendizaje biológica <-> cultural

e) diagnóstico <-> intuición del alumno

f) aprendizaje escuchando sobre el tema <-> aprendizaje por actividad propia

5. Técnicas preferidas o predominantes

a) organización: formal +4 informal

b) supervisión e intervención +4 participación y no intervención

c) modo imperativo más apelaciones posicionales <-> apelaciones personales

d) tests de clase <-> evaluación comparada con rendimientos anteriores <-> ausencia de valoración formal

e) agrupamiento <-> no agrupamiento

f) agrupamiento por edad y capacidad <-> al azar, por amistad o a elección de los alumnos.

(HAMMERSLEY, 1977a, pág. 37.)



¿De dónde provienen exactamente estas categorías y estas dimensiones? Las categorías son completamente estándar, aunque las dicotomías tradicionales tienden a poner más énfasis en la categoría 5. Es evidente que un sociólogo consideraría el papel (categoría 1) así como los desarrollos de la sociología del conocimiento a comienzos de los años setenta indican las categorías 2, 3 y 4. En cuanto a las dimensiones, son muy conocidas («organización formal-informal de la clase»); o bien utilizan conceptos extraídos de otras áreas de la sociología («vocabulario de motivos»), o de otras áreas afines («la de la naturaleza humana: pesimismo-optimismo»); o bien refinan las nociones de otros que han trabajado en el mismo campo («el tratamiento de los alumnos como “niños graduados”, “aprendices adultos” o “adultos”, desarrolla la distinción “continuo infantil-unicidad infantil”, utilizada por BERLAK y BERLAK, 1981); o bien se infieren de la literatura existente («papel del maestro especializado, autoritario, impreciso»); o bien tienen tales vínculos recíprocos que podrían sugerirse lógicamente, aunque requerirían soporte empírico [lb] se sigue de la) mediante la pregunta por la base de la autoridad del maestro].

Sobre la base de estas dimensiones, Hammersley propuso una tipología de la enseñanza mucho más detallada y precisa que la corriente («tentativa» y «no exhaustiva»), centrada en cuatro tipos principales, que él denominó:

- 1) Enseñanza basada en la disciplina
- 2) Enseñanza programada
- 3) Enseñanza progresiva
- 4) No intervencionismo radical (término tomado de E. Schur)

Por tanto, la enseñanza basada en la disciplina implica:

Un papel de maestro autoritario legitimado en términos de un currículum, y en él basado. El papel del maestro se define con relativa estrechez y la orientación a los alumnos se

caracteriza por el universalismo, una preocupación por el producto y un elevado nivel de control de la acción de los alumnos... etc., etc. (ibid., pág. 38).

Mientras que Hammersley desplegó un amplio abanico de estudios, yo me limité a una línea particular en el desarrollo de una tipología de las adaptaciones de los alumnos. Mi objetivo era análogo es decir, el desarrollo de un esquema más comprensivo que las predominantes dicotomías supersimplificadas (tales como conformistas-inadaptados, o subcultura «pro-escuela» y subcultura «anti-escuela»). Para eso he adoptado una tipología de las adaptaciones, formulada originariamente por MERTON (1957), que empleó un artificio muy útil y conocido de construcción de una matriz, formada por dos elementos críticos. Los que Merton distinguió era:

- 1) *las metas* culturalmente definidas que se sostienen como objetivos legítimos para toda la sociedad o para miembros de ella situados en distintas posiciones;
- 2) *los medios* institucionalmente prescritos para lograr esas metas.

Proponía Merton cinco modos principales de adaptación al orden social sobre la base de combinaciones de aceptación y rechazo de metas y medios oficiales. Estos iban desde el conformismo (aceptación de unas y otros) pasando por la innovación (aceptación de las metas, rechazo de los medios), el ritualismo (rechazo de las metas, aceptación de los medios) y la retirada (rechazo de ambos), a la rebelión (rechazo de ambos, pero sin recolocación). Esto lo aplicaba a una escuela privada inglesa WAKEFORD (1969), quien agregaba el importante tipo o modo de la «colonización» (indiferente a las metas, ambivalente respecto de los medios).

A mí me parecía, a partir de mis observaciones y análisis con los alumnos, que la base de la tipología era correcta, pero que necesitaba una mayor elaboración. Por ejemplo:



La aceptación de las metas y los medios es una categoría demasiado amplia, pues puede haber personas que acepten de diferentes maneras y en diferentes grados, como es fácilmente observable para cualquier etnógrafo que trabaje en una escuela. Una aceptación absoluta implica un modo que yo denomino «congraciarse» («humillarse», «ser el preferido del maestro»).

En consecuencia, propuse que una respuesta vigorosamente positiva a las metas y a los medios podía denominarse «permisividad», e «identificación» una más moderada, la última de las cuales produce un tipo de adaptación que he llamado «acatamiento» (véase figura 6.1).

Por tanto, estos modos pueden ser también subtipos. Por ejemplo, allí donde las metas son

vagamente percibidas, pero la identificación con ellas es muy fuerte, podríamos encontrar un «acatamiento optimista». Allí donde las metas se identifican sólo en la medida que sirven a los intereses individuales involucrados, podríamos encontrar un «acatamiento instrumental»». Ambos tipos emergen de mis observaciones, en primer lugar, de nuevos alumnos de la escuela, y secundariamente de los alumnos «examinados» en cuarto y quinto años.

Una tipología más simple que emplea una estructura matriz es la que se muestra en la figura 6.2, que caracteriza el compromiso del maestro por su naturaleza y su grado (SIKES, MEASOR y WOODS, 1985).

Esta tipología se basa en los resultados y análisis de varios estudios de investigación (LACEY, 1977; WOODS, 1979; NIAS, 1981) y

METAS

	Identificación	Permisividad	Identificación	Rechazo sin sustitución	Ambivalencia	Rechazo sin sustitución
SIGNIFICADOS	Identificación	Retraimiento			Retraimiento	
	Permisividad		Congraciamiento	Congraciamiento		
	Identificación	Ritualismo	ACATAMIENTO	Acatamiento		
	Rechazo con sustitución	Retraimiento			Retraimiento	
	Ambivalencia	<i>Colonización</i>				OPORTUNISMO
	Rechazo sin sustitución	<i>Intransigencia</i>				

REFERENCIAS

Mayúsculas típico de Tos primeros años
 Cursiva típico de los años posteriores
 Flechas algunos movimientos característicos

Figura 6.1 Tipología revisada de los modos de adaptación en el sistema estatal secundario.

agrega sus propios descubrimientos, que permiten las distinciones. Esperamos que ello ayude a clarificar y «limpiar» el área, en donde varios han realizado contribuciones distintivas, pero parciales y, a primera vista, opuestas.

La matriz de compromiso de la figura 6.2 emplea una categoría y una dimensión. En la figura 6.3 se da una ilustración del uso de dos dimensiones; esta figura trata de representar la elección de tema tal como la perciben los maestros. La matriz está formada por la representación de la posición estructural de los alumnos en la escuela (alumnos que se examinan -examinandos-, alumnos que no se examinan -no examinados-) frente al grado de coerción con que parecen haber identificado las señales que se les han suministrado para realizar una elección «justa» (aceptación del sistema-ruptura del sistema). Ambas cosas quedaron marcadamente indicadas por los datos. Hay que destacar que la matriz arrojó cuatro tipos de alumnos en cuanto a la elección de asignaturas. La identificación de los alumnos por esta vía esclarece un problema para los maestros -el del movimiento de los alumnos según las líneas indicadas- y plantea problemas relativos a cuáles alumnos devienen en estos tipos y por qué (véase WOODS, 1979, págs. 52-54).

Los modelos y las tipologías son ante todo formas de descripción. En sí mismos, pueden

contribuir a la comprensión de un campo de actividad social, pues son una forma especial de descripción, que requiere depuración de grandes cantidades de material, análisis y abstracción. No es de extrañar que a menudo sean fines en sí mismos, o que un estudio de investigación lleve a un aspecto de un fin particular.

Sin embargo, su propósito primordial en el esfuerzo investigativo considerado en su totalidad es el de contribuir a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren, o, en otras palabras, contribuir a promocionar la construcción teórica. Hammersley vio esta tipología como una ayuda para echar las bases de una consideración de las causas y consecuencias de diferentes estilos de enseñanza; Lacey esbozó su modelo de estrategias sociales con la esperanza de que promoviera la investigación en áreas descuidadas, y así facilitar una teoría más adecuada de la acción del maestro; Pollard también apuntó a nuevas áreas de «estrategias de manejo de situaciones», que requería investigación para formular una teoría en el área del impacto relativo de los micro y los macro factores sobre la acción del maestro; y aunque me interesaba explorar las «estrategias de manejo de situaciones», que requería investigación para formular una teoría en el área del impacto relativo de los micro y los macro factores sobre la acción del maestro; y aunque me interesaba explotar las «estrategias de superviven-

	Vocacional	Profesional			Instrumental
	Educación	Asignatura	Enseñanza	Institución	Carrera
Núcleo					
Mixto					
Periférico					

Figura 6.2



«cía», fue mayor aún mi interés acerca de las causas por las cuales los maestros de Lowfield invertían tanto tiempo en la «supervivencia» y

no en la «enseñanza». Por tanto, el objetivo último es la teoría, que será el tema del próximo capítulo.



Figura 6,3 Percepciones de los maestros de la elección de asignatura.



UNIDAD 03 A
LA PAZ, B.C.S.

