



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Gerson, Boris (1979)
**“OBSERVACIÓN PARTICIPANTE Y DIARIO DE CAMPO EN EL
TRABAJO DOCENTE”**
en *Perfiles Educativos*, No. 5 pp. 3-22.

Observación participante y diario de campo en el trabajo docente

Boris GERSON *

UNO

Se ha dicho con bastante frecuencia que la escuela reproduce las diferencias sociales; una y otra vez se ha puesto de relieve que el sistema escolar contribuye a la buena marcha de la maquinaria de la desigualdad, no por azar, sino a título institucional. De esto se ha hablado mucho.

Dudas, posiciones enfrentadas, proyectos trunco sobre el significado y el destino de las escuelas son, al parecer, males menores que se remedian con el incremento de la matrícula.

Como institución escolar, la educación ha dado origen a uno de los reproches más directos que se le hacen a la democracia mexicana, y sigue siendo, hoy todavía, una de sus más caras promesas. También se le hacen otros: que se une "a la avanzada del colonialismo interno", a la dependencia cultural y a la desinformación, repitiendo de esa manera los esquemas de la sociedad tradicional, organizada para el beneficio de las metrópolis.

La revaloración vital del trabajo, la realización efectiva del desarrollo interno, la evolución necesaria que permita el crecimiento económico, la recuperación de la dignidad que las instituciones restan a los hombres de nuestro tiempo, son tareas que comprometen a la educación con el hombre.

Al tiempo que se discute la posibilidad de alguna alternativa, el polvo va acumulándose en esa zona de extrañación entre la escuela y la vida, separadas como por un montículo de arena, que, en el mejor de los casos, sólo permite que la libertad vuele en el interior de una jaula, o que el silencio haga acto de presencia cuando a alguien se le pregunta: "¿Qué es lo que aprendiste en la escuela?"

Los hombres realizan sus actividades en zonas muy especiales de la cultura y la búsqueda de regularidades se centra en la diferenciación de los grupos resultantes de la especialización local, así como en su relación con los sistemas de producción y de control social. La enseñanza entrafia esta misma diversidad y, sin embargo, poco sabemos sobre la misma.

Trasladar la práctica educativa cotidiana al terreno del análisis y la discusión, observar los principios informativos, reguladores y valorativos que trasmite la práctica educativa, así como su vinculación con el mundo circundante, son tareas perentorias que deben cumplirse debido a la necesidad existente de obtener avances significativos en el dominio de la creatividad y en la apertura de las instituciones educativas, si es verdad que se desea cabalmente el desarrollo del país. Si el propósito es realmente rescatar la educación, llamándola a realizar tareas nacionales, tareas democráticas; si se aspira a restablecer la unidad nacional, dando fin así al silencio que nos mantiene en las tinieblas hasta en tanto no haga su aparición la Historia y, con ella, la historia de cada

*Profesor e Investigador del CISE.

quien; si se desea esto, pues, es menester llegar a una comprensión de la educación. Es preciso descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitamente en los términos de las interpretaciones oficiales de la realidad educativa. Es necesario examinar lo que está detrás, asomarse tras los bastidores a fin de descubrir las verdades silenciadas de la práctica educativa. El fracaso de las escuelas, que no han logrado convertirse, según quería Félix Martínez Bonati, en "la conciencia de la sociedad", es un hecho que merece analizarse con detenimiento. Es de vital importancia para nosotros saber por qué sucede esto, puesto que la educación, al suscitar expectativas como la anteriormente mencionada, no puede sustraerse a la responsabilidad consecuente: de no proponerse una meta semejante, la escuela no tendría más objetivo que trabajar con vistas a su destrucción.

Ciertamente, llegar a ser la conciencia de la sociedad no es un fin práctico, sino un proceso que comporta ciertas condiciones de sustentación. Dado que la conciencia de la sociedad encarna en individuos que ejecutan papeles requeridos en gran medida por las instituciones sociales, su consecución no es algo que se obtenga de una vez por todas. El hombre posee ilimitadas posibilidades de creación, por ello no pretendemos aquí encerrar en una cuadrícula aquello que constituiría la conciencia de la sociedad, a no ser dentro de la idea bastante general de búsqueda.

El maestro mismo entrará en embrollos ante una fraseología del género "la conciencia de la sociedad", si antes no reflexiona sobre la forma en que él contribuye a establecer los vínculos que enlazan al educando con el medio social en general una vez que sale de la escuela, y sobre el establecimiento de los principios de una intervención educativa que posibilite el desarrollo armónico del ser integral del hombre en sus diversos campos: ambiental, corporal, psicológico y consciente. "... Los alumnos —escribe Lombardo Radice— deben ser considerados en sus respectivas vidas, por todas sus manifestaciones. Tienen una cultura multiforme que se encuadra dentro del saber escolar, hecha de hábitos domésticos, de usos, de tradiciones populares, de verdad y de prejuicios de la ciencia popular, de discursos oídos a la gente que los circunda y de espectáculos vistos con ojos atentos y ávidos de experiencias suyas y de otros".¹

Por tal razón parece necesario procurarse los medios que permitan generar soluciones a tales fenómenos, los cuales muestran su repercusión en las áreas de reprobación y silencio. Comprender los elementos que componen el proceso de estas fugaces intervenciones educativas realizadas en las aulas, aquello que representan y transmiten, es una vía posible que permite avanzar hacia la solución de los problemas educativos.

En este sentido, además de la relación del trabajo docente con el estudio y la formación constantes, así como con todas aquellas habilidades referidas al manejo eficiente de recursos, se sugiere aquí vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa.

Subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equivale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula.

En el informe preparado por investigadores del Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo, sobre el estado actual de la investigación educativa, se menciona que muy pocos trabajos se centran en el aula, en tanto predominan los trabajos que analizan los productos de la educación en el sistema social. Útiles como pueden ser estas investigaciones, como barómetro del sentido que va cobrando la educación en un sistema social, para la solución de los problemas educativos, los investigadores concluyen en la necesidad de alejarse del tipo de investigación macrosocial "que trata con variables que realizan cortes transversales sobre relaciones nacionales, pero que frecuentemente fracasan en reflejar el efecto de establecimientos particulares. . . Este desplazamiento debe dirigirse hacia estudios que se centran sobre las situaciones de enseñanza y sus productos, intentando identificar las variables que están produciendo esto o cuyo efecto se reconoce en diferentes condiciones. Estos deberían ser desarrollados a nivel del aula o de la comunidad, utilizando una metodología del tipo clásico de investigación: Experimentos, estudios de caso, observaciones y técnicas etnometodológicas podrán llevar a resultados más provechosos".²

El investigador puede conjugar estos dos intereses. Puede dedicarse a identificar las simetrías entre distribuciones de ingreso y distribuciones de oportunidades educativas, distribuciones de origen y teleológicas, etc., o puede penetrar en esa red fenomenológica revisando el origen de la participación de la escuela en estas distribuciones.

El profesor-investigador posee una condición de privilegio para representarse la práctica educativa y es el mejor crítico interno del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que el objeto de su estudio es su propia profesión.



Las siguientes líneas tienen la intención de señalar al profesor su capacidad para investigar desde un punto de vista social los procesos de enseñanza-aprendizaje. Poniendo a un lado la pretensión de agotar las formas en que la metodología de la investigación social puede contribuir a la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, se propone aquí la utilización de una técnica y un instrumento de registro clásicos de la etnología: *la observación participante* y *el diario de campo*; éstos han sido utilizados con éxito para un conocimiento directo de la realidad profunda y son accesibles al maestro debido a la economía de su utilización, y al poco tiempo que requieren.

En la siguiente sección, recorriendo el camino del etnólogo, vamos a definir el diario de campo y la observación participante. Al final de ella examinaremos la relación entre observación participante y trabajo docente. En la última sección, definiremos cómo se utiliza el diario de campo y con qué apoyos cuenta la observación participante con vistas a su instrumentación en el aula.

Antes de entrar en materia, será útil recordar con Lévi-Strauss que "la sociología formal no se detiene a las puertas de lo novelesco. Lo atraviesa sin temor a perderse en el dédalo de los sentimientos y las conductas".³

DOS

El diario de campo es un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo recuperado por la misma palabra diario, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina "de campo". Su surgimiento se dio en el laboratorio del etnólogo, en el estudio de grupos asiáticos, africanos y americanos que algunos autores han dado en llamar "sociedades arcaicas", y se desarrolló juntamente con otros instrumentos utilizados por los etnólogos para la recopilación de datos, como el levantamiento de planos ecológicos, la construcción de genealogías para examinar los modelos de las relaciones de parentesco y las guías de clasificación de datos culturales que constituyen nomenclaturas de los fenómenos sociales. Estos instrumentos apenas fueron sistematizados en las postrimerías del siglo XIX, cuando la etnología pudo establecerse como ciencia; sin embargo, se encuentran implícitos en su desarrollo histórico, que se origina en las situaciones de contacto entre culturas distintas, decayendo en los periodos de aislamiento y floreciendo según se da la renovación de los contactos: Sus momentos más fructíferos coinciden principalmente con las etapas de la expansión occidental: así, por ejemplo, con la civilización clásica greco-romana; con los descubrimientos geográficos de los pueblos ibéricos; con la formación de los grandes imperios coloniales.⁴

El diario de campo es un primer paso para la recopilación de los datos observados en la misma realidad o los escuchados a los informantes, que después se clasifican de acuerdo con las nomenclaturas culturales. En el cuaderno se encuentran esquemas que permiten reconstruir en cuadros más formales los sistemas de parentesco; los pequeños planos anotados aquí y allá dan cuenta de la distribución de tierras de cultivo y de los barrios locales, etc. En el diario de campo se anota todo lo que sucede a lo largo de la rutina del trabajo de investigación, que es, a su vez, la rutina cotidiana de lo investigado. De este modo el diario de campo es asimismo una fuente de extracción de datos, los cuales pueden clasificarse después, iluminando las provincias de la cultura al suministrar un relato de las experiencias personales en torno al trabajo de investigación, que hace posible considerar al investigador en los problemas planteados por sus propias concepciones del mundo y de la vida ante el conocimiento de una nueva realidad.⁵

La recopilación directa de datos se atiene a dos fuentes básicas: la observación directa y el uso de informantes. Para la etnología, el uso de informantes es complementario de la observación directa; tiene que ser así para un campo muy amplio de la conducta social. La ejecución de tareas productivas o de procesos tecnológicos, la conducta recíproca de los individuos en el grupo familiar, el comportamiento de los educandos en el aula, el equipo material de los poblados y las ceremonias, ejemplifican casos en los que la observación directa no puede ser reemplazada. En todas las ocasiones, sin embargo, alguna forma de información verbal está obligada a observar la conducta social. La recopilación de datos, a partir de la información verbal, debe buscarse con toda oportunidad a fin de obtener información acerca de circunstancias específicas. Los informantes son personas seleccionadas para obtener información de acontecimientos que no son fácilmente accesibles a la observación. El informante, al explicar este o aquel otro rasgo cultural, ofrecerá una explicación que expresa las nociones de su ámbito social y de su persona.

La penetración científica es penetración en un orden de cosas. Sociedad y cultura aparecen fragmentadas para el "hombre actuante" ubicado en un plano dual de interacción social en el que se perciben dos aspectos u órdenes de cosas sociales: uno descansa en el contenido del fin o carácter intencional de los tipos de acción; otro, en el criterio de relaciones entre individuos y de su posición ante los demás o en relación con ellos.⁶

El hombre que actúa en un plano ético y valorativo donde se piensa en contenidos de acción, ubica la intencionalidad y la instrumentalidad de su práctica cotidiana en el plano de las relaciones sociales, donde está su circunstancia así como una red determinada de interacción, un corte grupal que va tendiendo puentes y urdiendo redes de determinadas características

socioculturales donde los individuos reproducen formas de vinculación específica con las diversas instancias del mundo circundante.

La observación tiene que dirigirse a separar el *continuum* de datos en unidades que puedan ser manipuladas y ordenadas de una manera más sistemática que la ordenación ambigua y fortuita inherente a la observación ingenua. En el momento de la observación, el investigador registra palabras o claves para recordar lo que sucede, que son desarrolladas después con calma en el diario de campo. El diario permite observar en perspectiva la vida de la comunidad, las manifestaciones concretas del proceso enseñanza-aprendizaje y las situaciones en que se ve involucrado, los acontecimientos extraordinarios, las fluctuaciones en la comida, etc. Permite, además, advertir las lagunas que han quedado en la información. A partir de los registros aquí realizados, es posible clasificar los datos culturales, generales como, por ejemplo, en la guía de Murdock,⁷ o específicamente sobre los distintos campos de interés social, como, por ejemplo, en la nomenclatura de Jules Henry⁸ sobre educación.

En el caso del trabajo docente, el diario de campo es un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa. Sin embargo, sería ingenuo suponer que el investigador carece de alguna orientación teórica, que es capaz de absorber información sin vulnerarla y que sobre sus conclusiones y el objeto de estudio no influyen suposiciones previas, a menudo escondidas. Esto nos lleva a la explicitación del papel activo del investigador, como sujeto cognoscente de su inserción en la práctica social. Como lo señala H.M. Lynd: "La precisión que buscamos sólo es accesible a condición de tomar conciencia del papel del observador entendido como elemento del proceso de observación; no abstrayendo a este observador sino incluyéndolo en el cálculo".⁹ Ya que la subjetividad es inevitable, debe manifestarse abiertamente, es decir, debe ser claramente formulado el razonamiento subyacente a la observación, deben ser expuestas sus premisas explícitamente y sus operaciones deben revisarse paso a paso.

Por otra parte, los marcos teóricos en que se apoya el investigador tienen una importancia esencial en el trabajo de observación. Como lo señala José Bleger: "El observador tampoco es una función pasiva: Observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia. . . pensar es el eje de la indagación científica y la base para la observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en la observación según el pensar y un mayor rigor en el pensar según la observación".¹⁰ De acuerdo con esto, es muy importante destacar las nociones teóricas y enriquecerlas con la observación en un proceso alternativo y recíproco.

Los etnólogos interesados en conocer las sociedades arcaicas se han visto sorprendidos por las variadas formas de hospitalidad de sus diferentes culturas, y han desarrollado una metodología en torno a la "observación participante", que Malinowski define así: "de modo principal. . . vivir . . . verdaderamente entre los nativos". En este caso, el investigador, con el objetivo-meta de la observación participante, procura moverse en el plano más cercano a la ecología o medio natural social, evitando interponer entre él y los datos instrumentos muy técnicos, susceptibles de una comparación aparentemente objetiva de datos, ya que considera que la relación más directa y profunda con la realidad social está constituida por la observación de las experiencias vividas por los informantes, así como por la palabra, recuperadora de los valores y categorías de una cultura.

Mientras Malinowski instituía la participación intransigente del observador en la vida y pensamiento social, Marcel Mauss afirmaba que lo "esencial es el movimiento del todo, el aspecto viviente, el instante fugitivo en que los hombres al igual que la sociedad toman conciencia sentimental de ellos mismos y de su situación frente a los otros."¹¹

Bruyn sugiere tres axiomas para guiar el trabajo del observador participante:

"Axioma 1: el observador comparte las actividades y sentimientos de la gente mediante una relación franca.

"Axioma 2: el observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación.

"Axioma 3: el papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad".¹²

De acuerdo con el primer axioma, el rol del investigador depende en gran medida de su sensibilidad ante las situaciones en que se ve inmerso y de la interacción que establece con el grupo. En este sentido, el investigador debe elaborar intelectual y afectivamente su presencia en la

comunidad de estudio y estar dispuesto a flexibilizarse en términos de sus propios comportamientos. Así, la participación puede definirse en este caso: "observar lo más que pueda, participar en todo lo que se permita y arreglar las experiencias discutiéndolas formal e informalmente. Este axioma reconoce que hay muchas situaciones posibles en el trabajo de campo, lo cierto es que no hay un método único. . ." ¹³ Compartir una relación franca implica sortear ciertas barreras, hecho que permite dejarse influir por las relaciones sociales manifiestas y participar, guiando parte de la acción a partir de la atmósfera desarrollada por el grupo, en términos de la relación más conveniente sugerida por ellos mismos.

En el terreno de la docencia pensamos fácilmente en la participación; ésta es practicada por el maestro aunque es probable que no sea tomada en cuenta en el plano de la investigación. Este problema ha sido considerado por la teoría sociológica en términos de "la definición de la situación", o sea la definición del *status* y papel del individuo en un contexto particular, definida en el proceso de interacción social. La definición de la situación es iniciada por los padres, es continuada luego por la comunidad y está representada por la escuela, el derecho y la iglesia. Pero al mismo tiempo, la definición de la situación, como punto de vista del actor, es descrita como el elemento de la definición de la situación total. Esta última contiene siempre factores subjetivos (actitudes) y aquí la definición de la situación se presenta tal como parece existir para la persona misma. Este factor subjetivo, no debe nunca ser desestimado en el análisis social, ya que, de acuerdo con el célebre teorema de W.I. Thomas: "Si los individuos definen una situación como real, ésta es real en sus consecuencias".¹⁴ En el aula, el maestro como encargado de definir situaciones tiene control sobre las definiciones que los otros aplican a la situación, de tal modo que las consecuencias de sus definiciones de la situación tienden a ser reales tanto para él como para los educandos. Como lo señala Pidgeon: "Todo maestro se ve confrontado muy a menudo por definiciones de la situación opuestas a la suya propia. El ejemplo pedagógico más frecuente se presenta cuando el maestro hace una pregunta que el alumno interpreta en otros términos; en este caso, el alumno da una respuesta que para él resulta perfectamente lógica y



correcta, pero que carece de sentido para el maestro. Esta clase de problemas surge incluso en los exámenes escritos y en los tests de inteligencia para niños".¹⁵ De este modo, al docente se le plantea el problema de interiorizar las definiciones de la situación realizadas por el alumno y detectadas en su comportamiento; lo cierto es que la participación franca de maestros y alumnos en estos esclarecimientos permite enfrentar los grandes secretos del grupo así como las fantasías depositadas por los educandos en el maestro, además de todas aquellas a las que él se hace acreedor con la definición de su participación. La participación es un elemento indispensable en el trabajo docente; para accionar la observación a partir de ésta, es necesario introducirla en el cálculo.

El análisis por parte del maestro de la propia definición de la situación y de sus efectos, es uno de los muchos aspectos fascinantes en la investigación de la práctica educativa.

El segundo axioma presentado por Bruyn, introduce la noción de tarea en el trabajo de campo del etnólogo, ya que el hecho de pasar a formar parte de la cultura que se está observando, implica realizar sus actividades. La noción de tarea se une a la noción de participación, pues en el quehacer del investigador dentro de la comunidad están las posibilidades de información y comprensión de la realidad. En este género de observación, el investigador toma en algún nivel el papel de un miembro del grupo y participa activamente en sus funciones. El etnólogo encontró que acompañando a sus informantes en sus tareas y colaborando con ellos se hallaba muy próximo a tramas más vitales de la interacción social, a ciclos de la conducta social —por ejemplo, ayudar a sacar a un buey del pozo—, que después le permitían comprender con más claridad ciclos menos cerrados de conducta —por ejemplo, una conversación en una esquina. En la medida en que los individuos estaban centrados en su tarea y no le daban información, específicamente a él, se mostraban directamente comprometidos en su realidad, lo que los hacía más transparentes y complejos. Es por esto, y no por un ideal romántico, que el etnólogo incorpora la noción de tarea al trabajo de observación. En este caso, como en el anterior, el maestro tiene ya una tarea y si está en el salón de clase es para realizarla. Su participación en la realización de la misma es mucho menos eventual que la participación del etnólogo en las tareas del grupo que observa. Es preciso que distinga entonces entre su tarea y la tarea del grupo, considerando en toda su riqueza los elementos componentes de la misma. Esto rompe, desde el punto de vista personal, con la idea muy difundida de que uno debe saberlo todo y, peor aún, si no lo sabe, aparentarlo; y favorece, en lo grupal, no a los "flojos", los "negados", los "rebeldes", sino a los actores de esa historia grupal, íntima y social. Esta historia no se conoce por sí sino a través de las formas que adquiere la realización de la tarea en el grupo, incorporando a ésta el elemento humano. En todo esto entra en juego el conocimiento de los múltiples aspectos de los procesos de relación grupal:

estructura y sentido de la conducta, donde surge el sentido de su índole social y psicológica concerniente al "hombre-en-situación".

El tercer axioma refleja el concepto básico de la interacción simbólica que consiste en "tomar el papel del otro". Desde este punto de vista, la interacción entre el investigador y el grupo es una especie de juego de información en el que cada individuo trata de manejar sus impresiones. En este sentido, el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus efectos. Aquí se impone la comprensión del juego de experiencias, conocimientos y afectos con los que el grupo piensa y hace: se exige esta comprensión para la expresión grupal, ubicando a los actores en relación a los objetos a que se remiten, a las personas y acontecimientos ausentes que pesan sobre su comportamiento en el aula. Poner en juego la práctica educativa en su significación profunda es desentrañar las tramas ocultas de nuestra cotidiana "interacción simbólica",¹⁶ de acuerdo con la cual, en toda situación social hay una tendencia a comunicar una visión de las cosas que los otros encontrarán aceptable. Esto plantea en el terreno de la docencia el problema de la legitimación de la coordinación, en donde la posición de vigilancia estrecha del coordinador agrega y no resta condiciones para la expresión del burocrático ser del educando. Expresar a los educandos las condiciones que intervienen en el manejo de su supervivencia en la jungla escolar plantea de nuevo algunos problemas a la coordinación, que tiene que accionar formas de control para equilibrar el ejercicio de la docencia. Hasta ahora no se ha dado suficiente importancia al rol del maestro desde la perspectiva del juego de la imagen, que el alumno ha internalizado de los distintos maestros anteriores y que, en el plano de la realidad, se traduce en un comportamiento que el maestro asume inconscientemente, para no desvirtuar esa imagen. El maestro es depositario de imágenes de autoridad, y no ese explorador curioso que es el etnólogo. Todo esto dificulta el empleo de la observación participante en el trabajo docente, y hace más interesante la instrumentación de esta técnica, pues no hay descubrimiento sin problemas.

TRES

Hasta ahora hemos pensado en la importancia de la observación como técnica de recopilación de datos, que no se reduce a fragmentos dispersos de la práctica social, sino a la aproximación de una totalidad vivida y manifiesta en el comportamiento como conciencia subjetiva, es decir, vivida por hombres y como conjunto de caracteres objetivos, circunstanciada por hombres.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio teórico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la descripción de los comportamientos *in situ*, que se desarrollan en el aula. Difiere de la observación ingenua que siempre se realiza en situaciones de enseñanza, tomando de cualquier punto

del espacio y del tiempo grupales algunos fragmentos que pasan a formar parte de una memoria olvidada. La observación participante cuenta con un apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente y en sus propios principios como observación participante. Problematizar, pues, supone plantearse interrogantes sobre el espacio y el tiempo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. El momento de observación parece hacer concreción de este espacio y tiempo particulares que se me dan como observador, con aquellos espacios y tiempos que forman parte de la realidad presente e histórica del grupo, y que yo, en tanto que maestro, puedo percibir de algún modo coloreando su comportamiento. Pero esto no es un punto de partida, sino uno de llegada. Para comenzar, tengo necesidad de observar y de hacerme preguntas sobre aquello que sucede en el aula; hacerme preguntas, no quiere decir observar. Al observar no debo hacerme preguntas concretas porque debo observar; después de observar, debo analizar si la información que he obtenido responde a las preguntas que me he hecho o si responde a preguntas nuevas. Como observador resulta conveniente evocar a Mauss, para quien "Contra el teórico, el observador debe tener la última palabra y contra el observador el indígena es lo que cuenta".¹⁷

Esto encierra, en esencia, el consejo que el etnólogo da al docente entregado a la tarea de observador. Las nociones de observación participante, a que se ha hecho referencia anteriormente, aconsejan observar desde el interior de los fenómenos mismos, entendiendo este interior como participación, como tarea y como representación social de la realidad. Fuera del ámbito de observación, mis preguntas se dirigen, en el terreno teórico, a la explicación de las dimensiones de mi trabajo como docente.

La idea de un modelo de docencia ha sido desarrollada por los investigadores del CISE, en un intento de construir conceptualmente un modelo teórico de la docencia, desde el punto de vista de las relaciones que constituyen esta actividad así como de las interrelaciones que la condicionan, en un enfoque global que integre las contribuciones de la psicología, de la sociología y de la

tecnología a la comprensión y solución de los problemas educativos.

Las "Notas para un Modelo de Docencia" recogen parte de esta reflexión.

El modelo de docencia ha sido una preocupación teórica que yo mismo, en cuanto docente, puedo aprovechar. La taxonomía, revelada en un intento de sistematización de los factores implicados en la actividad docente, define cuatro dimensiones:¹⁸

La docencia como "actividad intencionada", la docencia "como proceso de interacción entre personas", la docencia "como proceso circunstanciado" y la docencia como "actividad de carácter instrumental".¹⁹

En la observación cotidiana estas dimensiones aparecen entrelazadas en secuencias de comportamiento, donde los planos se conjuntan para constituir así la experiencia de la práctica educativa. La intersección de planos se manifiesta en la observación participante, que no anda a la búsqueda de conceptos, sino de realidades que posteriormente se elaboran en conceptos, pero que al momento de manifestarse afrontan la integridad de su objeto. La intencionalidad, la interacción, la circunstancialidad y la instrumentalidad, coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve formas de pensamiento y de acción humanas que dan especificidad a la práctica educativa; al mismo tiempo, sientan las bases, a través de esta ubicación espacio-temporal, para la comparación y comprensión de los caracteres más generales de la práctica educativa en una sociedad. En este caso, como punto de partida, el docente comienza a preocuparse por tratar de ser un buen observador participante y por analizar las dimensiones implícitas en el trabajo docente.

En la dimensión de intencionalidad se ubican los objetivos de la práctica educativa, tal como ésta aparece en la orientación de la acción de los participantes. Lo inmediatamente visible a un observador en este ámbito son los profesores y estudiantes (sobre todo si se ubica en el espacio-tiempo del aula); sin embargo, la observación



cotidiana sólo descubre eventualmente la intencionalidad de las propias instituciones educativas y de las diversas instancias de lo social, como aguas que erosionan el suelo de la práctica educativa que se desarrolla en el aula.

En cuanto al maestro, podemos señalar que su práctica se apoya en categorías, principios y conceptos básicos que implican a la docencia como sistema imaginario, representado por una serie de ideas sobre lo que es educación, didáctica y campo del conocimiento, y que se concretan en objetivos, propósitos o metas de la educación que el maestro explicita en el aula, verbalmente y en forma de comportamiento.

El alumno no deja de poner en juego la información previa recibida en todas partes, las nociones de bien y mal, de útil, de valioso, inculcadas por familiares y vecinos, e inscritas en su biografía personal. En este nivel, el maestro observa las actitudes de los educandos respecto de los temas manejados en clase, observa y registra las ideas expresadas por los alumnos y analiza después los esquemas referenciales que se han puesto de manifiesto. La dimensión de intencionalidad exige la recopilación de elementos diacríticos para definir quién es el alumno, cuáles son sus expectativas, cómo se comporta en el aula, qué relación guarda la materia con sus intereses, qué relación hay entre los intereses del alumno y los objetivos que el maestro persigue.



Los ámbitos de información sobre los distintos niveles de intencionalidad se descubren básicamente por el comportamiento de los estudiantes en el aula. La intencionalidad manifiesta en el comportamiento se concreta, dado que no coinciden fácilmente las intencionalidades de unos y otros, oscilando entre áreas de cooperación y áreas de conflicto. Cuando se muestra que la acción de A no está de acuerdo con las expectativas y deseos de B, los repertorios de intencionalidad de unos y otros actores en la situación educativa aparecen con nitidez. Así, por ejemplo, un maestro de la materia de clínica que se imparte en la carrera de medicina, refiere: "En esta materia teníamos el objetivo de enseñar a los alumnos principios básicos de antropometría, signos vitales, primeros auxilios y entrevista médico-paciente, con el fin de habilitarlos para situaciones cotidianas de enfermedad o accidente en donde pudieran diagnosticar los niveles de gravedad del paciente y prodigar los primeros auxilios. Dentro de las prácticas instituidas para alcanzar estos objetivos los alumnos ensayaban unos con otros, vendándose, inyectándose, practicándose fisioterapia, etc. En esta clase teníamos que aprender las técnicas de respiración artificial; por más simple que parezca, la medicina recomienda en este campo la respiración de boca a boca, había pues que aprender a ponerla en práctica. Cuando propuse el uso de la técnica, los alumnos se mostraron maravillados con la idea de practicarla con alguna alumna del salón. Las alumnas objetaron que la proporción no era pareja y

que ellas de ningún modo tenían que practicarla más de una vez. Propuse entonces un sorteo, los alumnos a regañadientes aceptaron, pero cuando se presentó el momento, se resistieron definitivamente. No hubo fuerza humana capaz de convencerlos. Un año después, seguía yo con la idea de realizar una clase de respiración artificial. Una clase antes de proponérmelo, tuve una idea insólita y encargué a los alumnos que a la clase siguiente se dejaran llegar con las bolsas llenas de gasas (para ser usadas como tapabocas). En la siguiente clase hice una breve exposición teórica sobre la técnica de la respiración artificial y la justificación de la respiración boca a boca, expliqué el objetivo de la práctica y la necesidad de ensayar. Antes de que pudieran objetar les expliqué lo de las gasas y para mi satisfacción, no se presentó ningún problema".²⁰

En este caso se puede observar con claridad la falta de correspondencia entre una actitud valorativa del alumno respecto de ciertos comportamientos sociales y las tareas del proceso de enseñanza-aprendizaje, provocando problemas muy específicos al profesor, llevándolo así a reflexionar sobre la pedagogía de su materia a partir de una información más amplia, que le permite predecir, en función de la opción pedagógica, los resultados posibles. Es por esto que la dimensión de intencionalidad permite revisar los objetivos de la docencia, que implican por parte del profesor conocer el ámbito en el cual sus más caros anhelos son confrontados.

La dimensión de interacción nos pone en contacto directamente con la relación maestro-alumno. Aquí aparece el lenguaje con que se construye ésta como relación que expresa una totalidad de sentidos: pedagógico, humano y social. Desde el punto de vista de la problematización de la docencia, esto implica la socialización de la sociabilidad hacia una "pedagogía de la decisión". En la práctica, esta totalidad de sentidos se concreta en el vínculo que el maestro establece con el grupo, de acuerdo con la forma que adquiere la intervención educativa que se desarrolla en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es como un salón de espejos que refleja figuras planas, cónicas y erizadas. El maestro puede ser físico, biólogo, matemático, pero en todo caso su labor es pensar y actuar en un grupo de trabajo. Se encuentra vinculado al grupo tanto desde un punto de vista imaginario (lo que piensa implica su práctica), como desde un punto de vista real (las relaciones que establece dentro de ella). Además de esto, de acuerdo con su *rappor*t institucional promueve la reflexión. Por formación (o por deformación) el maestro normalmente da la pauta para los roles de la relación, y de su "ir hacia" depende lo que ahí sucede. Su posición es privilegiada para representarse los sistemas institucionales que inscriben planos en la práctica educativa, y para su interjuego con las disposiciones afectivas ("la cosa vivida"), con niveles de información y con posibilidades implícitas de transformación de la realidad práctica y social del grupo. Sin embargo, los sistemas de valores son variables en el espacio y en el tiempo.

En la sociedad moderna se acentúa la orientación de los individuos a distintas máximas de acción.²¹

Encuentro tres tipos ideales o conceptos límites con los que es posible comparar, desde el punto de vista de la experiencia de trabajo docente, el vínculo maestro-grupo. Estos tipos ideales, sin ser exhaustivos, implican distintas posibilidades de observar y recuperar información sobre la práctica educativa.

Un primer tipo ideal que se describe alude al *vínculo de dirección*. Por la naturaleza del tipo que se pretende reflejar conviene citar un caso de la historia de la educación, ya que el tiempo tiene la virtud de hacer sublime lo que todavía en vida aparece como pedestre. Para esbozar el vínculo de dirección citemos, pues, el célebre caso del profesor García Cantarines. Este hombre, alto dignatario de la Iglesia y profesor de Derecho Constitucional en el Instituto de Ciencias y Letras de Oaxaca, por el año de 1846 (once antes de la promulgación de las Leyes de Reforma) trató con sus alumnos el punto de las relaciones del Estado y la Iglesia, diciendo así: "Conforme a la marcha de los tiempos, y por lo que ha pasado en la República, es seguro que se decretará la separación del Estado respecto a la Iglesia; ténganlo ustedes presente". Los alumnos —según expresa el Lic. Brioso y Candiani— oyeron con asombro y estupefactos aquella declaración, y García Cantarines comprendió entonces la trascendencia del vaticinio, por lo que pidió a sus discípulos con mucha gravedad y con insistencia que lo que acababa de anunciar quedase ignorado por los extraños y que por ningún motivo lo propalaran. Los alumnos no lo obedecieron y en los estrados y en los corrillos comentaron el anuncio de la reforma, formulado por Cantarines. Una vez que éste se enteró de lo que hicieron sus discípulos, indignado declaró cerrada la cátedra, y llegó cuatro días después acompañado de un mozo portador de una canasta con racimos. "Jóvenes —les dijo— han hecho ustedes bien en propalar lo que les dije hace cuatro días; las ideas tienen fuerza expansiva y nadie debe creerse dueño exclusivo de ellas. Comprendo el error que cometí y la injusticia con que procedí, y en prueba de ello aquí tienen ustedes este obsequio".²² En este caso lleno de riqueza pedagógica se alcanza a discernir que la actividad de aprendizaje se centra totalmente en la figura del maestro. El mejor de los casos es el de

García Cantarines, profeta del destino de la nación, que es capaz de predecir el futuro.

En todo caso, la relación maestro-alumno depende directamente de las iniciativas del maestro, quien asume todo el liderazgo. En cuanto observador tiene más a la mano su propio proceso de ser, que el del grupo. No es posible despreciar el valor de la dirección en la empresa educativa. Es importante reflexionar acerca del García Cantarines que entraña todo maestro y observar desde su perspectiva cómo adquiere el alumno los conocimientos, los juicios de valor y las formas de relación social por él inspirados, así como la trascendencia de su propia dirección.

Un segundo tipo ideal lo constituye el *vínculo analítico*, donde el coordinador se centra entre el grupo y la tarea. Quizás el primer y más fundamental elemento del vínculo analítico sea la consideración del hombre en situación, por su enorme riqueza e importancia. En este caso existe la idea de una intervención educativa que liga el proceso de enseñanza con el proceso de aprendizaje. Hay una historia y hay actores de esa historia, hombres que no siempre se representan esa historia con una conciencia clara. El coordinador guía su intervención basándose en una condición y una opción fundamentales. "La condición consiste en basarse directamente en la estructura, los roles y las percepciones iniciales que de ellos tienen los miembros de la colectividad en cuestión. La opción consiste en hacer de la evolución espontánea de esas percepciones el resorte de un proyecto colectivo de reordenamiento orgánico".²³ De este modo la tarea, que es el aprendizaje grupal, comprende la finalidad como parte de su organización interna, y ésta constituye su contenido implícito, la calidad de la acción, pero hay también resistencias a la tarea en que el sujeto es transparente a "una burla de sí", "su negativo", sin "revelación de sí mismo", sin "denominación como hombre"; en los momentos en que rompe con la realidad, resuelve su anomia.

Cada grupo expresa una aventura, un proyecto, una empresa para (y entre) los actores. En este caso, la observación, así como la presentación de hipótesis a partir de conceptos y vivencias a fin de ilustrar el

código en común de un grupo, son los problemas que el coordinador elige para controlar la relación entre grupo y tarea.

Aquí el coordinador deja de ser líder, y se ocupa de la funcionalidad de este rol en el grupo, que es donde se encuentran todas las personas capaces de organizar algo en torno a una tarea. En el interjuego de códigos hay un todo motivacional no confesado: el secreto grupal, ligado a biografías somatizadas por segmentos y sistemas socioculturales. El arte se encuentra en ilustrar el código en común del grupo, explicitando lo implícito: esquemas referenciales primarios, angustia, confusión, ruido, información previa, etc. Su función es siempre la tarea y los códigos que aparecen en su realización. Cada grupo tiene que llevar a cabo la tarea y *la tarea es el aprendizaje*. El coordinador no puede entrar en complicidad con el grupo, debe manejar la angustia intersubjetiva que requiere explicar algo a través del diálogo. Al coordinador se le pide información, cierta representación de las normas institucionales, admite *motu proprio* un rol autoritario y debe devolver todos estos elementos al grupo para que los elabore. La riqueza de la práctica educativa reside en este caso en la riqueza interpretativa del vínculo y en el compromiso con su representación y cuestionamiento continuos a partir de una memoria registrada en el diario de campo.

Un tercer tipo ideal que se describe es el *vínculo de dependencia*. En este caso, el maestro, cuya actividad central es controlar, es visto como un pastor que toca la flauta con mayor o menor virtuosismo, desde un lugar privilegiado. Inflado por el sistema institucional, merced a un contrato social en el que se le señala como maestro, con un cierto interés por idealizarse, se representa en este caso como autor casi único de la práctica educativa. El, un representante de la fuente inagotable de sabiduría y abierto en toda su humildad espléndida a la instrumentalización educativa, capaz para siempre de obrar y juzgar con justeza, fomenta un vínculo asimétrico de cooperación en que la autoridad es derivada del rol, puesto que él asume el control, fomentando una cooperación estrecha entre el silencio y la limitada oportunidad de preguntar de los educandos, entre la palabra y el ruido implícito que produce la elaboración y el privilegio de juzgar del maestro; haciendo así una división clara entre el que formula las preguntas y quien se preocupa por las respuestas.

El maestro demuestra desde ya "las formas sutiles en que las normas sociales son internalizadas, estableciéndose 'en el interior del individuo', como una forma de control interno comparable a un ejército instalado en una ciudad conquistada. La agresión volcada hacia adentro, donde la coerción externa es reemplazada por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone correcto, donde la agresión se vuelve intrapunitiva y donde asistimos consternados a formas más o menos larvadas de estupidización colectiva".²⁴

En tal situación, el diario de campo es impracticable debido a que la propia práctica educativa no está en juego. No hay más que un elaborador principal (el maestro) y elaboradores secundarios (los "buenos" alumnos), mientras el resto permanece desvinculado en el olvido. La relación por excelencia se establece entre un educador y una memoria, que registra y devuelve con una negación total del contexto.²⁵

Hemos visto bajo la dimensión de interacción un reducto que abre los horizontes de observación de la práctica educativa, o bien los cierra según la lente que se use. Ha sido imposible evitar un esbozo de las aperturas del ojo del observador según su ubicación en la práctica. En la vida cotidiana el maestro no puede ser encasillado dentro de uno u otro tipo ideal, lo más probable es que tome elementos de uno y otro; aún así, al confrontar su conducta con el tipo ideal, aparecen reflejados rasgos más definitivos de alguno de ellos. Esta dimensión de la docencia puede observarse en la práctica cotidiana; para ello, el maestro debe reconocer este salón de espejos, esta trama donde él aparece como actor con un papel muy específico, en que quizá vaya a reconocer su historia oculta: Quién es él en el grupo, qué significa para los alumnos, qué clase de lenguaje de relaciones sociales construye con ellos. La respuesta a estas interrogantes constituye un inmejorable punto de partida para el observador participante.

En la dimensión de circunstancialidad observamos el aula situada y fechada por un sistema social, por un sistema educativo y por una institución concreta. La presencia del sistema social en el aula tiende a reconocerse tanto en los valores como en los productos de la práctica educativa y su vinculación con el sistema de que forma parte. Así, por ejemplo, en el capitalismo dependiente la escuela responde a las demandas objetivas de calificación, así como a las demandas objetivas de descalificación originadas por el desarrollo del aparato productivo. Lograr la disminución del valor de la fuerza de trabajo es un problema esencial que enfrenta la expansión monopolista, ya que esto implica una valorización más alta del capital. Los límites para el desarrollo de factores ajenos al capital, digamos un gran número de hombres pobres, son determinados a nivel estructural y realizados en situaciones concretas: Los procesos de depredación de la riqueza e inteligencia humanas, se realizan en forma institucional dentro de las aulas, en lo que conocemos como experiencias de aprendizaje, donde el saber y la forma de adquirirlo muestran una vinculación concreta con la vida práctica, anticipando el quehacer del educando en el mundo social.²⁶

Para reconocer esta relación es posible hacerse, desde un punto de vista operativo, la pregunta: ¿En qué se concentra el proceso de educación?, con el fin de percibir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concentra en algunos aspectos del universo, lo que incluye el qué y cómo se expresa en los salones del medio ambiente natural, de



la cibernética o de la historia, es decir, el manejo de la información en el aula y, por otra parte, la percepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje elabora valores que aparecen como ideas o sentimientos normativos en el aula.²⁷

La observación recaba esta información que da cuenta del género del universo con que se construye la práctica educativa y con estos elementos se pregunta sobre la naturaleza de la sociedad en que se sustenta esta práctica.

La noción de la circunstancialidad, en el plano de la influencia del sistema educativo en la vida del aula, considera que los sistemas educativos son instituciones que se modelan en la pugna de intereses de clases sociales. La escuela no opera como una estructura unificada, sino diferenciada internamente, y con funciones también diferenciadas según las clases a las cuales se dirige y las que debe contribuir a reproducir.²⁸

Las escuelas que forman el sistema educativo en su conjunto nacen en tiempos distintos, por la acción de distintos grupos intuyentes y con la participación directa de distintos grupos sociales. De este modo, la situación en el aula forma parte de un encadenamiento colectivo cada vez más largo y complejo de situaciones de enseñanza-aprendizaje. Este encadenamiento va marcando la comparsa de diversos estilos pedagógicos, formas de información y de interacción en el aula y demandas que el profesor debe rescatar para orientar su práctica.²⁹

El profesor debe entonces observar, en el plano de la transversalidad, los principios normativos de la práctica educativa que se desarrollan en la escuela al mismo tiempo que su práctica y la forma en que los actuales niveles de información, los valores presentes en la práctica cotidiana, las formas de interacción social, las expectativas sobre la práctica, se articulan con lo preexistente, en el nivel de la historia educacional del educando y del grupo.

En el plano institucional de la dimensión de circunstancialidad, se especifica el sistema pedagógico de referencia, que consiste en la "mediación del saber instituido" en el aula. Para el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos niveles en el plano de la institución que es necesario considerar: Lo universal, es decir, el conjunto de reglas que determinan "qué se puede y qué no se puede hacer" en lugares y momentos determinados. Este momento se fundamenta en las ideas del derecho sobre las instituciones sociales, implicando lo que ya está instituido tanto para el maestro como para el alumno,³⁰ y que se reconocen en la ideología del grupo instituyente del aparato escolar. La visión manifiesta de las acciones del grupo instituyente se muestra en la cultura material del aula, y en los recursos con que se cuenta. Como lo han observado numerosos autores, las diferencias entre las escuelas comienzan por la cultura material, no solamente

por el tipo y calidad de los recursos o el número de individuos asignados a ellos, sino por el uso social de estos recursos, controlado por las reglas del establecimiento, los estatutos y las normas jurídicas que afectan la vida cotidiana del plantel.

En el aula, lo instituyente pasa filtrado por una luz: la de lo instituido, que se hace presente en las discusiones que los alumnos tienen con los maestros sobre las disposiciones oficiales “que vienen desde arriba”, en los calendarios escolares que establecen condiciones para el desarrollo de los planes de estudio, en los topes salariales y las consejas que los docentes desarrollan con los educandos, en los silencios en que los educandos se quejan de los precios de los exámenes extraordinarios, etc.

La voluntad del grupo instituyente se palpa en el modelo educativo del colegio, pero estas son normas universales que adquieren especificidad a través del grupo instituido. En este segundo nivel institucional resulta importante definir los lugares, momentos y estatutos de cada uno según su nivel de comportamiento; esto implica el conjunto de roles y funciones que realizan los integrantes del establecimiento escolar, y los ambientes, situaciones y ritos que propician. La masificación de la enseñanza ha dado lugar al entrecruzamiento de segmentos socioculturales diferenciados por los cambios en el proceso de producción. En toda escuela se recluta una serie diversa y original de grupos. Estos se legitiman a través de las actividades que realizan: los bailes de fin de año, las mesas redondas, los asaltos y los campeonatos estudiantiles que van haciendo visibles los distintos grupos de *status* —organizados en torno a un fin— que participan en la construcción del ambiente social de la escuela y del aula.

Los grupos de *status* que surgen en cada escuela responden a los distintos nexos de sus integrantes fuera del ámbito escolar. A través de éstos, los educandos se relacionan con partidos políticos, con sectores empresariales, con núcleos académicos que de este modo ejercen una influencia directa sobre la vida del colegio. Esto escapa a la voluntad del grupo instituyente, estableciéndose una

relación dialéctica entre estos dos momentos de la institución. Desde este punto de vista, el docente tiene que indagar cuáles son los grupos sociales a que se encuentra ligado y las ideologías, así como las consignas que transfiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de esta relación.

En un sentido general el docente debe reconocer sus distintos roles en el ámbito escolar y analizar el modo en que estos se manifiestan en la situación del aula. Esto supone hacer una distinción entre las redes sociales del mundo escolar —en las que el docente está inmerso— y las formas de incidencia de éstas sobre la práctica; y, además, efectuar observaciones sobre los niveles de cooperación y conflicto entre los maestros en la elaboración de material de apoyo, el tiempo invertido en distintas actividades mayor y menormente relacionadas con la situación de enseñanza-aprendizaje. Estas observaciones son útiles para conocer el género de universo escolar que genera el grupo instituido y que se reconoce en el ambiente escolar. Dentro de este ambiente intervienen también las agrupaciones formadas por los alumnos, con sus clubes de corazones rotos, sus pandillas, sus grupos políticos y deportivos, sus grupos académicos, que colorean definitivamente el universo escolar. Y aquí importa observar qué tipo de actividades emprenden los alumnos y cómo influyen éstas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas actividades pueden estar mayor o menormente relacionadas con su capacidad de estudio, con su actitud hacia la escuela y hacia el salón de clase, con sus expectativas acerca del trabajo docente y en torno a la rutina cotidiana escolar. En suma, en este nivel se recoge lo que se construye cotidianamente, a partir del comportamiento regulado por redes de relaciones sociales en el establecimiento escolar. Se diseñan las redes que en muchas ocasiones detienen el paso de los peces. En esta dimensión, el diario de campo registra espacios vacíos, interrupciones de la práctica educativa, y construye el espacio de socialización que es propio de cada escuela, dando cuenta después del orden y la disciplina como ambiente esencial de socialización, o de la discontinuidad y la violencia, que influyen definitivamente en las expectativas del

alumno sobre su vida futura, por las formas de comportamiento que se adquieren para sobrevivir en una u otra escuela. Esto es así, porque los grupos instituidos en una escuela, además de estar identificados por una característica común, se hallan distribuidos en redes de poder que ajustan las expectativas de comportamiento entre una red y otra.

La normatividad del comportamiento social en la escuela puede identificarse a través de los lenguajes empleados por los grupos estudiantiles. La influencia del ambiente socializador de una escuela constituye un momento histórico en la vida del alumno. En este sentido, la enseñanza superior posee una importancia enorme, ya que los educandos han alcanzado la edad en que deberán integrarse al trabajo productivo.

Los lenguajes adquiridos en este nivel, los valores de grupo, la concepción del mundo social y las relaciones cultivadas en la escuela, tienen una importancia decisiva en la adaptación de los alumnos a distintos sectores de empleo. Por ello, el maestro debe estar muy alerta. Los alumnos pueden tratar de legitimar en el salón de clase el lenguaje de su universo de trabajo, o en su universo de trabajo, el lenguaje del salón de clase. En todo caso, resulta conveniente explicitar cuál es el lenguaje de socialización que se constituye en el aula, qué palabras e ideologías son propias del plantel, qué vinculación hay entre éstas y el medio familiar y laboral del estudiante, para

comprender cómo encaja el ambiente escolar en los niveles de interacción, de idea y conciencia sobre el mundo, de palabra con la vida del alumno en otras instituciones sociales e influido por otros aparatos ideológicos.

La cuarta dimensión del trabajo docente, concebido como acción instrumentalizada, reconoce lo instituido en el aula como saber, identificando sus modos de conservación, de representación, de transmisión, de control y de sanción. Las técnicas de enseñanza no son únicamente técnicas activas sino soportes, mediaciones que permiten una organización del espacio y tiempo educativos que se desarrollan en el aula. Esta organización se basa en sistemas, métodos, técnicas, recursos y procedimientos que el docente emplea en su trabajo. La observación en este caso debe dirigirse a explicitar cómo se comunica la información para dar cuenta de las técnicas que el maestro emplea para enseñar. En la especificidad de formas se incluye la imitación, la experimentación, los ritos de iniciación, las técnicas de castigo-recompensa, el recuerdo inducido, la asociación cinestésica, la realización de la tarea, la dramatización, las pruebas, el método de concordancia-discordancia, la exaltación o disminución del ego, escuchando, mediante preguntas y respuestas, etc.³¹

También es importante plantearse qué es lo que limita la cantidad y la calidad de la información. Esto lleva necesariamente a la descripción del plan de estudios y al análisis



de sus alcances, examinando la participación del maestro en la corrección de errores y en la solución de los problemas planteados por el alumno, la consideración del tiempo disponible, la distancia del objeto, la calidad del equipo y la ignorancia o error del maestro. La observación de los procesos que se desarrollan en el aula permite ponderar los resultados de las diversas técnicas utilizadas por el maestro en términos del comportamiento de los alumnos durante la realización de la tarea y sus resultados. A nivel de observación, el plano de la instrumentalidad se reduce a observar lo que ocurre a través de distintas formas de tecnología en el desarrollo de una clase. Por otra parte, debe proponerse un trabajo imaginativo en la relación sistema-proceso por lo que hace al trabajo docente, en busca de sistemas, metodologías, procesos y recursos reivindicadores de la práctica educativa.

Se han presentado hasta aquí, los niveles básicos de problematización del trabajo docente. Estos niveles pueden irse concretando a través del trabajo de observación participante que confronta la experiencia vivida.

El modelo dinámico de registro de las observaciones en el aula aconseja considerar los siguientes aspectos:

1. El observador participante desarrolla su actividad a partir de un espacio y un tiempo situados y fechados. El diario de campo debe reconocer este fenómeno y reproducir la secuencia de intenciones del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como punto de partida un arbitrario histórico y como punto de llegada, que en ocasiones no es más que el puerto lejano de Itaca, el hogar de los héroes.

2. La observación participante registra en cada sesión el material en forma de crónica, de todo lo que ocurre, aportando información sobre situaciones, incidentes, acontecimientos que rodean la práctica educativa cotidiana, o bien registra los emergentes, es decir, las participaciones de los integrantes, ciñéndose a aquellos que por sus manifestaciones son indicadores de situaciones claves para dar un sentido al movimiento grupal.³²

3. El diario de campo registra secuencias de información, que al ser concreciones del presente situado aquí y ahora, en la breve diacronía de un curso semestral o anual, muestran episodios de la integridad de su objeto. No se puede distinguir, de una sola vez, con claridad, el conjunto de indicadores que construyen cada situación educativa, haciéndola general y específica.

Para precisar los niveles de información que va cubriendo la observación y su registro sistemático en el diario de campo, el profesor puede valerse de la ayuda de fichas de campo.³³ Las fichas de campo clasifican la información registrada en el diario de campo en términos de indicadores³⁴ que hacen alusión a dimensiones de algún problema de investigación en particular. Esta información debe ser registrada en la zona superior derecha de la ficha de campo. A la misma altura, en la extrema izquierda, deberá anotarse: a) la forma de obtención de datos: ya sea la observación, el uso de un informante específico o como lo veremos más adelante —para la práctica educativa— el análisis de contenido o la entrevista; b) fecha, hora y lugar en que han sido obtenidos los datos; c) nombre del observador o cualquier clave que identifique las fichas como provenientes de la misma persona. Así, como ejemplo:

Observación Participante	(Campo del problema)	→	Práctica Educativa
9-III-77, CCH Azcapotzalco	(Dimensión)	→	Intencionalidad
Lectura de Clásicos II Salón 356, 5 a 6 de la tarde.	(Indicador)	→	Objetivos de los alumnos
Simón Cabrera.			

El objeto de las fichas de campo es identificar los datos que corresponden a indicadores específicos, lo que permite la más fácil comprensión de éstos, pues a lo largo de un curso se repiten los indicadores que clasifican los datos de la

práctica educativa, enriqueciendo los descubrimientos del docente por comparación o contraste con los datos previamente obtenidos. Para determinar las dimensiones e indicadores donde corresponde clasificar los datos registrados en el diario de campo, el profesor-investigador revisa las guías de clasificación de datos. En relación con el trabajo de análisis de los procesos que se desarrollan en el aula, tal vez se encuentre una taxonomía poco específica sobre educación, pero algunos datos se aportan en la guía de clasificación de datos culturales de Murdock. Para educación, entre las nomenclaturas más conocidas, se encuentra el Perfil Transcultural de la Educación, elaborado por Jules Henry y el Modelo de Análisis de la Interacción, de Flanders.³⁵

En esta ocasión, de manera tentativa, se presentan indicadores que contemplan las dimensiones de "Notas para un Modelo de Docencia", descrito anteriormente. Estos indicadores pueden ampliarse, subdividirse, modificarse en función de las necesidades de interiorización de la práctica educativa y de los criterios que le parezcan más adecuados e importantes al profesor. La utilidad de estos indicadores se relaciona con la idea de clasificar los datos registrados en el diario de campo.

Dimensión de intencionalidad: objetivos (del maestro y de los alumnos); *conflictos* (con las formas de pensamiento y acción sugeridas por el maestro y por los alumnos); *cooperación* (en la realización de los objetivos de aprendizaje por parte del maestro y los alumnos); *intereses* (que se manifiestan en el aula).

Dimensión de interacción: roles (definición del papel del maestro y de los alumnos); *definición de la situación* (por el maestro y los alumnos); *problemas grupales* (entre el maestro y los alumnos, entre los alumnos); *tarea* (formas que adquiere su realización); *estados afectivos* (que predominan en el grupo —clima del aula—); *dirección* (del grupo) y *control* (del grupo).

Dimensión de circunstancialidad: normas generales y reglamentos, incidentes, situaciones y acontecimientos (que cambian el orden natural de vida en el

aula); *niveles de información* (aspectos sobre los que se concentra el proceso de enseñanza-aprendizaje); *valores* (señalados por el maestro y por los alumnos); *reacción de los alumnos hacia la nueva información*; *información previa* (de los alumnos); *agrupaciones estudiantiles, grupos de status* (en la red escolar); *actividades* (de agrupaciones y grupos de status); *formas de organización del trabajo* (entre maestros —equipos—); *ambiente social* (de la escuela y del aula —ambiente de socialización—); *recursos materiales, formas de consenso* (sobre situaciones y acontecimientos que construyen la vida escolar) y *rutina* (distribución del tiempo).

Dimensión de instrumentalidad: objetivos de aprendizaje (formas de elaboración y utilización); *diseño curricular* (su manejo dentro del aula); *comunicación del currículo, evaluación* (formas de realizarla y procesos implicados en este fenómeno —informativos, valorativos, de relaciones sociales, etc.).

La elaboración de fichas de campo suministra información y reflexiones concretas del profesor acerca de los distintos indicadores que cubren las dimensiones del modelo de docencia. Su elaboración requiere de cierto descentramiento del profesor que se ve a sí mismo en un escenario como "otro" y hace referencia de sí como a aquel "otro" que es él mismo. En ocasiones, esto implica tiempo, ya que la actitud fenomenológica del observador participante llega a ser tan intensa que sólo puede analizarse después. Si bien la información que recoge el diario de campo debe ser registrada en el tiempo más próximo al momento de observación, las fichas de campo pueden elaborarse posteriormente. Asimismo, es necesario insistir en que cada profesor puede modificar las categorías de análisis de la práctica educativa según se enriquezca su campo teórico y su capacidad de problematizar lo que hace.

4. Es recomendable que los profesores participen colectivamente en esta empresa. Un observador no puede estar en dos lugares a la vez, ni puede saberlo todo. En el estudio de campo de grupos diferenciados por los procesos de modernización, la técnica de la observación sin ayuda es insuficiente, y lo es aún más en el caso del

docente a cuyo trabajo de investigación se le agregan otras actividades importantes que comporta el ejercicio de la docencia. La solución puede ser, entonces, el trabajo en equipo, el cual, debido a que en él intervienen varias personas, facilita la recopilación de datos y contribuye, además, a precisarlos sobre la marcha.³⁶

5. La extensión del proceso de investigación de la práctica educativa del coordinador a los educandos: investigación que no parte de un modelo esencializado de ciencia, sino de la premisa de que cada quien debe elaborar las connotaciones del vínculo y las formas de abordaje del objeto de estudio, para conocer la representación definitoria de la situación educativa.

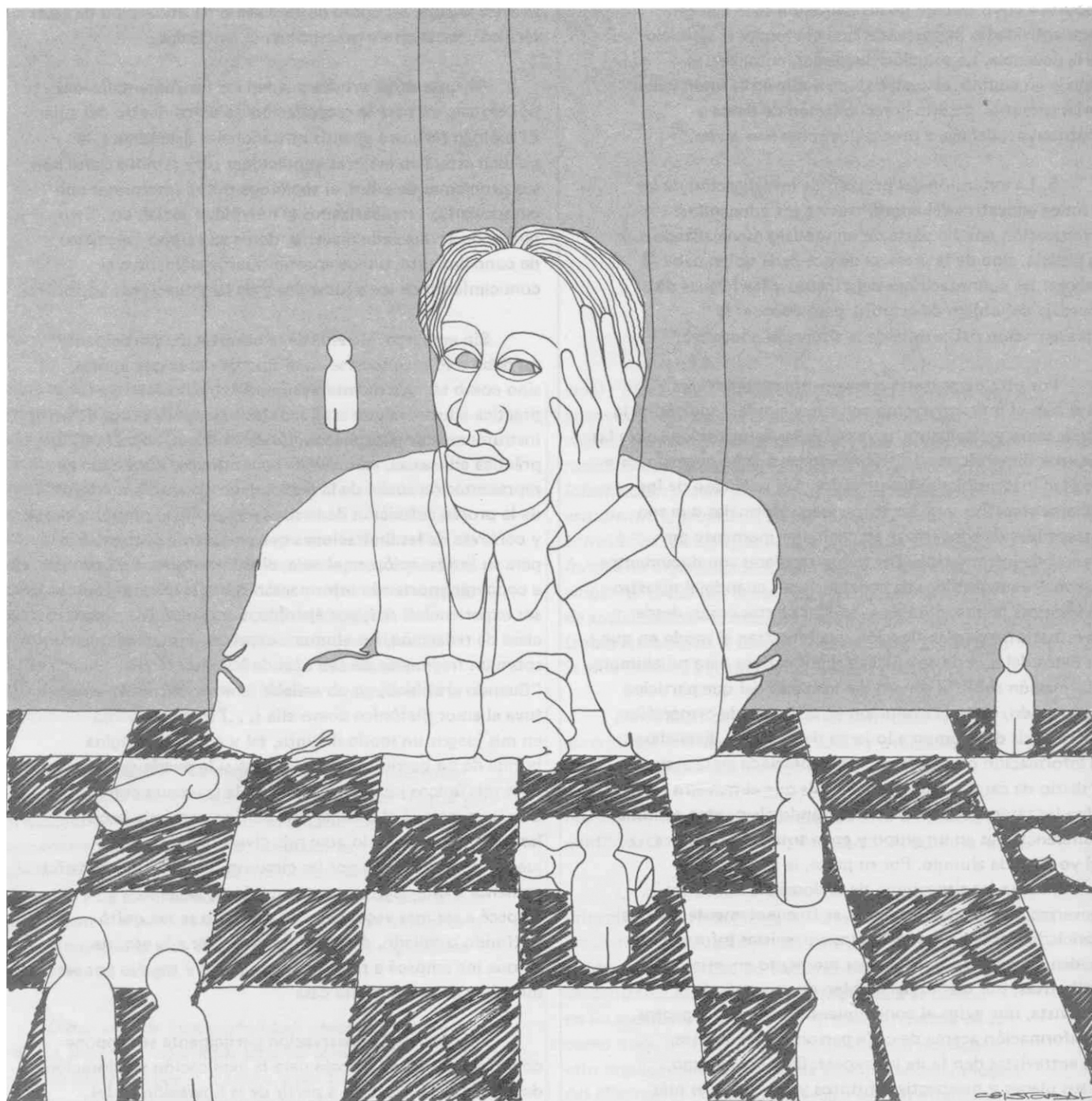
Por otra parte, sería conveniente recordar que en el aula el maestro cuenta con otras ayudas, además de la observación participante, para recopilar información sobre las distintas dimensiones del trabajo docente, que normalmente resultan inaccesibles al investigador. Tal es el caso de los trabajos escolares y de las entrevistas informales que son susceptibles de convertirse en cualquier momento en fuentes de información. Las tareas escolares son documentos personales susceptibles de aportar datos, cuando el maestro les imprime la intención de averiguar ciertas cosas, desde las estructuras de significación que muestran el modo en que los datos del mundo se vuelven significativos para un alumno, información sobre el género del universo del que participa el educando, hasta la evolución en las faltas de ortografía y la sintaxis del alumno a lo largo de un curso. Esta clase de información no puede ser menospreciada en la escuela. El diario de campo registra el análisis que el maestro realiza sobre las tareas escolares, concentrando elementos comunes y diferenciables en un grupo y en la totalidad orgánica del yo de cada alumno. Por su parte, la entrevista es pertinente en las situaciones de la docencia donde la conversación con los profesores es frecuentemente un ideal acariciado por los alumnos. Estas entrevistas informales pueden convertirse en cualquier momento en entrevistas cualitativas, por medio del empleo de una guía de la entrevista, que exige el conocimiento de ciertos aspectos de información acerca de cada persona que contesta. Las entrevistas dan fe de las expectativas del alumno, de sus planes y perspectivas futuros y aun de áreas más delicadas que expresan la relación entre el afecto y el aprendizaje. En el trabajo docente, ya que la entrevista intenta investigar procesos sociopsicológicos bastante sutiles, la forma general de la entrevista puede ser "sin orientación" y el entrevistador puede seguir el hilo de los aspectos que aparecen tan a menudo en los comentarios del que contesta, siempre que den la impresión de que para él tienen un profundo significado emocional. En este caso, los datos de las entrevistas se registran en el diario de campo confrontándose con los datos obtenidos por la observación de secuencias de comportamiento en el aula y de los emergentes que dan sentido al movimiento grupal, enriqueciendo la imagen de la práctica educativa. En realidad, se requiere hacer un análisis más exhaustivo de la información que los trabajos escolares y las entrevistas informales pueden

aportar al aula, así como de las formas de utilización de estas técnicas, hasta ahora prácticamente ignoradas.

Algunas otras ayudas pueden ser instrumentalizadas por el maestro para la recopilación de datos dentro del aula. El biólogo realizará análisis nutricionales del alumno, el médico estará en mejores condiciones para familiarizarse con sus problemas de salud, el sociólogo podrá interpretar con cuestionarios estandarizados la movilidad social, etc. Esto quiere decir que cada maestro, desde su campo específico de conocimiento, puede aportar nuevos elementos al conocimiento de los educandos y de las situaciones educativas.

Sin embargo, el valor de la observación participante no debe sólo reconocerse en el tipo de datos que aporta, sino como técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de datos. En la vivencia de la práctica educativa, en un intento continuo e inacabado de representación social de la realidad, en el estudio modesto de la propia definición de la situación, en la expresión abierta y concreta de las limitaciones que el docente encuentra para su intervención en el aula, el alumno aprenderá pronto a cooperar aportando información sobre sí mismo y sobre sus experiencias. Así, por ejemplo, como ejercicio para clase de redacción, los alumnos expresan sus emociones sobre un fragmento de *Las olas* de Virginia Woolf: "Cuando era chico, yo no soñaba tanto como Jinny y no tuve el amor platónico como ella (. . .) sólo que había en mis juegos un modo distinto, tal y como se imagina la vida de un barrio pobre, que no sé si le pueda decir vulgar, pues mis únicos juegos no eran sino la travesura con los demás, o sea que el quemar una llanta y arrojarla hacia las casas del vecindario eran mis diversiones (. . .) Mis juegos los jugaba sólo por las circunstancias. A los ocho años comencé a interesarme por el mundo de la calle, empecé a ser más vago, pero no por serlo se me quitó lo tímido o callado. Algo influyó al entrar a la escuela, ya que me empecé a relacionar con niños y me dio por ser más de la calle que de mi casa".³⁷

Finalmente, la observación participante se propone como una forma de trabajo para la explicación y valoración de la práctica educativa, a partir de la liberación de las capacidades creadoras de los educandos a nivel grupal. El grupo aparece como una instancia, a partir de la cual es posible replantear el problema de las instituciones. Según Pichon Rivière, los grupos se forman para "aprender a pensar"; pensar en el propio contexto de existencia, rompiendo con los límites impuestos por las determinaciones estructurales. Explicar la ideología que conlleva la práctica educativa es enfrentar expresamente el vínculo social de esta práctica. El maestro, en las grandes escuelas de hoy día, no es un ente aislado, ni un ser inspirado que camina por las estancias del campo, sino una unidad del sistema institucional moderno y complejo. Su relación con la institución puede verse desde dos perspectivas: La institución, como sistema imaginario, representado por una serie de ideologías sobre lo que es



educación, didáctica, campo de conocimiento y, por otra parte, como sistema concreto de relaciones sociales, en el cual se juegan varios papeles. Estos niveles sólo pueden ser separados para fines de análisis, pero en la práctica están inextricablemente unidos. La observación y el cuestionamiento continuos del trabajo docente dan luz sobre el devenir de la institución en sí misma. Al alcanzar conciencia sobre la autorrepresión y sobre la fetichización de su práctica, el maestro comenzará a combatir a los enemigos ocultos del conocimiento. Pero si el profesor traduce en el momento en que enseña la conciencia posible de una sociedad, y destruye así la distinción, la jerarquía, la separación, la oposición aparente entre pensamiento y afecto, descubriendo

lo que permanece oculto por la represión, libera una serie de fuerzas que, al amenazar el *statu quo*, necesitan de su opresión anterior para continuar desvalorizadas.

Habría que terminar hablando sobre las condiciones materiales del trabajo docente, sobre la necesidad constante de acción, concediendo poco espacio a la reflexión, a los breves minutos entre clase y clase para hacerse merecedor de un salario suficiente, a los ritos institucionales obligados; exámenes, actas, relaciones de asistencia, calificaciones, colas quincenales, alumnos que aparecen en grandes masas, para apreciar que: Todo está dispuesto para que el maestro no controle la situación educativa. Se tienen más de cien alumnos: ¿Qué

hacer con ellos? El maestro parece soportar un pesado saco lleno de cabezas. Hace enormes esfuerzos por continuar la marcha y en ningún momento se le ocurre poner el saco en el suelo, abrirlo y permitir la salida de la gente para pensar con ella el modo de resolver el problema. Se trata de un fenómeno de omnipotencia, donde el maestro ignora que es manejado institucionalmente, llevando el peso que deposita en sus hombros el mismo sistema social. Quizá paga así su deuda con el Estado, aunque también se filtra con ello la posibilidad de transformación de la práctica educativa.

NOTAS

1. Lezioni di didattica, Florencia, Sandrón, 1948, p. 119. Cit. en: Broccoli, Angelo: **Antonio Gramsci y la educación como hegemonía**, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 170.
2. Beatriz Avalos y W. Haddad: **A Review of Teacher Effectiveness Research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines and Thailand**. International Development Research Center, junio de 1977, pp. 60-61.
3. Claude Lévi-Strauss: **La noción de estructura en etnología**, Buenos Aires, Editorial Universitaria, 1968, p. 148.
4. Como lo señala Angel Palerm: "Si alguien quiere desprender de esto la conclusión de que la etnología es hija del imperialismo y producto de la relación colonial, no andará muy lejos de la verdad. Tan cerca de ella, de hecho, como los que dicen que la física contemporánea debe su extraordinario desarrollo a la guerra, más que a cualquier otro factor externo". Palerm, Angel: **Historia de la Etnología; los precursores**, SEP-INAH, La Casa Chata, México, 1974, p. 14.
5. La significación de los datos observados también se vincula con el lugar del investigador en el conocimiento de esos datos; la expresión directa e inmediata de las experiencias que giran en torno al trabajo de investigación llegan a ser enormemente reveladoras. Así, por ejemplo, encontramos en un diario de campo: "Caminaba por una calle en los extremos del pueblo. En este barrio había más animales fuera de las casas (esencialmente perros) y era evidente la crianza de porcinos. Unos niños se hallaban reunidos en una esquina, sentados sobre el empedrado de la calle (en esta área del pueblo no había banquetas). Tenían una pelota de goma pero no estaban jugando. Al pasar, uno de los niños me dijo: ¿Qué andas haciendo? ¿Quieres ver el angelito? Yo respondí: No lo conozco, imaginando si se trataría de un traje como los de moros y cristianos que se fabrican en el pueblo para las fiestas del santo patrón. Doblamos la esquina y entramos después de cruzar un pequeño solar, a una casa. Había una mesa en el centro, me acerqué. El angel estaba rodeado por panes y flores, rosas y azucenas, el olor de naranjas; parecía la cuna de un niño dios. No estaba seguro de lo que veía. Un niño me preguntó: ¿Qué te parece? Yo respondí que estaba bien y que hasta parecía de verdad. Esto produjo carcajadas y burlas mientras pensaba en un niño muerto. Me sentí muy incómodo, pero después me invitaron al

café y los acompañé al velorio". La nomenclatura de datos culturales podría recuperar, a partir de esta descripción, información sobre formas de lenguaje (el habla), relaciones personales (visitas y hospitalidad), comunidad (jerarquía territorial), muerte (duelo), trabajo (ocupaciones especializadas), etc., y más aún, por breve que sea el fragmento, muestra el enfrentamiento de las nociones de muerte en dos culturas distintas.

6. Para mayor información, ver: Nadel, Siegfried: **Fundamentos de antropología social**, F.C.E., Madrid, 1974, pp. 75-90.
7. Murdock, George Peter: **Guía para la clasificación de datos culturales**. UIA, México, 1968.
8. Henry, Jules: **Ensayos sobre educación**, Monte Avila Ed., Caracas, 1975.
9. H.M. Lynd, "The Journal of Philosophy", enero 1950, Núm. 2, p. 35, Cit. en: Adam Schaff, **Historia y verdad**, Ed. Grijalbo, México, 1974, pp. 337-338.
10. Bleger, José: **Psicología de la conducta**, Biblioteca de Psicología General, Paidós, Buenos Aires, 1977, p. 229.
11. Maus, Cit. en: Lévi-Strauss, **Elogio de la antropología**, Ed. Calden 22, Buenos Aires, 1976, p. 15.
12. Bruyn, S.T. **The human perspective in sociology**. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, pp. 13-20.
13. Este aspecto está claramente expuesto en un informe de trabajo de campo de Evans Pritchard entre los nuer de Africa Oriental, seguido de la investigación que llevó a cabo entre los azandes, otra tribu que vive en la misma área general: "Desde que estuve entre los nuer, mi tienda estaba siempre entre las casas o dentro de las empalizadas y mis averiguaciones tenían que ser hechas en público; rara vez pude tener conversaciones confidenciales y nunca logré resultado en preparar informes capaces de dictar textos y de ofrecer descripciones y comentarios detallados. El fracaso fue compensado por la intimidad que me vi obligado a establecer con los nuer. Como no podía emplear el más fácil y más breve método de trabajar por medio de informantes regulares, tuve que operar por observación directa y participación en la vida diaria del pueblo. Desde la puerta de mi tienda podía ver lo que estaba sucediendo en el pueblo o en la aldea y todo el tiempo lo pasaba en compañía de los nuer. Así, me fue posible recoger información por fragmentos, utilizando a cada nuer que me encontraba, como fuente de conocimiento, en vez de recoger trozos aportados por informantes selectos y preparados. Debido a que tenía que vivir en tan estrecho contacto con los nuer, no los conocí más íntimamente que a los azandes, acerca de los cuales puedo escribir una información mucho más detallada. Los azandes no me permitieron vivir como uno de ellos; los nuer no me permitían vivir sino con ellos. Entre los azandes me vi obligado a vivir fuera de la comunidad; entre los nuer me vi obligado a ser uno de ellos. Los azandes me trataban como a un superior; los nuer como a un igual". E. Evans Pritchard, **The Nuer**, Oxford Press, London, 1940, p. 15.
14. Thomas, Cit. en: Timasheff: **Teoría sociológica**, F.C.E., México, 1969, p. 193.
15. Pidgeon, D.A. "Expedition and pupil", Cit. en: Kapferer, Judith: **El análisis situacional: Un enfoque olvidado en la investigación educativa**, CEE, Vol. V, Núm. 4, México, 1975, p. 45.
16. Como lo señala Erving Goffman: "La coherencia expresiva que es requerida en la presentación, pone en claro una discrepancia entre nuestro todo-demasiado-humano ser y nuestro ser socializado.

- Como seres humanos somos criaturas de impulso variable con humores y energías que cambian de un momento al siguiente. Como caracteres jugando para una audiencia, pasamos por una cierta burocratización del espíritu y una disciplina social definitiva". Goffman, Erving: **La presentación de la persona en la vida cotidiana**, Cit. en: Zeitlin, Irving: **Rethinking sociology**, Meredith Corporation, U.S.A., 1973, p. 193.
17. Marcel Mauss, Cit. en: Lévi-Strauss, **Elogio de la antropología**, Ediciones Calden 22, Buenos Aires, 1976, p. 14.
 18. Como ha sido señalado por Jorge Martínez Fraga: "La dimensión es la dirección o el curso más viable en que se puede ejercitar una investigación o realizar una acción. En este sentido estricto la dimensión de una investigación es la designación que se hace de los diferentes planos o niveles por los que puede ser conducida una investigación." Véase: Jorge Martínez Fraga: "Conceptos, dimensiones, variables, indicadores e índices en la investigación social", en: Varios autores. **Lecturas y lecciones de metodología**, CNME, Documento de Trabajo, UNAM, México, 1975, p. 220.
 19. Para mayor información, ver Martiniano Arredondo, Martha Uribe, Teresa Wuest: "Notas para un modelo de docencia", **Perfiles Educativos**, Núm. 3, CISE, UNAM, 1979, pp. 17-23.
 20. Experiencia referida por un maestro de la ENEP Iztacala.
 21. El estudio de la acción social, según lo concebía Weber, requiere del método del tipo ideal o puro. Interesado por centrar la sociología en torno al concepto de acción, que implica una significación subjetiva, Weber estudió tipos de conducta humana hallados en circunstancias medias o hasta hipotéticas. Uno de los ejemplos más famosos es la descripción que hace de tres tipos de autoridad legítima, cada uno de los cuales descansa en bases de legitimidad distintas: la tradición, la ley y el carisma. (Ver: **Lo político y lo científico**, Alianza Editorial, Barcelona, 1970). El tipo ideal o puro es una construcción mental. Está formado por la exageración o acentuación de uno o más rasgos observados en la realidad. El tipo así construido puede llamarse ideal porque existe como idea; rara vez pueden encontrarse en la realidad fenómenos que correspondan exactamente al tipo mentalmente construido; pero que a su vez está construido por una serie de características esenciales, que permiten una mejor comprensión de lo real. "Por tanto, para formar el tipo ideal, no se deben tomar solamente en cuenta los caracteres generales de la conducta estudiados, sino lo que se hace es una racionalización utópica, esto es, de los caracteres antes mencionados se desecharán algunos, otros serán modificados, algunos exagerados. Con esto se forma un concepto que incluya a las conductas estudiadas y que sea coherente y racional". Para mayor información, ver: Sánchez Azcona, Jorge: **Introducción a la sociología de Max Weber**, Ed. Porrúa, México, 1976, p. 69 y ss.
 22. Brioso y Candiani, "Evolución del pueblo oaxaqueño", Tomo II, p. 122, Cit. en: Castrejón; **Historia de las Universidades estatales**, SEP, México, 1966, p. 64, Vol. II.
 23. Maïssonneuve, Jean: **La dinámica de los grupos**, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, p. 97.
 24. Bohoslavsky, Rodolfo Hugo: **Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante**, Documento interno de trabajo, CISE, UNAM, p. 42.
 25. Ver Armando Bauleo: **Ideología, grupo y familia**, Ed. Kargierman, Buenos Aires, 1974, p. 13. Mientras tanto, sobre la memoria institucional se inscribe esa sentencia del himno nacional, que señala: "Y retiemble sus centros la Tierra", reinterpretada y asumida en tinieblas.
 26. El problema de la descalificación es claramente señalado por A. Gorz al señalar que: "Las escuelas secundarias deben seguir produciendo un importante residuo a manera de proporcionar a la industria y a los servicios mano de obra poco calificada..." "El sistema escolar impide la prosecución de su formación a una proporción determinada de adolescentes, no porque sea imposible educarlos, sino porque no lo considera conveniente, ya que dejarían de ser aptos para los empleos más subalternos." Gorz, A. **La división capitalista del trabajo. Técnicos, especialistas y lucha de clases**. Ed. Cuadernos del Pasado y Presente, p. 179, México, 1977.
 27. Como lo señala Jules Henry, "la concentración de los valores en el estudio de los procesos de educación tiene implicaciones no sólo para comprender la organización de la conducta, sino también para comprender el aprendizaje polifásico ya que la educación, proceso organizador fundamental, se da siempre en un contexto de valores, y los docentes suelen enseñar valores por referencia sea cual fuere el tema del momento". (p. 113).
 28. Para mayor información, ver Tomás Vasconi, **La educación burguesa**, Ed. Nueva Imagen, México, 1977, p. 310.
 29. Como lo señala Lourau: "... la clase no es una materia virgen que la mirada y la palabra del maestro puedan organizar, como en el primer día de la Creación." René Lourau, **El análisis institucional**. Amorrortu Editores. Buenos Aires, 1975, p. 259.
 30. De acuerdo con René Lourau en el momento de universalidad "la institución universitaria compensa su débil funcionalidad mediante una generalidad, una positividad que es más ideológica que práctica", *ibidem*. p. 236.
 31. Para mayor información ver Jules Henry: **Ensayos sobre educación**, *op. cit.*, pp. 122-148.
 32. Para mayor información, véase Armando Bauleo, *op. cit.*, p. 47.
 33. Estas son tarjetas de forma rectangular con un fondo blanco que miden veintiuno por catorce centímetros (lo que conocemos como tamaño esquila).
 34. Los indicadores corresponden a las dimensiones propuestas y provienen directamente de la experiencia en la vida cotidiana, definiéndose para el estudio y medida de un fenómeno. Para mayor información ver: Boudon y Lazarsfeld: **Metodología de las ciencias sociales: 1. Conceptos e índices**, Ed. Laia, Barcelona, 1973, pp. 38-40 y Lazarsfeld *et al.* **Continuities in the Language of Social Research**, The Free Press, New York, 1972, pp. 9-48.
 35. Murdock, *op. cit.*, y Flanders N.A., **Analyzing Teaching Behavior**, Menlo Park, Addison Wesley, 1970.
 36. La organización de equipos de trabajo para la comparación y análisis de los datos recopilados, además de enfrentar las presiones de lo que los maestros tan acertadamente han definido como "carga docente", lleva a considerar que los maestros, dentro de los espacios escolares se hallan insertos en redes de poder, es decir, unidades de grupos con una estructura interna que componen la organización, y que se ubican dentro de dominios o conjuntos relacionales en los que se enfrentan dos o más redes desiguales de poder relativo. De este modo la competencia, la rivalidad, la legitimación del rol docente que en muchas ocasiones no da lugar a duda, son condiciones que obstaculizan la formación de equipos. Esto implica entrar entonces en un proceso de análisis de las mismas barreras que se imponen para la formación de equipos en el trabajo docente.
 37. Ensayos elaborados por alumnos del CCH-Azcapotzalco, para la materia de Redacción.