

# ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA

## ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA

.....  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

# Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL .....	5
UNIDAD I. EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR .....	7
PRESENTACIÓN .....	9
Tema 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores .....	9
"Muje r y profesionista", Guiomar Nam o de Mello .....	9
Tema 2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor .....	12
"Escuela y clases subalternas", Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell .....	12
"Los sujetos y sus saberes", Elsie Rockwell .....	25
Tema 4. Hacia una forma de indagación de la práctica docente .....	30
"Introducción", Andrea Alliaud y Laura Duschatzky .....	30
UNIDAD II. LA PRÁCTICA DOCENTE COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA .....	41
PRESENTACIÓN .....	43
Tema 2. El profesor y su interacción con el colectivo escolar .....	43
"Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas", César Coll .....	43
Tema 3. El profesor y su interacción con el curriculum .....	55
"Un marco psicológico para el curriculum escolar", César Coll .....	55
Tema 4. La entrevista como un medio de acercamiento a la realidad .....	69
"La entrevista", Aaron V. Cicourel .....	69
UNIDAD III. IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES .....	91
PRESENTACIÓN .....	93
Tema 3. La formación como una forma de interpretación de la realidad .....	93
"Análisis de datos etnográficos", Elsie Rockwell .....	93



<b>Tema 4.Valoración de las dificultades y determinación de su significación</b> .....	98
“La construcción del conocimiento en el marco de las relaciones interpersonales y sus implicaciones para el curriculum escolar”, César Coll.....	98
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	104



## PRESENTACIÓN GENERAL

**E**n la selección de textos para la presente Antología se buscó incorporar aquéllos que permitan *profundizar* y *ampliar* el desarrollo de las temáticas a trabajar en el curso de "Análisis de la Práctica Docente Propia", así como el proporcionar artículos que *apoyen* algunos aspectos que sólo se manejan *someramente* por los autores seleccionados en la Antología *Básica*.

Las lecturas mantienen una orientación congruente con los temas del curso y con la Antología *Básica* aún cuando abordan, en algunos casos, elementos distintos.

La revisión de los textos queda sujeta a la decisión del profesor-estudiante, de manera individual o de común acuerdo con el asesor y los otros estudiantes; a partir de preocupaciones e intereses específicos sobre algún aspecto que se considere no resuelto, de manera suficiente, en la Antología *Básica*.

Puede ser útil como recurso didáctico para el asesor, ya que los textos pueden favorecer la discusión de aspectos de mayor interés para los grupos de estudiantes o coadyuvar en la dinámica de trabajo de sesiones grupales.



# P R I M E R A U N I D A D

## EL TRABAJO COTIDIANO DEL PROFESOR

---



## PRESENTACIÓN

Para apoyar la profundización en el análisis de las temáticas a desarrollar en esta unidad, se han incluido lecturas que comprenden análisis sobre tipificaciones que la sociedad ha hecho respecto a la labor docente y la escuela pública; lo anterior se ubica en las lecturas de Guiomar Namó de Mello, Andrea Alliaud con Laura Duschatzky y Elsie Rockwell con Ruth Mercado.

Lo relevante de estas lecturas es que aportan análisis desde la dinámica cotidiana de los sujetos que intervienen en la constitución de la escuela, lo que significa la historia de la misma y de la práctica de los docentes, la importancia de los saberes de los docentes y su reconocimiento.

Finalmente el documento de Andrea Alliaud y Laura Duschatzky permite visualizar de manera global diferentes formas de analizar el quehacer docente y el impacto de su formación en su trabajo cotidiano.

### TEMA 1. La definición cotidiana del trabajo de los profesores

#### LECTURA: MUJER Y PROFESIONISTA\*

#### PRESENTACIÓN

La autora destaca algunas de las aseveraciones que la sociedad hace sobre tipificaciones que se le atribuyen a la carrera del magisterio; entre las que se destaca: que es una carrera femenina. Así se identifica a la práctica docente como un "trueque afectivo" sostenido por el amor y el cariño que puede ser similar al que se establece en una relación madre-hijo; se considera que para ejercer la docencia se requiere una buena dosis de intuición, lo que hace dar mayor reconocimiento a la vocación y no exista un reconocimiento de la carrera como profesión.

Desde del punto de vista de la autora, el hecho de ubicar a la profesión docente como una carrera femenina contribuye a su menor retribución sa-

larial en relación con otras profesiones ubicadas como masculinas; aunado a ello, el considerar que es poco el tiempo que se dedica a la misma. Sin embargo, en el texto se señalan datos donde se exponen las horas que se destinan mínimamente a este trabajo, así como en una buena parte de las profesoras que a través de encuestas informan que sus salarios son indispensables para el mantenimiento de la familia, lo que hace contradictoria también la afirmación de que el salario de la mujer sólo es un complemento al gasto familiar.

#### Mujer y profesionista

#### GUIOMAR NAMO DE MELLO<sup>13</sup>

(BRASIL)

... **L**a feminización del magisterio, dependiente de determinaciones económicas y sociales, se revela, o aparece, como un hecho natural en

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

<sup>13</sup> En: Guiomar Namó de Mello *Magisterio de 1o. Grau: da competência ao compromisso político*, Coleção Educação Contemporânea, San Pablo, Brasil: Autores Asociados: Cortez, 1982, pp. 70 a 75.



función de las exigencias que esa ocupación presenta y que supuestamente se adecúan más al sexo femenino. Esa "adecuación" se basa en estereotipos acerca de lo que es "natural" del hombre o de la mujer, o en características femeninas aprendidas o inducidas por la socialización...

Estos estereotipos constituyen uno de los modos en que aparece la práctica docente... que llamo su cara "buenita": el magisterio visto como un trueque afectivo, identificada con la relación mujer/madre con los/as niños/as a los/as cuales es preciso dar amor y cariño. Ese lado, del cual forma parte también la identificación del magisterio con la entrega y la vocación, y su consecuente vaciamiento como profesión asalariada, se revela así en función del predominio masivo de mujeres que, en el pasado como en el presente, se observa en el magisterio. La condición femenina es por lo tanto, en mi interpretación, uno de los elementos que garantiza la perpetuación del sentido común acerca del magisterio en el cual predominan el amor, la vocación y la ausencia de un reconocimiento como profesión...

A pesar de que han ocurrido cambios sustanciales en la composición social del magisterio... una cosa se revela común hace ya muchas generaciones: el predominio masivo de la mujer con las consecuencias que esto acarrea en la representación simbólica de esa carrera en la sociedad, misma que a menudo es asumida por las propias profesionistas... La condición femenina se encuentra en la propia elección de la carrera docente...

Es importante notar que la perpetuación de ese modo de representar la práctica docente, que se da por la mediación de estereotipos que envuelven a las carreras femeninas, no ocurre en un periodo tranquilo socialmente. Aconteció en el mismo periodo un aumento significativo de la participación de la mujer en el mercado de trabajo y todo un debate y movimiento social acerca de su papel en la sociedad. Ese movimiento, relacionado con cambios objetivos en la estructura económica y social, representó alteraciones sustantivas en las relaciones y con-

diciones de trabajo de todas las ocupaciones, incluyendo al magisterio...

Sería más fácil explicarse el vaciamiento del sentido profesional del magisterio si predominaran, como antes, en la ocupación, mujeres de familias económicamente estables, muchas de ellas originarias de sectores decadentes de la aristocracia rural. En aquella situación, enseñar a los niños podría de hecho ser mucho más una actividad asistencial y una forma de ocuparse mientras llegaba el momento de dedicarse a la ocupación "más noble" de ser madre y esposa...

Pero las mujeres profesoras del grupo estudiado no parecen corresponder completamente a esta pauta. Las que menos trabajan dedican un mínimo de treinta horas semanales a la profesión y son sólo la mitad del grupo; cerca de 44 por ciento de las maestras de primero y segundo grado doblan su jornada diaria de trabajo —lo cual redunda en un total de 48 horas semanales— aumentadas por horas de trabajo adicionales (corrección de pruebas, arreglo del salón, etc.) que son un mínimo de cinco por semana... Entre las maestras de quinto predominan las que eligen un periodo integral de 34 a 44 horas semanales, y la mayoría de éstas también ocupa de 10 a 15 horas en trabajo adicional...

En contradicción con quienes dicen que el salario de la mujer profesora no es indispensable al mantenimiento de la familia, un 75 por ciento del grupo declara que su salario es el único o bien el fundamental para el sustento de la familia... ¿Por qué, aún dadas estas condiciones, el magisterio continúa siendo más bien entrega que profesión, más cuestión de amor que de competencia profesional...? Probablemente porque el vaciamiento del sentido profesional de una ocupación, que seda en el plano de las representaciones, desempeña un papel importante en la producción o mantenimiento de hechos bastante concretos en el plano de las relaciones de trabajo, de la remuneración económica y del prestigio de esa ocupación. No es casual, por lo tanto, que las carreras femeninas sean mal remuneradas o despres-



tigiadas. La división sexual del trabajo tiene por detrás una división social que sirve a intereses económicos, la cual produce y ayuda a mantener una representación profesional que favorece a una retribución desigual de salario y prestigio para las profesiones masculinas y femeninas...

El magisterio se plantea como una alternativa de empleo, o de nuevo empleo, cuando llega el momento de constituir una familia propia. Dicho en otras palabras, el magisterio aparece como la alternativa más indicada cuando además de su profesión la mujer es convocada a desempeñar su papel de esposa y madre...

De ese modo, es preciso tratar de percibir en el discurso de la vocación y el amor una forma de eliminar la contradicción existente entre el papel de mujer y especialmente de mujer casada y la profesión. La insistencia y la vehemencia con la cual la vocación es presentada para justificar la permanencia en el magisterio, ese aparecer de la práctica docente, cuando más se repite, más revela, en la disimulación que procura hacer, las condiciones objetivas de su ser: una elección condicionada por estereotipos sociales reales, reinterpretados y asumidos por las mujeres individuales. Tanto más necesaria se hace eliminar la contradicción, cuanto más sean incompatibles las horas de trabajo con la propagada flexibilidad o la poca exigencia de horarios que se asocia con la carrera de profesor. Los datos empíricos obtenidos revelan que esa flexibilidad y poca exigencia son hoy bastante discutibles, y que el número de horas de trabajo debe provenir de necesidades objetivas y no de la vocación...

...El bajo salario y la constante amenaza de pérdida de ganancias conquistadas, obliga a doblar las jornadas o aumentar el número de grupos atendidos. Por más que la vocación aparezca como la motivación fundamental, es preciso sobrevivir no sólo manteniendo un modo de vida actual sino buscando mejorarlo... El salario de la mujer, en el caso de las mujeres casadas, se vuelve fundamental para el sustento de la familia... Mientras tanto, el salario mismo deja de ser suficiente y la estrategia de ascenso se ve constantemente amenazada de transformarse en estrategia de sobrevivencia. ¿Qué hacer entonces con el valor del esfuerzo como forma de mejorar la vida? Esta otra contradicción se enfrenta disimulando el proyecto de ascenso social bajo la apariencia de un proyecto asistencialista, humanitario, motivado por razones subjetivas como "realizarse como personas", "servir al prójimo", "estar en paz consigo mismo". El magisterio deja por lo tanto de ser una profesión asalariada, por la cual se gana la vida, para ser ante todo un sacerdocio, una misión, que se justifica también bajo el supuesto de que el salario de la mujer se reserva para "lo superfluo". Lo cual compone, conjuntamente con el amor y el cariño que el profesor debe dar al alumno, la tónica predominante del sentido común revelado en la representación que se tiene de la práctica docente...

Es probablemente por esto que, a pesar de la insistencia con que afirman que el salario es insuficiente, las maestras no consiguen... ir más allá de ese nivel de insatisfacción, para proponer formas de actuación organizada teniendo en mira la conquista de mejores condiciones de trabajo y de remuneración...





## TEMA 2. Implicaciones educativas del trabajo cotidiano del profesor

### LECTURA: ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS

#### PRESENTACIÓN

El planteamiento central de las autoras en este texto es mostrar las distintas formas que adquiere la vida escolar cotidiana, como una construcción social singular, que en cada escuela se manifiesta a partir de diversos procesos como pueden ser: "La reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimiento, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros." (pág. 72)

Distinguen entre la intencionalidad estatal que está presente a través de la normatividad y el control y la no determinación lineal de ambos aspectos, en las relaciones entre los sujetos y sus prácticas.

Señalan que la escuela adquiere significado particular en su acontecer histórico, en la medida en que se articulan las historias de los sujetos con la historia producida en un juego cotidiano en la escuela a través de los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que dan forma a la vida escolar.

Para las comunidades, la escuela no aparece como una oferta exclusiva del Estado, sino lo que significó construir el edificio, los esfuerzos de distintos sectores por contar con ella, los que estaban en desacuerdo, asocian su existencia a nombres propios y a estilos particulares de trabajo de directores y maestros, entre otros.

También los niños, definen sus propias estrategias para relacionarse en la escuela, apropiarse

de su espacio y buscar distintas formas de obtener aprendizajes; en este sentido las autoras plantean que ellos: "...se presentan invulnerables frente a temas ajenos, se extrañan frente a discursos incomprensibles; se alborotan y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren coherencia o sentido en la trayectoria de su muy autónomo y social proceso de construcción de conocimiento" (pág. 79).

Ante lo anterior, el trabajo de los maestros se da en un ambiente que lo determinan una multiplicidad de condiciones, simbologías y prácticas que se hace necesario analizar y entender.

#### Escuela y clases subalternas\*

Justa Ezpeleta/Elsie Rockwell

#### 1. LA RELACIÓN ESTADO-CLASES SUBALTERNAS EN LA ESCUELA<sup>1</sup>

En el movimiento general de la reproducción social, los diversos sectores sociales, a través de prácticas contradictorias, realizan la continuidad histórica. Sin embargo, el contenido de ese proyecto de continuidad no es idéntico para cada uno de ellos. Para el Estado y las clases dominantes se tratará de conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas. Para éstas, en cambio, su desarrollo político orientará aquel movimiento hacia obtener mejores condiciones de vida, hacia disputar el poder establecido o, alterando el proyecto de las clases dominantes, hacia la transformación de las relaciones sociales.

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

\* Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, en agosto de 1982.



Dado que las clases no son entidades autónomas, sino que se conforman en función de relaciones sociales, el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases. La constante y cambiante relación entre las clases sociales —la confrontación, la alianza, la lucha— da contenido específico al movimiento histórico de cada sociedad. En nuestras sociedades, la organización política hace aparecer la relación entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos “libres”, mediado por un orden estatal autónomo. El Estado, sin embargo, tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder; por ello establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. Según su conformación histórica particular, el Estado genera esas relaciones en diversos espacios sociales.

Uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas es la escuela. Singular espacio éste con relación a otros donde también se encuentran. Singular, porque en la escuela confluyen intereses de ambas partes. Para las clases subalternas la educación constituye un interés objetivo. No se trata tan sólo del atributo requerido como “necesario” por el sistema productivo y, en tanto tal, casi requisito para la sobrevivencia material. También se une simultáneamente a la posibilidad de trascender la explotación, de transformar la trama de relaciones que define su modo de existir en la sociedad.

Por su parte el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene también intereses objetivos referidos a la educación. Mantener la estabilidad social, cuestión vital para consolidar su dominio, lo compromete a cumplir con sus obligaciones. La educación es una de ellas y una de las más presentes en los reclamos populares. El poder estatal también se consolida en el consenso, en el terreno de los “sentidos compartidos”, de las concepciones del mundo articulables a las concepciones políticamente dominantes. La educa-

ción, como prueba de derecho respetado, pero también como propuesta de explicación y ordenamiento de la realidad, se transforma en necesario instrumento de la acción y del poder políticos.

Singular espacio el escolar también por otro motivo derivado de aquella confluencia de intereses. A diferencia de lo que sucede en la fábrica, donde la relación de las clases pasa por la compraventa de la fuerza de trabajo y la apropiación del producto sucede en una sola dirección, en la escuela las clases subalternas se apropian de los contenidos educativos. Enajenado, articulado y desarticulado, científico y “folklórico”, el contenido escolar abre camino para otras comprensiones; inevitablemente integrado a la propia experiencia, lleva siempre en sí mismo la posibilidad de su reelaboración fuera ya del control escolar; posibilidad seguramente ligada al ritmo del movimiento social, a la formación histórica de clase.

En el juego de estos intereses, se plantea en el ámbito escolar la relación entre las clases subalternas y el Estado; allí toma distintas formas, se define y redefine permanentemente según las cuestiones que en cada periodo y lugar se disputan. La historia de cada Estado y sociedad, la historia de cada sistema educativo y la historia cívica y política de los pueblos, contribuyen de manera fundamental al carácter y a las formas de esta relación.

## 2. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA VIDA ESCOLAR COTIDIANA

Al abordar el carácter específico de esta relación,<sup>2</sup> nuestra preocupación central se dirige hacia la escuela, hacia el elemento singular cuyo conjunto constituye el sistema educativo o, desde otra perspectiva, al lugar preciso en donde sucede la educación. Se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana.



El recorte a esta escala —de lo cotidiano— tiene implicaciones conceptuales; requiere, de hecho, construir un nuevo objeto de estudio. La relación Estado-clases constituye el trasfondo de la realidad escolar, pero adquiere allí contenidos variables, se matiza, se filtra a través de la trama específica de cada escuela. No siempre se observan las relaciones predominantes, unidireccionales, entre escuela y clase social, que aparecen con tanta nitidez en los análisis del sistema escolar.

La clase social, considerada como relación histórica y no agrupación de población, es categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social. Este hecho exige la búsqueda de categorías adecuadas a la escuela cotidiana, en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas. El vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la formación de clase, proceso observable sólo a otra escala, no es la "pertenencia" de clase de los sujetos particulares (derivada de ingreso, ocupación, etcétera); se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares.

Las sucesivas políticas estatales sostienen y delimitan la institución escolar. Su intencionalidad se traduce en normas para regir y unificar su organización y actividades. El Estado define contenidos de la tarea central, asigna funciones; ordena, separa y jerarquiza el espacio para diferenciar labores, y de este modo define —idealmente— relaciones sociales. Filtrándose en todo ello, implícitamente, dispone sistemas de control.

Pese a esta intencionalidad estatal, es imposible encontrar dos escuelas iguales. La institución escolar observada desde nuestras preguntas existe como un "concreto real" en donde la normatividad y el control estatal están siempre presentes, pero no determinan totalmente la trama de interacciones entre sujetos o el sentido de las prácticas observables. En realidad cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interac-

tuán diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimiento, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. Su interacción produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. La realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, "natural", dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados.

La elección de mirar a la escuela no intenta destacar el "nivel micro" como alternativa del macrosocial; tampoco se busca un "reflejo", en el pequeño ámbito, de las estructuras sociales determinantes; se trata en cambio de comprender momentos singulares del movimiento social.

Al reconstruir los procesos y las relaciones que se dan a esta escala, en esos ámbitos particulares y variables que son las escuelas, es constante el problema de su vínculo con el movimiento social a otras escalas. Una determinada conceptualización de la vida cotidiana y de su historicidad<sup>3</sup> permite mirar a la escuela con cierta previsión de la existencia de ese vínculo.

Sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Aun las capacidades para trascender el ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana.

La heterogeneidad caracteriza a las actividades de la vida cotidiana. No es posible acercar-



se a este ámbito buscando una lógica evidente. Estas heterogéneas actividades se jerarquizan de distinta manera según el momento y el entorno en que suceden. La búsqueda de un ordenamiento que otorgue sentido a cada conjunto diferenciado de esas actividades remite a la historia.

La vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales [la] cambian radicalmente[...] sino también en cuanto los cambios que se han determinado en la sociedad [...] se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico.

Sin embargo, en su expresión particular

la cotidianeidad no tiene un "sentido" *autónimo*. La cotidianeidad cobra sentido solamente en el contexto de *otro medio*, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad.<sup>4</sup>

En síntesis, desde esta perspectiva, vida cotidiana es a la vez reflejo y anticipación del movimiento histórico.

La relación con la historia, tanto en el conocimiento como en la práctica, aparece en la reflexión de Gramsci como el sustento objetivo para la construcción del pasaje del sentido común a una concepción críticamente coherente del mundo. Insiste Gramsci en los *Cuadernos*:

En el sentido más inmediato y determinado no se puede [...] tener una concepción críticamente coherente del mundo sin tener un conocimiento de su historicidad, de la fase de desarrollo por ella representada y del hecho de que ella se halla en contradicción con otras concepciones o con elementos de otras concepciones [...] El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente [se es...]; del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado [...] infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar ese inventario.

Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generales en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas "huellas recibidas sin beneficio de inventario". Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica.

### 3. UNA RELACIÓN CONSTRUIDA EN LOS PROCESOS DE CONTROL Y APROPIACIÓN

En la construcción social de las escuelas mexicanas, se redefine periódicamente la relación específica establecida entre el Estado y la clases subalternas en el ámbito escolar. En la constitución actual de la escuela, se identifican formas anteriores de vincular institución y población, maneras divergentes de conformar el quehacer escolar. Para empezar a articular y a comprender las formas de relación que encontramos, nos centramos en el juego entre dos procesos, el de control y el de apropiación, buscando su contenido en la escala cotidiana de la escuela.

Interpretamos como expresión del proceso de control una serie de interacciones y mecanismos observables y recurrentes, a través de las cuales se imponen, se negocia o se reorientan ciertas relaciones que constituyen la realidad escolar. Como proceso vinculado al poder, el control tiende a articular las acciones del poder estatal; éstas son observables generalmente como disposiciones técnicas, como rutinas aparentemente inocuas, que se modifican con un simple cambio de categorías o de reglamentos; sólo en ocasiones aparecen como sanciones, como uso de fuerza. Pero el poder es también una relación, y por ello existe un control implícito, ejercido coyunturalmente por los sectores sociales dominados que exigen, limitan o mo-

difican la realización de proyectos educativos generados desde el Estado. La fuerza histórica o potencial de este control explica en parte la necesidad política de la oferta estatal de la educación pública.

Del proceso de control resultan tendencias constantes y rasgos comunes de constitución, así como rupturas significativas que reubican a la escuela en la relación entre Estado y clases subalternas. Pero el control es insuficiente para explicar cómo se constituye esta relación y qué contenidos adquieren en su existencia cotidiana. El proceso de apropiación de existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela.

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquéllos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o, más significativamente, colectiva (de asambleas de padres, generaciones de maestros, grupos de niños), entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela. El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela.

Control y apropiación no agotan la historia de construcción de la escuela. El juego que se da entre ambos, sin embargo, es particularmente revelador de los diferentes sentidos que puede tener la relación Estado-clases subalternas. Mostraremos algunas de sus huellas con referencia al contexto particular de nuestra investigación,<sup>6</sup> mirando de nuevo tres de sus elementos incuestionados: el edificio, los maestros y los alumnos.

Aun la objetivación más elemental de la escuela primaria, su espacio físico, expresa el proceso de construcción social. Más allá de los datos que captan las encuestas sobre materiales, anexos y condiciones de cada escuela, los

edificios mismos sintetizan la historia de la instauración, negociación y apropiación cotidiana del espacio escolar. Es una historia que importa en la memoria del pueblo, aunque fue registrada sólo parcialmente en actas y oficios que ahora se encuentran traspapelados, ocultados o en custodia de habitantes locales. Reconstruir esa historia es simultáneamente conocer la concepción que guardan de ella los sujetos que la recuerdan. Nuestra aproximación no es cronológica, sino que intenta comprender cómo la historia funciona en la constitución actual de la escuela. En las trayectorias recientes de las escuelas que observamos, se encuentran resistencias y cambios que son testimonios de un pasado no documentado que contiene la génesis social de la escuela.

La construcción del edificio escolar fue tarea prioritaria de agencias municipales que en algunos casos nacieron a raíz de ese proyecto. Una placa indica la fecha de su inauguración, bajo tal o cual gobernador, y el monto de las aportaciones tripartitas (federal, estatal y comunitaria). La historia que relatan los habitantes y viejos maestros se descompone en etapas: se recuerdan periodos en que la construcción de la iglesia, también producto del esfuerzo colectivo, interrumpió el proceso de construcción del edificio escolar; etapas en que éste se revitalizó, que pueden coincidir con movimientos sociales a otra escala. En el relato popular la escuela no aparece como una oferta exclusiva del Estado; se desmienten las fechas y los montos registrados oficialmente. Se recuerda con precisión del costo —en animales, terrenos, jornadas, pleitos, cuotas y multas— que significó para la población local, a lo largo de varias décadas, el logro de esta escuela "gratuita". A cada aula, cada ventana, cada pared, se le asocian los nombres propios de quienes lo donaron, de quienes organizaron el trabajo. Se cuenta de la participación de los niños ("cada uno se robó un tabique de donde pudiera") y se confrontan datos sobre cuáles familiares de los presentes aportaron trabajo a la obra. Se distingue a los directores que "dejaron" cada salón o anexo de la escuela, que armaron, bajo dirección estatal, el espacio físico de la institución.





Nunca en el relato local se menciona a la homogénea y a ahistórica "comunidad" del discurso oficial y pastoral. Se identifican sectores sociales que se alían a la promoción oficial de la construcción escolar, sectores que asumen la obra entera en alguna etapa, sectores que se oponen activamente al proyecto propuesto; están presentes las divisiones sociales y de trabajo que marcan incluso a los más pequeños poblados de una sociedad capitalista.

La negociación en torno a la continua ampliación del espacio físico de la escuela implica intereses encontrados. En algunos casos el dueño de muchos terrenos exige un alto precio por los metros que requiere la escuela; en otros, los campesinos, por no vender sus parcelas, se enfrentan a gestores de la organización escolar. En las poblaciones más rurales opera una rotación entre todos los habitantes, a la manera de la organización tradicional de las fiestas, para asumir los cargos y las altas cuotas correspondientes al comité pro-construcción; esa organización es desplazada por una asociación de padres de familia, establecida conforme a las normas escolares y generalmente dirigida por los vecinos más ricos, quienes dicen sacrificar su tiempo para cobrar las cuotas al resto de los habitantes.

Dentro de este contexto, muchos padres tratan de obtener la educación gratuita a la que tienen derecho sus hijos. Dado que la cuota es voluntaria oficialmente, optan por no pagarla; sin embargo, enfrentan medidas de control vigentes en cada escuela, como la expulsión o la retención de boletas, o se exponen a la presión de otros padres, quienes, capaces de pagar la cuota, asumen como propia la consigna de colaborar con la escuela.

En la construcción de la escuela entran también en juego los intereses profesionales de los maestros. Sus promociones y prestigios relativos se entrelazan con ese proceso de tal manera que ellos asumen posiciones activas para convencer a los padres de una u otra alternativa de ampliación. Actualmente la construcción de cada nueva aula suele ser condición de envío de una maestra adicional y de atención a nue-

vos grupos. Esta condición, y su costo, debe ser asumida por los habitantes en la continua negociación por mayores posibilidades de obtener la educación para sus hijos.

En las localidades más rurales el sedimento de esta historia es una convicción de posesión de la escuela por quienes la obtuvieron y defendieron, que está presente en prácticas actuales. Los habitantes se comprometen con el mejoramiento y mantenimiento del edificio escolar. Tienen en cuenta los requerimientos de "modernización" que caracterizan a las escuelas más urbanas, pero también resisten la destrucción de lo que ya les ha costado y reclaman los costos y calidades objetables de escuelas construidas por agencias oficiales.<sup>7</sup> En ocasiones logran imponer, a riesgo de perder la aportación gubernamental, viejos diseños escolares (patio amplio, dos pisos), preferidos sobre los modelos vigentes. Los padres vigilan los usos del espacio escolar, reciben y entregan el equipo, observan y registran a quienes visitan las escuelas. El espacio físico de las escuelas construidas en estas localidades ha sido permeable a su entorno social. Los salones han sido alternativamente dirección de la escuela, agencia, bodega, teatro. En ellos se han reunido no sólo niños, sino también adultos, vecinos y foráneos. Los pasillos techados de la vieja escuela sin barda han sido calles del pueblo, refugio de las lluvias. Los patios, tradicionalmente amplios, han servido para recreo, ceremonias, deportes, fiestas religiosas o paganas, mercados y concentraciones.

La "modernidad" llega en cambio a otras localidades de la zona, y se desarrolla la tendencia a encerrar la escuela; se la cerca físicamente como programa prioritario de la agencia de construcción. Con la reja cerrada no entran los hijos de padres que no han pagado la cuota, no salen los niños a la milpa, no entran los familiares con el almuerzo. Las cooperativas organizadas por maestros desplazan a los vendedores locales que entraban a la hora del recreo. Se reorganiza la vida interior de la escuela; hay mayor control de las horas de clases, mayor formalidad —y distancia— en la relación entre el

director y los padres de los niños inscritos. No se nota en la escuela la presencia de autoridades y organizaciones locales que es signo constante de la tradición escolar rural.

Las nuevas formas de construcción escolar hablan de eficiencia: uniformidad de diseño para abaratar costos (a escala nacional puede ser cierto, pero para los padres la construcción oficial suele ser más cara); condiciones óptimas de orientación y amueblado, para favorecer el aprendizaje; dimensiones menores (doce aulas, un piso) con previsión de uso en dos turnos, en lugar de aumento de aulas; eliminación de anexos no educativos, como la casa del maestro. El imponente edificio "moderno" es persuasivo símbolo de "calidad" educativa aunque el supuesto vínculo entre edificio y aprendizaje queda aún por demostrarse.

El espacio escolar, como resultado de un proceso histórico de construcción social, muestra algunos de los sentidos diferentes que ha tomado la relación entre el Estado y las clases subalternas en torno a la escuela. La práctica cotidiana en las escuelas más rurales conserva las formas, si bien el sentido social, de las relaciones específicas que se establecieron entre Estado y clases subalternas en el México de la tercera y cuarta década del siglo. La escuela rural llegó a desplazar centros civiles ordenados en torno a la iglesia y a erigir nuevos sitios de reunión donde se ha forjado —en ese medio— la hegemonía estatal; impuso, con medidas coercitivas, regímenes y pautas que reordenaron buena parte de las labores de los niños y de los haberes de los adultos de tradición campesina; introdujo y mantuvo la presencia de un nuevo "actor", el maestro. Simultáneamente, devino lugar del pueblo o del barrio, e incorporó la diversidad regional. Se fincó sobre modelos de organización colectiva que anteceden a la colonia, que refuncionalizaron a la iglesia, y que reaparecieron como forma particular de apropiación de la escuela en el campo.

Los eventos y motivos que agrupaban desde esas escuelas a los habitantes de la localidad crearon fuertes vínculos entre el Estado y los campesinos; también ampliaron los horizontes

de la sociedad civil y dieron noción de pertenencia a una forma de integración social que no fuera aquélla mediada por el cura.

En contraste, en las escuelas más "modernas" el control estatal tiene otros contenidos, otra eficacia. Se deslinda progresivamente entre el dominio del pueblo sobre el quehacer escolar y el dominio escolar sobre las vidas de los niños. Desde las instancias centralizadas se redefinen los términos de la negociación entre las demandas populares y servicios públicos, dejando cada vez menos margen al director, cuya función tradicional en ese sentido era amplia. Si aparecen elementos populares es, en todo caso, bajo nueva articulación, como es el caso del aprovechamiento de la máxima "colaboración comunitaria" para reducir el financiamiento estatal de la educación.

Los cambios en la escuela se vinculan con otros cambios sociales. Para aquella población (crecientemente obrera) cuya relación principia con el trabajo es mediada, formal o realmente, por el capital y cuya relación con la autoridad gubernamental se establece cotidianamente frente a un gran número de corporaciones y agencias oficiales, la escuela deja de ser un punto central en la política estatal. Con una racionalidad que deja a la escuela la tarea exclusivamente "educativa", el Estado opera, sin embargo, transformaciones nuevas, tal vez más radicales, en las relaciones sociales que marcan su inserción en la sociedad civil.

La mirada a la vida cotidiana de la escuela permite elaborar también una concepción distinta de maestros y alumnos. En la aproximación tradicional a la escuela, aparecen diversas definiciones de los "roles" y los "perfiles" de cada uno como categorías fundamentales e incuestionadas. De manera análoga buena parte de los estudios críticos sobre la escuela caracteriza al maestro como el "agente reproductor" de la ideología del Estado y clasifica a los alumnos ante todo en función de su extracción social. Frente a esta tendencia, y para la escala cotidiana que nos interesa reconstruir, destacaríamos tanto al maestro cuanto a los alumnos como sujetos sociales en cuyas acciones y rela-



ciones la escuela se objetiva, existe. En la vida de todos los días, son ellos como sujetos quienes se apropian de los usos, las formas, las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela. Es el ámbito cotidiano donde se conserva la interrelación de las acciones y la unidad del sujeto; donde se recupera la historia que carga de sentido a la práctica social.

No se es únicamente maestro; al ser maestro en esta zona, frecuentemente se ha sido en algún momento, campesino, obrero, bracero, o se es, simultáneamente, curtidor, carnicero, zapatero. El maestro por tradición familiar frecuentemente emprende estudios paralelos que completan los recursos para sobrevivir y ser docente (danza, costura, artesanía, contabilidad, etcétera). En cada maestro rural se puede combinar una excepcional gama de experiencias. Uno de ellos, por ejemplo, integra historias juveniles de trabajo de fábrica, estudios nocturnos y hasta la dirección de un movimiento en contra de las tradiciones locales. Ya siendo maestro, trabaja directamente en la milpa y en el telar, asume mayordomías religiosas y acepta cargos civiles a los que otros huyen por el tiempo y costo que requieren. A la par de todo ello, enseña español en una secundaria urbana situada a dos horas de distancia.

La articulación y la reelaboración por los maestros de estas prácticas y de los saberes correspondientes se manifiesta en su trabajo cotidiano con interrelaciones y rupturas muy distintas a las que suponen las definiciones abstractas de funciones y normas docentes.<sup>8</sup> Este proceso contradictorio de conformación de la práctica docente en sí mismo permite cuestionar la identificación única del maestro como "agente reproductor de la ideología del Estado". A su vez, al advertir la debilidad de la función reproductora en el trabajo de estos maestros, no identificamos necesariamente prácticas alternativas coherentes.

Pero también se es maestro: los múltiples saberes construidos en el trabajo y la integración del gremio magisterial aseguran la continuidad particular de las escuelas. En la vida cotidiana el saber especializado del maestro rebasa cual-

quier perfil o programa formativo. En el ámbito social inmediato a la escuela ese saber es reconocido y evaluado por quienes dentro y fuera del sistema educativo recurren al maestro para un sinnúmero de tareas. ("Saben que nos necesitan para cualquier asunto con el pueblo", dice un maestro). Con variantes históricas se va formando una exigencia social al maestro, que implica ciertos rasgos de "personalidad", "voz", "presencia", "conducta inobjetable", etcétera. En la versión de los habitantes se enfatizan además la posesión real de conocimientos (no siempre coincidente con la preparación formal) y el buen trato a los niños.

En el puesto de supervisor se encuentran también maestros. Su mediación transforma en real organización escolar la más sofisticada planeación técnica, refuerza los mecanismos de control del magisterio, hace operable el sistema escolar masivo. Su particular apropiación de formas de instrumentar y controlar la educación explica parte de la diversidad de realidades escolares. Por ejemplo algunos supervisores son dueños de una tradición anterior a la ruptura oficial que cambia el sentido de la educación elemental después del cardenismo; ellos asumen la autoridad que aquella tradición les otorga frente a funcionarios superiores y maestros de base y reinterpretan las disposiciones que unos dan para los otros. En su propia actuación los supervisores muestran el juego posible de apropiación y control entre magisterio y Estado.

Con todo y la fuerza de su presencia colectiva y de su saber acumulado, el magisterio no es autónomo. Las sucesivas políticas estatales contrarrestan cotidianamente la politización de los maestros. El Estado restablece continuamente su control a través de las formas de relación y las prácticas materiales de la burocracia y el sindicato. Con diversas medidas administrativas separa y reúne a los maestros de tal manera que se impide la identificación de comunes intereses de clase y la potencial escisión fundamental respecto al poder ("El Estado nos teme por lo que podemos hacer con los niños, imagínese"). Se individualizan sistemáticamente





te los problemas laborales que presentan los maestros. Se vigila la organización escolar que da lugar a que los maestros se encuentren y trabajen juntos: por ejemplo, se trasladan maestros y se modifica la delimitación de zonas escolares según aparezcan indicios de organización alternativa.

Y no obstante, los maestros son trabajadores sindicalizados. En el análisis del control del magisterio por un Estado que ha asumido como una de sus formas de relación más efectivas la integración corporativa de los sectores populares a su propio aparato, no hay que olvidar la construcción y alteración histórica de esa relación. Encontramos las huellas de diversas organizaciones sindicales formadas autónomamente e incorporadas en cierta coyuntura al ordenamiento estatal. La experiencia de generaciones de maestros incluye momentos en los que la organización gremial local se unía a movilizaciones de campesinos u obreros. Los conflictos y las alianzas actuales cobran sentido a la luz de una historia de sucesivos reagrupamientos del poder sindical, que intentan evitar la separación continua entre base y dirigentes. Reaparecen usos y contrausos de reclamos genuinos de la base, en función de reordenamientos internos de los grupos en el poder. En los momentos de movilización se unen a los aislados maestros, que en esta zona empiezan a plantear en términos más políticos las demandas gremiales, algunos viejos luchadores, quienes en defensa de la "libertad de ideología" recuerdan momentos de mayor independencia y sentido social de la organización magisterial. La variable relación entre escuela y clases subalternas también se expresa en la historicidad de la relación entre el Estado y los maestros, quienes como trabajadores y por su origen son parte de las clases subalternas.

Las relaciones entre maestros y niños en el trabajo educativo cotidiano responden también a una construcción específica. No se derivan necesariamente del carácter de las relaciones laborales y políticas entre el Estado y el gremio magisterial, aunque también la experiencia en este ámbito puede llegar a incorporarse al com-

plejo "pequeño mundo" que es un salón de clase. Sin duda, fiel al origen institucional ligado a la formación de los Estados burgueses, estas escuelas tienden también a reproducir las relaciones de dominación que prevalecen en nuestras sociedades. En ellas se observan formas de relación que median entre alumnos y maestros o entre alumnos y conocimientos, que moldean orientaciones, sujeciones y acostumbraamientos al tipo de trabajo necesario para la reproducción del capital.

A pesar del control implícito del tiempo, de las posturas, de la atención y la acción de los niños, a pesar de la incisión ideológica resultante de las prácticas materiales en la escuela, a pesar de la selectividad escolar de los conocimientos generados por la humanidad y su consecuente exclusión tanto del saber popular como de la ciencia más avanzada, simultáneamente ocurren en las escuelas procesos de apropiación de saberes y prácticas significativas para las clases dominadas. Y cuando el control estatal restringe estos procesos de apropiación, los niños encuentran formas de resistir, formas de recuperar el sentido de encuentro diario con sus padres que, históricamente, la escuela también ha promovido y convertido en hecho cotidiano.

Al observar e interpretar lo que ocurre en el salón como parte de un proceso de apropiación, se vuelve significativa la relación entre los niños. Entre alumnos se da, en estas aulas por lo menos, una organización que no debe subestimarse, aunque apenas si sospechamos la fuerza de su estructura y sus contenidos. En gran medida es en función de ella que los niños se apropian de los conocimientos que se presentan en la escuela. Los niños enfrentan la supervivencia dentro de la escuela con estrategias propias y convierten ese espacio en un lugar donde emprender conjuntamente al aprendizaje. Entre los niños se organiza buena parte de las condiciones de interpretación del discurso del maestro. Así, ellos se presentan invulnerables frente a temas ajenos, se extrañan frente a discursos incomprensibles, se alborotan y participan frente a tareas y explicaciones que adquieren



coherencia o sentido en la trayectoria de su muy autónomo y social proceso de construcción de conocimiento.

La organización entre los niños reunidos en un salón de clases se le presenta al maestro como una realidad dada, sea o no reconocida. Su sensibilidad y complicidad frente a la propuesta de organización de aprendizaje implícita en la actividad de los niños caracteriza a una calidad docente que atraviesa generaciones y tradiciones magisteriales y que rompe con las formas individualizantes prescritas.

También entre los niños existen relaciones y momentos para cuestionar, preguntar y reelaborar aquellas actividades y contenidos que la escuela les proporciona. La riqueza temática de sus conversaciones, del "ruido" típico en estos salones de clase, contrasta con la eventual pobreza del contenido propuesto formalmente. Además, conocedores de las demarcaciones entre conocimientos escolares y no escolares, los niños burlan el pretendido monopolio de la escuela como único acceso a la cultura. Continuamente confrontan e integran el conocimiento apropiado fuera de la escuela, con la versión formulada dentro de ella.

El contenido que los niños encuentran en las escuelas que conocemos no es idéntico a los programas y texto oficiales (¿lo será en alguna escuela del mundo?). Las sucesivas definiciones estatales y magisteriales de lo que debe enseñarse en primaria aparecen estratificadas en el presente; perduran las nociones más antiguas (guadalupanas y zapatistas, por ejemplo) o se incorporan prontamente los temas más modernos que circulan en el medio (como el petróleo). Aparecen conocimientos que nunca han sido programados para la escuela, se relatan historias donde la lección es ahistórica; la sabiduría es geo-botánica local enriquece los esquemas escolares; un repique de tambores de la fiesta local, reproducido por el maestro en su escritorio, hace de pronto relevantes y accesibles los términos abstractos y ajenos de la lingüística que la planeación escolar considera necesaria. Los contenidos adoptan formas concretas a través de la enseñanza de los maestros, quienes

lo interpretan y objetivan frecuentemente de maneras alternativas y significativas para los niños.

En la escuela los niños se apropian de usos y contenidos específicos, de nociones concretas sobre realidades familiares o desconocidas, de conocimientos que son inseparables de la formación de las relaciones sociales que aseguran la pertenencia a la clase, a la humanidad. "No es el pensamiento, sino lo que realmente se piensa, lo que une o diferencia a los hombres", plantea Gramsci. Importan los conocimientos y las prácticas concretas que se reproducen en cada escuela (y no un supuesto efecto general de escolarización), porque dan contenido y sentido específico, histórico, a la relación entre la escuela y las clases subalternas.<sup>9</sup> Es en la expresión cotidiana del proceso educativo (y no en los programas) donde empiezan a ser distinguibles el sentido histórico y la pertinencia para la formación de clase de los contenidos que se encuentran los niños en la escuela. En su expresión cotidiana el conocimiento, así como su transmisión, es indisociable de su articulación ideológica. La rearticulación posible de los conocimientos, desde concepciones sociales distintas a la estatal, sólo puede existir por la mediación de sujetos sociales colectivos; la presencia de hecho masiva de las clases subalternas en el sistema escolar ofrece permanentemente esta posibilidad.

La alteración, la historización de la realidad escolar. Tanto para el "control" estatal como para cualquier intento de transformación voluntarista, la escuela constituye una "realidad rebelde"; su trama específica, su vínculo con otros ámbitos sociales, no se deduce de relaciones universales, es producto de una construcción social.

La existencia de esa heterogénea y contradictoria realidad cotidiana, su construcción como objeto de conocimiento, permite cuestionar el círculo teórico de "la reproducción". Permite asimismo conocer las condiciones para una ruptura y reelaboración de prácticas y concepciones educativas emprendidas sobre la base de esa misma cotidianeidad.

En esta "lectura" de la realidad cotidiana, la polémica implícita con los postulados reduccionistas ha llevado a destacar relaciones y contenidos que escapan al control y a la previsión estatal. Sin embargo, no propondremos una valoración dicotómica de esos elementos, una defensa global de "la cultura popular" frente a la impuesta por el Estado. Tampoco presuponemos una relación evidente con la clase social, considerada en la escala de movimiento social. Cuando la dimensión histórica se incorpora al análisis de lo cotidiano, los contenidos y prácticas de la escuela pierden su identificación exclusiva con el Estado, o con sectores determinados de la sociedad. Los significados sociales de los elementos constitutivos de las escuelas varían de época en época y se entrelazan en el tiempo. Lo que ha sido producto conyuntural de políticas estatales, llega a ser apropiación "popular" en otros momentos, mientras el Estado, a su vez se "apropia", dándoles sentidos diferentes, elementos populares. Las prácticas observables en la escala cotidiana son prácticas de sujetos particulares que no son en sí mismas (aun cuando puedan ser colectivas) atribuibles a la clase. La valoración de esas prácticas es posible sólo desde su articulación política actual o previsible en los procesos de constitución hegemónica.

*En el contexto de polémicas políticas en torno a la escuela, ciertas posiciones proponen "quitarle" al Estado su obligación constitucional de proporcionar educación básica a todos, y devolver a "la sociedad civil" la función educativa, a través de la privatización o comunitarización de las escuelas, tendencia previsible en la actual coyuntura mexicana, y conocida ya en otros países latinoamericanos. Al reconocer en la realidad escolar un proceso de construcción social y una significación potencial para la formación de clase, está implícita en nuestro análisis una valoración de la escuela, de aquella escuela pública, laica, masiva e incluso centralizada, en donde se encuentra la presencia inevitable de un Estado que la sostiene en lo indispensable y la determina diferencialmente, así como la presencia, igualmente inevitable, de las clases dominadas, que le aportan la claridad de sus demandas y la historicidad de sus apropiaciones específicas.*

#### 4. ESCUELA Y CLASES SUBALTERNAS, CONTINUIDAD FORMAL Y DISCONTINUIDAD SUSTANTIVA

En el recorte a otra escuela, que atraviesa las cotidianeidades escolares de diferentes países y épocas, el juego entre los procesos sociales dentro de las escuelas ofrece un nuevo eje de comparación. La jerarquización y el contenido de esos procesos permitiría localizar diferencias sustanciales bajo la aparente continuidad formal observable, por ejemplo, en idénticos esquemas organizativos, o en la común herencia decimonónica de la institución. Es claro que analizar esos procesos remite a buscar las relaciones históricas entre la escuela y el orden social y estatal.

Las relaciones entre el movimiento social y la escuela no se dan automáticamente: ni la escuela es producto previsible, reflejo, del sistema de dominación, ni es una identidad ajena al movimiento social que cumple en cualquier circunstancia su "función específica", sin ser tocada por la historia. La escuela es construcción social, acumula una historia institucional y una historia social que le dan existencia cotidiana. Por eso puede hablarse de cambios o situaciones "imprevistas" con la misma frecuencia con que se advierte que los cambios "previstos" no encuentran su lugar en la escuela. Por ello nos parece necesario buscar las relaciones entre movimiento social y escuela en aquellas dimensiones de la vida cotidiana que pueden ser sensibles expresiones del significado específico que la escuela tiene para las clases dominadas, en cada contexto social.

La relación entre los niños, su apropiación de la escuela es, sin duda, indicativo de lo que pasa en el ámbito escolar. Los contextos de los que se tiene noticia sólo permiten suponer algunos contrastes. En un polo de la gama posible, se ubicarían tal vez aquellas escuelas en donde la coerción de las dictaduras militares determina una reglamentación efectiva que intenta reprimir toda interacción entre los niños; o con igual sentido, se quieren gritar se recluyen en un cuarto acústico. En el otro polo, aparecerían las



escuelas en contexto como el de América Central, donde la participación de gentes de seis a catorce años en la luchas revolucionarias debe dar a esa interrelación entre niños en la escuela una fuerza y un sentido social especial y desconocido para nosotros.

También el trabajo de los maestros ofrece buen material para la comparación y la diferenciación. Su apropiación de la práctica docente parece estar condicionada por una variada gama de alterativas oficiales: desde la amenaza de la desprofesionalización hasta la presión de las sobretecnificación, o el más estrecho control político. La tensión permanente entre tradiciones magisteriales y este tipo de comisiones laborales, pone signos diferentes a la constitución del sujeto maestro en el trabajo en desmedro de la vigencia teórica y práctica de un "perfil" de maestro aparentemente generalizable para América Latina.

La conformación particular y diversa de Estado y sociedad civil en cada país, particularmente cierta en América Latina, invalida el traslado de esquema teóricos que suponen rea-

lidades sociales de idéntica estructura. *Al comparar los contenidos de procesos como los de control y apropiación en la escala cotidiana, es necesario preguntarse desde qué núcleo de correlación de fuerzas o relaciones civiles, o en qué coyuntura política, se construye la escuela, para comprender en este ámbito la relación entre Estado y clases subalternas.* Aun así y siempre enmarcada en las grandes tendencias del poder estatal, de la dinámica entre clases, la pequeña historia de cada escuela, con su propia trayectoria de construcción social, filtra, reelabora, según las prácticas más sedimentadas en ella, las tendencias dominantes en el sistema educativo.

El juego de *jerarquías e interacciones* entre estos procesos (la reproducción, la construcción y la transformación, el control y la apropiación, la resistencia y la lucha) en su dimensión cotidiana, remite a una relectura de las categorías analíticas gramscianas de sociedad civil y sociedad política, interpretadas como forma de relación históricamente construidas, que están presentes, ambas, en la escuela.

#### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> Es frecuente que la discusión sobre "educación popular" excluya a la escuela. En las posiciones más críticas acerca del tema, tal exclusión se funda principalmente en las llamadas teorías de la reproducción (Althusser, Baudelot y Establet, Bordieu y Passeron, Gintis y Bowles, entre los principales). El debate con esa posición teórica fue el marco general del Simposio sobre Educación Popular y está presente en forma implícita en algunos puntos de este trabajo. La parte 1, por ejemplo, alude muy sintéticamente a cuestiones teóricas que interesen para nuestro enfoque pero que marcan posiciones diferentes respecto de los supuestos de la teoría de la reproducción. El debate puntual con estas teorías y sus categorías merece otro desarrollo.

<sup>2</sup> El presente trabajo constituye una reflexión derivada de una investigación en curso cuyo propósito general es comprender el conjunto de

procesos que constituyen cotidianamente a la escuela. La relación Estado-clases subalternas es el trasfondo de nuestro trabajo pero no constituye una temática central en el mismo. Nos pareció pertinente, sin embargo, realizar esta reflexión lateral, dada la riqueza del material empírico que estamos trabajando. En proyecto de investigación al que aludimos involucra además un grupo de tesantes y ayudantes del DIE: Citlali Aguilar, Concepción Jiménez, Gerardo López, Ruth Mercado y Etelvina Sandoval, con quienes hemos compartido un proceso de construcción y reflexión colectivo.

<sup>3</sup> Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, ed. Península, Barcelona, 1977; *Historia y vida cotidiana, aportación de la sociología socialista*, ed. Grijalbo, Barcelona, 1972. Buena parte de la conceptualización sobre vida cotidiana que este trabajo presenta es tributaria del pensamiento de Heller. En cuanto a la conceptualización sobre presencia cotidiana del Estado la referencia

más importante ha sido John Holloway, "El Estado y la lucha cotidiana", en *Cuadernos Políticos*, n. 24, abril-junio de 1980, p.. 7-27.

<sup>4</sup> Agnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, cit., pp. 20 y 93.

<sup>5</sup> Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, ed. Juan Pablos, México, 1975, p. 12.

<sup>6</sup> La zona de estudio abarca quince escuelas ubicadas en las localidades periféricas de dos municipios, con centros urbanizados, con industria establecida desde el siglo pasado sobre un sustrato artesanal y campesino antiguo. La población es heterogénea: obreros, jornaleros, revendedores en pequeña escala, campesinos de minifundio, artesanos, y unos cuantos carboneros y pastores, en proporciones que varían según la expansión y retracción de la producción industrial. Allí se entrecruzan los procesos de urbanización y ruralización; la fuerza de la tradición rural, incluso indígena, contribuye a la supervivencia y reproducción de la población dentro de un contexto transformado ya por las relaciones de producción del capitalismo. Las quince escuelas de las localidades se clasifican oficialmente como "rurales" aunque en apariencia y organización cubren una amplia gama, desde viejas escuelas de piedra al lado de la iglesia, frente a la plaza, hasta modernos "centros educativos" en terreno federal al borde de la carretera.

<sup>7</sup> La negociación del dominio del espacio escolar, como otras expresiones de resistencia cotidiana, ocurre en un contexto despolitizado: no hay organización política que dé coherencia al "buen sentido" implícito en la práctica y que se contraponga a las formas de control estatal. Hay, sin embargo, historia política en los ordenamientos alternativos que defienden algunos habitantes; historia distante en el sentido de colectividad con que se emprenden proyectos comunes; historia reciente en el sentido transformador que el Estado posrevolucionario asignó a la escuela rural. Pero estos elementos no son, en la actualidad, "orgánicos" con relación al movimiento real de la historia. Son expresiones que, según el momento, el Estado puede impedir o, alternativamente articular a proyectos regresivos

o modernizantes. La resistencia cotidiana y las tendencias históricas ahí contenidas sólo pueden tener sentido transformador integradas a una organización política que pueda retomar y articular los "elementos del pasado y del presente".

<sup>8</sup> El proceso de apropiación como constitutivo del trabajo de maestro es particularmente relevante. Las demandas cognoscitivas y afectivas que plantea cualquier grupo de niños —como componente objetivo de este trabajo— pone en juego necesariamente la historia personal del maestro, es decir, la historia de sus apropiaciones. Esto diferencia la tarea docente de otras situaciones laborales donde el uso de la fuerza de trabajo es controlado por otro tipo de racionalidad. La forma en que la apropiación de saberes por parte del maestro contribuye a definir el trabajo mismo es, desde luego, variable históricamente.

<sup>9</sup> Cuando tratamos los conocimientos y prácticas escolares desde el concepto de apropiación por parte de sujetos en su actividad cotidiana, estamos enfrentándonos a una de las más difundidas concepciones "reivindicadoras" de la escuela. Ella sostiene que la escuela "proporcionada" por el Estado a las "clases populares" es siempre positiva y ventajosa para estas clases puesto que idenpendientemente de la ideología, "la escuela le entrega conocimientos válidos, científicos, neutros. Al enfatizar el carácter específico, concreto de los conocimientos, polemizamos también con varias concepciones basadas en una noción abstracta de "competencia" intelectual o lingüística, que no es producto de la historia cultural real. Considerada a veces como prerrequisito indispensable para aprovechar la experiencia escolar, la "competencia" formada en el ámbito familiar suele "explicar" el mayor acceso de las clases dominantes al conocimiento. Considerada en otras definiciones como resultado general, inevitable, de la experiencia escolar, "la competencia" aparece como un "bien" que se entrega a las clases populares, a condición de su escolarización. Ambos planteamientos esconden un interés ideológico, al negar la relación genérica con el conocimiento de todo ser humano.





## LECTURA: LOS SUJETOS Y SUS SABERES

### PRESENTACIÓN

*La autora parte de la idea de que "los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni 'ciertos' ni 'falsos', 'buenos' o 'malos'. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente" (pág. 68).*

*La afirmación anterior permite hacer un reconocimiento de los saberes que se ponen en juego en la labor docente y que tienen relación con los contenidos, la teoría pedagógica y aquellos más sutiles que se establecen en el cruce de lo afectivo y lo social del trabajo intelectual. Al mismo tiempo da la posibilidad de señalar que existe un proceso de construcción activa del saber, necesario para realizar el trabajo cotidianamente, lo que implica alejarse de la idea de que la práctica docente es estática.*

*Con esta perspectiva, se dimensiona que los saberes producidos y circulados en la escuela no sólo tienen que ver con aspectos científicos y técnicos, sino que hay una utilización e integración de diversos conocimientos sociales y culturales, así como experiencias y saberes de origen histórico que son emitidas por sujetos en particular y características propias de las escuelas donde se enmarcan las prácticas docentes.*

*Al interior del texto se desarrolla una noción de lo histórico muy importante para el análisis de la práctica docente al permitir reconocerla en su complejidad; las características que adquiere cada práctica en su dimensión personal a partir de la historia de cada sujeto, la utilización de información, saberes y experiencias que incorpora de su vida y de otros ámbitos, así como la conjugación de ésta con las prácticas que se "heredan" o se apropia de aquéllas que considera re-*

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.

*levantantes y se generan en ese momento histórico-social.*

### Los sujetos y sus saberes

La resolución cotidiana de qué enseñar y cómo hacerlo supone no sólo la reproducción, sino la integración y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicitado como tal, pero no por ello ausente.<sup>8</sup> Desde esta visión la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en que se presentan. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicar conscientemente.

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar sus actividad. A pesar de que es posible constatar una posición específica de estos saberes, diferencial entre maestros, es difícil, tanto para maestros como para investigadores, explicitar su contenido; esa misma dificultad se encuentra presente en los intentos de integrar la experiencia del docente al proceso de formación de nuevos maestros. Sin embargo, sobre estos saberes se sustenta gran parte del quehacer cotidiano.

Los saberes no llevan necesariamente en sí mismos un signo valorativo; no son ni "ciertos" ni "falsos", "buenos" o "malos". Simplemente

operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha constituido históricamente. Ciertos saberes de cómo actuar dentro de esta situación se conjuntan en estrategias que le permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela. Otros saberes se retoman en los esfuerzos particulares del maestro por darle sentido a su trabajo docente. Cada saber puede asumir valor específico al usarse y articularse por los maestros en procesos sociales de diferente orientación política.

El conocimiento que poseen los maestros en relación con su trabajo se construye en gran medida cotidianamente, en cada escuela. La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Normal. El traslado de un escuela a otra, el cambio de grado, la promoción a director o a supervisor, la ubicación en determinado medio o tipo de escuela, la asignación de determinada comisión, todos son momentos en la carrera profesional que requieren de la apropiación de los saberes necesarios para actuar competentemente en cada situación nueva. Dentro del contexto escolar algunos de estos saberes se transmiten de manera explícita entre directores y maestros o de maestros viejos a aquéllos que inician su carrera; otros se construyen en el aislamiento de la práctica frente al grupo, de donde resultan tanto respuestas comunes a los problemas, también comunes, que plantea la situación escolar al maestro, como versiones particulares de los saberes compartidos.

Dado este proceso de una construcción activa del saber que requiere el trabajo, se puede suponer que la práctica docente no es reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales. La diversidad de prácticas concretas en las escuelas, la heterogeneidad de soluciones a los problemas de la institución y la variedad de formas de enseñanza demuestran que el proceso de construcción del saber del magisterio es selectivo e incluso innovador; se reproducen, se confirman o se rechazan tradiciones y concepciones anteriores. Se generan o se elaboran, a veces colectivamente, prácticas

nuevas, incorporando algunos de los recursos que se obtiene en la Normal o en los cursos de formación docente. Al margen de cualquier modelo abstracto de docencia, es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente que se han formulado desde distintos ámbitos sociales en diferentes momentos históricos.

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se da tanto en la relación con el conocimiento escolar como en la relación social con los alumnos. No existe un diseño técnico del proceso de trabajo docente capaz de conformar y de prever —y finalmente de controlar— paso por paso el quehacer cotidiano del maestro.<sup>9</sup> Más bien, éste, como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder seguir frente al grupo.

Este saber integrado a la práctica cotidiana de los maestros es también constitutivo de la institución escolar. Por una parte, asegura la continuidad de cada escuela; por otra, explica la variedad de experiencias que encuentran los niños al trabajar con diferentes maestros en su paso por la primaria. Por ello, los maestros aportan un conocimiento imprescindible para la operación y para la transformación de las escuelas.

En esta concepción, los saberes sociales integrados a la práctica docente no remiten sólo al ámbito de la experiencia individual, sino que también se constituyen en producto colectivo, social. En la resolución del quehacer docente cotidiano, los maestros incorporan experiencias y saberes de origen histórico diverso, es decir, en ellos se expresa una acumulación histórica, matizada desde luego por características particulares de los sujetos y de las escuelas que enmarcan la práctica docente cotidiana.



## La historicidad de la práctica docente

Esta acumulación histórica expresada en el presente se constituye en otra dimensión que permite comprender la práctica docente actual. La historia es lo que da cuenta de esa diversidad de prácticas cotidianas de los maestros, que suelen calificarse de "desviadas".

No es fácil pensar una práctica actual en términos de su historicidad. La idea común de "historia" suele remitir al "tradicionalismo" de la práctica docente, por lo general en términos un tanto despectivos. En el ámbito educativo, la historia aparece como un proceso de "modernización" que presenta como inevitablemente mejor lo que es más reciente. En el ámbito de la formación docente, el término correspondiente es la "actualización", se presupone que el maestro debe aprender "técnicas modernas" para superar una práctica docente de años, con frecuencia, caracterizada como "empírica". Desde luego, también existe la contraparte de esta visión; en lugar de la valoración *a priori* de todo "lo moderno", muchas veces se escucha una queja generalizada por todo lo actual, y una reminiscencia algo nostálgica de otros tiempos en que la educación era mejor, se aprendía más, los maestros eran más cumplidos o más estrictos; o bien se piensa que los libros de tal o cual reforma anterior eran mejores. Sin embargo, estas perspectivas, ambas valorativas, aunque en sentido contrario, no permiten realmente conocer la práctica docente. Al igual que las concepciones normativas, prejucian a la práctica de determinada época, aún antes de conocerla.

Esta tendencia valorativa es contraria a la intención de explicar la práctica docente a través de su historicidad. En primer lugar, toda práctica docente, no sólo la "tradicional", es histórica; es construida en momentos históricos particulares. Es decir, toda práctica docente refleja un proceso complejo de apropiación y construcción que se da en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas. La biografía de cada maestro incluye la apropiación de ciertos sabe-

res a lo largo de su experiencia docente; todo maestro ha recurrido a la selección y utilización de elementos diversos, de los que tiene noticia en momentos sucesivos de su vida. Estos elementos, a su vez, provienen de muy diferentes ámbitos, tanto profesionales como personales; provienen de las disposiciones del sistema educativo y los programas de educación docente, así como del contexto escolar y el medio social específico en que se trabaja en diferentes momentos de la carrera.

Algunos de los elementos de la práctica docente muestran una continuidad histórica muy larga; es el caso sobre todo de aquellas prácticas que se heredan casi de manera inconsciente de la observación temprana de los propios maestros. En toda docencia existe cierta base de continuidad histórica que seguramente data desde los inicios de la escuela<sup>10</sup> y que contiene elementos aún anteriores.<sup>11</sup>

Sin embargo, no toda la práctica docente se explica por esta continuidad histórica de fondo; no todo es reproducción. Existe también, por lo menos en las primarias mexicanas, una gran diversidad de prácticas docentes actuales. Esta diversidad no consiste sólo en formas diferentes de hacer lo mismo, como supondrían algunos. Incluye una gama de concepciones divergentes acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo (comunitario vs. académico, por ejemplo) y a contenidos programáticos. En la práctica actual coexisten además, a pesar de la visión estereotipada de la escuela, relaciones radicalmente distintas con los niños como son las que apelan a las experiencias propias de éstos, o bien las niegan.<sup>12</sup>

Por otra parte, las prácticas de cada maestro son heterogéneas; dicho de otro modo, no resulta posible clasificar maestros según "tipologías" sencillas que remitan a métodos (tradicionales vs. activos), a personalidad (autoritario-democrático), o a etapa de formación (empírico vs. científico). En la práctica de cada maestro se tiende a presentar esta heterogeneidad y puede ser amplia la variedad de acciones que emprende, en distintos momentos del día, en diferentes turnos, materias, grupos, o etapas de vida.





Esta heterogeneidad, resultado entre otras cosas de la progresiva apropiación y utilización de prácticas a lo largo de la vida de cada maestro, no se da, desde luego, en un vacío: se da en determinados contextos culturales y sociales que están también en proceso de transformación. Sería difícil imaginar que los maestros pudieran desempeñar un "rol" tal como se prescribe en las normas, reglamentos o programas vigentes en un periodo dado; más bien conforman a lo largo de su vida una práctica, acumulan una experiencia específica y única, vinculada siempre a aquellos elementos concretos de los que pueden disponer, que están presentes en las localidades en que se desenvuelve su vida y su trabajo.

Como resultado de este proceso, la práctica docente actual contiene las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que tienen origen en los diferentes momentos históricos que ha atravesado la escuela mexicana. Sería un error, sin embargo, caracterizar a esta práctica, globalmente, como "tradicional". La práctica docente ha cambiado históricamente y sigue cambiando; no sólo incorpora nuevos elementos propuestos desde los ámbitos técnicos del

sistema, sino que también se generan, desde los maestros mismos, prácticas y estrategias distintas a las que han recibido. Las clases que se observan no corresponden de manera lineal a los programas y libros vigentes, sino que integran recursos, elementos y valoraciones características de diversos momentos en la trayectoria de la escuela y del maestro.

Este proceso ha sido comparado a la constitución del "banco de trabajo" de un viejo artesano-obrero, que se describe en *De cadenas y de hombres* y que contrasta, en esa obra, con la concepción modernizante y supuestamente eficientista de la empresa. Así como, en ese caso, no fue posible incrementar la eficiencia con un reemplazo total de las herramientas de trabajo que negaba la experiencia del obrero, tampoco es posible "elevar la calidad de la educación" con un reemplazo total de la práctica docente, o más bien de las normas o materiales que se supone la rigen; esto no significa que no interese o importe la calidad, sino que ésta se puede construir sólo a partir de la historia de la práctica docente y de la experiencia de maestros, y no haciendo abstracción de ella.

#### Notas de la lectura:

<sup>8</sup> F. Elbaz, *The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study* (1980).

<sup>9</sup> Algunos autores prevén que ciertas modalidades de la "tecnología educativa" norteamericana si se aproximan a tal situación; véase H Giroux. *Teacher Education and the Ideology of Social Control, en Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981).

<sup>10</sup> En este hecho se han apoyado algunas de las teorías de la reproducción. Véase P. Bourdieu y J.C. Passeron: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (1977).

<sup>11</sup> Por ejemplo en una tablilla sumeria escrita cerca de 2000 A.C. se lee, en una traducción algo modernizada:

—¿Qué hiciste en la /escuela/?

—Recité mi tablilla y comí mi almuerzo; preparé una nueva tablilla, la escribí y terminé.

...Fui a la casa, le leí mi tablilla a mi padre y él estuvo muy contento. /Le dije/Despiértame muy temprano, no debo llegar tarde o el maestro me pegará.

...Cuando desperté temprano en la mañana... mi madre me dio dos panes, fui a la escuela. En la escuela me dijeron, "por qué llegas tarde" y me dio mucho miedo, mi corazón latía fuerte... Entré y saludé con respeto al maestro...

El encargado de la reja me dijo, "Por qué cuando no estuve, te saliste" y me dio una paliza.

...El maestro me dijo, "Tu letra no está bien" y me pegó. "Has descuidado el arte de escribirlo".



En A.H. Lass y N.L. Tasman *Going to School*, (1980) p. 6-7. Trand E.R.: véase también D. Tanck *La educación ilustrada, 1786-1836*, (1977), Capitulo: *La vida escolar*.

*Si bien estos ejemplos muestran rasgos más estereotipados de la escuela, también es posible encon-*

*trar otros, como las características, variables de cultura a cultura, de trato a los niños por cualquier adulto, que se hacen extensivos a la práctica docente.*

<sup>12</sup> Véase V. Edwards, *Los sujetos y la construcción...*



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

### LECTURA: INTRODUCCIÓN\*

#### PRESENTACIÓN

El texto es la introducción del libro *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Se decidió incorporar esta lectura en la antología complementaria, porque las compiladoras de este libro, trabajan la introducción como una especie de artículo que analiza de manera amplia a la práctica docente, incorporando distintas categorías de los estudios que presentan todos los autores compilados en el libro.

Las autoras parten de una interrogante inicial sobre ¿qué pasa con la formación de docente que trata de impulsar y reconocer que el maestro es un sujeto promotor e implementador de transformaciones y cambios, frente a la realidad que sigue su curso y en muchas ocasiones no se ven cristalizados los cambios promovidos por las propuestas de formación en la realidad escolar?

Las autoras reconocen que hay una falta de conocimiento sobre lo que implica el trabajo docente, lo que es la práctica escolar cotidiana, la necesidad de reconocer y ubicar el carácter histórico-social del pasado escolar en tanto trayectoria individual y el "pasado colectivo del magisterio, en tanto institución social".

Hacen un análisis que coincide con el de Guiomar Namó de Mello, primera lectura de esta antología, sobre la institucionalización del magisterio, "como una profesión escasamente profesionalizada, ...destinada a las mujeres y en cuya definición permanecieron intactas ciertas características propias de la concepción más clásica del maestro (figura creada por el cristianismo), la

más importante de las cuales fue la vocación" (pág. 9).

Amplían distintos atributos que hacen de la profesión de maestro una carrera con "escaso reconocimiento social, en términos de 'desprestigio' por parte de los 'productores' del saber y por otro lado en un alto reconocimiento en términos de 'autoridad' por parte de los 'destinatarios' legítimos de su acción inculcada..." (pág. 10).

Señalan que es fundamental que el propio docente reconozca sus orígenes y sus saberes implícitos en su práctica para ir revisando sus propias historias, cuestionando sobre el contenido de aprendizaje y conocimiento que posee, seleccionar cuál es valioso e importante.

El reto es poder definir ¿cuáles son las estrategias apropiadas para la actualización y formación de maestros, en la perspectiva de vincular la teórica con la práctica, permitiendo que el maestro pueda resolver constructivamente las situaciones escolares cotidianas ya sean de carácter técnico, metodológico, administrativo y de relaciones institucionales?.

#### INTRODUCCIÓN

Andrea Alliaud, Laura Duschatzky

Desde distintos sectores y diversas perspectivas, así como también en diferentes contextos, el maestro se considera —y cada vez con más fuerza— una figura "clave" en la dinámica de los sistemas educativos actuales. En este sentido encontramos autores que refieren la importancia asignada a la característica de doble vinculación que une a los docentes con los procesos de cambio y transformación, cualesquiera sean los niveles y/o alcances de los mismos. Desde esta perspectiva el maestro se define en tanto "objeto" de posibles transformaciones futuras (a ser cambiado) y en tanto "sujeto", pro-

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



motor, implementador, etcétera, de dichas transformaciones.

Teniendo en cuenta los señalamientos precedentes, quizás nos sea más fácil comprender el ritmo acelerado con el que se suceden las diferentes propuestas "renovadoras" que tienen en la mira un "blanco" común: el maestro. Lo que puede resultar paradójico —o no— es que mientras ello ocurre cada maestro, en su aula, tratará de resolver (por lo general en forma individual) los problemas que su práctica cotidiana le presenta sin que todas estas cuestiones lleguen, la mayoría de las veces, a rozar siquiera los muros de la escuela.

Para decirlo brevemente, la realidad sigue su curso. Mientras tanto las propuestas "críticas" y modificadoras se precipitan y muchas veces se entrecruzan, sin que se noten en la realidad escolar los cambios enunciados o contemplados en la formulación e implementación de tales propuestas. ¿Qué puede estar ocurriendo? ¿Cómo podría explicarse tal desvinculación?

Las posibles respuestas a esta cuestión pueden resultar complejas, ya que en la formulación de las mismas deberían estar contempladas diversas problemáticas relacionadas tanto a condiciones sociales de carácter macro, ligadas a las distintas realidades sociales, como así también a las características propias del trabajo docente. Sin embargo —y de allí el aporte que esperamos represente esta obra— pensamos que una cuestión importante que contribuye a generar la situación precedentemente enunciada es la falta de conocimiento específico referente al maestro y su práctica: la práctica escolar. Conocer la práctica escolar es para nosotros conocer la lógica de dicha práctica, lo que significa indagar acerca de los mecanismos puestos en juego en su producción, con el objeto de desenmascarar su funcionalidad. Mientras esto no ocurra se estará favoreciendo la permanencia de ciertas características reconocida a ser cambiadas pero desconocidas en cuanto a su origen y producción. De este modo la tendencia será a la reproducción antes que al cambio o la transformación. En este sentido sostenemos que:

*Falta conocimiento, a la par que sobran críticas y cuestionamientos*

Acceptando la importancia asignada a la figura del maestro, sin por ello considerarlo "cómplice", "culpable", "víctima" de la realidad propia de los sistemas educativos actuales, no podemos dejar de mencionar la necesidad de producir estudios científicos que apunten ante todo a conocerlo.

De allí que intentamos, modestamente, brindar a través de esta compilación de estudios que, desde distintos enfoques y perspectivas, se refieren al maestro y su práctica, algunos elementos que puedan resultar pertinentes a la hora de la reflexión, el replanteamiento y la producción de nuevos conocimientos. EL criterio de selección utilizado para la incorporación de los trabajos que se incluyen en esta obra, persiguió dos tipos de fines. Por un lado, intentamos difundir trabajos poco conocidos pero relevantes en tanto forman parte de las discusiones más actuales. Por otro lado, si bien toda selección supone una elección, tratamos de que la obra como totalidad reflejara la complejidad y diversidad de matices que hacen a este objeto de estudio.<sup>2</sup>

Más que una presentación exhaustiva de los trabajos seleccionados, anticiparemos los interrogantes más generales que tienen vigencia a la hora de pensar o re-pensar sobre el maestro y su práctica. En el desarrollo de tales interrogantes, iremos remitiendo al lector a los distintos artículos que componen esta obra donde aparecerán tratadas en detalle las cuestiones que se irán suscitando.

Gran parte de la discusión actual gira en torno a la formación docente, en relación con la incidencia o no de la misma, en el desempeño profesional de los futuros enseñantes. Esta interrogante abre a su vez otros, referidos específicamente a la formación docente en tanto "formación especializada" que tiene lugar, según los distintos países, o bien en profesorado (de nivel terciario) o en las facultades pedagógicas (de nivel universitario). Véase el artículo de Varela, "Las escuelas universitarias de ma-



gisterio en el marco del actual sistema educativo". Respecto del primer interrogante, varios autores (Lortie, 1975; Zeichner y Tabachnick, 1981)<sup>3</sup> consideran que la formación docente no alcanza relevancia suficiente, en tanto no logra "impactar" el peso que en los sujetos representa toda una trayectoria escolar, a través de la cual se han internalizado "modelos" o formas de acción propios de la práctica pedagógica, los cuales tendrán importancia decisiva a la hora del desempeño profesional.<sup>4</sup> Desde esta perspectiva en la práctica docente más actual, cobrará fuerza un "pasado escolar" que difícilmente será removido sin una formación de otra índole, que lo contemple en un sentido superador.

Ahora bien, si de pasados escolares se trata, a estos planteos cabría agregar, el carácter histórico-social de dicho pasado, en tanto producido y reproducido por sujetos sociales concretos. Con ello queremos decir que no basta una explicación que sólo tenga en cuenta el pasado escolar en tanto trayectoria individual, sin considerar al mismo tiempo un "pasado colectivo" del magisterio, en tanto institución social.

¿A qué nos estamos refiriendo? Precisamente a la historia de la institución, en la que fueron tomando cuerpo y definiéndose ciertas características que hacen al maestro de hoy, pero que sin embargo no son "naturales", sino social e históricamente producidas. Así como hay modelos incorporados en las biografías individuales, del mismo modo dichos modelos presentan ciertos rasgos comunes que sólo pueden ser comprendidos teniendo presente un pasado común.

Desde sus orígenes (y con constantes más o menos comunes entre distintas realidades societales) el magisterio se institucionalizaría como una profesión escasamente profesionalizada, es decir como una "semi-profesión", destinada a las mujeres y en cuya definición permanecieron intactas ciertas características propias de la concepción más clásica del maestro (figura creada por el cristianismo), la más importante de las cuales fue la vocación.

Al decir "semi-profesión", tenemos en cuenta ciertas características comunes definitorias

del grupo, precisamente a la hora de su constitución como tal: proceso que tuvo lugar con el advenimiento y consolidación de los sistemas educativos nacionales. Las características aludidas pueden sintetizarse del siguiente modo. Por un lado, teniendo en cuenta la función social asignada, el maestro de educación básica (mínima), se define como un "civilizador", con lo de amplio y ambiguo que el término denota. Un educador moral de las masas, a quienes les estaba destinada una escuela pública en proceso de expansión, antes que un instructor. Un "convertidor", en tanto artífice de los cambios esperados en la población hacia la cual su obra civilizadora estaba destinada. Un apóstol, "difusor" de un nuevo mensaje.

Por otro lado, una formación acorde a tal desempeño se institucionalizaría privilegiando cuestiones relativas al "ser" del maestro, a su persona, antes que al saber, "a pesar de" o, más exactamente, "gracias a" el surgimiento de la "Pedagogía" como ciencia de la educación. Un maestro que tendría que ser un "ejemplo" de conducta y hasta de vida, a imitar, antes que un sabio de quien aprender. Un maestro que tendría que saber "lo justo" para enseñar y nunca saber por saber.

Asimismo la posición social de este grupo se caracterizó desde su surgimiento como tal, por un escaso reconocimiento social, en términos de "desprestigio", por parte de los "productores" del saber y el conocimiento y un alto reconocimiento, en términos de "autoridad", por parte de los destinatarios "legítimos" de su acción inculcadora. En términos materiales el reconocimiento tampoco fue mayor. Miseros salarios, pagados fuera de término, definían las condiciones de existencia de nuestros primeros maestros. Un maestro "humilde" económica y culturalmente hablando.

Tales fueron los orígenes de la institución magisterial. Si bien las características señaladas se basan en estudios sobre los orígenes del magisterio argentino (en términos de papel y posición social)<sup>5</sup>, las mismas se encontrarán a grandes rasgos en otras realidades educativas, asumiendo formas peculiares en los distintos



períodos históricos, tal como lo demuestran estudios similares realizados en contextos diversos. Aspectos más puntuales, en torno a esta temática, se encuentran desarrollados en el artículo de Tenti: "El oficio de maestro. Contradicciones iniciales" y en el trabajo de Lerena, referido a la "posición y papel del profesorado de primera enseñanza".

En esta breve presentación nos limitaremos a señalar que una de las causas del sostenimiento de la institución magisterial, tal como hoy se presenta, radica en el desconocimiento de su origen, de su propia historia. Mientras no se recupere el pasado colectivo del magisterio como institución, hasta tanto la historia del grupo no sea propiedad (en el sentido de apropiación, "concientización") de los sujetos a quienes precisamente les pertenece, la misma sobrevivirá en las acciones, percepciones y representaciones del maestro de hoy. Ello no significa, sin embargo, caer en una especie de "determinismo" histórico. Por el contrario consideramos que el desconocimiento de dicha historia posibilita su permanencia, tomando la forma de un "saber incorporado" en los sujetos que, a manera de "disposiciones", actuará organizando la práctica y las representaciones de los maestros.

Aún más, la vigencia de ciertas características definitorias del modelo de maestro, que como tal halla su explicación en el pasado de la institución, también forma parte del sentido común y se plasma en cierto tipo de discursos, todo lo cual tiende a reforzar su permanencia. En este sentido mientras no se reconozca el carácter arbitrario<sup>6</sup> de dichos modelos, en tanto producciones sociales, los mismos no podrán ser cuestionables, explicables, modificables.

De allí la importancia que merece a nuestro juicio la indagación por parte de los mismos docentes de todo aquello que forma parte de sus "saberes implícitos", puestos en juego en la práctica escolar. ¿De qué manera? Indagando, acerca de lo que Bordieu denomina "habitus", historia incorporada, sistema de esquema adquiridos que funcionan en estado práctico como categorías de percepción y se apreciación

o como principios de clasificación al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción. Buceando —siguiendo a Giroux— en sus propias historias, fijándose en la "historia sedimentada" que van forjando a su alrededor y aprendiendo cómo el propio capital cultural representa una interrelación dialéctica entre la experiencia y la historia. En fin, cuestionando y revisando lo que Gimeno Sacristán denomina "epistemología implícita", o sea la idea de lo que el docente tiene de contenido de aprendizaje y conocimiento valioso que lo llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a caracterizar los procesos de evaluación, etcétera.<sup>7</sup>

Retomando nuestra interrogante inicial estamos ahora en condiciones de precisar que, mientras la formación docente (tanto inicial como en servicio) no genere condiciones tales que permitan al alumno maestro revisar sus modelos y matrices de aprendizaje a la luz de "buena" teoría educativa (en el sentido de Barrow, véase el artículo "Formación docente: teoría y práctica"), estos se actualizarán posteriormente contribuyendo a producir una "práctica escolar alienada" (Véase el artículo de Carrizales: "Alienación y cambio en la práctica docente").

Las modelizaciones, según Carrizales, cumplen una función importante pues orientan al comportamiento. Algunas cualidades de la tendencia a modelizar son: expresa y aspira al orden, representa un mundo homogéneo, percibe un ideal des-historizado y fragmentado, es simplificado y ausenta los conflictos, se acoge a la certeza y proporciona seguridad, tiene amnesia del poder y se tiende a pensar lo hegemónico como lo normal, lo problemático como dilemático.

Del mismo modo, pensar que el docente se "forma" o se "actualiza" adquiriendo nuevas teorías pedagógicas es una ilusión. Sólo conseguirá adosar ideas ajenas. Rever las matrices de aprendizaje, indagar en sus propias historias (trayectorias escolares) y en su historia (historia del grupo, en tanto institución social), a la luz de buena teoría educativa significa para noso-



tros que el alumno maestro halle, en las instancias encargadas de proporcionarle una formación especializada, las condiciones que le permitan relacionarse dialécticamente con el conocimiento científico y socialmente relevante, lo que implica apropiación de dicho conocimiento y, al mismo tiempo, el emprendimiento de una relación dialéctica con sus propios saberes.

Desde esta perspectiva podemos decir que la formación de maestros, tal como acontece en nuestro país pero también en muchos otros, es una formación pobre en cuanto a su capacidad crítica reflexiva, carente de elementos teórico-prácticos, académico-pedagógicos que posibiliten una actividad escolar creadora, movilizadora, cuestionadora de estereotipos pasados y presentes. Por el contrario, su efecto específico pareciera hallarse en el reforzamiento y legitimación de tales estereotipos. Al respecto nos preguntamos si una formación que disocia el contenido teórico de su práctica cotidiana, no estará reforzando ciertos modelos incorporados en los futuros docentes y legitimando una determinada forma de encuentro con el conocimiento y la actividad de enseñar. Para profundizar en estos temas, véase el artículo de Zeichner y Liston "Formación de maestros reflexivos", en el cual los autores analizan una propuesta de programa de formación docente, que intenta reconciliar la teoría y la práctica en su desarrollo.

Una última reflexión nos lleva a preguntarnos sobre de la importancia o eficacia de los modelos, precisamente en aquellos cuya función específica se definió históricamente en términos modélicos: "ser maestro = ser modelo o ejemplo a seguir por otros". Heredera de la concepción cristiana, la figura del maestro modélico cobra trascendencia frente a la del enseñante cuya tarea específica alude a la transmisión de conocimientos. A diferencia de otras ocupaciones o profesiones, los modelos incorporados en los sujetos dedicados a la tarea de enseñar, aparecerían como recurso constante, aun tratándose de modelos alternativos. Ya hemos precisado la tendencia a fragmentar, des-histo-

rizar, despolitizar, propia de un tipo de práctica "alienada" generada a partir de modelizaciones. Sólo nos resta señalar que, siguiendo el modelo de "buen docente" el maestro se reconocerá más como un ser ejemplar, digno de ser imitado, antes que como un intermediario entre el conocimiento y el alumnos.

De este modo, el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor. En ese momento comenzó a percibir el ideal hegemónico de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de los otros docentes.<sup>8</sup> En este proceso, la formación inicial es muy poco operativa, al no cuestionar y analizar los esquemas y matrices e incidiendo escasamente en la generación de "esquemas prácticos" alternativos. Una formación de tales características pareciera permitir la vigencia del pasado, biográfico y colectivo, al tiempo que contribuye a generar un presente bastante desalentador: la adquisición de la profesionalidad docente por socialización, es decir en la práctica, cuando el maestro se halla ejerciendo como tal.

Trabajos actuales de investigación realizados en Argentina, con maestros "jóvenes" (con una incorporación relativamente reciente en el desempeño profesional)<sup>9</sup>, han puesto de manifiesto la importancia significativa que tiene para los "recién iniciados" la formación en sus respectivas lugares de trabajo: las escuelas. Lo peculiar de estas situaciones de aprendizaje, equivalente a un "aprendizaje de oficio" a través de las cuales los maestros se nutren de un "saber hacer", es la forma que adquiere su realización. Son por lo general los "(maestros) de más experiencia", quienes asesoran a los más jóvenes a resolver los problemas que la cotidianidad escolar presenta, a través de charlas informales o pasándoles material (Carpetas, planificaciones) ya utilizado por ellos.

A partir de esta realidad caben dos señalamientos. El primero, más general, se vinculan con este "saber práctico" que parece proporcionar



la experiencia del docente. Al respecto consideramos oportuno señalar que sin desmerecer la experiencia que la práctica docente requiere, no es lícito reivindicarla oponiéndola a la ciencia. Esta precisión no es vana ya que por lo general el par ciencia-experiencia aparece, desde distintos niveles (formación, discurso, práctica) formulado en términos dicotómicos: ciencia versus experiencia, en el mismo sentido que la disociación teoría-práctica. Diremos, por el momento, que mientras estos pares no se reconcilien (lo que implicaría una redefinición de sus componentes) se estará contribuyendo a generar una práctica escolar simplificada, fragmentada, con las consecuencias que ello trae para los sujetos directamente involucrados (docentes, alumnos) como así también para los sistemas escolares/sociales en los que dicha práctica se plasma.

El segundo señalamiento nos remite a pensar en la escuela en tanto lugar de trabajo del maestro, no inmune a los procesos de división técnica y social del trabajo. Desde esta perspectiva, teniendo en cuenta las relaciones institucionales y de poder en el proceso laboral de la enseñanza, contar con maestros "mal formados" permitiría que los diferentes mecanismos de control, actúen libremente y aún más, que las distintas modalidades escolares en que los mismos se realizan sean reclamadas o tomadas mecánicamente por los propios maestros, al no contar con los elementos propicios para resolver "constructivamente" las situaciones escolares cotidianas. Ya se trate de los llamados "controles técnicos" (planes, programas, curriculas, y hasta "libros del maestro", tal como en el caso mexicano, especie de compendios de clases con sus respectivas metodologías y formas detalladas de interrogación y evaluación, elaborados por "otros", planificadores o expertos) o de los "controles burocráticos", basados en las relaciones jerárquicas, pero también de los controles más simples, por el cual uno le dice a alguien lo que tiene que hacer en forma directa (tal como ocurre con el asesoramiento de los de más experiencia), lo cierto es que todo este tipo de controles actúan, en una variedad de mati-

ces ligados a las realidades educativas peculiares de los distintos países.<sup>10</sup> Para la profundización de este tema se recomienda el trabajo de Popkewitz, "Incentivos docentes como reformas. Trabajo docente y cambios de los mecanismos de control en educación".

Como se verá son muchos y complejos los mecanismos puestos en juego en la producción de las prácticas escolares. Tomando en cuenta que la práctica docente está multideterminada y que participan en ella múltiples actores, debemos entenderla como un terreno lleno de contradicciones y complejidades. En esta trama de actores y condicionantes sociales, la formación es un elemento importante, pero sólo uno de los tantos que se ponen en juego en su producción. Los cambios de estructura y organización de los programas de formación docente no conducirán directamente y por sí mismo a mejorar la práctica de la enseñanza. Las estrategias para su mejoramiento deben dirigirse también a otros aspectos (financiamiento, condiciones laborales, programas de formación continua para docentes y administrativos en servicio y para sus formadores, etcétera). De allí que mejorar los programas de formación es una condición necesaria pero no suficiente para mejorar la práctica de la enseñanza. En el artículo de Sacristán, "Profesionalización docente y cambio educativo", estos temas se tratan en detalle.

A partir de estas últimas cuestiones plantearemos ciertas reflexiones finales que intentan poner en tela de juicio las distintas connotaciones que adquirió, en concepciones diversas, el maestro y su tarea según se la considere como oficio, trabajo o profesión. Por el carácter de generalidad y problematicidad propio de esta temática, sólo se espera que esta breve exposición pueda servir como material introductorio para la lectura posterior de los artículos que componen esta edición.

Analizando el proceso laboral, tal como acontece en las escuelas, es posible caracterizar al maestro como "difusor" de un saber (en sentido amplio) que ni produjo, ni selecciona, ni sistematiza para su enseñanza, ni evalúa. Así definido, el trabajo docente puede caracterizar-





se como un trabajo "descualificado" que como tal asume una forma específica (rutinario, poco espacio para la creación, reflexión), al tiempo que produce en los sujetos que lo realizan sensaciones de inseguridad, sub-valoración y frustración.

Teniendo en cuenta las distintas realidades educativas, de los distintos países, en este planteo general cabrían algunas precisiones. En la mayoría de los países de América Latina frente a sistemas educativos en estado crítico (con un presupuesto destinado al sector muy por debajo a los recomendados internacionalmente, con una evidente tendencia a la baja), el trabajo docente se desarrolla en condiciones laborales de extrema escasez. Salarios deteriorados, sobreocupación del maestro (llegando a contar con tres empleos diarios) y desempeño de tareas asistenciales (que a esta altura resultaría utópico preguntarse sobre su legitimidad), son tan sólo algunas de tales precisiones.

Por otra parte, habría que considerar las formas diferenciadas en que se plasma el proceso de división del trabajo entre quienes seleccionan y sistematizan contenidos, (los especialistas) y los que ejecutan (los maestros). El tecnicismo educativo, preponderante en la mayoría de los países centrales, es una de tales formas y consiste en toda una "artillería didáctica", con las que cuentan los docentes, sin participar en su elaboración, ya listas para su uso, a la hora de dictado de clases. En situaciones tales se visualiza claramente la fragmentación que acarrea estas "nuevas destrezas de control" que Apple denomina "técnico", en tanto están incrustadas en la estructura física del trabajo y por ello mismo son menos obvios. Sin embargo, tipos de control menos sofisticados, tales como el control "simple" o "burocrático" —ejercido por supervisores y personas "con autoridad"—, se hallan asimismo presentes en realidades escolares donde adquiere un peso considerable la "enseñanza" impartida por los más "experimentados" (directores, maestros con cierta antigüedad) hacia los recién "iniciados".

Las situaciones planteadas nos remiten a dos tipos de representaciones: el "profesionalismo"

docente, desde el punto de vista tecnicista y la docencia como "oficio", en tanto ocupación cuyo aprendizaje y formación se lleva a cabo fundamentalmente en el respectivo lugar de trabajo. Ahora bien, reivindicar el carácter profesional de la docencia desde la perspectiva tecnicista o al más puro estilo de profesión liberal puede resultar erróneo e inclusive peligroso, pero lo mismo ocurre con el carácter de oficio. Esto último que, desde cierta óptica puede resultar "reivindicable" en tanto posibilita un mayor control sobre la totalidad del proceso laboral, no soluciona la fragmentación laboral que de todos modos se produce, al tiempo que posibilita que los mecanismos de control más simples cobren vigencia. No sea cuestión que por ser el tipo de control más obvio, resulte el más eficaz en tanto se desconozca su funcionamiento como tal.

En este sentido consideramos importante desmitificar la oposición trabajador/profesional de la educación que asocia al profesional con el tecnócrata y al trabajador con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales, constitutivas de su propio trabajo. Desde esta perspectiva consideramos válido reivindicar la profesionalización de la docencia no oponiéndola a la concepción de trabajador, sino considerándola en forma conjunta. Establecer la relación Profesional/Trabajador de la educación, a nuestro entender, implica:

*Desmitificar el ideal apostólico, unido a la profesión docente desde su surgimiento como tal y con el que aún hoy se la vincula: El maestro apóstol que da desinteresada y sacrificadamente. "Mensaje éste destinado a que el docente se desconozca como trabajador, se desconozca en su necesidad y desde allí no reflexione críticamente sobre el sistema educativo, interrogándose sobre las verdaderas posibilidades de aprendizaje, propias y de sus alumnos planteándose nuevas formas de tarea"*<sup>11</sup>

*Recuperar la dimensión de intelectual, es decir que el docente pueda ubicarse en una*



relación diferente frente al conocimiento, frente a sus alumnos, frente a los otros docentes, frente a su propia práctica. Implica que pueda apropiarse del conocimiento científico y tecnológico de las disciplinas. Apropiarse supone una interiorización activa del conocimiento con la correspondiente explicitación de los presupuestos que sustentan ese conocimiento.<sup>12</sup>

Recuperar la dimensión de intelectual, implica también que el docente: "contextualice histórica y socialmente su trabajo, preguntándose por las significación social de los contenidos que transmite y de los métodos que utiliza, dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes—<sup>13</sup>; tome conciencia de que la descualificación y fragmentación del trabajo docente da lugar a la pérdida de control y la comprensión de la totalidad del proceso. Así entendida, la lucha por mejores condiciones de trabajo implica también la lucha por la jerarquización del rol en todas sus dimensiones. Respecto de la transformación del rol docente y la recuperación de la dimensión de "intelectual transformador", remitimos al artículo de Giroux. "la enseñanza y el rol del intelectual transformador". Por su parte el trabajo de Batallán y García, aborda estas mismas cuestiones, referidas al caso argentino (Véase "La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar").

No quisiéramos caer con estos planteos en una postura utópica e ilusoria. Sabemos que el sistema empuja a crear necesidades externas a la transformación de la práctica. La práctica docente tiene muchas presiones que la constriñen pero tiene al mismo tiempo la posibilidad de generar modificaciones. Existen aberturas, intersticios por donde los docentes pueden comenzar a transitar el camino para la producción del saber que permita desmitificar la experiencia alienada. Camino que comienza por reconstruir la vida cotidiana en la escuela. Esto implica, antes que nada, ponerle palabras al saber cotidiano partiendo de la valoración, por los propios

docentes y la institución, de sus propias historias y saberes construidos a lo largo de su trayectoria. Indagar estos saberes implica desmascarar su funcionalidad. ¿Cómo funcionan? ¿Son útiles, para qué? ¿Qué obstáculo crean?

... Siguiendo a Agnes Heller<sup>14</sup>, el saber cotidiano significa la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana. EL saber cotidiano es una conjunción de sensaciones, sentimientos y pensamientos. Consideramos que estos saberes por su características actúan frecuentemente como barrera para la reflexión y problematización. ¿Por qué?

Tienden a generalizarse en situaciones diferentes y por lo tanto deshistorizarse.

Tienden a la construcción de mitos que se manifiestan en comportamientos (actuar con el objeto de acercarse al ideal hegemónico de "buen docente").

Dan lugar a la formación de creencias que otorgan seguridad y certeza al docente. La práctica docente afirma o cuestiona con certeza y seguridad, está segura de lo que es, la negación de la posibilidad de negar no es su problema, pues sabe que sabe. Podrá cambiar de saber, desarrollarlo, pero no negar que sabe. Esa certeza y seguridad en el saber es lo que impide la posibilidad de ver más allá o algo distinto a lo que el ideal hegemónico establece, por ello el ideal es un poder, un poder social que existe en cada docente, lo que hace pensar con el pensar del ideal, opinar con la opinión del ideal y hacer lo que dicta el hacer ideal.<sup>15</sup>

Ciertos aspectos de la situación escolar "tientan" a los saberes cotidianos a actuar inmediatamente. Así el docente ejercita diariamente las estrategias de "resolución inmediata", empiezan a funcionar las fórmulas que le fueron útiles. Se fomenta, de este modo, la respuesta inmediata frente a la pregunta constante. Al decir de Bachelard.<sup>16</sup>, los hechos se implican demasiado pronto en razones.

Resumiendo, la vida cotidiana se caracteriza por la continuidad, el pragmatismo, la ultrageneralización, el prejuicio, el espontaneísmo. En ella prevalecen el hábito, la norma, es decir, la



permanencia. Consideramos que los saberes cotidianos son el punto de partida y a la vez el referente continuo. Pero no debemos quedarnos allí. Partimos de la base de que un conocimiento de las prácticas sociales (la práctica escolar en este caso), debe tomar en cuenta que los sujetos operan en ellas desde un sentido común. Es decir, los sujetos disponen de sistemas de representaciones y justificaciones de sus acciones que guían sus formas de inserción social. Sobre esta base, el sentido común requiere ser reconstruido y analizado críticamente como parte del proceso de conocimiento.<sup>17</sup>

El pensamiento científico generado en dicho proceso estará llamado a reemplazar el sentido común, cumpliendo una fundionalidad similar a las que éste cumplía en la trama vincular de los sujetos. El conocimiento científico tendrá que llegar a discriminar entre las interpretaciones ajustada y no ajustada a la realidad, entre las interpretaciones globales y parciales,

entre las representaciones falsas y verdaderas. El pensamiento científico guarda relación de continuidad y de ruptura con el sentido común, operando éste como vía de acceso a una comprensión global de la realidad. El proceso de conocimiento así entendido cuestiona lo evidente, lo obvio, lo ambiguo, la visión parcial en procura de comprensiones más globales y complejas.<sup>18</sup>

Ahora bien, cómo atravesar el camino del sentido común al conocimiento científico, de la doxa a la episteme, de la continuidad a la discontinuidad, de la certeza y evidencia a la duda, confusión, indagación, creación. Es a través de la ruptura con los modelos conocidos, con los caminos habituales, reconociendo los valores y normas que ejercen dominio en la formación cotidiana y que dilematizan y clasifican (lo normal/lo anormal, lo permitido/lo no permitido, lo que debe ser/lo que no debe ser) que podrá cambiarse el sentido de los problemas.

## BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. 1987, *Educación y poder*. Paidós Barcelona.

ALLIAUD, A. (1888-1981) "El maestro como categoría social. Génesis y desarrollo en Argentina (1888-1920)". ICE/UBA.

ALLIAUD, A. 1990. "Jóvenes con historia: los docentes de nivel primario, entre el oficio y la profesión", en: *Propuesta Educativa* N° 2 Miño y Dávila editores. Buenos Aires.

BOURDIEU, P. 1980. *Les sens pratique*. Minuit. París.

BACHELARD, G. 1985. *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI. México.

BOURDIEU, P. y Passerón, J. C. 1977. *La reproducción*. Laia, Barcelona.

CARRIZALES Retamoza, C. 1986 *La experiencia docente*. Línea. México.

DAVINI, M. 1989. "Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones" Tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro.

FELDFEBER, M. (1988-1991): "Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina (1870-1930)" ICE/CONICET.

GIMENO Sacristán, J. 1988. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.

GIROUX, H. 1987. "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación* N° 284. MEC, Madrid.

HELLER, A. 1987. *Sociología de la vida cotidiana*. Península Barcelona.

LIBANEO, J. 1984: "Saber ser, saber hacer: o contenido", en *Revista Ande* N° 4.

LORTIE, D. 1975. *Schooteacher. A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.

MORGADÉ, G. (1990-1991). "La feminización de la escuela primaria argentina, Políticas educativas y significación del trabajo (1870-1930)" ICE/CONICET.

PÉREZ Gómez, A. 1987. "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica", en *Revista de Educación* N° 284, MEC, Madrid.

QUIROGA, A. 1991. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ed. Cinco, Buenos Aires.

ROCKWELL, E. 1984. "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela" *Cuadernos de Investigación Educativa*. CIEA del IPN.

RODRÍGUEZ Vera, G. 1989. "El debate subyacente de las políticas de perfeccionamiento docente" PIIIE, Santiago de Chile.

ZEICHNER, K. y Tabachnick, R. 1981. "Are the effects of university teacher education washed-out by school experience?". *Journal of teacher education*, Vol 32, N° 3.

### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> En esta introducción están contempladas y brevemente "desarrolladas" las dimensiones que hacen a este complejo "objeto" de estudio: el maestro y su práctica. Así como esta compilación pretende constituir una totalidad temática más que una suma de trabajos, su introducción intenta reflejar la "diversidad", es decir, las distintas problemáticas a tener en cuenta a la hora de la reflexión o la acción sin perder de vista la práctica docente como totalidad. De allí que, al desarrollar varias y complejas cuestiones, anticipamos al lector que fue nuestro propósito, en este apartado, abrir una discusión posible de ser ampliada con los elementos que aportan los artículos seleccionados.

<sup>2</sup> Consideramos importante mencionar que la inclusión de dichos artículos no implica necesariamente nuestro acuerdo con la totalidad de lo que se expone en cada uno de ellos. La presencia de los distintos trabajos se debe al aporte específico que brindan para la comprensión de la problemática planteada.

<sup>3</sup> Lortie, D. C. (1975): *Schooteacher. A sociological study*. Chicago. The University of Chicago Press. Zeichner, K. y Tabachnick, R. (1981): "Are the effects of university teacher education "washed-out" by school experience?"; en: *Journal of Teacher Education*. Vol 32 N°3.

<sup>4</sup> Refiriéndose a las "trayectorias de aprendizaje", Ana Quiroga expresa: "Somos el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. En esta trayectoria hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real, hemos ido 'aprendiendo a

aprender'. Este modelo o matriz es una organización personal y social. De este modelo interno, construido en experiencias de interacción y aprendizaje, resulta que los hechos de la realidad múltiples y heterogéneos son registrados, percibidos, seleccionados e interpretados de una determinada forma". Quiroga, A. (1991): *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs. As. Ed. Cinco.

<sup>5</sup> Alliaud, A. (1988-1991): "El maestro como categoría social. Génesis y desarrollo en Argentina (1880-1920)". ICE/UBA.

Feldfeber, M. (1988-1991) "Génesis de las representaciones acerca del maestro. Argentina (1870-1930)" ICE/CONICET.

Morgade, G. (1990-1991): "La feminización de la escuela primaria Argentina. Políticas educativas y significación del trabajo (1870-1930). ICE/CONICET.

<sup>6</sup> El concepto de "arbitrario" se utiliza en el sentido otorgado por Boudieu al "arbitrio cultural". Véase, Bordieu, P y Passeron, J. C. (1977): *La Reproducción*. Barcelona. Laia.

<sup>7</sup> Bourdieu, P (1980): *Le sens pratique*. París Minit. Gimeno Sacristán, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid. Morata, Giroux, H (1987) "La formación del profesorado y la ideología del control social", en: *Revista de Educación*. N° 284. MEC Madrid.

<sup>8</sup> Rockwell, E. (1984) "De huellas, bardas y veredas una historia cotidiana en la escuela". *Cuadernos de Investigación Educativa*, CIEA del IPN. Citado por Carrizales Retamoza, C. (1986): *La experiencia docente*. México. Línea.

<sup>9</sup> Alliaud, A (1989): "Jóvenes con historia: los docentes de nivel primaria, entre el oficio y la



profesión". FLACSO/Sbs. Juventud, en: Propuesta Educativa. Año 2 N°2 Bs. As. FLACSO.

<sup>10</sup> La diferenciación entre distintos "tipos de control", se tomó de: Apple, M. (1987): Educación y poder. Barcelona. Paidós.

<sup>11</sup> Quiroga, A., op. cit.

<sup>12</sup> Davini, M.C. (1989): Formación de profesores y Transición democrática. Continuidad y transformaciones. Tesis de Doctorado. PUC Río de Janeiro.

<sup>13</sup> Libaneo, J. C. (1984) "Saber ser, saber fazer: o conteúdo". en: Rev. ANDE. N° 4.

<sup>14</sup> Heller, A. (1987): Sociología de la vida cotidiana. Barcelona. Península.

<sup>15</sup> Carrizales Retamoza, C., op. cit.

<sup>16</sup> Bachelard, G. (1985): La formación del espíritu científico. México. Siglo XXI.

<sup>17</sup> Al respecto Pérez Gómez sostiene: "El profesor o futuro profesor debe provocar en sí mismo la ruptura epistemológica con el pensamiento vulgar tradicional, precientífico, que se asienta en el sentido común cuajado de prejuicios y apariencias sin contraste crítico". Pérez Gómez, A. (1987): "EL pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". en: Revista de Educación N°284. MEC. Madrid.

<sup>18</sup> Elementos de esta conceptualización, aparecen tratados en: Rodrigo Vero, G. (1989): "El debate subyacente de la políticas de perfeccionamiento docente". PIIE. Sgo. de Chile.



LA PRÁCTICA DOCENTE  
COMO PRÁCTICA SOCIAL PROPIA



## PRESENTACIÓN

Se presentan en esta unidad lecturas que contribuyen con aspectos específicos desarrollados en la Antología Básica del curso, como por ejemplo, las dos lecturas de César Coll: "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas" y "Un marco psicológico para el currículum escolar", que ponen énfasis en reconocer que el sujeto no aprende exclusivamente de su interacción con el objeto, sino que es importante la fusión que se da de intermediación entre las interacciones de distintos sujetos y los procesos de intervención pedagógica.

Al mismo tiempo se resalta la postura de que el currículum debe estructurarse basándose prioritariamente en supuestos de carácter psicopedagógico, si se pretende que las instituciones escolares sean un espacio que coadyuve en el desarrollo de los sujetos.

Al presentarse la experiencia de Diseño del currículum para la educación básica de Catalunya, pueden ubicarse aspectos importantes a considerar en el trabajo docente previstos desde el diseño curricular y que, muchas veces quedan alejados del trabajo que realiza el profesor en su salón de clases, en este sentido, es importante tomar en cuenta estas consideraciones para la discusión y el análisis de elementos que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños en la educación básica.

Al finalizar la unidad se presenta una lectura de Aaron V. Cicourel, sobre la "Entrevista" que tiene la función de servir como apoyo para las actividades metodológicas que el profesor-estudiante realizará durante el desarrollo del curso alrededor de la entrevista; es un documento importante a proporcionar una visión teórica sobre esta herramienta de investigación.

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

### LECTURA: ACCIÓN, INTERACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN SITUACIONES EDUCATIVAS\*

#### PRESENTACIÓN

*El autor realiza un cuestionamiento a las tendencias que han puesto énfasis en "la construcción*

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

*del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente individual, exclusivo de la interacción entre el sujeto y objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas" (pág. 134). La postura que se desarrolla en el texto es que si bien es cierto existen leyes propias del proceso de conocimiento, no implica que sean impermeables a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica.*

*En este sentido, recupera el papel que puede realizar el profesor para generar condiciones favorables en la actividad autoestructurante del alumno, a través de una forma de entender los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje que se manifiestan en una intencionalidad es-*





pecífica de intervención en el aprendizaje de los alumnos, explícitamente en lo que tiene que aprender y en las condiciones para que lo aprenda.

Con base en lo anterior, afirma que "La actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye... Por supuesto, los contextos de interacción difieren sustancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante del alumno y, consecuentemente, en cuanto a sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento" (pág. 137).

Con base en los supuestos anteriormente señalados, el autor desarrolla un apartado denominado interacción y desarrollo que es el elemento sustancial de la propuesta en este texto; centralmente retoma el enfoque de Vygotsky en sus planteamientos sobre la ley de doble formación de las funciones psicológicas y el concepto de zona de desarrollo próximo.

El primer planteamiento hace referencia a que los procesos psicológicos superiores (desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención memoria, etc.) aparece dos veces: "primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)" (pág. 139).

El segundo planteamiento se define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (pág. 139).

Ambos planteamientos se amplían con ejemplos diversos para representar sus particularidades y posteriormente se señalan sugerencias que pueden servir de base para el análisis empírico de la interacción, en el contexto de las interacciones escolares de enseñanza-aprendizaje.

## CAPÍTULO 6

### ACCIÓN, INTERACCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN SITUACIONES EDUCATIVAS\*

El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente; y, por otra, a revitalizar las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autoestructurante del alumno, es decir, en la actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida, el punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje.

El protagonismo atribuido a la actividad del alumno como elemento clave del aprendizaje escolar ha ido a menudo acompañado de una tendencia a considerar el proceso de construcción del conocimiento como un fenómeno fundamentalmente *individual*, fruto exclusivo de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento y relativamente impermeable a la influencia de otras personas. En otros términos, se ha identificado la construcción del conocimiento con una actividad autoestructurante cuya dinámica, como postula la teoría genética de J. Piaget —sin duda el enfoque cognitivo-evolutivo que mayor incidencia ha tenido sobre la educación escolar—, está regida por unas le-

\* Presentado como ponencia en el Educational Research Workshop on Child Development at Primary School Madrid, Septiembre 1985. Publicado en *Anuario de Psicología*, 1985, 33, 59-70.





yes de tipo endógeno que acotan y limitan las posibilidades de la intervención pedagógica.

El punto de vista que vamos a desarrollar en lo que sigue es que, si bien la actividad autoestructurante está en la base del proceso de construcción del conocimiento y tiene en efecto unas leyes propias que deben respetarse, ello no implica en absoluto que sea impermeable a la influencia del profesor y de la intervención pedagógica. Más aún, hay razones para conjeturar que es esta influencia la que hace que la actividad del alumno sea o no autoestructurante y tenga, en definitiva, un mayor o menor impacto sobre el aprendizaje escolar. Como veremos en un primer apartado de nuestra exposición, ésto supone desplazar el centro de interés desde la actividad autoestructurante hacia los procesos de interacción profesor/alumno que la desencadenan y la promueven. Pero la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento no se limita al aprendizaje escolar, sino que alcanza igualmente a algunos procesos de cambio típicamente evolutivos. En un segundo apartado, mencionaremos algunos de los estudios que han puesto de relieve la existencia de pautas interactivas altamente estables y generales entre la madre —o cuidador— y el bebé y nos interrogaremos sobre la posibilidad de establecer un paralelismo con la interacción escolar a la luz de las reflexiones hechas en los apartados anteriores. Aunque nuestros argumentos conciernen de forma casi exclusiva a la interacción profesor/alumno, las sugerencias finales son a nuestro juicio extrapolables al análisis de la interacción entre alumnos.

### ***Actividad autoestructurante e interacción profesor/alumno***

El énfasis en la actividad autoestructurante del alumno ha dado lugar en ocasiones a propuestas, planteamientos y prácticas pedagógicas que ignoran o deforman las características propias y específicas de los procesos educativos escolares. Es el caso, por ejemplo, cuando se

considera que la actividad directa e inmediata del alumno sobre el objeto de conocimiento es la única fuente válida de aprendizaje; o también, cuando se afirma o se sugiere implícitamente que cualquier intento del profesor de transmitir un conocimiento estructurado está condenado al fracaso o a producir un aprendizaje puramente repetitivo.

La ambigüedad del papel del profesor en algunas propuestas pedagógicas que consideran la actividad autoestructurante del alumno como el factor decisivo, único y determinante del aprendizaje escolar ilustra perfectamente las contradicciones a las que se puede llegar por este camino. En efecto, por una parte, el profesor ocupa un lugar relativamente secundario en el proceso de construcción del conocimiento, que se interpreta como el resultado de un acto autónomo del alumno en interacción con el objeto de conocimiento; recordemos a este propósito la tajante y peligrosa afirmación tantas veces repetida de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo. Pero, por otra parte, cuando deben precisarse las funciones del profesor, se le acaba concediendo una importancia decisiva como orientador, guía o facilitador del aprendizaje, ya que a él le compete crear las condiciones óptimas para que se produzca una interacción constructiva entre el alumno y el objeto de conocimiento. Ahora bien, ¿en qué consisten estas condiciones óptimas?, ¿qué debe hacer concretamente el profesor para guiar y facilitar el aprendizaje de los alumnos? La imposibilidad de dar una respuesta inequívoca a estas y otras preguntas similares explica en gran medida las dificultades encontradas para implantar y generalizar las prácticas pedagógicas inspiradas en los principios constructivistas.

Lejos de ser casual, esta ambigüedad del papel del profesor traduce una manera de entender los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje que no tiene en cuenta lo que constituye quizás su característica más peculiar: la interacción sistemática y planificada de los actores del proceso educativo, alumnos y profesor, en torno a la realización de unas tareas de aprendizaje. Es



innegable que la educación formal escolar implica una referencia obligada a un proceso de aprendizaje, de adquisición de saberes (contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento, destrezas, valores, normas, actitudes, intereses, etc.). Pero el acto educativo no consiste únicamente en un proceso de aprendizaje; si así fuera, resultaría difícil, además de innecesario y superfluo, diferenciarlo del aprendizaje a secas o del desarrollo en general. Hay también una voluntad explícita de incidir o intervenir sobre el proceso de aprendizaje del alumno; esta voluntad se traduce en una serie de decisiones sobre lo que tiene que aprender el alumno y sobre las condiciones óptimas para que lo aprenda. En otras palabras, no sólo hay un aprendizaje deseable del alumno, sino también una voluntad manifiesta del profesor de incidir sobre dicho aprendizaje.

Por supuesto, la voluntad de enseñar puede concretarse de muy diferentes maneras —incluso en la decisión de no intervenir en absoluto!—, pero sin su presencia es imposible hablar de un verdadero acto educativo; puede producirse un aprendizaje espontáneo, o un proceso de desarrollo, pero no un acto educativo. La afirmación antes mencionada de que enseñar algo a alguien equivale a impedir que lo descubra por sí mismo es peligrosa porque, tomada al pie de la letra, sugiere que el verdadero aprendizaje es el que tiene lugar al margen de la enseñanza, el que es el fruto de una actividad *no sólo* autoestructurante, *sino también* individual y básicamente intrapersonal. La afirmación que comentamos es incorrecta por lo menos en un doble sentido: porque reduce implícitamente *la* enseñanza a *un* tipo de enseñanza, la que prescinde de la actividad autoestructurante del alumno; y porque sitúa ésta última en el ámbito exclusivo de lo individual (...el descubrirlo *por sí mismo*).

Con esta identificación abusiva entre la actividad autoestructurante y actividad individual, la insistencia totalmente justificada en la primera ha hecho olvidar a menudo que los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje son, en esencia, procesos interactivos con tres

vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de "encuentros" felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario, además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos "encuentros", aparece como un verdadero *mediador* y determina, con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno.

Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso de enseñanza/aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad *interpersonal* que la incluye. La actividad del alumno que está en la base del proceso de construcción del conocimiento se inscribe de hecho en el marco de la inter-acción o inter-actividad profesor/alumno (Coll, 1981). Por supuesto, los contextos de interacción difieren sustancialmente en cuanto a su capacidad de impulsar la actividad autoestructurante del alumno y, consecuentemente, en cuanto a sus repercusiones sobre la construcción del conocimiento.

Si se acepta este planteamiento, la investigación psicoeducativa se ve confrontada a dos tareas urgentes: identificar las pautas y secuencias interactivas que favorecen al máximo el proceso de construcción del conocimiento; y mostrar los mecanismos precisos mediante los cuales la interacción profesor/alumno incide sobre la actividad autoestructurante del alumno. En estos dos puntos reside, a nuestro entender, el interés del estudio de la interacción en el contexto escolar.

La resistencia a hacer compatibles las dos ideas básicas de este planteamiento —atribuir



una importancia decisiva a la actividad autoestructurante del alumno y postular al mismo tiempo que depende del tipo de interacción que se establece entre el profesor y el alumno— es fácil de comprender. Como señalábamos en la introducción, la primera de estas dos ideas tiene su origen en los enfoques cognitivos que reaccionan contra la idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, razón por la cual tienden a conceder una importancia secundaria a los procesos interactivos. Esto es cierto tanto en el enfoque del procesamiento humano de la información (cf., por ejemplo, Farnham-Diggory, 1972; Klahr y Wallace, 1976), como en el enfoque de la teoría genética de Jean Piaget (cf. el capítulo de *La psychologie de l'intelligence* en el que Piaget —1947— analiza los factores sociales del desarrollo intelectual).

Así, en la teoría de Piaget, el desarrollo cognitivo se concibe fundamentalmente como el despliegue de un plan interno al individuo —la equilibración de las estructuras operatorias—, de tal manera que las relaciones interpersonales, sus características y sus repercusiones dependen del nivel alcanzado en dicho despliegue en vez de estar en su origen. Son pues los procesos cognitivos los que determinan las relaciones interpersonales y no a la inversa. En palabras de Kenneth Kaye (1982), los enfoques cognitivos en general, y la psicología genética de J. Piaget en particular, son concepciones *inside-out* mientras que la idea de atribuir un protagonismo a las relaciones interpersonales en la génesis de los procesos cognitivos es más bien tributaria de las concepciones *outside-in*. No es pues extraño que las dos ideas sean vistas a menudo como incompatibles.

En estos últimos años, sin embargo, las concepciones *outside-in* han empezado a gozar de una amplia aceptación en el campo de la psicología del desarrollo como consecuencia, en gran parte, de la actualización de las tesis de Vygotsky (1977;1979) sobre el papel de la interacción social en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La ingente cantidad de investigaciones realizadas durante la última

década sobre las pautas de interacción del bebé empiezan a dibujar una panorámica de conjunto del desarrollo humano que se aleja, en algunos puntos fundamentales, de los supuestos básicos de las concepciones *inside-out*. Vamos a hacer algunos comentarios sobre esta nueva manera de entender el desarrollo humano con la finalidad de subrayar sus posibles implicaciones para el tema que nos ocupa. Nuestro objetivo es doble: mostrar que la importancia de la interacción como elemento desencadenante de la construcción del conocimiento parece obvia *incluso* en el caso de procesos típicamente evolutivos; y analizar hasta qué punto los avances conseguidos en esta área de la investigación evolutiva pueden ser útiles como punto de referencia para el estudio de la interacción profesor/alumno.

### *Interacción y desarrollo*

El estudio de las pautas de relación entre el bebé y los adultos (cf., por ejemplo, Schaffer, 1977; Bullock, 1979) ha contribuido de forma decisiva a poner de relieve la importancia de la interacción en la génesis de las funciones cognitivas y afectivas del ser humano, que son vistas, cada vez menos, como el fruto de una preformación endógena o de la experiencia de un organismo socialmente aislado. La idea de que muchas de las funciones psicológicas tradicionalmente consideradas como interpersonales —desarrollo del lenguaje, desarrollo simbólico, resolución de problemas, formación de conceptos, atención memoria, etc.— se originan, en realidad, en un contexto interpersonal fue enunciada ya por Vygotsky hace más de cincuenta años en su ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores según la cual:

en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). (Vygotsky, 1979, pág. 94 de la ed. cast.)



El principio vygotskiano de que todas las funciones psicológicas superiores tienen su origen en las relaciones entre las personas exige lógicamente una manera original de entender el desarrollo y su vinculación con el aprendizaje. El concepto de "zona de desarrollo próximo" sintetiza el punto de vista de Vygotsky al respecto:

(la zona de desarrollo próximo es) ...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, pág. 133 de la ed. cast.)

En el contexto del problema que nos ocupa, el hecho a destacar es que la interpretación vygotskiana de las observaciones recientes sobre las pautas de relación del bebé ha difuminado considerablemente las fronteras entre los procesos de cambio evolutivo, tradicionalmente entendidos como el despliegue de un plan endógeno, y los procesos de cambio educativo que, por definición, son más bien el producto de una intervención exógena. Debido en gran parte a la aplicación de las dos ideas mencionadas —la ley de doble formación de las funciones psicológicas y el concepto de zona de desarrollo próximo—, la aproximación entre ambos procesos de cambio ha consistido en poner de relieve los componentes de intervención educativa, contrariamente a las aproximaciones que se realizan desde perspectivas *inside-out*.

Los ejemplos abundan. Desde los primeros días de la vida, se constata la existencia de sincronías interativas, de acomodación de ritmos mutuos y de proimitación entre los movimientos, gestos, miradas y vocalizaciones del bebé y los movimientos, gestos, miradas y discursos verbal de la madre, tanto en situaciones de alimentación como de juego cara a cara (Bateson, 1971; Kaye, 1977; Fogel, 1977; Meltzoff y Moore, 1977; Beebe, 1982; etc.). Riviére (1983, pág.

10) habla de "programas de armonización" para referirse a estos fenómenos. Todos los autores que las han estudiado destacan la asimetría de estas primeras relaciones, en las que la iniciativa para empezar y mantener la interacción depende fundamentalmente de los adultos, y subrayan su importancia para preparar y equipar al bebé con instrumentos cognitivos y relacionales que necesitará posteriormente para adquirir nuevas habilidades.

Entre estas habilidades destacan obviamente las lingüísticas. También en este caso, la función educativa de los adultos parece mucho más importante de lo que se creía. Así, Bruner (1981; 1982) propone completar la hipótesis chomskiana del *Mecanismo de Adquisición del Lenguaje* —que tiene como base la existencia en una gramática universal que los seres humanos conocerían de forma innata— con la hipótesis de un *Sistema de Soporte de la Adquisición del Lenguaje* del adulto. Este soporte se manifiesta, por ejemplo, en la participación del niño en "rutinas" o "formatos" interactivos con el adulto gracias a las cuales adquiere habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje. Sin entrar en los detalles de la explicación de Bruner, lo que queremos señalar es la función educativa de los adultos en estas situaciones de interacción. En palabras de Vila (1984, pág. 96),

un aspecto importante de la teoría lo constituye el papel del adulto. Bruner, retomando las ideas de Vygotsky, lo formula como una conciencia vicaria que guía al niño en la consecución del instrumento lingüístico. El adulto "andamia" o "sostiene" las consecuciones del niño forzándole a entrar en la "zona de desarrollo próximo" mediante el juego y "enseñándole" a conseguir el control consciente de lo que va "aprendiendo" gracias a las relaciones sociales establecidas.

La función educativa del adulto no se limita al desarrollo del lenguaje y a la adquisición de otras habilidades tempranas, sino que está presente también en adquisiciones posteriores. Va-



mos a referirnos brevemente a dos ejemplos que conciernen a la competencia en la resolución de problemas, lo que nos acerca un poco a los aprendizajes escolares. El primero corresponde a una serie de trabajo de Wertsch y Hickman (Wertsch, 1979; Hickman y Wertsch, 1978; Hickman, 1978). El propósito de los autores es analizar "cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico" (Wertsch, 1979, pág. 2). En otras palabras, se trata de estudiar cómo las relaciones interpersonales que establecen un grupo de madres con sus hijos —de edades comprendidas entre los 2-6 y los 4-6 años— en el transcurso de la realización de un *puzzle* inciden sobre la zona de desarrollo próximo de estos últimos. Las acciones y verbalizaciones de las madres y los niños, registradas en video, se analizan para comprender el progreso desde la resolución de la tarea como una regulación interpsicológica (con la ayuda de las madres) hasta la resolución de la tarea con una regulación intrapsicológica (sin ayuda de las madres). El interés del mecanismo postulado para explicar esta transición merece una amplia cita textual:

...We would like to suggest that the progression from one level to the next in the zone of proximal development is largely the result of the child's effort to establish and maintain coherence between his/her own action and the adult's speech. When an adult directs another adult to carry out an action, this coherence already exists for the listener. She/he can understand what behavior is being requested because she/he understands the speech with its presupposed definition of situation. For the child in the zone of proximal development, however, the coherence between speech and action must be created rather than assumed. One of the major ways that is created for the child is by carrying out the behaviors specified by adult and then building a coherent account of the relations among speech, definition of situation and behavior (...) That is, the child

comes to understand the task situation as a result of behaving (under someone else's guidance) as if she/he understood it and of trying to create a coherent account of the relationship between speech and action (Wertsch, 1979, págs. 20-21).

Dejando al margen otros aspectos interesantes —como la función reguladora atribuida al lenguaje del adulto—, tres puntos nos llaman la atención en la interpretación de Wertsch: en primer lugar, el progreso del niño a través de la zona de desarrollo próximo se consigue haciéndole comportarse *como si* entendiera la significación y el alcance de lo que está haciendo, aunque no sea realmente así; en segundo lugar, la madre estructura y organiza la situación en la que se insertan estos comportamientos del niño; en tercer lugar, para que el niño progrese debe *construir* por sí mismo una interpretación coherente de las relaciones entre las directrices de la madre, su propio comportamiento y las características de la tarea. Los trabajos de Wertsch y Hickman indican que la influencia educativa del adulto se ejerce en este caso mediante el establecimiento de unas pautas de interacción en las que sus intervenciones van por delante del nivel de competencia efectiva del niño.

Los trabajos de David J. Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood, y Wood Middleton, 1978; Wood, 1980), el segundo ejemplo al que antes nos referíamos, confirman en parte este extremo y aportan nuevos elementos para comprender en qué consiste la asistencia del adulto en este tipo de tareas de resolución de problemas. La situación experimental tipo es muy similar a la anterior: se pide a un grupo de madres que enseñen a sus hijos —de edades comprendidas entre los 3 y los 4 años— a resolver un problema de construcción con bloques; además, en este caso, los niños son sometidos a un postest con una tarea parecida a la de la situación experimental. Las acciones y verbalizaciones de las madres son clasificadas en cinco categorías atendiendo al nivel creciente de directividad, intervención o





ayuda que proporcionan para resolver la tarea: desde el nivel 1, en el que la ayuda es mínima (palabras de estímulo o aliento), hasta el nivel 5, que representa el mayor grado de ayuda (demostración de cómo se resuelve la tarea), pasando por los niveles intermedios (llamar la atención sobre aspectos importantes de la tarea; ayudar a seleccionar el material; proponer el material a utilizar en cada momento). La hipótesis de partida, consecuente con la idea de que el adulto, como dice Bruner, "sostiene" y "andamia" los esfuerzos y los logros del niño, es que la intervención de la madre estará en función inversa de la competencia del niño; es decir, cuanto mayor sea la dificultad del niño para resolver por sí solo la tarea, mayor será el nivel de directividad y de ayuda de las intervenciones maternas. Los resultados muestran que sólo algunas madres proceden de este modo, pero son aquellas cuyos hijos obtienen mejores resultados en el postest. Hay una fuerte correlación entre, por una parte, la tendencia de la madre a ajustar el nivel de ayuda a las dificultades de los niños durante la realización conjunta de la tarea y, por otra, la competencia posterior del niño para resolver un problema similar de forma independiente. Otros experimentos muestran que las madres son consistentes en su tendencia a ajustar las intervenciones en diferentes situaciones e incluso con los niños que no son sus propios hijos. Asimismo, en un diseño experimental en el que se comparan los efectos sobre el aprendizaje de cuatro estrategias instruccionales que difieren en cuanto al nivel de ayuda y directividad de las intervenciones de los adultos, se demuestra que la que procede de acuerdo con la hipótesis da lugar a mejores resultados que las que ofrecen un nivel mínimo (sólo aliento y estímulo) o máximo (demostración) de ayuda.

En suma, los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de "andamiar" y "sostener" los progresos de los niños realizan intervenciones *contingentes* a las dificultades que éstos encuentran en la realización de la tarea. Según Wood, la eficacia de la enseñanza —y

no sólo de la enseñanza materna— depende en gran medida de que se respete esta regla de contingencia:

(...) successful instruction involves more than the child's recognition of goals and the adult's encouragement to achieve them. It also involves what we have called the scaffolding of means. The successful teacher regulates his or her instructions, demonstrations, descriptions, and evaluations to the child's current attentions and abilities. The adult provides just that level of intervention which is necessary to get the child over his current difficulties; when the child can successfully take the responsibility for a particular constituent of a task, the adult abandons that particular form of intervention and reacts at a more general level. Thus, adult intervention is contingent upon the child's activity, and that contingency is based upon the adult's interpretation of the child's errors and the fate of earlier interventions (Wood, 1980, pág. 294).

Los resultados y la interpretación de Wood y sus colegas concuerdan con los de Wertsch y Hickman. En efecto, la intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que, por lo tanto, sólo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. Pero, además, ponen de relieve otros extremos interesantes para nuestra discusión. El respeto de la regla de contingencia exige del adulto una evaluación continua de las actividades del niño, una "interpretación" de sus errores y del efecto provocado por las intervenciones precedentes. Asimismo, la regla de contingencia sugiere que la intervención educativa, para ser eficaz, debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad hasta niveles mínimos; retomando la terminología utilizada en la primera parte del trabajo podríamos decir que la intervención educativa eficaz es siempre contingente a la actividad autoestructurante del alumno pero, por ello mismo, necesita traducirse en niveles diferentes de ayuda y de directividad según los casos. Por





último, los resultados de Wood llaman la atención sobre un hecho importante: las madres estudiadas difieren significativamente entre sí en cuanto al grado de contingencia de sus intervenciones durante la realización conjunta de la tarea; en otros términos, la función educativa de las relaciones que establecen con sus hijos, varía y esta variación depende de que dichas relaciones respeten en mayor o menor grado la regla de contingencia.

Resumiendo lo dicho hasta ahora, el estudio de las pautas de relación en el bebé muestra que, desde el momento mismo del nacimiento, las relaciones interpersonales cumplen una función educativa de primer orden en el sentido de que fuerzan el progreso a través de la zona de desarrollo próximo y amplían constantemente sus límites. En cuanto a los mecanismos mediante los cuales se produce esto, el panorama que dibujan las investigaciones realizadas hasta el momento puede describirse, siguiendo a Kaye (1982, pág. 55 y sigs.), mediante la metáfora del aprendiz que aprende el "oficio" de persona —es decir, accede al mundo humano de los símbolos, del lenguaje y de la cultura— gracias a que los adultos, y en especial la madre, le proporcionan una ayuda similar a la que recibe el aprendiz del maestro artesano. El bebé y el adulto se implican continuamente en unas situaciones interactivas en las que el segundo proporciona al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas. Por lo que sabemos hasta el momento, esta descripción puede aplicarse tanto al recién nacido como al niño de 3-4 años.

¿Podemos generalizarla a edades posteriores? ¿Podemos generalizarla a la interacción profesor/alumno? No cabe duda de que el núcleo de *hipótesis interpretativas* que caracterizan esta concepción son heurísticamente útiles para el análisis de la interacción profesor/alumno (cf., por ejemplo, Cazden, 1983). Incluso podemos suponer razonablemente que algunos de los factores que explican la función educativa de

las relaciones interpersonales durante los primeros años de la vida tienen un cierto paralelismo en la interacción profesor/alumno: proporcionar un contexto significativo para la ejecución de las tareas escolares en el que el alumno pueda "insertar" sus actuaciones y construir interpretaciones coherentes; adecuar el nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia de los alumnos; evaluar continuamente las actividades de los alumnos e interpretarlas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica; etc. Es obvio que tenemos aquí un conjunto de hipótesis sumamente interesante cuyo alcance sólo puede determinar la investigación empírica.

Lo que no parece justificado, sin embargo, es establecer un paralelismo estricto entre las *pautas interactivas* que caracterizan el comportamiento educativo del adulto durante los primeros meses o años de la vida y las pautas interactivas que caracterizan el comportamiento educativo del profesor o de los iguales en el contexto del aprendizaje escolar. En el primer caso, el ajuste mutuo entre las acciones y/o actividades de los participantes, el grado de contingencia de los intercambios, se produce de una forma casi automática, natural y espontánea. Las sincronías interactivas, la armonización de ritmos mutuos y las conductas de proimitación que se observan entre el neonato y su madre aparecen inmediatamente después del nacimiento en el transcurso de las primeras experiencias interactivas entre ambos, requieren muy poco aprendizaje, y todo ello, por otro lado, sin que la madre, que tiene la mayor de la responsabilidad en el ajuste, sea consciente.

A medida que se avanza en el desarrollo, se diversifican las actividades realizadas conjuntamente, se hacen más complejas, el bebé acumula experiencias, enriquece su bagaje de conocimientos sobre el mundo de los objetos y de las personas, desarrolla nuevas habilidades; a medida que este proceso avanza, el ajuste mutuo y la contingencia de los intercambios se hace progresivamente más difícil de conseguir (recordemos las diferencias entre las madres estudiadas por Wood y sus colegas). Además, la



relación se hace progresivamente más simétrica, en el sentido de que el niño puede tomar la iniciativa para comenzar, mantener, interrumpir u orientar el significado de las interacciones. Pero este mismo hecho, que es un indicador de progreso evolutivo, introduce nuevos grados de libertad en la relación, lo que hace todavía más difícil que las intervenciones del adulto sean automáticamente contingentes.

En el caso de la interacción profesor/alumno, estamos en el extremo opuesto de lo que sucede durante las primeras semanas o meses de la vida. El ajuste entre las actividades del profesor y las actividades del alumno, necesario para que, en la interacción que se establece entre ambos, pueda activarse la zona del desarrollo próximo, está muy lejos del ajuste casi automático, natural y espontáneo de la madre y el bebé. La interpretación de las dificultades del niño, la contingencia de las intervenciones, la significatividad del contexto de interacción, en suma, todos los factores que aparecen prácticamente como dados en el primer caso, deben construirse laboriosamente en la interacción profesor/alumno. Las pautas interactivas mediante las cuales el adulto "sostiene" o "andamia" los logros de los alumnos son probablemente distintas y, con toda seguridad, mucho más variadas que las pautas interactivas mediante las cuales la madre hace lo mismo con el bebé.

### Sugerencias para el estudio empírico de la interacción escolar

En la tercera y última parte de la exposición que ahora iniciamos, expondremos de forma breve y un tanto programática algunas sugerencias e ideas directrices, sobre todo de orden teórico-metodológico, para el análisis empírico de la interacción en el contexto de las situaciones escolares de enseñanza/aprendizaje. Estas propuestas surgen, en parte, del análisis precedente, y en parte también de un conjunto de investigaciones en curso sobre las modalidades de interacción profesor/alumno y alumno/alumno en diferentes niveles de la enseñan-

za (E.G.B. y B.U.P.) y en diferentes áreas de contenido (lengua extranjera —inglés—; más recientemente, comprensión lectora; y, en fase de sondeo, ciencias sociales).

1. El análisis empírico de la interacción debe realizarse sobre unidades completas de enseñanza/aprendizaje (unidades didácticas) que incluya desde la planificación y preparación de la tarea hasta la evaluación de los resultados. La significación de una misma pauta interactiva puede variar en función del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en que aparezca. Asimismo, la aparición de una determinada pauta interactiva es a menudo ininterpretable si no se tienen en cuenta las pautas interactivas precedentes. La importancia de la dimensión temporal en el estudio de la interacción exige pues tomar en consideración la *secuencia* de pautas interactivas.

2. El análisis de la incidencia de los procesos interactivos sobre el aprendizaje escolar no debe limitarse, contrariamente a lo que ha sido y sigue siendo habitual, a poner en relación las pautas interactivas observadas en el transcurso de las tareas escolares con el nivel de rendimiento final alcanzado en las mismas por los alumnos. Para que el análisis de la interacción tenga un verdadero interés, tanto teórico como práctico, debe centrar sus esfuerzos en la articulación de las modalidades interactivas con los procesos psicológicos subyacentes al aprendizaje y a la ejecución de las tareas escolares. El objetivo prioritario es pues identificar y explicar los mecanismos mediante los cuales las pautas de relación que se suceden en el transcurso de una unidad didáctica inciden sobre el proceso de construcción del conocimiento del alumno modulándolo —que no modelándolo— progresivamente.

3. Lo anterior implica tener en cuenta simultáneamente tres tipos de elementos. En primer lugar, hay que observar *la evolución del aprendizaje de los alumnos* en el transcurso de la unidad didáctica, identificando los momentos más importantes de dicha evolución (progresos, errores, bloqueos, reestructuraciones, regresiones, etc.).



En segundo lugar, es necesario disponer de un modelo de los procesos psicológicos implicados en la apropiación, por parte de los alumnos, del contenido de aprendizaje o en la ejecución de la tarea; en otros términos, es necesario contar con un *modelo de funcionamiento cognitivo* que permita formular hipótesis sobre el proceso de construcción del conocimiento reflejado en la evolución del aprendizaje. Este elemento es imprescindible para que el análisis de la interacción supere el nivel puramente descriptivo que le caracteriza. En tercer lugar, hay que establecer *la secuencia de pautas interactivas* que se suceden a lo largo de la unidad didáctica. Puesto que el objetivo, como hemos señalado en el punto anterior, es poner en relación esta secuencia de pautas interactivas con la evolución del aprendizaje de los alumnos merced a las hipótesis sobre el proceso de construcción del conocimiento que permite formular el modelo de funcionamiento cognitivo postulado, el problema consiste en encontrar un sistema de categorización de las pautas interactivas que sea compatible y/o pertinente con dicho modelo. Es decir, debe poderse establecer un nexo *conceptual* entre los procesos psicológicos que contempla el modelo de funcionamiento cognitivo y las diferentes categorías o modalidades de interacción.

Un último comentario para terminar. El desafío teórico que plantea el estudio de la interacción profesor/alumno y alumno/alumno es que ni la Psicología del Desarrollo, ni la Psi-

cología de la Educación, ni la Psicología de la Instrucción, ofrecen actualmente una explicación satisfactoria y detallada de los mecanismos mediante los cuales las relaciones interpersonales, actuando sobre la zona de desarrollo próximo, llegan a incidir sobre los procesos cognitivos. En mi opinión, la teoría de Vygotsky postula que se da esta incidencia —postulado que confirman los datos empíricos disponibles— y proporciona herramientas teóricas sumamente valiosas para comprender cómo puede producirse —sobre todo a partir del análisis de las funciones del lenguaje, aspecto que no hemos abordado en este trabajo—, pero al no incluir un modelo explícito y detallado de funcionamiento cognitivo, encuentra dificultades importantes para identificar y explicar los mecanismos concretos mediante los cuales los diferentes tipos de modalidades interactivas repercuten diferencialmente sobre los procesos cognitivos. El reto consiste en integrar en un mismo marco explicativo la actividad autoestructurante del alumno y los procesos interactivos. Aunque sabemos que ambos aspectos están íntimamente vinculados, todavía no hemos sido capaces de integrarlos satisfactoriamente en una explicación unitaria del aprendizaje escolar. En cualquier caso, la superación de esta dificultad exige tomar en consideración la dinámica interna del funcionamiento mental. La amplia aceptación de la que gozan actualmente las concepciones *outside-in*, y más concretamente las tesis vygotskianas, no debería ser un motivo para olvidarlo.

## BIBLIOGRAFÍA

Bateson, M. C. (1971): "The interpersonal context of infant vocalization", *Quarterly Progress Report of the Research Laboratory of Electronics*, M. I. T., nº 100, 170-176.

Beebe, B.: "Micro-timing in mother-infant communication", en M. R. Key (comp.), *Non-verbal communication today. Current Research*, Berlín, Mouton, 1982.

Bruner, J. S.: "Vigotsky: una perspectiva histórica y conceptual", *Infancia y Aprendizaje*, 1981, 14, 3-17.

Bruner, J. S.: *Child's talk. Learning to use language*, Nueva York, Norton, 1983. [Versión castellana: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986].

Bullowa, M. (comp.): *Before speech: the beginning of interpersonal communication*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.



Cazden, C. B.: "Peakaboo as an instructional model: discourse development at home and at school", en B. Bain (comp.), *The sociogenesis of language and human conduct*, Nueva York, Plenum Press, 1983, págs. 33-58.

Coll, C.: *Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje*, Comunicación presentada en la Reunión Internacional de Psicología Científica de Alicante, febrero 1981.

Farnham-Diggory, S. (comp.): *Information processing in children*, Nueva York, Academic Press, 1972.

Fogel, A.: "Temporal organization in mother-infant face-to-face interaction", en R. H. Schaffer (comp.), *Studies in mother-infant interaction*, Londres, Academic Press, 1977, págs. 119-152.

Hickman, M. E.: "Adult regulative speech in mother-child interaction", *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, abril 1978, 2(2), 26-30.

Hickman, M. E. y Wertsch, J. V.: "Adult-child discourse in problem solving situations", *Papers from the Fourteenth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1978.

Kaye, K.: "Toward the origin of dialogue", en R. H. Schaffer (comp.), *Studies in mother-infant interaction*, Londres, Academic Press, 1977, págs. 89-118.

Kaye, K.: *The mental and social life of babies. How parents create persons*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982 [Versión castellana: *La vida mental y social del bebé*, Barcelona, Paidós, 1986]

Klahr, D. y Wallace, J. G. (comp.): *Cognitive development. An information processing view*, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum, 1976.

Meltzoff, A. y Moore, M.: "Imitation of facial and manual gestures", *Science*, 1977, 198, 75-80.

Piaget, J.: *La psychologie de l'intelligence*, París, Colin, 1947.

Riviére, A.: "Interacción y símbolo en autistas", *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 22, 3-25.

Schaffer, R. H. (comp.): *Studies in mother-infant interaction*, Londres, Academic Press, 1977.

Vila, I.: "Del gesto a la palabra: una explicación funcional", en J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (comps.), *Psicología Evolutiva*.

2. *Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid, Alianza Universidad; 1984, págs. 85-104.

Vygotsky, L. S.: *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade, 1977.

Vygotsky, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wertsch, J. V.: "From social interaction to higher psychological process: a clarification and application of Vygotsky's theory", *Human Development*, 1979, 22, 1-22.

Wood, D. J.: "Teaching the young children: some relationships between social interaction, language, and thought", en D. R. Olson (comp.), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, 1980, págs. 280-296.

Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G.: "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17 (2), 89-100.

Wood, D. J., Wood, H. A. y Middleton, D. J.: "An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies" *International Journal of Behavioral Development*, 1978, 1, 131-147.



### TEMA 3. El profesor y su interacción con el currículum.

#### LECTURA: UN MARCO PSICOLÓGICO PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR\*

En este texto se muestra la experiencia y los principios que sirvieron de base para la elaboración del Currículum de la educación básica en Catalunya, el autor parte de una premisa inicial señalando que: el desarrollo de los planteamientos curriculares deben fundamentarse prioritariamente en aspectos de carácter psicológico y psicopedagógico, lo anterior si se parte de la consideración de que la institución escolar coadyuva al desarrollo personal del individuo.

Al mismo tiempo señala que hasta la fecha aún no existe un marco teórico derivado de la psicología educativa que permita dar cuenta de la complejidad y multiplicidad de aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal. En consecuencia, se hace necesario utilizar distintas aportaciones que en algunos casos no son fácilmente integrables debido a que responden a distintas concepciones, pero que resultan relevantes para el trabajo a desarrollar.

Lo anterior deriva en la confección de un marco de referencia concreto donde confluyen teorías y explicaciones que presentan discrepancias entre sí en algunos aspectos pero que tienen confluencia en una serie de principios comunes, no contradictorios.

Estos principios o "ideas fuerza", son la base de su propuesta curricular. De manera general el autor analiza los distintos enfoques trabajados y señala los conceptos o ideas a recuperar en su propuesta.

Los enfoques son: Cognitivos (La teoría genética de J. Piaget y sus colaboradores en la Escuela

de Ginebra; la teoría del origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky y su desarrollo posterior por autores como Weths, Forman, Cazden; la prolongación de estas tesis en la Psicología Cultural; la teoría del aprendizaje verbal significativo de D. P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R. E. Mayer; las teorías de los esquemas trabajadas por Anderson, Norman, Rumelhar, Minsky, etc.; la teoría de la elaboración de M. D. Merrill y Ch. M. Reigeluth referidas principalmente a una búsqueda por la teoría global de la instrucción.

Posteriormente al análisis global de las teorías enuncia trece principios de manera sintética que intentan cubrir las necesidades de un currículum que a la vez que proporcione direcciones precisas en su intencionalidad educativa pueda ser flexible a las necesidades específicas de los niveles educativos y características del desarrollo personal y los alumnos.

Los principios describen, de manera general, los planteamientos a considerar para comprender y considerar los posibles efectos de las experiencias educativas escolares en el desarrollo personal del alumno; entre ellos están, el considerar que la competencia cognitiva general del alumno es un fuerte condicionante del desarrollo personal y de la misma forma existe un nivel importante de determinación por los conocimientos previos pertinentes con los que inicia el alumno su participación en las experiencias educativas, para su desarrollo.

Otra premisa es que "Debe establecerse una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo —fruto de los dos factores señalados— y lo que es capaz de hacer y de aprender con el concurso de otras personas" (pág. 165).

De la misma forma señala que la educación escolar debe asegurar la realización de aprendizajes significativos, para lo cual debe cumplirse con dos condiciones: que el contenido sea potencialmente significativo, tanto en estructura interna

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



(significatividad lógica) como de su posibilidad de asimilación (significatividad psicológica) y que el alumno tenga actitud favorable para aprender significativamente.

Otros aspectos a considerar para la significatividad de los contenidos (hechos, conceptos, destrezas o habilidades, valores actitudes, normas, etc), es que sean funcionales, que puedan efectivamente ser utilizados en distintas circunstancias en las que se encuentra el alumno.

El aprendizaje significativo se produce a partir de una intensa actividad por parte del alumno; que implica memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y utilización de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y de regulación de la propia actividad.

Finalmente, afirma que "la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad cognitiva del alumno que está en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscribe de hecho en el marco de una inter-acción o inter-actividad, en primera instancia de profesor-alumno, pero también alumno-alumno (pág. 171).

## UN MARCO PSICOLÓGICO PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR\*

### Introducción

Aunque en la confección de un Currículum escolar es absolutamente imprescindible utilizar e integrar informaciones que provienen de distintas fuentes (del análisis socio-antropológico, del análisis pedagógico y también del análisis disciplinar), las que tienen su origen en el análisis psicológico poseen, a mi juicio, una importancia especial. En primer lugar porque, al referirse a los procesos de aprendizaje y de

desarrollo del alumno, su pertinencia está asegurada cualesquiera que sean el nivel educativo al que corresponda el Currículum y el contenido concreto del mismo. En segundo lugar, porque las informaciones que proporciona el análisis psicológico son útiles para seleccionar objetivos y contenidos, para establecer secuencias de aprendizaje que favorezcan al máximo la asimilación de los contenidos y el logro de los objetivos, para tomar decisiones sobre la manera de enseñar y, por supuesto, para evaluar si se han alcanzado los aprendizajes prescritos en la extensión y profundidad deseada. En suma, porque afectan a todos los elementos que configuran el Currículum escolar. El tema de las aportaciones de la Psicología al Currículum, y a la educación escolar en general, es muy complejo y no podemos abordarlo aquí en todas sus vertientes. EL objetivo de mi exposición, mucho menos ambicioso, consiste en poner de relieve algunas aportaciones del análisis psicológico particularmente relevante para la elaboración del Currículum escolar; concretamente, las aportaciones que se han tenido en cuenta en un conjunto de actuaciones curriculares en curso en Catalunya impulsadas por el *Departamento de Enseñanza de la Generalitat*. Son actuaciones que tienen un paralelismo en otras Comunidades Autónomas y también en el territorio del Estado que depende directamente del Ministerio de Educación y Ciencia: la reforma del Ciclo Superior de E.G.B., la reforma de las Enseñanza Medias, la educación infantil de 0 a 6 años, las necesidades educativas especiales de los alumnos... En el transcurso de estas actuaciones, se ha producido una toma de conciencia de la necesidad, o al menos de la conveniencia, de disponer de un Modelo de Diseño Curricular unificado para toda la enseñanza obligatoria. Con el doble fin de asegurar la coherencia y la continuidad entre los diferentes niveles educativos y favorecer la coordinación y el diálogo pedagógico entre los profesores implicados, se intenta que todas las *Orientaciones y Programas* —desde el Parvulario hasta la Enseñanza Secundaria, tanto en lo que concierne a la educación ordinaria como a la educación

\*Simposio sobre "Educación y desarrollo". I. C. E. de la Universidad Autónoma de Madrid. 14, 15, 16, 17 y 18 de abril de 1986.





especial— respondan a unos mismos principios básicos y adopten una misma estructura curricular. Este planteamiento exige, como es lógico, un Modelo de Diseño Curricular que sea suficientemente flexible para atender adecuadamente a las peculiaridades de los diferentes niveles educativos pero que, al mismo tiempo, sea suficientemente preciso para salvaguardar la continuidad y la coherencia buscadas. La elaboración de un Modelo de estas características que sirva como punto de partida para confeccionar los Currícula de los diferentes niveles o ciclos de la enseñanza obligatoria es una tarea ciertamente difícil que implica muchos aspectos, obliga a tomar un gran número de decisiones coordinadas y requiere integrar informaciones de naturaleza muy diversa entre las cuales, por las razones antes aludidas, las de orden psicológico o psicopedagógico ocupan un lugar destacado. Son precisamente estas aportaciones, las que han servido en gran medida para vertebrar el Modelo de Diseño Curricular que subyace y preside las actuaciones curriculares en curso en Catalunya, las que definen el alcance de mi intervención, que estará organizada en tres bloques: en el primero, delimitará a grandes trazos el marco de referencia psicológico del que proceden estas aportaciones; en el segundo, abordaré el tema de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, lo que servirá para dibujar la visión de conjunto del fenómeno educativo en la que situamos nuestro trabajo; en el tercero y último, se ocuparé de los principios psicopedagógicos que hemos intentado reflejar en el Modelo de Diseño Curricular adoptado.

### *El marco de referencia psicológico*

Debe quedar pues claro que lo que sigue no es en absoluto un intento de inventariar más o menos exhaustivamente las posibles aportaciones de la Psicología a la elaboración del Currículum escolar. Se trata más bien de una selección y, como tal, incompleta. La selección no sólo afecta al volumen de aportaciones potenciales, sino también a su orientación. En el momento actual, La

Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de desarrollo personal y de la influencia que la educación escolar ejerce sobre ellos. No disponemos aún de una *teoría comprensiva de la instrucción* con apoyatura empírica y teórica suficientes para utilizarla como fuente única de información en la confección del Currículum escolar. Tenemos, eso sí, múltiples teorías que proporcionan informaciones parciales pertinentes. El problema reside en que a menudo estas aportaciones no son fácilmente integrables, pues responden a concepciones netamente distintas, cuando no contrapuestas, del funcionamiento psicológico.

Ante este estado de cosas, la alternativa ha consistido en huir tanto de un eclecticismo fácil, en el que a la postre podrían encontrar justificación práctica pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, correría el riesgo de ignorar aportaciones substanciales y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea. Nuestro marco de referencia concreto es un conjunto de teorías y de explicaciones que, si bien mantienen entre sí discrepancias importantes en numerosos puntos, participan de una serie de principios comunes o, por lo menos, no contradictorios. Son estos principios los que impregnan el Modelo de Diseño Curricular adoptado y se refleja en su estructura.

*Grosso modo*, el marco de referencia está delimitado por lo que podemos denominar enfoques cognitivos en sentido amplio. Entre ellos, hemos de destacar los siguientes: *la teoría genética de J. Piaget* y de sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, tanto en lo que concierne a la concepción de los procesos de cambio, como a las formulaciones estructurales clásicas del desarrollo operatorio y las elaboraciones más recientes en torno a las estrategias cognitivas y los procedimientos de resolución de problemas; *la teoría del origen socio-cultural de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky* y sus desarrollos posteriores realizados por autores como Wertsch, Forman, Cazden y otros mu-



chos, en particular en lo que se refiere a la manera de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo y la importancia de los procesos de interacción interpersonal; la prolongación de estas tesis en los planteamientos de la *Psicología Cultural*; tal como aparece enunciada en los trabajos de M. Cole y sus colaboradores del Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California, planteamientos que integran los conceptos de desarrollo, aprendizaje, cultural y educación en un esquema explicativo unificado; *la teoría del aprendizaje verbal significativo* de D.P. Ausubel y su prolongación en la teoría de la asimilación de R.E. Mayer, especialmente dirigidas a explicar los procesos de aprendizaje de bloques de conocimientos altamente estructurados; *las teorías de los esquemas*, desarrollados por autores como Anderson, Norman, Rumelhart, Minsky, etc. que inspiradas en el enfoque del procesamiento humano de la información, postulan que el conocimiento previo, organizado en bloques interrelacionados, es un factor decisivo en la realización de nuevos aprendizajes; y, por último, *la teoría de la elaboración* de M.D. Merrill y Ch. M. Reigeluth, que constituye un intento loable de construir una teoría global de la instrucción, intento todavía inconcluso, pero muy sugerente y útil para aspectos centrales del Currículum como la selección y organización de los contenidos.

Los principios básicos compartidos, o no contradictorios entre sí, de estos enfoques, principios de los que ocuparé en la tercera parte de mi exposición no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino más bien principios generales, *ideas fuerza* que impregnan todo el Currículum y que se reflejan en la manera de concretar sus componentes, en las decisiones relativas a su estructura formal y en las actuaciones que conciernen su desarrollo y aplicación.

### **Educación, educación escolar y currículum**

Antes de enunciarlos, sin embargo, es conveniente que hagamos una reflexión previa sobre

un tema que está en el origen de los intentos de utilizar las aportaciones de la psicología en el ámbito curricular y sin cuya clarificación estaríamos condenados a movernos continuamente en un mar de confusiones. Me refiero a la manera de entender *las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y enseñanza* y, consecuentemente, a la concepción misma que se sostenga de la Educación en general y de la Educación Escolar en particular.

No habrá probablemente discrepancia alguna entre los profesionales de la educación si afirmamos que la finalidad última de ésta es promover el desarrollo de los seres humanos. Las discrepancias surgirán con toda probabilidad en el momento de definir y explicar en qué consiste este desarrollo y, sobre todo, de decidir el tipo de acciones educativas más adecuadas para promoverlo. La disyuntiva básica se produce entre los que lo entienden fundamentalmente como el resultado de un proceso en buena medida endógeno, que procede de adentro afuera, retomando la afortunada expresión de Kenneth Kaye (1982), y los que lo conciben más bien como el resultado de un proceso en buena parte exógeno, que procede de afuera adentro, fruto de una serie de aprendizajes específicos.

En efecto, el desarrollo personal y social, indisoluble del concepto de educación, puede vincularse alternativamente tanto a una concepción como a la otra. Por una parte, una persona educada es una persona que *ha evolucionado*, en el sentido fuerte del término, desde niveles inferiores de adaptabilidad al medio físico y social hasta niveles superiores. Pero, por otra parte, como nos recuerda con cierto Calfee (1981), una persona educada es una persona que *ha asimilado*, que *ha interiorizado*, que *ha aprendido*, en suma, el conjunto de explicaciones, conceptos, destrezas, prácticas, valores, costumbres y normas que caracterizan una cultura determinada, de tal manera que es capaz de interactuar de forma adaptada con el medio físico y social en el seno de la misma. La opción por una u otra de estas dos interpretaciones no es en absoluto una cuestión baladí o



simplemente académica, sino que conduce a planteamientos pedagógicos diferentes que se plasman en el currículum.

Aunque la controversia es antigua, se ha visto avivada en los años 60 y 70 por el auge del enfoque cognitivo-evolutivo inspirado, en gran parte, en la teoría genética de J. Piaget y por las aplicaciones del mismo al campo de la educación que han sugerido algunos de sus seguidores. Kohlberg, por ejemplo, en un trabajo clásico publicado en 1968 con el título "Early Education: a cognitive developmental view", formulaba la tesis de que los aprendizajes específicos que promueven muchos programas preescolares, pese a parecer positivos de manera inmediata —es decir, pese a que pueda constatarse un aprendizaje efectivo de los niños—, tienen probablemente una repercusión escasa o nula sobre su desarrollo a medio y largo plazo. Según Kohlberg, la exposición de los niños del parvulario a situaciones de aprendizaje no específico como las que sugiere la teoría genética —con profusión de conflictos cognitivos, manipulaciones directas con los objetos, etc.—, situaciones que ponen en juego los procesos intelectuales básicos, es un procedimiento más adecuado para inducir o provocar efectos positivos a medio y largo plazo sobre el desarrollo.

De hecho, la tesis de Kohlberg se inscribe en una tradición del pensamiento psicopedagógico según la cual los esfuerzos para enseñar contenidos o destrezas específicas son, hasta cierto punto, fútiles. Lo verdaderamente importante es, en esta perspectiva, la competencia cognitiva general, siendo la finalidad de la educación reforzar esta competencia cognitiva dentro de los márgenes que permiten las leyes generales del desarrollo a las que está sometida. Las teorías estructurales del desarrollo (la de Piaget es la más conocida, pero algo semejante ocurre con las de Werner, Kohlberg y otros) han proporcionado una apoyatura considerable a esta tradición al postular la existencia de una dirección y de unos estadios o niveles universales del desarrollo que pueden adoptarse como fines educativos, es decir, que pueden tomarse como un modelo del desarrollo personal que

de promover la educación. Este planteamiento se encuentra explícitamente formulado, por ejemplo, en un artículo programático de Kohlberg y Mayer publicado en 1972 con un expresivo título: "Development as the aim of education". Según estos autores, la psicología del desarrollo constituye el "único" punto de partida aceptable para formular metas educativas porque elimina "el molesto problema de la pluralidad de valores"; la secuencia de estadios del desarrollo permite establecer fines educativos "libres de valoración" en la medida en que representa una progresión que se produce "de la manera natural".

Desde la otra alternativa, la que interpreta el desarrollo fundamentalmente como el resultado de aprendizajes específicos, se critica el enfoque cognitivo-evolutivo y se denuncia el carácter cíclico de sus argumentos: si los aprendizajes específicos introdujeran modificaciones en los universales del desarrollo cognitivo, éstos dejarían de ser universales; lo que permite definirlos como tales es precisamente su relativa impermeabilidad a la influencia de factores ambientales específicos. Así, Bereiter (1970), en una réplica a la tesis de Kohlberg y al enfoque cognitivo-evolutivo en general, lo acusa de cometer un error "categorial" que consiste en identificar los posibles efectos de la educación con el desarrollo de los universales cognitivos que son, por definición, poco influibles por la acción educativa directa. El planteamiento de Kohlberg, argumenta Bereiter, identifica los efectos de la educación con cambios inexorables en las personas, pues según la teoría genética es inexorable que se produzca la progresión en la jerarquía de los estadios evolutivos siempre que no se produzcan disfunciones orgánicas graves o fuertes carencias de estimulación ambiental. En consecuencia, si estamos interesados por ejemplo en promover la educación preescolar, para Bereiter es absurdo que nos planteemos como meta que los niños alcancen el estadio de las operaciones concretas, pues de todos modos lo alcanzarán sin necesidad de ayudas específicas, ya que se trata de un eslabón del proceso natural de desarrollo del ser humano. Si queremos



promover la educación preescolar, debemos centrar más bien los esfuerzos en aprendizajes que pueden producirse o no producirse en función de que los niños participen o no participen en determinados tipos de experiencias educativas.

Estas objeciones a la versión más radical del enfoque cognitivo-evolutivo en el campo de la educación han adquirido fuerza en los últimos años incluso entre autores que comparten plenamente los postulados de la teoría genética. Así, por ejemplo, E. Duckworth, una discípula de Piaget que ha participado en la elaboración de un interesante programa de enseñanza de las ciencias —el *African Primary Science Programa*—, ha retomando la polémica en un sugerente artículo titulado “O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar Piaget” (Duckworth, 1979). La tesis de la autora es que se trata de un falso dilema. El problema, afirma, reside en que se comete un error respecto a lo que es el *quid* de la educación; en ocasiones, y buscando la justificación en la teoría de Piaget, se ha sostenido que la educación debe consistir sobre todo el promover la adquisición de estructuras cognitivas; sin embargo, según la teoría de Piaget, estos cambios son los únicos por los que no tendría que preocuparse la educación pues, dejando a los niños a su propio ritmo y asegurándoles una cantidad y una variedad suficiente de experiencias no específicas, estas adquisiciones se producen inexorablemente con la misma naturalidad que se aprende a andar o a hablar. El *quid* de la educación no está, para Duckworth, en promover el desarrollo natural, sino más bien en promover, habida cuenta de la competencia cognitiva general del alumno, la adquisición del máximo posible de conocimientos —tanto en amplitud como en profundidad—, pues son estos conocimientos los que no adquirirá sin una acción pedagógica directa.

Quizás el problema resida, el último término, en la idea compartida por ambas posturas de que existen procesos evolutivos y procesos de aprendizaje químicamente puros, idea que

es necesario desechar a la luz de los resultados de buena parte de la investigación psicológica reciente. Así, las investigaciones antropológicas y transculturales han puesto de relieve, en palabras de Scribner y Cole (1973), “la universalidad de las capacidades cognitivas básicas” (por ejemplo, la capacidad de generalizar recordar, formar conceptos, razonar lógicamente, etc) en todos los grupos culturales estudiados; pero estas mismas investigaciones ponen de relieve que existen diferencias importantes en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas; y, lo que es más interesante para nuestros propósitos, que estas diferencias están relacionadas con el tipo de experiencias educativas de las personas en los distintos grupos culturales. Así pues, todo parece sugerir que hay ciertamente unos universales cognitivos, pero su puesta en práctica efectiva depende de la naturaleza de los aprendizajes específicos que brindan las experiencias educativas.

A partir de éstas y otras constataciones, e inspirándose fuertemente, por una parte, en los trabajos pioneros de Vygotsky, Luria y Leontiev, y por otra en la investigación antropológica, ha surgido un nuevo planteamiento (cf., por ejemplo, Cole, 1981a; 1981b) que supera la controversia descrita reconciliando en un esquema explicativo integrador los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (lo que hemos denominado aprendizajes específicos). En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo de una persona —tanto los habitualmente considerados endógenos como los también habitualmente atribuidos a aprendizajes específicos— son el fruto de una interacción constante con un medio ambiente culturalmente organizado. La interacción del ser humano con su medio está mediatizada por la Cultura desde el momento mismo del nacimiento, siendo los padres, los educadores, los adultos y, en general, los otros seres humanos los principales agentes mediadores. Gracias a las múltiples oportunidades que se le presentan de establecer relaciones in-



terpersonales con los agentes mediadores, el ser humano puede desarrollar los procesos psicológicos superiores —su competencia cognitiva—, pero evolutivamente dichos procesos aparecen siempre en primer lugar, como afirmaba Vygotsky, en el plano de la relación interpersonal y, en consecuencia, sufren la mediación de los patrones culturales dominantes. En suma, el desarrollo personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado a, y modulado por, el tipo de aprendizaje específico y de experiencias educativas.

Precisemos rápidamente, para evitar malentendidos, que el concepto de *Cultura* se utiliza aquí en un sentido muy amplio, próximo al de la antropología cultural. La Cultura, de acuerdo con Cole y Wakai (1984), engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideologías, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnología, tipos de hábitat, etc. El conjunto de respuestas colectivas que han generado los miembros de un determinado grupo social para poder superar las numerosas dificultades encontradas a lo largo de su historia configura su Cultura particular.

Llegamos de este modo al concepto de *Educación*, que juega un papel central en el esquema explicativo que estamos comentando, pues permite comprender cómo se articulan en un todo unitario la Cultura, fenómeno social por excelencia, y el Desarrollo individual. Los grupos sociales ayudan a sus nuevos miembros a asimilar la experiencia colectiva culturalmente organizada y a convertirse a su vez en agentes de creación cultural, o lo que es lo mismo, favorecen su desarrollo personal en el seno de la Cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que, globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos Educación. Así pues, la Educación designa el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales un

grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia del mismo históricamente acumulada y culturalmente organizada. Recordemos una vez más que los instrumentos cognitivos de naturaleza simbólica y sus usos, lo que suele llamarse procesos psicológicos superiores, forman parte de esta experiencia social.

Obviamente, las prácticas sociales que cumplen esta función educativa suelen ser de naturaleza muy variada en el seno de un mismo grupo, lo que equivale a decir que la *Educación escolar* es sólo una de las prácticas educativas mediante las cuales se promueve el desarrollo personal del alumno. Así, por ejemplo, en nuestra sociedad un análisis global del fenómeno educativo exigiría tomar en consideración, junto a la educación escolar, otras prácticas educativas por lo menos de igual importancia y trascendencia para el desarrollo del niño (la educación familiar; la educación que protagoniza los medios de comunicación de masas, en especial al T.V.; las actividades de ocio o de tiempo libre; etc). Ahora bien, puesto que el tema que nos ocupa es el del Currículum escolar, es necesario que nos interroguemos aquí por las características de esta subcategoría de prácticas educativas, sin que ello quiera decir en ningún caso que olvidemos la existencia y la importancia de las otras.

En una primera aproximación, que nos bastará por lo demás para nuestros propósitos, la Educación escolar se justifica en base a la creencia de que la participación más o menos espontánea del niño en las actividades habituales de los adultos y de los otros niños, así como su observación e imitación, no basta para asegurarles un desarrollo personal adecuado. Las actividades educativas escolares sólo pueden justificarse en la medida en que se piense que existen ciertos aspectos del desarrollo personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no tendrán lugar en absoluto, a no ser que se suministre una ayuda específica, que se pongan en marcha actividades especialmente preparadas con esta finalidad. Son pues actividades que responden a una finalidad y





que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado; es decir, son actividades que están al servicio de un proyecto educativo. La función más importante del *Currículum escolar*, su razón de ser, es la de explicitar el proyecto que preside, guía y justifica la Educación escolar; en otros términos, el Currículum debe concretar y precisar los aspectos del desarrollo personal del alumno que deben promoverse, los aprendizajes específicos mediante los cuales se puede conseguir este efecto y el plan de acción más adecuado para conseguirlo.

### *Principios psicopedagógicos del Currículum escolar*

Una vez realizadas las aclaraciones precedentes, imprescindibles para poner de manifiesto la función que está llamado a desempeñar el Currículum escolar, podemos ya volver sobre las principales aportaciones del análisis psicológico que surgen del marco de referencia que antes he delimitado. Estas ideas fuerza o principios generales que impregnan el Modelo de Diseño Curricular y, consecuentemente, los Currícula de los diferentes niveles educativos que se están elaborando o revisando según los casos en Catalunya, son enunciados de forma muy sucinta y un tanto categórica por razones de brevedad, los siguientes:

1. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están fuertemente condicionados, entre otros factores, por su competencia cognitiva general, es decir, por su *nivel de desarrollo operatorio*. La psicología genética ha estudiado este desarrollo (cf. Piaget e Inhelder, 1969; Delval, 1983; Coll y Gillieron, 1985) y ha puesto de relieve la existencia de unos estadios que, con algunas fluctuaciones de los márgenes de edad, son relativamente universales en su orden de aparición. A cada uno de los grandes estadios de desarrollo (sensoriomotor: 0-2 años aproximadamente; intuitivo o preoperatorio: 2.6/7 años aproximadamente; operatorio concreto: 7-10/11 años aproximadamente; opera-

torio formal 11-14/15 años aproximadamente) corresponde una forma de organización mental, una estructura intelectual, que se traduce en unas determinadas posibilidades no sólo en lo que concierne a la selección de los objetivos y de los contenidos, sino también en la manera de planificar las actividades de aprendizaje de forma que se ajusten al funcionamiento propio de la organización mental del alumno.

2. Los posibles efectos de las experiencias educativas escolares sobre el desarrollo personal del alumno están igualmente condicionados en gran medida por *los conocimientos previos pertinentes* con los que inicia su participación en las mismas (Ausubel, 1977; Reif y Heller, 1982). Estos conocimientos pueden ser a su vez el resultado de experiencias educativas anteriores —escolares o no escolares— o de aprendizaje espontáneo; asimismo, pueden estar más o menos ajustados a las exigencias de las nuevas situaciones de aprendizaje y ser más o menos correctos. En cualquier caso, el alumno que inicia un nuevo aprendizaje escolar lo hace siempre a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en el transcurso de sus experiencias previas, utilizándolos como instrumento de lectura y de interpretación que condicionan en un alto grado el resultado del nuevo aprendizaje. Este principio debe tenerse especialmente en cuenta para el establecimiento de secuencias de aprendizaje, pero posee también implicaciones de primer orden para la metodología de la enseñanza y para la evaluación.

3. En consecuencia, tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y aplicación del Currículum exige *tener en cuenta simultáneamente los dos aspectos* mencionados. Lo que un alumno es capaz de hacer y de aprender en un momento determinado —exponente de su grado de desarrollo personal— depende tanto de su nivel de competencia cognitiva, es decir, del estadio de desarrollo operatorio en que se encuentra, como de los conocimientos que ha podido construir en sus experiencias previas de aprendizaje. La educación escolar tiene como finalidad última promover el desarrollo perso-





nal del alumno en esta doble vertiente *mediante* el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada, *mediante* la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos valores, normas, etcétera.

4. Debe establecerse una diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender *por sí solo* —fruto de los dos factores señalados— y lo que es capaz de hacer y de aprender *con el concurso de otras personas*, observándolas, imitándolas, siguiendo sus instrucciones o colaborando con ellas. La distancia entre estos dos puntos, que Vygotsky llama Zona de Desarrollo Próximo porque se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (Vygotsky, 1977; 1979) delimita *el margen de incidencia de la acción educativa*. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza son pues tres elementos relacionados entre sí, de tal manera que el nivel de desarrollo efectivo condiciona los posibles aprendizajes que el alumno puede realizar gracias a la enseñanza, pero ésta, a su vez, puede llegar a modificar el nivel de desarrollo efectivo del alumno mediante los aprendizajes específicos que promueve. La educación escolar debe partir pues del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse a él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para ampliarla y para generar eventualmente nuevas Zonas de Desarrollo Próximo. En los puntos siguientes mencionaré algunos requisitos que deben cumplir los aprendizajes escolares para tener este impacto sobre el desarrollo personal del alumno.

5. La cuestión clave no reside, contrariamente a lo que sugiere la polémica al uso, en si la educación escolar debe conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, sino en asegurar la realización de aprendizajes significativos. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, acuñada por Ausubel (1968; 1973) en el contexto de un intento de construir una teoría del aprendizaje escolar, concierne al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma substantiva y no arbitraria

con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva, estamos en presencia de un aprendizaje significativo; si, por el contrario, esta relación no se establece, estamos en presencia de un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico.

Mediante la realización de aprendizaje significativos, el alumno construye la realidad atribuyéndole significados. La repercusión de la educación escolar sobre el desarrollo personal del alumno es tanto mayor cuantos más significados le ayuda a construir, cuanto más significativos son los aprendizajes específicos que promueve. Así pues, lo verdaderamente importante no es si la educación escolar debe favorecer el aprendizaje de hechos, o de conceptos, o de procedimientos, o actitudes; lo verdaderamente importante es que la educación escolar favorezca el aprendizaje significativo de hechos, de conceptos, de procedimientos y de actitudes.

6. Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse *dos condiciones*. En primer lugar, *el contenido debe ser potencialmente significativo*, tanto desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica: no debe ser arbitrario ni confuso) como desde el punto de vista de su posible asimilación (significatividad psicológica: tiene que haber, en la estructura cognoscitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables). En segundo lugar, el alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe. Este segundo requisito es una llamada de atención sobre el papel decisivo de los aspectos motivacionales en el aprendizaje escolar. Aunque el material de aprendizaje sea potencialmente significativo, lógica y psicológicamente, si el alumno tiene una predisposición a memorizarlo repetitivamente (¡a menudo requiere menos esfuerzo y es más sencillo hacerlo de este modo!), los resultados carecerán de significado y tendrán un escaso valor educativo. Asimismo, el mayor o menor grado de significatividad del aprendizaje dependerá en gran parte de la fuerza de esta tendencia a aprender significativamente: el



alumno puede contentarse con adquirir conocimientos vagos y difusos o, por el contrario, puede esforzarse en construir significados precisos; puede conformarse con establecer una relación puntual o puede tratar de integrar el nuevo material de aprendizaje relacionándolo con el mayor número posible de elementos de su estructura cognoscitiva. Inversamente, no debe olvidarse, sin embargo, que la motivación favorable para aprender significativamente de nada sirve si no se cumple la condición de que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo en la doble vertiente lógica y psicológica.

7. La significatividad de aprendizaje está muy directamente vinculada con su *funcionalidad*. Que los conocimientos aprendidos —hechos, conceptos, destrezas o habilidades, valores, actitudes, normas, etc.— sean funcionales, es decir, que pueden ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en las que se encuentra el alumno así lo exijan, debe ser una preocupación constante de la educación escolar. Ahora bien, cuanto más complejas y numerosas sean las conexiones establecidas entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos ya presentes en la estructura cognoscitiva, cuanto más profunda sea su asimilación; en suma, cuanto mayor sea el grado de significatividad del aprendizaje realizado, tanto mayor será también su funcionalidad, pues podrá relacionarse con un abanico más amplio de nuevas situaciones y de nuevos contenidos.

8. El proceso mediante el cual se produce el aprendizaje significativo requiere *una intensa actividad por parte del alumno*, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya disponibles en su estructura cognoscitiva; juzgar y decidir la mayor o menor pertinencia de éstos; matizarlos, reformularlos, ampliarlos o diferenciarlos en función de lo aprendido; etc. Esta actividad, como es patente, es de naturaleza fundamentalmente interna y no debe identificarse con la simple manipulación o exploración de objetos y de situaciones; este último tipo de actividad, la actividad manipulativa, es sólo uno de los medios que

pueden utilizarse en la educación escolar —y un medio, además, privilegiado en determinadas situaciones y en determinados momentos evolutivos— para estimular la actividad cognitiva interna directamente implicada en el aprendizaje significativo. No debe identificarse, en consecuencia, aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo. El descubrimiento como método de enseñanza, como manera de plantear las actividades escolares, es sólo una de las vías posibles para llegar al aprendizaje significativo; pero ni es la única ni consigue inexorablemente su propósito.

9. Las consideraciones precedentes obligan a reconsiderar el papel que se atribuye habitualmente a la memoria en el aprendizaje escolar. Conviene distinguir, a este propósito, *la memorización mecánica y repetitiva*, de escaso interés para el aprendizaje significativo, de *la memorización comprensiva*, que es por el contrario un ingrediente fundamental del mismo. La memoria no es sólo el recuerdo de lo aprendido, sino el punto de partida para realizar nuevos aprendizajes (Norman, 1985; Chi, 1985). Cuanto más rica sea la estructura cognoscitiva del alumno —en elementos y en relaciones—, mayor será la probabilidad de que pueda construir significados nuevos, es decir, mayor será su capacidad de aprendizaje significativo. Memorización comprensiva, funcionalidad del conocimiento y aprendizaje significativo son los tres vértices de un mismo triángulo.

10. *Aprender a aprender*, sin lugar a dudas el objetivo más ambicioso pero irrenunciable de la Educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y de circunstancias. Este objetivo nos recuerda la importancia que debe otorgarse en el aprendizaje escolar a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y de descubrimiento, así como de planificación y de regulación de propia actividad. Estas estrategias, sin embargo, una vez adquiridas, quedan integradas en la estructura cognoscitiva del alumno, y su significatividad y funcionalidad depende de la riqueza de la misma, de los elementos que la configuran y



de la red de relaciones que los conecta. En otros términos, la adquisición de los procesos o estrategias que subyacen al objetivo de aprender a aprender no puede contraponerse a la adquisición de otros contenidos (hechos, conceptos o valores). Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva —cuantas más cosas se conozcan significativamente—, tanto mayor será la funcionalidad de estas estrategias en las nuevas situaciones de aprendizaje.

11. La estructura cognoscitiva del alumno, cuyo papel central en la realización de aprendizaje significativos ha sido puesta de relieve en los puntos anteriores, puede concebirse en términos de *esquemas de conocimientos* (Anderson, 1977; Merrill y otros, 1981; Hewson y Posner, 1984; etc.). Los esquemas son "un conjunto organizado de conocimiento (...) pueden contener tanto conocimiento como reglas para utilizarlo, pueden estar compuestos de referencias a otros esquemas (...) pueden ser específicos (...) o generales" (Norman, 1985, pp. 75.76). "Los esquemas son estructuras de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria aplicables a objetos, situaciones, sucesos, secuencias de sucesos, acciones y secuencias de acciones".

Un esquema de conocimiento puede ser más o menos rico en informaciones y detalle, poseer un grado de organización y de coherencia interna variables y ser más o menos válido, es decir, más o menos adecuado a la realidad. Los diferentes esquemas de conocimientos que conforman la estructura cognoscitiva pueden mantener entre sí relaciones de extensión y de complejidad diversa. Todas las funciones que hemos atribuido a la estructura cognoscitiva del alumno en la realización de aprendizaje significativos implican directamente los esquemas de conocimiento: la nueva información aprendida se almacena en la memoria mediante su incorporación y asimilación a uno o más esquemas; el recuerdo de los aprendizajes previos queda modificado por la construcción de nuevos esquemas (la memoria es, pues, constructiva); los esquemas disponibles pueden distorsionar la nueva información forzándola a acomodarse a

sus exigencias; los esquemas permiten hacer inferencias en situaciones nuevas; los esquemas integran conocimientos puramente conceptuales con destrezas, valores, actitudes, etc; aprender a evaluar y a modificar los propios esquemas de conocimientos es, como señalan Gagné y Dick (1983), uno de los componentes esenciales del aprender a aprender, etcétera.

12. *La modificación de los esquemas de conocimiento del alumno* —su revisión, enriquecimiento, diferenciación, construcción y coordinación progresiva— es pues el objetivo de la educación escolar. Inspirándonos en el modelo de equilibración de las estructuras cognitivas de Piaget (1975), podemos caracterizar la modificación de los esquemas de conocimiento en el contexto de la educación escolar como un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior (Coll, 1983).

El primer paso para conseguir que el alumno realice un aprendizaje significativo consiste en romper el equilibrio inicial de sus esquemas respecto al nuevo contenido de aprendizaje. Si la tarea es totalmente ajena, o está excesivamente alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo. A la inversa, cuando la tarea plantea unas resistencias mínimas o es interpretable en su totalidad —correcta o incorrectamente— con los esquemas disponibles, el aprendizaje resulta igualmente bloqueado. La exigencia de romper el equilibrio inicial del alumno remite a cuestiones clave de la metodología de la enseñanza: establecimiento de un desfase adecuado entre la tarea de aprendizaje y los esquemas del alumno; utilización de incentivos motivacionales que favorezcan un desequilibrio óptimo; presentación de la tarea en forma adecuada; toma de conciencia del desequilibrio y de sus causas como motivación intrínseca para superarlo; etcétera.

No basta sin embargo con conseguir que el alumno se desequilibre, tome conciencia de ello y esté motivado para superar el estado de de-



sequilibrio. Este es únicamente el primer paso hacia el aprendizaje significativo. Para que llegue a buen término, es preciso además que pueda reequilibrarse modificando adecuadamente sus esquemas o construyendo otros nuevos. La reequilibración no es por supuesto automática ni necesaria en el caso de los esquemas de conocimiento —contrariamente a lo que sucede con los esquemas operatorios—, sino que puede producirse o no producirse y tener mayor o menor alcance según la naturaleza de las actividades de aprendizaje, en suma según el grado y el tipo de ayuda pedagógica.

13. De lo que precede, se infiere que es el alumno el que, en último término, construye, enriquece, modifica, diversifica y coordina sus esquemas; él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje; de él depende en definitiva la construcción del conocimiento. Sin embargo, en el caso del aprendizaje escolar, la actividad constructiva del alumno no aparece como una actividad individual, sino como parte de una actividad interpersonal que la incluye. La actividad cognitiva del alumno que está en la base del proceso de construcción y modificación de esquemas se inscribe de hecho en el marco de una *inter-acción* o *inter-actividad*, en primera instancia profesor-alumno, pero también alumno-alumno. Respecto a la segunda, la *interacción entre alumnos*, existen pautas de relación interpersonal cuyas repercusiones favorables sobre la construcción de esquemas de conocimiento está fuera de duda: las que aparecen en situaciones de conflicto sociocognitivo como resultado de la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes entre los participantes en una tarea; las que surgen en determinados tipos de relaciones tutoriales; o las que surgen en determinados tipos de relaciones tutoriales; o las que caracterizan el trabajo cooperativo, con reparto de roles y distribución de responsabilidades (cf., por ejemplo, Coll, 1984). En cuanto a las pautas de *interacción profesor-alumno* más favorables para el proceso de construcción de esquemas de conocimiento, aunque pueda parecer paradójico, las informaciones fiables de las que disponemos son más limita-

das. Una hipótesis, sin embargo, empieza a destacarse con claridad: las pautas interactivas profesor-alumno con mayor valor educativo e instruccional son las que respetan la llamada "regla de la contingencia" (Wood, 1980); se respecta esta regla cuando las intervenciones del profesor están ajustadas al nivel de dominio que el alumno tiene de la tarea de aprendizaje; o en otros términos, cuando las intervenciones del profesor son contingentes a las dificultades que encuentran los alumnos en la realización de las actividades de aprendizaje. Quiere esto decir que la mejor ayuda pedagógica es probablemente la que se traduce en niveles distintos de ayuda y directividad según los casos, siendo por lo tanto poco aconsejable, o cuanto menos poco fundamentado desde un poco de vista psicopedagógico, prescribir un método de enseñanza, en el sentido habitual del término, como *el único* o *el mejor* en términos absolutos para favorecer el aprendizaje significativo del alumno.

### Consideraciones finales

Los puntos mencionados constituyen el núcleo esencial de las aportaciones del análisis psicológico a la elaboración del Modelo de Diseño Curricular que está siendo utilizado en Catalunya en las diferentes reformas en curso. Como ha podido constatarse, no son prescripciones educativas en sentido estricto, sino ideas fuerza o principios generales que impregnan todo el Modelo y, consecuentemente, los Currícula que se están elaborando o revisando a partir del mismo. Tomados en conjunto, estos principios definen, por una parte, *una concepción constructivista del aprendizaje escolar*, que sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar; y por otra, *una concepción constructivista de la intervención pedagógica*, cuya idea directriz consiste en que deben crearse las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimiento que inevitablemente construye el alum-



no en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posible. Conviene destacar que una concepción constructivista de la intervención pedagógica, como señala acertadamente Resnick (1983), no renuncia en absoluto a planificar cuidadosamente el proceso de enseñanza/aprendizaje, no renuncia a plantearse y responder con la mayor precisión posible las

preguntas tradicionales del Currículum: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Lo que sucede, eso sí, es que estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención pedagógica. Pero éste es un tema que cae ya fuera de los límites de mi intervención de hoy.

## BIBLIOGRAFÍA

Anderson, R. C. (1977): "The notion of schemata and the educational enterprise: general discussion of the conference", en R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montague (comps), *Schooling and the acquisition of knowledge*, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum, págs. 415-431.

Ausubel, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view*, Nueva York, Holt. (Versión castellana: *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.)

Ausubel, D. P. (1973): "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en S. Elam (comp), *Educación and the structure of knowledge*, Nueva York, Rand McNally, 1973. (Versión castellana: *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo.)

Ausubel, D. P. (1977): "The facilitation of meaningful learning in the classroom", *Educational Psychologist*, 12, 162-178.

Bereiter, C. (1970): "Educational implications of Kohlberg's cognitive developmental view", *Interchange*, 25, 32

Calfee, R. C. (1981): "Cognitive psychology and educational practice" *Review of Research in Education*, 9, 3-73

Cole, M. (1981a): *Society, mind and development* CHIP Report 106, Laboratory of Comparative human Cognition, University of California, San Diego.

Cole, M. (1981b): *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*, CHIP Report 106, Laboratory of Comparative Human Cognition, University of California,

San Diego. (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 25, 3-17)

Cole, M y Wakai (1984): *Cultural Psychology and Education* Réunion d'experts sur les Sciences de l'Education, Organization des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, Ginebra.

Coll, C. (1983): "La construcción de esquemas de conocimientos en situaciones de enseñanza/aprendizaje", en C. Coll (comp), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, págs. 183-205.

Coll, C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar", *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.

Coll, G. y Gillieron, Ch. (1985): "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional", en A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps), *Psicología Evolutiva*, vol. 2. *Teoría y Métodos*, Madrid, Alianza Universidad.

Chi, M. T. M (1985): "Changing conceptions of sources of memory development", *Human Development*, 28, 50-56.

Delval, J. (1983): *Creer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Laia.

Duckworth, E. (1979): "Either we're too early and they can't learn it or we're too late and they know it already: the dilemma of 'applying' Piaget", *Harvard Educational Review*, 49, 297-312 (Reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1981, Monografía nº2: Piaget, 163-176)

Gagné, R. M. y Dick W. (1983): "Instructional Psychology", *Annual Review of Psychology*, 34, 261-295.





Hewson, P. W. y Posner, G. J. (1984): "The use of schema theory in the design of instructional materials: a physics example", *Instructional Science*, 13, 119-139.

Kaye, K (1986): *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona, Paidós (*The mental and social life of babies*, The University of Chicago Press, 1982).

Kohlberg, G. L. (1968): "Early education: a cognitive-developmental view", *Child Development*, 39, 1013-1062.

Kohlberg, G. L. y Mayer, R. (1972): "Development as the aim of education", *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.

Merrill, M. D., Kelety J. C. y Wilson, B. G. (1981): "Elaboration theory and cognitive psychology", *Instructional Science*, 10, 217-235.

Norman, D. A. (1982): *Learning and memory*, Nueva York, Freeman, 1982. (Versión castellana: *Aprendizaje y memoria*, Madrid, Alianza Universidad, 1985)

Piaget, J. (1975): *L'équilibration des structures cognitives. Probleme central du développement*, París, Presses Universitaires de France. (Versión castellana: *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI, 1978)

Piaget, J. e Inhelder, B. (1966): *La psychologie de l'enfant*. Presses Universitaires de France. (Versión castellana: *La psicología del niño*, Madrid, Morata, 1969)

Reif, F. y Heller, J. I. (1982): "Knowledge structure and problem solving in physics", *Educational Psychologist*, 1982, 17, 102-127.

Resnick, L. B. (1983): "Toward a cognitive theory of instruction", en S.G. París, G. M. Olson y H. W. Stevenson (comps), *Learning and motivation in the classroom*, Hillsdale, New Jersey, L. Erlbaum, 5-35.

Scribner, S. y Cole, M. (1973): "Cognitive consequences of formal and informal education", *Science*, 132, 553-558 (reproducido en *Infancia y Aprendizaje*, 1982; 17, 3-18)

Vygotsky, L. S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*, Buenos Aires, la Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.

Wood, D. J. (1980): "Teaching the young children: some relationships between social interaction, language and thought", en D. R. Olson (comp), *The social foundations of language and thought*, Nueva York, Norton, págs. 280-296.





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

### LECTURA: LA ENTREVISTA\*

*El autor desarrolla una exposición amplia sobre los supuestos teóricos que sustentan diferentes autores, de los más actuales y representativos, en relación a las estrategias empleadas en el desarrollo de entrevistas.*

*Los enfoques que analiza se centran en lo que el autor denomina teoría fundamental y que consisten en "las propiedades de los escenarios sin las cuales no podría haber comunicación, y que son invariables para con los rasgos sustantivos del marco o de los actores particulares" (pág. 109), es decir en los procesos sociales que se dan en la interacción entrevistador y entrevistado.*

*Lo interesante de este artículo es que muestra diferentes posturas que coinciden en concebir a la entrevista como una interacción social que se da en una situación interpersonal y, por tanto, los datos que se obtienen se derivan de esa situación particular. Las diferencias entre los autores están sustentadas en los énfasis que ponen a los procesos de normativización para la ejecución de la entrevista, con la intención de resolver las situaciones complejas y variables que se viven en la dinámica de la interacción entrevistador-entrevistado.*

*En conclusión, podría decirse que el debate se encuentra en los mecanismos que se sugieren y fundamentan para evitar los juicios sesgados por el entrevistador y que se atribuyen generalmente a: la apatía, el egocentrismo, la hostilidad, interés de los entrevistados, etc., lo que el autor denominaría los rasgos habituales de la vida cotidiana.*

*La postura sostenida por el autor hace diferentes cuestionamientos a las posiciones que sugieren el cumplimiento de una serie de normas*

*sobre los principios del proceso social de la entrevista, lo que ha generado transformar al entrevistador en encarnación viviente de una computadora; y concluye que lo deseable de un entrevistador es que sea totalmente flexible en cuanto al ánimo, afectos, apariencia, etc. en la presentación de sí mismo como entrevistador.*

*De esta forma el autor comparte más la idea de que la entrevista es como una variante de la interacción de la vida cotidiana y por ello los procesos de entrevista no puede estar privados de "estructuras de sentido asentadas en diferentes adhesiones y definiciones culturales, locativos e idiosincráticas", que al mismo tiempo, son fuente fundamental de datos y forman parte de la interacción social y la comunicación en la vida cotidiana.*

*Finalmente, da una serie de principios como sugerencia para el desarrollo de entrevistas.*

### LA ENTREVISTA

Los estudiosos de la investigación sociológica reconocen que todo encuentro social es potencialmente una situación de entrevista y que puede revelar o estimular un amplio orden de respuestas. Hay una variedad de estrategias en uso actualmente para orientar al entrevistador sobre el tema. Mi interés no es el de catalogar todas estas estrategias, sino exponer los supuestos teóricos que implican en cuanto grupo y ofrecer algunas breves observaciones sobre dos recientes obras importantes. Exponer los supuestos teóricos en que se basan las estrategias de entrevista obliga a mostrar cómo éstas se corresponden con aquéllos.

Las diversas formas de la entrevista pueden exponerse bajo tres epígrafes, por la medida en que: 1) pueden acercarse a la verificación de hipótesis; 2) su buen uso suponga un conocimiento de los elementos variables e invariables de la teoría sociológica fundamental y sustancial, y 3) su empleo constituya pruebas acumulativas

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



de la teoría fundamental. Por teoría fundamental, entiendo las propiedades de los escenarios sin las cuales no podría haber comunicación, y que son invariables para con los rasgos sustantivos del marco o de los actores particulares.

Preguntarse cómo influye la situación de entrevista sobre los datos, a consecuencia de los difíciles encuentros sociales que han de tener los entrevistadores y los entrevistados, es buscar la pertinencia del conocimiento vulgar a la interacción social general. Los observadores que se preocupan de hacer de la entrevista un medio más preciso y fiel de la investigación sociológica persiguen a menudo cierto número de objetivos incompatibles. Por ejemplo, preguntas y respuestas normalizadas, pero pruebas centradas y descentradas; "buen informe", pero el entrevistador y el entrevistado se aíslan del efecto social de la entrevista; evitar ideas y preceptos de papel impertinentes a los datos, pero necesarios para terminar la entrevista; suponer que la ideología del entrevistador no afectará nunca a las respuestas del sujeto, etcétera. No se logrará hacer de la entrevista un medio más fiel y válido sin considerar la teoría fundamental, porque ésta es un rasgo incluido en toda entrevista y supuesto, por tanto, en su misma realización. Hay tres libros conocidos que tratan de hacer de la entrevista un medio más fiel y válido: *The Focused Interview*, *Interviewing in Social Research* y *The Dynamics of Interviewing*<sup>1</sup>. Describen las artes de la entrevista y pueden leerse por sus informes del proceso social básico, aunque su interés primario está en perfeccionar la entrevista como medio de investigación sociológica. Las tentativas de perfeccionarla suponen que esta forma de recoger datos puede conseguir una verificación precisa de hipótesis. Su interés fundamental es describir y superar las dificultades de este medio particular. No siempre prestan atención a los supuestos teóricos que exige su empleo, ni a cómo sus mismos procedimientos constituyen una verificación de la teoría fundamental.

Hyman y otros comienzan su libro sobre la entrevista con un capítulo dedicado a los errores

del entrevistador. Citan muchos estudios que atestiguan los errores cometidos en entrevistas por investigadores expertos. La prueba parece convincente. Entiéndase el error, no sólo como prueba de poca fidelidad, sino también de relaciones interpersonales "normales"; de la manera como las personas se interpretan mutuamente en cuanto objetos sociales durante la interacción social. El que cualquier grupo de entrevistadores no proporcione resultados idénticos o coherentes debe considerarse como prueba de la indeterminación locativa de la interacción social que hemos expuesto en los capítulos I y II. Estos "errores" pueden interpretarse como casos en que los factores locativos han alterado los criterios o normas ideales que iban a dirigir formalmente el intercambio. Puede conseguirse un alto grado de fidelidad estadística sin que se expliquen las condiciones en que se obtuvieron los resultados, el conjunto de procedimientos que arrojaron particulares respuestas y relaciones sociales. Dicho de otra manera, no obstante este problema del error del entrevistador, unos entrevistadores "algo" diferentes, con enfoques diferentes, provocaron respuestas semejantes en sujetos diferentes. La cuestión pues, es determinar qué era invariable o, más precisamente, cómo se comunicaron significados invariables a pesar de tales variaciones.

Al afirmar Goode y Hatt que la entrevista es un "proceso de interacción social"<sup>2</sup> y al apuntar Hyman y otros que los datos obtenidos en la entrevista "se derivan de una situación interpersonal", se nos recuerda una vez más que el proceso social fundamental es parte forzosa de toda entrevista. Estos y otros autores subrayan la importancia del entendimiento o sensibilidad del entrevistador, su "comprensión" de representar cierto papel, de desarrollar relaciones, etc. El entrevistador, mediante su intuición, tiene que crear una comunidad con el entrevistado que le facilite provocar respuestas francas a las preguntas del estudio. El entrevistador ha de tener la capacidad de estimar ánimos y sentimientos, como el miedo, la suspicacia y la sinceridad, para no "perder" al sujeto. El entrevistador tiene una doble responsabilidad: ha de



simular una participación espontánea, mientras que estima las opiniones del sujeto sobre la entrevista, el observador y su relación. Entretanto, el consultado hace algo idéntico o parecido, pero quizá no tenga tanto interés en mantener la interacción y, por tanto, está en posición más ventajosa. Una solución que a menudo se sugiere a menudo a esta difícil tarea es "proyectar" los actos del entrevistador; darle una guía de la entrevista o un programa normalizado que le diga cómo prever los ánimos, el miedo, la hostilidad, etc. Esta idea supone que, en cierto sentido, la "naturalidad" siempre está fabricada y que, por tanto, corre el peligro de ser descubierta. Los "programas" se proyectan para enfrentarse a contingencias, pero queda al entrevistador determinar la interpretación de estas situaciones difíciles. La "naturalidad" del medio del sujeto queda afectada por las condiciones de la entrevista formal. Las interpretaciones del momento que ha de hacer el entrevistador mientras trata de comunicar al mismo tiempo una relación positiva, "amistosa", "sincera", lo comprometen desde el principio. El sujeto tiene que tomarse tiempo para "probar" la "sinceridad" del entrevistador, su "amabilidad", su importancia, y semejantes, mientras que el observador tiene que mostrar inmediatamente un interés sin reservas por el consultado. Esta interacción puede asemejarse a la que se da entre un vendedor de automóviles y un posible comprador, o entre el vendedor puerta a puerta y el ama de casa, porque no es recíproca. La posición social del entrevistador y del entrevistado será de calidad variable, por cuanto el sujeto puede considerar o no que desea seguir en la situación de entrevista, mientras que el observador tiene que evitar comunicar toda sensación de desigualdad de posición durante la entrevista. Excepto, quizá, en cuanto a la obtención de los datos demográficos, la entrevista es compleja y difícil, porque exige exponer, establecer y mantener papeles apropiados y, posiblemente, en conflicto. El orden de relaciones posibles es amplio, en efecto: podemos encontrar de todo, desde la relación entre dos "extraños", hasta la de dos posibles "amantes".

Dedicaremos el resto del capítulo a comentar detalladamente los libros de Hyman y otros y Kahn y Cannell como ejemplos de datos sobre la interacción social fundamental en la vida cotidiana y de los problemas de utilizar la entrevista como medio de investigación. Esta exposición de la entrevista como método y objeto, a la vez, de estudio social partiendo de la orientación teórica de este libro tratará de mostrar cómo el conocimiento de sentido común y el lenguaje y el significado cotidianos entran en el proceso de asunción de papeles de la entrevista; cómo han de utilizarse las interpretaciones de sentido común en cuanto conocimiento técnico por el entrevistador para decidir de qué manera ha de interpretarse la información obtenida del consultado.

### EL PROBLEMA

Se producen errores en la entrevista porque las preguntas del investigador y las reales pueden entenderse mal y pueden ser equívocas, respectivamente. La preocupación por la fidelidad subraya el medio como invariable para el investigador y, los datos, como invariables para el entendimiento e interpretación que hace el entrevistado del entrevistador. Hyman y otros señalan un problema más general: "Obtengan resultados diferentes o no los entrevistadores, está también el problema de si alguno o todos ellos obtendrán resultados exactos, resultados que se acerquen a cierto valor veritativo"<sup>3</sup>. En su explicación de los enfoques de la entrevista y de las estrategias que se emplean para evitar un bajo grado de fidelidad y validez, Hyman y otros dicen:

Al crear un procedimiento-modelo de entrevista, tenemos que sopesar en cierto modo las ganancias de la normalización que reduce la variabilidad entre entrevistadores y las pérdidas posibles de validez por la inflexibilidad de los procedimientos, debido a la variedad de circunstancias, las limitaciones que se imponen a la comprensión del entre-

vistador y la pérdida de informalidad. Podríamos ordenar los diversos enfoques según la libertad que se permite al entrevistador. Atendiendo al lugar que se ocupe en este orden, observaremos que se ha maximizando, quizá, el elemento de la validez mediante el ejercicio de gran libertad en la entrevista, o que se ha maximizando el elemento de fidelidad normalizando el procedimiento. Podremos observar también si se han creado o no procedimientos: *alternativos* para tratar cualquier elemento que se haya olvidado.<sup>4</sup>

El problema está claro. Cuanto más trate el entrevistador de mantener una relación con el sujeto que crea dará respuestas válidas, tanto más éxito creará que ha tenido la entrevista. Cuanto más normalizadas estén las relaciones de los entrevistadores con el sujeto, tanto más fieles serán, presumiblemente, los datos. Hyman y otros proponen la solución habitual: incorporar comprobaciones sistemáticas al proyecto de estudio, a fin de evitar que el entrevistador cargue con los problemas de la fidelidad y la validez. Esto se resolvería mediante proyectos de investigación que previesen situaciones de "hondo significado" y "relación difícil". Podríamos imaginar que los problemas de manejar las relaciones de papeles, las ocasiones de intimidad en las preguntas, etc., se resolverían normalizando los gestos, las expresiones tonales y el espacio físico de los entrevistadores en todas las entrevistas. Estos problemas suponen que se puede adiestrar a los entrevistadores a que se presenten en manera normalizadas. Pero esto no garantiza que siempre vayan a producirse las respuestas necesarias de entrevistador y entrevistado. La solución general al problema de la fidelidad y validez que exponen Hyman y otros toma la forma siguiente:

Las exigencias de ser reservados, de ocultar el fin de la investigación, de retratar la riqueza de una estructura compleja de actitudes, no deben confiarse a las habilidades del entrevistador. Otras necesidades pueden satisfa-

cerse dentro del procedimiento normalizado atacándolas sistemáticamente. Se pueden adoptar *rutinariamente* preguntas proyectivas y enfoque fingidos, resolviéndose el problema de que la falta de simulación no conduzca a recibir informaciones. Todo entrevistador puede utilizar sistemáticamente preguntas abiertas o series complejas de preguntas de encuesta, teniendo la seguridad de que no se sacrificarán ni la validez ni la fidelidad.<sup>5</sup>

Hyman y otros están en un claro dilema: abogan por una solución complicada y sistemática para los problemas de la fidelidad y la validez, presuponiendo a la vez una teoría del actor que hace difícil conseguir una verificación precisa de hipótesis. Aunque no señalan nunca explícitamente la teoría en que se basan, aparece en ciertas observaciones generales y en sus citas. Esta solución no sirve para una clase de casos que podríamos considerar como "idénticos" para fines estadísticos, pero sí mantiene la fidelidad y validez de cada entrevista tomada separadamente. Dan a entender que la teoría supuesta podría formularse y aplicarse directamente al excelente material y a los procedimientos que ha recogido y expuesto. Lo decisivo para la solución está en su capítulo sobre "Definición de la Situación de Entrevista" y el apéndice que lo acompaña. Es importante porque: 1) contiene alusiones a una teoría implícita del actor y de los tratos interpersonales, y 2) ofrece algunas inspiradas críticas de estudios sobre expertos entrevistadores y sus sesgos habituales, sesgos que pocas veces quedan claro en los informes de investigación. El lector observará la semejanza entre la interacción entrevistador-sujeto y la interacción entre el metodólogo y los entrevistadores profesionales que exponen Hyman y otros y la interacción social general que explicamos en el capítulo II de este libro.

Hyman y otros comienzan con la pregunta que quizá sea la más importante de todas: ¿qué teoría o modelo, implícito o explícito, se emplea o supone sobre la situación de entrevista? Apuntan acertadamente que esta teoría o mo-



delo forma la base de lo que puede distinguirse como error. Si el modelo dirige nuestra atención solamente a ciertas cosas, muchos errores podrán quedar sin descubrir y otros se llamarán "datos", únicamente porque el modelo no los tenga en cuenta como tales. En la misma medida en que la teoría o modelo no queden claros, sin explicar, quedarán sin descubrir muchos errores, quedarán datos inútiles o desconocidos; tanto porque puedan no hallarse los errores, como por no reconocerse su significación una vez hallados. Los autores se preguntan dónde debemos conseguir tal modelo. Examinan unos cuantos modelos implícitos, señalando algunas de sus dificultades fundamentales, como la de no tener base empírica o concordancia lógica. Después, adoptan lo que equivale a un *método* de considerar las entrevistas. El método propuesto es el enfoque fenomenológico que explica MacLeod.<sup>6</sup>

¿Cuál es el valor de este "enfoque fenomenológico", según Hyman y otros? En su explicación preliminar que llega hasta la cita de la "indagación fenomenológica" en la entrevista, comentan:

No se han citado los factores cognoscitivos del entrevistador que se derivan de otras fuentes, como su creencia en los verdaderos sentimientos del consultado, porque tales conceptos son menos importantes en los cuerpos de teoría influyentes. La teoría prevalente y los conceptos de la entrevista tienen que quedar en suspenso, al menos temporalmente, mientras acudimos a examinar la situación en su complejidad. Lundberg observa justamente al tratar del método de entrevista que "no nos es posible entrar en una consideración detallada de la intrincada interestimulación y respuesta que son la estructura y sustancia de la entrevista. La realidad es que hay muy pocos datos científicos sobre el tema, aunque la investigación sobre este terreno se halla en los mismos fundamentos de la sociología". Un concepto sólido de la entrevista, que a su vez orientaría en los sentidos adecuados la futura investiga-

ción sobre los efectos del entrevistador, se lograría mejor a través del estudio empírico. Entonces podríamos comprobar si la entrevista concuerda realmente con nuestro previo concepto de ella y amplía nuestras ideas, en caso necesario, para ajustarse a la realidad.<sup>7</sup>

Esta cita se acerca a la idea de Schutz de que la primera misión del sociólogo es estudiar las categorías vulgares del pensamiento en la vida cotidiana. La entrevista bien entendida, por compleja que pueda ser, ha de tener sus raíces en las categorías del pensamiento vulgar, pues sin conocer tales raíces el entrevistador no podría establecer la necesaria comunidad para realizar su investigación. Lo cual significa reconocer y comprender como la interacción entrevistador-entrevistado implica la superposición de mundos sociales. Según Schutz, están supuestas las pertinencias necesarias para la sincronización del significado. Los conocimientos del entrevistado y del entrevistador y su definición de la situación determinarán su reacción mutua a las preguntas. Las pertinencias no relacionadas con la sustancia de la entrevista *per se* determinarán también la cuantía de sesgo o error "extra entrevista". Es una consecuencia forzosa de no tratarse mutuamente sólo como objetos de consideración racional; su simpatía o antipatía recíproca, su presencia física, la distancia social, física y de papeles, originan sesgos y errores *naturalmente*, porque son básicos en la estructura de la conducta cotidiana. Si el objetivo de la entrevista es conseguir cierto grado de "naturalidad", no podrá conseguirse la fidelidad por los mismos procedimientos con todos los sujetos, sino sólo con cada sujeto aparte. La exigencia de validez altera las entrevistas normalizadas y los datos obtenidos no son uniformes, en el sentido del experimento ideal en que se da a cada sujeto el mismo estímulo o se lo expone al mismo estímulo igual y simultáneamente. Hacen falta estudios empíricos de "éxito" y "fracaso" en la interacción social, si hemos de estimar cómo la comunicación del mismo programa por el entrevistador a diferentes sujetos puede alterar el carácter normalizado de las preguntas.





Nuestra argumentación... parece señalar que todo caso es un hecho singular. Un estudio bien proyectado debe permitirnos superar algunos de los inevitables factores locativos que penetran todo hecho social y predecir la forma de las propiedades invariables, pero también algunas variables locativas. Quizá no podamos hacer predicciones exactas; podrá ser difícil o imposible precisar los resultados exactos, dado nuestro presente conocimiento del proceso social. Por lo que sabemos del proceso social en este momento, es difícil hablar sobre una medición precisa porque, en realidad, no conocemos bastante bien la estructura de la acción social para predecir o señalar con precisión cómo serán las medidas. Toda investigación sociológica comprende un número desconocido de decisiones implícitas que no se reflejan en los procedimientos de medida utilizados. El proceso de abstracción que se requiere para definir un conjunto de propiedades, independientemente del sistema de medida, impone automáticamente cierto grado de cosificación. El efecto de ésta, sin embargo, puede limitarse sabiendo que ocurre y pudiendo ver cómo transforma los datos. En este caso, la cosificación sería consecuencia directa de imponer propiedades de medida a datos arrojados por significados de sentido común a los que se da categoría de "evidentes".

Cada entrevista constituye un hecho singular, en el sentido de que no volverá a haber condiciones idénticas para arrojar las propiedades que llamamos datos. En sentido estadístico, la singularidad de tales hechos evita que llamemos a una serie de datos medidas idénticas de la misma propiedad de diferentes objetos. La singularidad de la entrevista u observación particular significa que el mismo proceso de medida *impone* la comparabilidad que permite a cada frecuencia de una casilla determinada ser tratada como idéntica y, por consiguiente, estar sujeta a la manipulación estadística. El proceso de medida impone la cosificación como condición necesaria para sacar la información que requiere el análisis comparado o estadístico.

La falta de denominadores comunes o normalizados para medir los hechos sociales sobre

el terreno se debe a nuestra incapacidad de determinar la estructura de los significados de sentido común en la vida cotidiana, incorporándolos a un modelo que ofrezca, además, su observación y transformación en datos de importancia teórica. Superar la singularidad de las entrevistas en la investigación sobre el terreno exige buscar propiedades invariables a las que no afecte negativamente el carácter no comparable de las decisiones del momento sobre la atribución de sentido a las observaciones y sobre la obtención de datos. El modelo para decidir lo que se observará y lo que signifique para nosotros la observación dentro del marco de nuestra teoría tendrá que considerar cierta parte del mundo de la vida cotidiana como un sistema de estructuras invariables de pertinencia. Los estudios sobre los procedimientos de entrevista y las "reglas" vulgares de la vida cotidiana lo son esencialmente sobre los mismos fenómenos: el mismo modelo explicará los datos de ambos tipos de estudio.

## DOS ENFOQUES DE LA ENTREVISTA

En ningún volumen podremos encontrar una explicación sobre caracteres que se consideren universalmente como "necesarios" de la entrevista. No hay un conjunto uniforme de proposiciones que pueda aprobar cualquiera. No obstante, el examen de los textos sobre los métodos muestra cierta acuerdo sobre una amplia serie de factores que se consideran asociados a la "buena" entrevista. La exposición siguiente se limita a la obra de Hyman y otros antes citada. No pretendemos ser exhaustivos. El punto de partida es una serie de problemas sobre la entrevista, que sacamos de Hyman y otros.

### EL ENTREVISTADOR Y EL ENTREVISTADO, AISLADOS DEL EFECTO SOCIAL DE LA ENTREVISTA<sup>8</sup>

Los autores describen las reacciones de entrevistadores expertos ante sus entrevistados,





para mostrar los negativos sentimientos que puede haber, aunque hagan todo esfuerzo por manifestar interés y sentimientos positivos. Nada se dice sobre qué creían los entrevistados que parecieron a los entrevistadores, pero nos cuentan que una entrevistada vio con buenos ojos al entrevistador y le dijo que, a lo mejor, le "gustaría". Los autores concluyen en un caso que el entrevistado no era consciente de la hostilidad profunda que por él sentía el entrevistador y que la entrevista no quedó afectada por este sentimiento negativo. En otros casos, los entrevistadores señalan que hubo pensamientos íntimos muy hostiles o negativos, pero que no se revelaron nunca a los consultados. Es obvio que el entrevistado puede revelar también lo que le parezca necesario, pero se reserva lo que cree pueda ser considerado como hostil o bien desfavorable. EL entrevistador puede llevar ventaja, por tener probablemente más experiencia en este tipo de intercambio y por haber aprendido quizá a dominar los estallidos emocionales, teniendo más que perder si no lo hace. Los entrevistadores y los entrevistados pueden tener un grado diverso de despego, tanto pública como privadamente. Goffman, en *The Presentation of Self in Everyday Life*<sup>9</sup>, llama a este fenómeno "gestión de la impresión". Esta noción de separación de los diálogos públicos y privados está contenida en los escritos de Schutz y puede encontrarse en otras obras, de ciencia social o no. Tanto los entrevistadores como los entrevistados han debido tener experiencia en mantenerse apartados del efecto social de la entrevista, porque así se espera a menudo en muchas formas de interacción de la vida cotidiana. Así lo ilustrará la cita siguiente de Hyman y otros sobre lo que dice un entrevistador con experiencia:

Claro que sonreí, nada más... No creo que se notase mi reacción. Eso me fastidia, tener que estar tan simpático todo el rato... Yo no soy un frívolo. Tengo mis ideas propias, y muy firmes. Tengo que hacer un esfuerzo para estar fuera (de la entrevista). Me he entrenado. Cuando dicen su opinión, sea

cuál sea, hago como que me parece bien. No se puede ser un necio..., eso es imposible...<sup>10</sup>.

En la vida cotidiana, la gente se enfrenta continuamente a situaciones semejantes, si no idénticas, a la descrita arriba. Según los temas, en un intercambio casual entre dos personas o entre un entrevistador y un entrevistado, la preocupación por descubrirse puede variar enormemente. Es difícil saber si el consultado no estará haciendo el mismo juego que el entrevistador: reservarse ideas y sentimientos, tanto sobre el otro como sobre los temas. La rápida explicación siguiente entre uno de los entrevistados y uno de los autores, sobre la entrevista de inspección, muestra un uso sorprendente de interpretaciones de sentido común.

Comenzó la sesión con algunos comentarios negativos al entrevistador sobre las encuestas de opinión pública. Al preguntársele después por qué quería ser entrevistado, dijo: "Yo no quería que me entrevistasen. Naturalmente, si ella se va, yo le abro la puerta"

Pero añadió: "No es que viese nada malo en la entrevista". Esta indudable nota de simpatía por la entrevistadora es la única indicación de respuesta positiva a ella como persona.

Su cinismo, hostilidad y completo despego puede verse mejor en el resumen que hace de su experiencia. Dice: "Eso de la entrevista es una... Digo, que es querer conseguir información bajo cuerda para una panda de tenderos. Los congresistas, al fin y al cabo, votan siempre por el que quieren"

Y sobre el efecto de la experiencia:

Lo indica mejor su respuesta a la pregunta que se le hizo siete días después, sobre si recordaba la entrevista bastante bien. Replicó: "Casi la había olvidado", comentando: "No sé..., me entró por un oído y me salió por otro..., una conversación como otras. No quiero estrujarme el cerebro para recordarla" Al preguntársele que le impresionó más de ser entrevistado, contestó: "No hubo nada



que me impresionase. Vino a una hora que estábamos muy ocupados y tuve que contestar, interrumpiendo a los clientes, a preguntas que tendría que haber estado pensando seis meses"

Y en cuanto al efecto de la entrevistadora:

En contestación a la pregunta de si la entrevistadora le produjo una impresión inicialmente favorable o desfavorable, dice: "Ni favorable ni desfavorable", observando: "No me excitó. He visto señoras más guapas"<sup>11</sup>.

Los autores, refiriéndose a esta inspección, dicen que, al parecer, la entrevistadora no influyó sobre el entrevistado de manera que sesgase sus respuestas y añaden que, si la hostilidad del entrevistado se considerase como sesgo, estaría difundido y lo habría habido con cualquier otro investigador. Queda todavía la cuestión de la validez. Los autores dan a entender que las contestaciones del entrevistado podrían estimarse todavía por la falta de sesgo del entrevistador, pero sigue sin examinarse la cuestión de si las respuestas habrían sido diferentes a un entrevistador varón, con el que el entrevistado podría haberse sentido más cómodo, o con una entrevistadora, que podría interesar al entrevistado por "otros" motivos. La excelente documentación recogida por Hyman y otros no sólo muestra la importancia de las decisiones de sentido común durante la entrevista, sino también que se podrían distribuir una serie de entrevistas de modo semejante a la variedad de los intercambios interpersonales que se producen en la vida cotidiana. Por ejemplo:

1. ¿Se han revelado los actores, a sabiendas o inadvertidamente, sentimientos privados?

2. Las ideas y los sentimientos públicos y privados, ¿se ocultaron? Y, en este caso, ¿los descubrió uno o el otro?

3. El entrevistado o el entrevistador, ¿tienen algún recurso cuando uno u otro cree que no están diciendo la "verdad" y que la otra parte no es "sincera"? (Así lo ilustra, quizá, el último caso citado por Hyman y otros arriba, cuando observan que el entrevistado, "en contestación

a la pregunta explícita de si la entrevistadora parecía satisfecha con sus respuestas, dijo: "Sí, tenía que estarlo")

4. Si se establecen relaciones amistosas que permitan, tanto al sujeto como al observador, "sentirse cómodos" durante el interrogatorio, ¿afecta ello a la forma, sustancia y extensión de las respuestas?

5. ¿Se establecen relaciones hostiles que obliguen al entrevistador a terminar la entrevista tan pronto como pueda y a no hacer algunas preguntas, o no con demasiada profundida? ¿Puede decirse lo mismo sobre el entrevistado?

6. ¿Es posible que el entrevistado y el entrevistador no sean amistosos de manera íntima o espontánea ni hostiles, sino que consideren las preguntas como una rutina, nada más y nada menos, en tanto los temas parezcan "razonables"? Los calificativos que dan el entrevistador y el entrevistado, como "razonable", "cómodo", "frío", "interesado", "veraz", etc., son expresiones de sentido común, por cuanto ni están definidas explícitamente, ni pueden clasificarse con facilidad como rasgo unidimensionales o cosas observables.

Para conseguir más validez, el entrevistador podría dominarse y regular sus modos y su presencia, si ha de cambiar papeles en cada fase de la entrevista o en cada nueva entrevista. Obsérvese lo que ello significaría. Cada sujeto podría entender la entrevista (o parte de ella) como nueva situación, y ello exigiría, presumiblemente, un nuevo papel. Según la habilidad del entrevistador, tales procedimientos podrían dominar la mayor parte de las entrevistas. No obstante, sería difícil comparar, a menos que el entrevistador ofreciese los mismos estímulos y la misma definición de la situación a toda la muestra de sujetos entrevistados. Las reglas de prueba que emplea el entrevistado son tan importantes como las que emplea el entrevistador para determinar lo que se dirá seguidamente, cómo se dirá, cuánta información se dará y de qué manera se presentará. La "fenomenología de la entrevista" sugerida por Hyman y otros es un paso excelente hacia la comprensión del carácter de la entrevista, pero debe incluir una



teoría que aborde las reglas de prueba del sujeto y del entrevistador dentro del mismo esquema conceptual.

## LA "BUENA RELACIÓN" Y LA EXPRESIÓN DE OPINIONES

Hyman y otros consideran que el caso descrito se aparta de los conceptos tradicionales sobre lo que es una "buena" entrevista y la manera como se introduce y se transmite el sesgo. Y ello, a pesar de la gran experiencia de los entrevistadores. Al tratar del problema de la relación, presentan una situación en que todo parece casi ideal:

El afecto fue decididamente recíproco. Ambas partes dijeron que les gustaría conocerse mejor. La entrevistadora dijo de la entrevistada que "era tan amable y agradable que no tuvo ningún impulso en absoluto a negarse a charlar con una extraña". Y comentaba también sobre la entrevistada: "Aunque no es interesante intelectualmente, su amabilidad y optimismo innatos son muy atractivos". La entrevistada, al hablar de su reacción inicial y de sus motivos para ser entrevistada, dijo: "Pues porque vino a mi puerta y parecía una buena persona y tenía que hacerme algunas preguntas"<sup>12</sup>.

Otras citas revelan que se ha establecido bien una relación positiva, pero no hasta el punto de que parezca sesgar la entrevista. Después, los autores exponen la siguiente, que quizá indique cierto sesgo.

Según las consideraciones de la entrevistadora, no hubo sesgo: "Ella me preguntó qué opinaba yo sobre el envío de alimentos a Rusia. Yo no dije mi opinión". Pero, aunque la entrevistada dijo: "Ella no *trató* de que yo cambiase de opinión", dijo también: "A veces, yo le pregunté qué opinaba ella, y creo que teníamos la misma forma de pensar." Informó también de que la entrevistadora estaba de acuerdo con sus opiniones, como lo indica

su frase: "Pues por su manera de hablar. Claro que también puede que no estuviese de acuerdo, pero no lo soltó"<sup>13</sup>.

Los autores indican que este caso parece tener todas las virtudes tradicionales de la "entrevista correcta". Lo cual significa para ellos:

...no haber disparidad marcada de grupo, relación excelente, sin hostilidad ni grandes diferencias ideológicas, considerable interacción social, disposición de la entrevistada a asumir seriamente su papel y las exigencias de la encuesta, pero no especial inseguridad en sus opiniones, comunicación explícita de las tendencias de sesgo y actuación comprensiva de la entrevistadora. [Pero, en conclusión, apuntan:] ¿Qué es, entonces, lo que hay de malo? ¡Todo fue demasiado bien! La identificación con la entrevistada fue demasiada; hubo demasiada relación y la entrevistada parece haber tenido un sesgo en el sentido de la compatibilidad de ideas con la entrevistadora<sup>14</sup>.

Los autores informan, además, de que el sesgo por exagerada identificación ocurre porque hemos solido poner mucho énfasis tradicionalmente sobre el problema de la "relación", confundiéndola con el "amor". Es probable que los entrevistadores hayan exagerado el valor de la relación y quizá deban poner un poco más de énfasis sobre un despego "comercial", o algo semejante. Aunque, ciertamente, podamos estar de acuerdo en este punto importante, puede ocurrir que, en algunas situaciones, el entrevistado, sencillamente, no conteste a un entrevistador muy despegado. Pero no tenemos idea de cómo sería la distribución de tipos de entrevistados si fuésemos a hacer la pregunta de cuántos piden "amor", cuántos "exigen despego" cuántos prefieren "hostilidad"... Hyman y otros concluyen este epígrafe con una idea interesante y, en mi opinión, acertada, diciendo:

El tercer caso de una entrevista y la documentación relativa de los entrevistadores



vuelve a señalar cierta modificación de la idea corriente. Es obvio que se requiere cierto grado de sociabilidad de parte del entrevistador. Es obvio que se exige cierto grado de relación. Pero tiene que aclararse algo sobre las dimensiones y tipos de relación y de formas convenientes de sociabilidad. La sociabilidad que se atribuye a la campechanía puede aumentar la familiaridad del entrevistado con el entrevistador hasta el punto de ser más probable el sesgo<sup>15</sup>.

Aunque no lo citan, dan a entender que tanto los entrevistadores como los entrevistados pueden considerarse como tipos sociales y que se tratan mutuamente como tales. Así, aunque ciertos sujetos y algunos observadores pueden ocultar las imputaciones que hacen a los demás, no siempre pueden dominar sus actos ni aplazar la pertinencia de las imputaciones por mor del breve encuentro. Vemos que ocurren continuas imputaciones locativas, estrategias y semejantes, con influencia sobre cómo los actores se tratan mutuamente y cuidan su presencia. Ahora bien, éstas son precisamente las condiciones que vemos en la vida cotidiana. Sin embargo, los sociólogos, en realidad, no las han estudiado todavía empíricamente. Todas las fuentes que puede utilizar un sociólogo sobre estos temas son varias novelas, obras de teatro, de crítica literaria y algún trabajo como los de Goffman. Todos los datos, comprendidos los expuestos por Hyman y otros, subrayan el carácter difícil y variable de la entrevista y de los intercambios sociales cotidianos.

Repitiendo, pues, la comparabilidad no es posible en el sentido del clásico experimento de exponer a las mismas condiciones a la misma muestra de sujetos de manera idéntica con perfectas verificaciones. Pero con una teoría del proceso social, sabiendo qué esperar y registrando lo sucedido verdaderamente, al menos podremos dominar más la situación. Lo que hace falta es una teoría más elaborada y precisa que indique los tipos sociales generales que se encuentran en la sociedad, las clases típicas de imputaciones que se hacen y los tipos de "reglas"

interpretativas que se emplean para cuidar la presencia de uno ante los demás.

### LAS PRESCRIPCIONES DE PAPEL Y LAS IDEAS SOBRE EL PAPEL DE ENTREVISTADOR, EN RELACIÓN CON LOS EFECTOS DEL ENTREVISTADOR

Los problemas para cumplir con las prescripciones del papel impuestas por el mismo estudio no son fáciles de resolver. Hyman y otros señalan, por ejemplo, que muchas veces no es difícil entrar en cierta pauta de entrevista casi automáticamente; se ha puesto demasiado énfasis sobre "los procesos *naturales*" en que actuará el entrevistador, presumiblemente, provocado sesgo". El sesgo "natural" procede, desde luego, de la dificultad de evitar el modo de los típicos encuentros y relaciones directas que experimentamos en la vida cotidiana. En esto se hace interesante el problema, y susceptible, a la vez, de procedimiento más analíticos. En el capítulo II distinguimos entre las justificaciones científicas y vulgares de la acción, viendo que en la vida cotidiana es imposible mantener ambos ideales, especialmente, el empleo de las justificaciones científicas. Los comentarios siguientes de los autores se basan en una documentación excelente sobre los problemas de las prescripciones de papel y los sesgos, mostrando los que encontró uno de sus entrevistadores expertos al escuchar la grabación de una entrevista terminada, e ilustra el problema de utilizar justificaciones científicas. Se le pidió que se pusiese en el papel del otro entrevistador y anotase las respuestas en el cuestionario utilizado. Sobre la base de este tipo de material, Hyman y otros observan:

Sin embargo, no siempre es fácil mantener el papel prescrito. Las entrevistas intensivas indican que, a veces, se ve un conflicto entre el requisito establecido por el organizador y lo que entrevistado cree ser una desviación legítima para resolver ciertos problemas. El sesgo se produce entonces, no ignorancia,



sino por decidir el entrevistador que *debe* incumplir la regla. Así X, el mismo entrevistador de quien dijimos antes que aceptaba el papel prescrito, observa sobre una falta oculta al realizar una entrevista a una persona extraña:

"Me sentí autorizado a parafrasear, con la más estricta fidelidad al sentido. Me doy cuenta de que eso no puede defenderse, y no trataré de hacerlo. Sin embargo, creo que al actuar como lo hice me porté conscientemente como un entrevistador en una encuesta de opinión pública"<sup>17</sup>.

La cita siguiente desmenuza el problema de cómo se mezclan las justificaciones científicas con las ideas vulgares del entrevistador:

Los estudios de casos no sólo revelan la importancia del papel *prescrito* al entrevistador por el organizador para inhibir las naturales tendencias al sesgo, sino que revelan también la importancia de las presiones de la situación para romper el papel normal, con el sesgo consiguiente. Y lo que indicamos es que, como ese papel se ha roto, se impone al entrevistador ciertos tipos de conducta sesgante, como "echar una mano", como medio de enfrentarse con el problema.

Además, revelan la importancia de las definiciones *idiosincráticas* del papel del entrevistador para provocar el sesgo. Aunque el papel es prescrito por el organizador y se mantiene habitualmente por diversas medidas de cumplimiento, o por la mera aceptación del entrevistador, debido a su conocimiento de las exigencias del organizador, bien puede haber conflicto con otras definiciones del papel de diverso origen. Por ejemplo, el entrevistador puede tener ideas sobre lo que otros entrevistadores, o su inspector inmediato, o entrevistados particulares, consideren como una conducta correcta de la entrevista. Aunque no tenemos pruebas de estas influencias *sociales* directas sobre la definición del papel, sí las tenemos, y muchas, de que la definición puede provenir a menudo de ciertas *creencias* que tiene el entrevistador

sobre el carácter de las actividades, el carácter de la conducta del entrevistado o la calidad de los procedimientos de encuesta, aunque también existe la posibilidad de que puedan dar *satisfacción* a las diversas necesidades<sup>18</sup>.

Los autores ofrecen más documentación que la prueba claramente, mostrando en cada caso cuánto espacio queda al entrevistador, quien, como una persona en la vida cotidiana, puede emplear, cualquiera pensamientos e ideas sin probar que se le ocurra. Este material es sorprendente por la manera como demuestra la lógica de las proposiciones teóricas de Schutz sobre la necesidad de comprender la estructura de comunicación de la vida cotidiana. Muestra también que quizá pudiésemos precisar con exactitud los actos, pensamientos, expresiones y semejantes del entrevistador y del entrevistado o de cualesquiera dos actores. Además de la conducta no especificada por papeles y posiciones formales, los determinantes locativos de un mundo social con sentido en cambio constante estructuran continuamente el difícil carácter de la interacción. Las normas de la investigación exigen que el entrevistador actúe de manera algo semejante a una computadora con todas las apariencias de una persona, pero, por lo que sabemos, en la vida cotidiana encontramos imposible presentarnos a tomar la presentación de otros (independientemente de su forma) de modo que se ajuste a las normas estrictas de la investigación científica. Por citar a Hyman y otros:

Lo que está claro es que los distintos papeles que se fijan los entrevistadores respecto a la consulta, el trazar relación, el anotar, etc., explicarán en parte las diferencias de los resultados que obtenga. También está claro que podría haber una investigación fecunda sobre la idea *general* que tiene de su trabajo el entrevistador para determinar la variabilidad de las definiciones que dan. El entrevistador tiene que conducirse de una *variedad* de maneras durante una entrevista y, aunque el papel pueda estar prescrito en ciertos aspectos, muy bien puede haber otros para los que no



haya dado instrucciones el organizador y, otros, en que las instrucciones sean ambiguas. Cuando no hay una definición general normalizada en primer lugar, nada más natural que los entrevistadores varíen <sup>19</sup>.

Sin embargo, los autores proponen después que se fijen mejores instrucciones o entrenamientos para perfeccionar la entrevista y las definiciones normalizadas o para ofrecerse definiciones más explícitas. Los entrevistadores conocerían entonces con más precisión los sutiles detalles y la variabilidad que puede adoptar la interacción cotidiana; con otras palabras, obtener un conocimiento de la asunción de papel como proceso social.

Ahora bien, este punto de vista de los autores debería extenderse. Por ejemplo, la entrevista puede ser una manera de estudiar el proceso social, especialmente en situaciones de laboratorio. Además, todo terreno de estudio siempre debe comprender rasgos que permitan verificar la teoría fundamental sobre el proceso que permitan verificar la teoría fundamental sobre el proceso social al mismo tiempo que la realización de la investigación sustancial. El dudoso que se pueda entrenar al entrevistador a utilizar con exactitud los principios del proceso social en la entrevista, pues ello significaría programarlo como a una computadora. Este programa incluiría idealmente todo nuestro conocimiento sobre el proceso social y prevería también todos los actos posibles en cada contexto locativo en que no sean explícitas las prescripciones de papel. Pero, en último término, toda tentativa en este sentido tendría que transformar al entrevistador en encarnación viviente de una computadora; con otras palabras, exigiría una racionalización total del actor. Sin embargo, queremos un entrevistador que sea totalmente flexible en cuanto al ánimo, afectos, apariencia, etc., en la presentación de sí mismo como entrevistador; y obteniendo a la vez la información normalizada que se necesita con un programa normalizado de manera que se tengan en cuenta todos los rangos difíciles, locativos e idiosincráticos. Si el entrevistador fuese como un robot con equipo de grabación y reproducción, estaría

asegurada la normalización y se aseguraría el investigador de que se exponen estímulos normalizados al sujeto, pero no admitirá flexibilidad alguna en la presentación personal.

Es obvio que unos conceptos teóricos más precisos y un conocimiento detallado sobre el proceso social fundamental nos facilitaría entender cómo altera el entrevistador los datos recogidos en la entrevista y cómo podría arreglárselas con los efectos del entrevistado. Pero el entrevistador no puede eliminar totalmente su propia presentación personal, por mucho que cualquier equipo le facilite arreglárselas ante los demás. El entrevistador tan competente que pueda trabar una relación "idéntica", mantener una distancia social y un despego "idénticos", un interés "idénticos" por el sujeto, etc., para cumplir con los supuestos de normalización que autoricen al investigador a emplear exactamente los procedimientos de medida, únicamente puede ser un tipo imaginario, un modelo de entrevistador ideal

Los expertos entrevistadores descritos por Hyman y otros reflejan este problema básico del científico que interactúa íntimamente con sus datos en un contexto locativo. Hyman y otros reconocen continuamente que "el entrevistador, como miembro de la sociedad tiene dentro de sí cierta estructura de expectativas de papeles"<sup>20</sup>. La cuestión es tener una teoría que facilite al investigador decidir cuánto de los que "está dentro" puede eliminarse durante una entrevista y cuánto de esta "eliminación" afecta a los datos obtenidos. Los autores saben que se ha puesto demasiado énfasis en el hacer preguntas y anotar respuestas y que el entrevistador pasa por alto "los muchos juicios que hizo"<sup>21</sup>. Pero, ¿cómo evitamos estos juicios sesgados? ¿Pueden transformarse en justificaciones científicas de la acción? Se supone que un entrenamiento mejor y unos programas más detallados y normalizados pueden "rectificar" estos sesgos. Por tanto, cuando Hyman y otros dicen que buscan una "fecunda teoría sobre los mecanismos en que se basa el sesgo, las barreras del sesgo y los correlatos del sesgo", están buscando modos sistemáticos de instruir a los entrevistadores para no emplear justificaciones



de sentido común de la acción. Los autores se preocupan también por la falta de relación, "apartamiento", apatía, egocentrismo, hostilidad violenta, cinismo o despego general por parte de los entrevistados en cuanto a la entrevista, aunque el despego a menudo reduzca o suprima cierta forma de sesgo y, en cuanto tal, se lo considere "bueno". Pero, por otra parte, se lo considera también como "no bueno" desde el punto de vista de "apoyo público a largo plazo a las instituciones de la entrevista, la investigación mediante encuestas y la decisión democrática, o desde el punto de vista de la seriedad de las ideas manifestadas. No es bueno según los sistemas de valores de las personas"<sup>22</sup>. Hacen falta buenas relaciones personales para que haya positivas relaciones públicas continuas y para defender la conservación de una democracia viable.

La consecuencia es que, en la vida cotidiana las personas *deben ser* ciudadanos "racionales", "responsables" e "interesados", como nuestro entrevistador, no deben rendirse a los altibajos de las maneras vulgares esenciales del relacionarse mutuamente (mecanismo a los que se debe el sesgo). Por tanto, los rasgos habituales de la vida cotidiana son *problemas*, por constituir obstáculos a la "buena entrevista". Este tipo de formulación va a exigir que tanto el entrevistador como el entrevistado eviten los mecanismos que originan sesgo en los intercambios sociales cotidianos. Pero, si la orientación "natural" o "normal" del entrevistado y del entrevistador a su medio se basa en estos "mecanismos a los que se debe el sesgo", el entrevistador "ideal" tergiversaría las respuestas recibidas. Supongo que el despego científico sobre el terreno en la ciencia social es relativo a la definición de la situación impuesta por los actores. El estudio de tales dificultades nos dice algo sobre la estructura de la vida cotidiana y de los problemas de la indagación científica. El despego que puede lograrse reside en la capacidad de saber qué sucede cuando se hace investigación sobre el terreno. Quizá no podamos normalizar cada pregunta y cada serie de respuestas, pero podemos conocer los sesgos que no perjudican a la entrevista y son

inevitables y podemos emplear sesgos que faciliten el flujo de información y comunicación en tanto seamos conscientes de su uso y efecto, teniendo así cierto dominio sobre ellos al saber cómo rectificarlos posteriormente.

La siguiente ilustración de Hyman y otros expone documentación sobre el "sesgo cognoscitivo" (nociones sobre el carácter de las actitudes) de los entrevistadores:

Así, entre los entrevistadores que preferían preguntas precifradas, el 25 por 100 dieron como motivo: "Los entrevistados no son bastante expresivos, no dan contestaciones coherentes, no pueden justificar sus opiniones". Entre los que preferían preguntar de respuesta libre, el 35 por 100 pretendían que "eso se acerca más a lo que piensa la gente en realidad y descubre las ideas verdaderas de la gente"; y el 18 por 100 daban la razón, muy parecida, de que "el entrevistado se siente más libre y tiene más oportunidad de expresarse"<sup>23</sup>.

Estos entrevistadores experimentados nos están diciendo que las opiniones de los consultados tienen carácter de sentido común. Es como decir que el entrevistador pocas veces encuentra a un entrevistado que esté siempre interesado, que sea siempre claro y lógico con el cuestionario y sus respuestas y que, si las preguntas no son abiertas, no es probable que revelen las "ideas verdaderas" del sujeto. Los entrevistadores descritos por Human y otros toman muchas cosas por supuestas, abandonan las reglas científicas, sustituyéndolas por estereotipos, emplean las prescripciones y las expectativas de papel cotidianas, tratan de "educar" al informador, creen que hacen como si estuviesen charlando en el entrevistado y acometen otro cúmulo de actividades vulgares. Su interés por los sujetos, su simpatía por ellos, su enojo por la ignorancia del entrevistado o su falta de interés por los temas: todo ello demuestra la pertinencia de las justificaciones vulgares a la manera como hacen su trabajo los entrevistadores experimentados. Por tanto, todo desa-

cuerdo con Hyman y otros no es por sus excelentes datos ni por muchas de sus interpretaciones generales, sino por remedios para "corregir" la situación. Tales "correcciones" presuponen una teoría que precise las categorías del actor para interpretar su medio y las categorías del científico para estimar el mismo escenario social. Cuando el entrevistador entra en una actitud que exige emplear justificaciones, tanto vulgares como científicas, se produce una incompatibilidad básica, que no puede resolverse sin alterar las reglas científicas de procedimiento. Hyman y otros carecen de una teoría que reconozca esta discrepancia básica. Si no hay una teoría que explique que el entendimiento del mundo por el actor es vago, ambiguo y retrospectivo-prospectivo, se toman como "errores" o como "inadecuadas" las expresiones de los entrevistados y entrevistadores que tengan estos rasgos. Hyman y otros lo prueban una y otra vez al llamar al entrevistador o al entrevistado "anti-democrático", "sesgado", "apático", etc. Nunca consideran este problema como una dificultad inevitable de la investigación sobre el terreno.

## OTRO ENFOQUE DE LA ENTREVISTA

Volviendo a *Dynamics of Interviewing*, Kahn y Cannell, vemos un enfoque de la entrevista diferente al de Hyman y otros y un interés más explícito por la teoría fundamental. Su enfoque se basa en las teorías cognoscitivas de la psicología (sic), que, aun (sic) siendo semejante a la postura "fenomenológica" que pretenden Hyman y otros, va a ofrecer una visión clínica del actor. Por tanto, aunque su postura sea compatible con la de Hyman y otros, difiere su manera de caracterizar la entrevista. Emplean una dicotomía útil entre las fuerzas racionales y las emotivas para explicar el móvil de la conducta. Se ofrece una breve apunte para caracterizar una situación en que la conducta de un sujeto hipotético se ajusta al modelo racional. Oponiéndose a la utilización de un modelo racional para explicar la conducta humana, dicen:

Esta inadecuación es esencial al concepto del hombre racional, y se descubre más claramente en las tentativas de los que emplean este concepto de explicar la conducta "irracional", conducta que parece contradecirse con los objetivos manifiestos y expresos del individuo. Tal conducta se explicaba por deberse a una información inadecuada, por equivocarse ocasionalmente al individuo sobre los actos que convendrían a su propio interés. El proceso por el cual un hombre decide comprar esto o aquello es un simple cribar y sopesar alternativas económicas sobre una base racional y, si su opción es económicamente sobre una base racional y, si su opción es económicamente "incorrecta", se debe sólo a que sus datos son erróneos. En tal explicación, se desconocen en gran medida diversos objetivos de una persona. Pero, lo que quizá sea más importante, en este esquema conceptual del hombre racional se omiten los factores emotivos, los deseos y los impulsos no reconocidos y los influjos interpersonales<sup>24</sup>.

Kahn y Cannell no emplean la definición de la situación como compuesta por normas vulgares de conducta para explicar el carácter motivado de la acción social. La conducta, en vez de moverse por el sentido cultural que se atribuye a los objetos y hechos durante la interacción, depende de las actitudes, motivos, impulsos, deseos y percepción psicológica del medio. No hay una clara explicación sobre el papel de los factores socio-culturales. Las variables explicativas fundamentales están localizadas *dentro* de la personalidad del actor. Mi idea es distinta, al creer que las variables explicativas están localizadas en el escenario social del actor.

La diferencia entre las orientaciones de Hyman y otros, Kahn y Cannell y la nuestra está en el modo como imaginamos a nuestros respectivos actores. Ni Hyman y otros ni Kahn y Cannell hacen de las "reglas" o "normas" de la vida cotidiana el rasgo decisivo. Nuestro enfoque atribuye calidad "causal" a tales "reglas". Lo cual quiere decir operativamente que

la manipulación del medio por el investigador altera la definición de la situación por el actor. Hyman y otros y Kahn y Cannell atribuyen calidad causal a conceptos como las actitudes y las fuerzas emotivas, mientras que tratan las "normas" y los significados culturales como elementos evidentes de la interacción social.

La documentación que presentan Hyman y otros es rica por los sutiles detalles que se descubren en las inspecciones de entrevistadores expertos. Han empleado una variante del método fenomenológico de manera laxa, pero efectiva, para averiguar el funcionamiento interno de la entrevista. No comienzan con una estructura teórica, sino que han empleado un procedimiento empírico directo para deducir el carácter del proceso social. Kahn y Cannell, en vez de tratar de descubrir los elementos de una teoría de la entrevista, comienzan por una teoría de la conducta, intentando mostrar cómo la entrevista es un mero caso especial descubierto por la teoría.

Las obras de Hyman y otros y Kahn y Cannell son ejemplos excelentes de dos enfoques complementarios de la entrevista y la investigación sobre el terreno. Podemos basarnos en su trabajo para mostrar la importancia —más precisamente, el carácter necesario— de las justificaciones vulgares de la acción para comprender el proceso social fundamental y considerar, por tanto, la entrevista como una variante de la interacción de la vida cotidiana. Lo cual exige que aclaremos primeramente la teoría implícita en Hyman y otros y la postura teórica, más explícita, de Kahn y Cannell. Nuestros objetivos fundamentales siguen siendo: 1) mostrar los supuestos teóricos esenciales a los métodos de investigación, y 2) señalar cómo el interés metodológico verifica y refuerza la teoría social fundamental.

### LA ENTREVISTA, COMO TEORÍA DE LA INTERACCIÓN

El material que presentan Hyman y otros no está organizada de forma fácilmente reducible

a sistematización o clarificación teórica. Las citas antes expuestas revelan, sin embargo, el carácter general de su postura teórica. Se refieren a apoyar escritos, fundamentalmente de psicólogos sociales como Icheiser, Asch, Krech y Crutchfield y Frenkel-Brunswik, para mostrar que las generales nociones teóricas de la psicología social pueden explicar lo que han visto en sus entrevistadores expertos. Por ejemplo, arrojaron luz sobre cómo los individuos suelen buscar percepciones organizadas y significativas, que persisten a pesar de las contradicciones observables. Las referencias teóricas no se presentan como hipótesis que verifican, sino como explicaciones de problemas descubiertos al inspeccionar el trabajo de entrevistadores expertos. He aquí algunas proposiciones que citan de otros autores:

1. Así, pues, Icheiser ha subrayado lo frecuente de la creencia, la "tendencia a sobrestimar la unidad de la personalidad", al explicar los equívocos entre las personas. Señala también que el funcionamiento de tal creencia podría influir en la conducta, no sólo del perceptor, sino también de la otra persona, en nuestro caso, el entrevistado. Señala que existe la "tendencia de otras personas, consciente o inconsciente, a prever y adaptar su conducta, en cierto grado, a las expectativas e imágenes que tenemos presentes sobre sus personalidades".

2. Muchos psicólogos han subrayado la universal tendencia de los hombres a organizar y hacer significativas sus percepciones. Por ejemplo, Bartlett hablaba de un "esfuerzo en pos del sentido" y Asch mostraba experimentalmente qué fundamental es crearse una impresión organizada, unificada, de los demás con sólo informaciones fragmentarias.

3. Los psicólogos podrán entender el proceso de expectativa de papel como ilustración de la ley, más fundamental, de que la percepción de una parte está determinada por las propiedades del conjunto. Así, Krech y Crutchfield, aplicando este principio a la percepción de los individuos, afirma:

“Cuando un individuo es aprehendido como miembro de un grupo, la percepción de cada una de las características del individuo que se corresponden con las del grupo queda afectada por su pertenencia a ese grupo”. Los sociólogos dan fe del carácter fundamental de tales expectativas al considerar que las regularidades de la conducta se corresponden con la pertenencia al grupo y, las expectativas de la conducta de personas en posiciones o grupos determinados, como parte de la realidad social, casi como condición para que haya sociedad. El entrevistador, como miembro de la sociedad tiene dentro de sí cierta estructura de expectativas de papel<sup>25</sup>.

Estas explicaciones de Hyman y otros y las obras que citan sobre el carácter del proceso social fundamental en la entrevista pueden interpretarse como una serie de proposiciones sobre la manera de encarar el entrevistador y el entrevistado los mismos rasgos con que se enfrentan todas las personas en la interacción social. Estas proposiciones sostienen la idea de que la entrevista comprenderá siempre las estructuras de sentido variable que influye toda interacción social, hay cuando una parte (el entrevistador) o la otra (el entrevistado) haya sido instruido (o se haya adiestrado él mismo) para cuidar su presencia ante otros, de manera que evite los sesgos y los efectos perjudiciales mostrados tan llamativamente por Hyman y otros. Así, pues, por mucho que se subrayen la instrucción y los programas de normalización, Hyman y otros nos muestran convincentemente la existencia de estructuras de sentido asentadas en diferentes adhesiones y definiciones culturales, locativas e idiosincráticas. La habituación a estas estructuras de sentido haría estériles los procedimientos de entrevista, privándolos de las mismas características que les hacen formar parte y ser fuente fundamental de datos sobre la interacción social y la comunicación en la vida cotidiana.

Kahn y Cannell, utilizando un conjunto diferente de variables, llegan a una conclusión semejante:

1. La conducta humana se orienta a objetivos.
2. Como la necesidad o deseo de un individuo se vincula a un objetivo determinado que considera como medio de satisfacerlo, se originan en él fuerzas determinadas para avanzar hacia ese objetivo.
3. Esta combinación de la necesidad del individuo con el objetivo advertido es lo que llamaremos *motivo*.
4. La conducta no ocurre hasta que el individuo ve un camino hacia el objetivo cuya consecución es móvil para él.
5. Hay con frecuencia más de un camino manifiesto al individuo, que representa para él cierto grado de consecución del objetivo.
6. Varios caminos transitables para el individuo pueden diferir por la medida en que satisfagan sus objetivos.
7. El camino que escoja el individuo entre los diversos posibles dependerá de la cuantía a grado de consecución del objetivo que cada uno parezca ofrecer (véase arriba el principio 6) y de las dificultades o barreras que vea el individuo en el camino determinado.
8. Las percepciones son individuales; esto es, la gente ve las cosas de manera distinta y lo que vea una persona dependerá en parte de sí misma, de su personalidad y de su experiencia.
9. Las diferencias individuales de percepción pueden entenderse en gran parte por el terreno psicológico del individuo y, en especial, por sus necesidades y objetivos.
10. Cuando percibimos un objeto o situación, tenemos que relacionarlo en cierto modo con cosas de las que ya tengamos experiencia. Cada nueva situación debe entenderse según nuestra experiencia, aunque de esta manera no captemos su plena complejidad y sentido. El proceso de percepción implica la modificación y tergiversación sistemática de una situación de manera que nos la hagan más comprensible y más coincidente con nuestra experiencia y expectativas.
11. Cuando el campo psicológico de una persona es tal que actúan sobre él móviles de sen-

tido contrario, experimenta sensaciones de tensión, que son desagradables y originan un móvil específico para resolver la indecisión y aliviar la tensión<sup>26</sup>.

El pasaje siguiente detalla la importancia de estos once principios para la entrevista:

Si la entrevista es un modo de interacción, ¿qué se hace de la noción, convenientemente sencilla, de que la entrevista ideal es algo que del alma del entrevistado salta al cuaderno del entrevistador sin encontrar por el camino influencias contaminantes? ¿Y en qué se queda la noción derivada de que todo vestigio de la influencia del entrevistador en la entrevista constituye sesga y tiene que evitarse a toda costa? La respuesta a estas preguntas es que representan un concepto de la entrevista y de los papeles del entrevistador y del entrevistado que el análisis interactivo que acabamos de hacer rechaza. Este concepto pone el mayor énfasis sobre la función negativa del entrevistador, la de no influir sobre lo que diga el entrevistado. Lo que proponemos subrayar en el papel del entrevistador es la importancia de regular y dirigir el proceso de interacción entre él y su consultado de tal manera que se alcancen los objetivos básicos de la entrevista<sup>27</sup>.

Mientras que Hyman y otros nos dan prueba admirable del básico dilema de la entrevista, fidelidad o validez, Kahn y Cannell reconocen el carácter esencial de esta diferencia. Reconocer este dilema significa mostrar el "éxito" de la entrevista, a pesar de sus conocidas limitaciones y desviaciones. Las ideas teóricas y las instrucciones prácticas para establecer una "buena" relación con el entrevistado, conservándola de manera que se mantengan las comunicaciones y se obtengan tipos particulares de información y, por último, dejando intacto el escenario para permitir la posibilidad de volver, subrayar los requisitos fundamentales para lograr comprender el carácter de las relaciones sociales estables y, por tanto, del orden social estable. Los de-

partamentos de personal de las organizaciones complejas; profesionales, como los abogados, los médicos, los asistentes sociales y los psicólogos; instituciones, como la policía, los exámenes y la beneficencia; y, por último, investigadores como los de mercado y por encuestas y los decanos y catedráticos universitarios utilizan el procedimiento de entrevista, mostrando que ha llegado a ser algo habitual en la vida cotidiana. El estudio de la entrevista *per se* por el sociólogo significa otro medio de comprender el orden social y la organización social. La documentación expuesta en Hyman y otros y Kahn y Cannell, especialmente las entrevistas literales de este último volumen, muestran las diferencias entre los entrevistadores profesionales y no profesionales al buscar información de los entrevistados. Estas diferencias hacen resaltar la imposibilidad de que el entrevistador prepare sus preguntas, su papel propio y sus relaciones generales con el entrevistado. Los problemas "naturales" o inevitables que se resumen en las siguientes frases son esenciales a la entrevista y a los intercambios de la vida cotidiana:

1. El carácter de las respuestas depende en general de la confianza que se obtenga al principio de la relación, de las diferencias de posición social, de la forma de entender e interpretar las preguntas y las respuestas, de la dirección que ejerza el entrevistador, y así sucesivamente. La validez del programa llega a ser una condición variable dentro y entre entrevistas.

2. Comprobar la coherencia y profundidad de las contestaciones puede hacer que el entrevistado se sienta incómodo y muestre pautas de evitación. Supuesto que la "comprobación", o examen de las respuestas, es mínima o se evita al ver que perjudica a la entrevista, la conversación puede atravesar fases contradictorias sin que ninguna de ambas partes sea consciente de ello, o pudiendo estar adaptándose una parte a la otra parte mantener una relación "cortés".

3. Tanto el entrevistado como el entrevistador, invariablemente, se reservarán significados; habrá mucho que quedará sin decir, aunque el entrevistador pueda perseguir claramente un tema. El abordar temas directamente sobre los



que hay reservas puede ser embarazoso para el entrevistado y para el entrevistador, aun cuando éste domine más el curso de la entrevista.

4. La entrevista representa una interacción, en la cual quedan sentidos dudosos, aunque, con pleno conocimiento de ambas partes, se pretenda aclarar sentidos, intenciones y posibles acciones del entrevistado. Los objetivos del investigador están subordinados con frecuencia a las exigencias de la cortesía.

5. La obtención de sentidos y conocimientos, aunque sean de carácter técnico, se basa continuamente en los recursos vulgares para interpretar el medio. Es posible que el entrevistador no pueda comprobar sus propias respuestas con detalle persiguiendo la verificación de una hipótesis durante la entrevista; se verá obligado a hacer juicios precipitados, a generalizar las deducciones, a revelar sus ideas, pasar información por alto, semejantes, pudiendo sólo mostrar *a posteriori* como lo hizo, o incluso por qué. El entrevistador no puede eludir las dificultades de las interpretaciones y actos de la vida cotidiana. Las "reglas" vulgares comprometen una verificación precisa de hipótesis, pero son condiciones necesarias para obtener la información deseada.

## LA ENTREVISTA Y LA MEDIDA

Si la entrevista arroja información carente de fidelidad y validez, al ser modificada por las reglas vulgares de interpretación, a pesar del empeño por instruir a los entrevistados para que se comporten de manera "agradable" e imiten las "adecuadas" relaciones sociales, la medida que se imponga tendrá que reflejar las diferencias de imputaciones que contribuyen a formar el carácter de los datos que se ajustan a las normas científicas de realización, podemos entender a cada entrevistador como un generador de una serie de hechos vulgares, que ha modificado muchos rasgos racionales de una investigación científica desinteresada. La entrevista, como una serie de actos para verificar hi-

pótesis precisas sobre materias sustanciales, violenta los recursos tradicionales de medida, porque la técnica de medición nos obliga a suponer entrevistas "idénticas", con preguntas y respuestas "idénticas". Cada entrevista (independientemente de si tiene preguntas normalizadas o no estructuradas, exige un cifrado que suponga identidad o clases de equivalencias entre actos muy diferentes, preguntas y respuestas sin cifrar. Cada serie de expresiones es un objeto temporal y no se las puede equivaler a otra serie de expresiones en respuesta a la misma pregunta, a menos de poderse mostrar o suponer que a cada hecho acompañaron las mismas o semejantes condiciones.

¿Qué condiciones permitirán elaborar clases de equivalencias? Resolver esta cuestión exigirá exponer las condiciones de la entrevista "ideal", además de ciertos conocimientos teóricos que faciliten la utilización de medidas convencionales.

Consideremos los requisitos necesarios del entrevistador "ideal" para cumplir con las exigencias técnicas del estudio. La entrevista extensiva es un trabajo duro. El carácter del entrevistado, como objeto de estudio, no puede darse por supuesto. Cada uno de sus actos y gestos puede tener cierto "sentido" en la situación de entrevista y debe cuidarse cada acto del entrevistador. El intento de disminuir el sesgo mediante procedimientos de instrucción supone que nuestro conocimiento del proceso social fundamental es suficientemente detallado para que se pueda preparar con exactitud el programa de la entrevista. Ahora bien, el preparar el entrevistador con respecto al manejo de los tratos interpersonales requiere más conocimiento del que poseemos. Es imposible prever todas las contingencias, y mucho menos esperar que el entrevistador se enfrente con ellas adecuadamente en cada ocasión. Lo mejor que podemos esperar es un programa basado en tal teoría extensiva del proceso social que el entrevistador pueda conocer y prever el mayor número de contingencias. Utilizar un magnetófono para grabar las entrevistas facilitaría la formación de un historial preciso de las exigencias que se





plantean en ella. El adiestramiento extensivo puede producir entrevistadores competentes, pero siempre es imposible descubrir la cooperación y confianza del entrevistado. La impresión que debemos evitar es la de que pueden eliminarse todos los factores conducentes a error. El sesgo en la entrevista, al convertirse en una serie de variables, ofrece datos para verificar una teoría más general de la interacción social. Véanse las siguientes sugerencias:

1. Supongamos que se graba la entrevista. Se da al entrevistador un cuaderno para tomar notas de sus ideas sobre el tema, durante la entrevista, si cree que la respuesta (cada vez) es "adecuada" o "inadecuada", si el sujeto lo entiende y si se cree obligado a "rectificar" o "ayudar" al entrevistado.
2. Cada pregunta hecha en la entrevista se supone proyectada para verificar hipótesis precisas. Se predicen respuestas en cuanto a cada tipo de entrevistado que el investigador suponga se encontrará. La respuesta predichas deben ser lo bastante precisas para permitir demostrar la correspondencia exacta con las contestaciones del entrevistado, además de la manera como pueden variar las respuestas reales sin que se las pueda dejar de considerar "aceptables".
3. La validez de cada respuesta supone una calidad variable según las interferencias registradas por el equipo y el entrevistador, e identificadas por el investigador. La perspectiva del entrevistado tiene que inferirse de sus respuestas, pero tiene que corresponderse también con las expectativas teóricas del investigador sobre cómo responderán tipos sociales particulares a diferentes preguntas.
4. Para no pasar por alto las diferencias de entendimiento e interpretación de las preguntas por el consultado, las primeras preguntas deben ser caracterizaciones generales del interés propuesto del investigador. Esto permite que la definición de la situación por el entrevistado ocurra antes de comprometerse con sentidos específicos a través de puntos fijos que pueda no conocer. Lo cual garantiza que el sujeto no tome opciones o decisiones sobre preguntas o temas que no entienda perfectamente, sólo por satisfacer al entrevistador y terminar "bien" la entrevista.
5. Satisfecho por que el entrevistado conozca lo que se le pregunta, el entrevistador puede seguir haciéndole preguntas que, tanto limiten el abanico de posibilidades, como permitan la elección más precisa que se espera haga el sujeto. El procedimiento de presentarle las posibilidades alternativas una por una, para no revelar cuántas existen, funciona bastante bien y disminuye la posibilidad de que el entrevistado conteste a ojo.
6. La grabación de la entrevista liberaría al entrevistador de tomar notas sobre todos los caracteres externos del intercambio. Se le puede dar también un formulario con los cambios de las prescripciones y proscripciones de papel, de la relación, despego, etc., que siga el programa, permitiéndole llevar un "sencillo historial" de los sesgos y errores que se introducen en todas las entrevistas.
7. El "sencillo historial" posibilitado por la utilización de magnetófono se acerca al análisis de secuencia del material porque el investigador puede decidir cómo han afectado a la finalidad y a los resultados de la entrevista, tanto los influjos externos como los problemas esenciales de la teoría y de la formulación.
8. Cada punto, y las respuestas asociadas, deben relacionarse directamente con el conjunto de variables que puedan mermar la identidad de los datos que hayan de ser tabulados para analizarlos. Se puede examinar con más precisión la estructura temporal de los significados y facilitar la verificación exacta de hipótesis.

Esta breve descripción indica que los proyectos experimentales podrían desmenuzarse con más precisión los problemas generales de la entre-

vista, facilitando la eliminación de los sesgos y errores evitables, ofreciendo a la vez un marco para medir su influjo, ya que son rasgos fijos de entrevista. Por ejemplo, podrían seguirse estos procedimientos: el entrevistador y el sujeto están frente a frente, separados por un doble espejo, teniendo cada uno un micrófono de mesa conectado a distintas magnetófonos. El experimentador observa la entrevista y dirige el intercambio desde una tercera sala. Unos micrófonos en el techo de cada habitación establecen la comunicación general entre el sujeto y el entrevistador. Se dice al entrevistador y al consultado que, después de cada pregunta y cada respuesta, se oscurecerán las luces para dar tiempo a "pensar" sobre la pregunta o la respuesta. Durante el "período de reflexión", el experimentador puede desconectar un micrófono de techo y conectar el equipo de mesa, lo cual le permite preguntar independientemente al entrevistador o al entrevistado sus ideas sobre la pregunta o respuesta.

Este procedimiento experimental corta cada punto del programa, de modo que el experimentador puede distinguir cada paso en el "sencillo historial" de la entrevista. Lo cual le permite estimar el período inicial de "trabar conocimiento", su efecto sobre la manera como el entrevistador hace las preguntas y el entrevistado las contesta, lo que equivale a un recurso

operativo para tratar la entrevista como objeto temporal sometido a interpretaciones y redefinición momento por momento.

El procedimiento experimental complementaría la situación de estudio sobre el terreno, capacitando al investigador para prever con más precisión los sesgos y errores. Revelaría qué interferencias son evitables y cuáles "necesarias" para que el intercambio continúe. En resumen, señalaría el modo como cada participante estereotipa al otro y la relación de este proceso con el entendimiento e interpretación de las preguntas y respuestas.

Separar los conocimientos del actor y las estructuras de significado que surgen durante la interacción capacita al investigador a distinguir entre el papel de investigación del entrevistador y sus ideas y pensamientos particulares; entre el papel de sujeto en la entrevista y sus observaciones no declaradas; entre la utilización por el investigador de categorías vulgares para interpretar la escena experimental y su utilización de una textura teórica explícita para cifrar sus observaciones. Aunque algunos de los elementos de los que obran en la entrevista puede separarse adecuadamente y estudiarse experimentalmente, seguiremos basándonos en los conocimientos vulgares y en el lenguaje cotidiano para realizar nuestros estudios sobre el terreno.

#### Notas de la lectura:

<sup>1</sup> R. K. MERTON, M. Fiske y P. KENDALL: *The Focused Interview* (The Free Press of Glencoe), Nueva York 1956; H. HYMAN y otros: *Interviewing in Social Research* (University of Chicago Press), Chicago, 1954; R. L. KAHN y C. F. CANNELL: *The Dynamics of Interviewing* (Wiley), Nueva York, 1957.

<sup>2</sup> W. J. GOODE y P. K. HATT: *Methods in Social Research* (McGraw-Hill), Nueva York, 1952, pág. 186.

<sup>3</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 20.

<sup>4</sup> *Idem*, pág. 30

<sup>5</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 32.

<sup>6</sup> R. B. MACLEOD: "The Phenomenological Approach to Social Psychology", *Psych. Review*, LIV (1947), 193-210.

<sup>7</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 36.

<sup>8</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 37.

<sup>9</sup> GOFFMAN: *The Self in Everyday Life* (Doubleday), Nueva York, 1959.

<sup>10</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 40.

<sup>11</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 44.

<sup>12</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 46.

<sup>13</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág. 47. Subrayado en el original.

<sup>14</sup> *Idem*, págs. 47-48.

- <sup>15</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 52.
- <sup>16</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 53. Subrayado en el original.
- <sup>17</sup> *Ibid.* Subrayado en el original.
- <sup>18</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 55. Subrayado en el original.
- <sup>19</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 57. Subrayado en el original.
- <sup>20</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, págs. 63-64.
- <sup>21</sup> *Idem*, pág 66. Subrayado en el original.
- <sup>22</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 69. Subrayado en el original.
- <sup>23</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, pág 80.
- <sup>24</sup> KAHN y CANNELL: *Dynamics of Interviewing, op. cit.*, pág 26
- <sup>25</sup> *Interviewing in Social Research, op. cit.*, págs 59 y 63-64
- <sup>26</sup> KAHN y CANNELL, *op. cit.*, págs 34-38.
- <sup>27</sup> *Idem*, pág 59.



**IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN  
Y EVALUACIÓN DE DIFICULTADES**  
.....



## PRESENTACIÓN

Para esta unidad se incluyen dos textos que tienen intenciones distintas, el primero se refiere a las distintas formas en que puede analizarse la información recabada por diferentes medios sobre situaciones, hechos, procesos, entrevistas formales e informales, entre otros aspectos, de la misma forma contiene diferentes ejemplos de esta labor, lo que permite poder tener más claro sus distintas formas de aplicación.

La intención de incluir este documento, es poder apoyar con elementos técnicos muy precisos y sencillos la labor de clasificación y categorización que deberá efectuar el estudiante como parte final del curso de Análisis de la Práctica Docente Propia.

El segundo de César Coll, aborda de manera muy general algunos criterios que sirven para reconocer los mecanismos psicológicos subyacentes al proceso de construcción, modificación diversificación coordinación y enriquecimiento a los que el autor denomina "Esquemas de conocimiento de los alumnos" y el papel que cumple la intervención pedagógica en ellos.

Y al mismo tiempo, se definen distintos aspectos que sostienen su postura frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

### TEMA 3. *La Información como una forma de interpretación de la realidad.*

#### LECTURA: ANÁLISIS DE DATOS ETNOGRÁFICOS\*

## PRESENTACIÓN

El documento consta de dos apartados; uno denominado análisis de observación de clases y el siguiente lo titula análisis de otro material de campo. En el primero se explican los aspectos metodológicos a trabajar para el análisis y se describen ejemplos de cada elemento a considerar en los mismos. Posteriormente señala los tipos de análisis que se pueden hacer y la estructuración

de categorías para los de tipo cualitativo, así como sugerencias para su procedimiento, aunque se reitera que no existen "recetas".

En el segundo apartado se dan consideraciones sobre qué tipo de situaciones pueden ser útiles como unidades de análisis; entre ellas se plantean: eventos o situaciones formales, situaciones informales en el proceso escolar; situaciones de entrevista formal o informal y finalmente se amplía un poco más la utilidad de la información a partir de entrevistas.

El texto es un documento práctico y sirve como apoyo para el análisis de la información desde una perspectiva cualitativa, explicado de una forma muy sencilla.

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



DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES  
EDUCATIVAS CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL I. P. N.  
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN  
ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

Elsie Rockwell

Análisis de datos etnográficos

I. Análisis de Observación de clases.

A. Definición de la unidad de análisis.

La determinación de la unidad de análisis varían según el tipo de análisis que se quiera hacer.

*Unidad*

1) "Día de clases"

—Análisis de tiempo dedicado a diferentes tipos de actividades y a diferentes áreas o materiales.

—Análisis del "clima" general de enseñanza y su dinámica durante el día: ¿Qué se hace antes o después de recreo? ¿Cómo varía el ambiente y la respuesta de los alumnos?

—Es el mejor para captar vida cotidiana "normal" de la escuela.

—Análisis del "currículum oculto".

—Relaciones sociales que se reproducen en la escuela.

—Interacción entre los alumnos.

2) "Área o materia y actividad"

Español-Ejercicio de lectura

—Análisis de la presentación del contenido académico.

¿Qué forma toma el contenido?

¿Cómo lo expresa o representa la M?

¿Cómo lo expresan o representan los alumnos?

*Unidad*

Se define como unidad una "actividad" según algún criterio *interno*: instrucciones que dé

el maestro para iniciar algo nuevo; definición dada por M según su plan de trabajo, etc.

*Ejemplos de análisis*

—Tipo de actividades/área según categorías de actividades

—Análisis de ciertas constantes en el procedimiento a través de diferentes materias o actividades: ¿Cómo se maneja la lecto-escritura?

Relación contenido-interrogación

Ritualización de la enseñanza.

—Relación con el 'contenido'

3) Segmentos de una 'actividad o clase. Se define la unidad según el tipo de análisis por ejemplo: segmentos en que el M organiza o da instrucciones sobre la actividad

—Análisis de ciertos momentos en las clases: organización, instrucciones, exposición, trabajo al pizarrón, evaluación o exámenes, etc.

—Análisis de variación en estos procedimientos y su relación con relaciones sociales o con el conocimiento.

4) Unidades de interacción verbal. A veces es difícil de terminar unidades "naturales" de interacción verbal entre el docente y uno o más alumnos. Se pueden buscar claves en la interacción que marquen inicio o fin, o bien basarse en la unidad temática; frecuentemente no tienen una coherencia lógica aparente.

—Patrones de pregunta y respuesta y su relación con el contenido.

—Características y claves verbales y no-verbales del "juego".

—Ritualización de la enseñanza.

—Procesos implícitos de razonamiento que supone la interacción verbal.

—Reglas sociolingüísticas.

5) Selección de unidades especiales según el interés específico del análisis. Frecuentemente estos son clases, segmentos o interacciones poco frecuentes, pero "reveladoras"; para asegurar la validez del análisis es importante buscar contra-ejemplos.



—Unidades en que se encuentren reacciones o respuestas extraordinarias de los alumnos; intentos de cuestionar o refutar, expresar dudas, etc.

—Unidades aparentemente ilógicas.

—Clases en que se incluyen referencias al "medio" o a la experiencia de los alumnos.

—Momentos en que cambia el clima o hay "problema" de disciplina.

6) Conductas específicas. Útil para establecer frecuencias de determinado tipo de conducta, pero se corre el riesgo de contar como equivalentes conductas que por su contexto o contenido no significan lo mismo; por lo tanto, es preferible hacerlo después del análisis cuantitativo.

—Tipo de preguntas

—Tipo de respuestas

—Acciones del maestro: dictar, regañar, corregir, tocar a un alumno.

—Conductas "indisciplinadas" de los alumnos.

—etc.

#### *Tipos de análisis*

B. Análisis de tiempos y frecuencias.

1) *Tiempos*

a) Si se marca cada 5 minutos, se codifica según el tipo de actividad que predomina; también pueden marcarse dos categorías por cada 5/min.

Categorías generales: Enseñanza

Organización

Administración

Otros.

Otras categorías se pueden desarrollar según estudio.

Ejemplos: Español: —Planes

—Lectura

—Escritura

—Ejercicios L. T.

2) *Frecuencias*

Se cuentan cuántas veces suceden ciertas cosas durante por unidad de tiempo.

Ejemplos: —Cuántas veces leen.

—Cuántas veces hay interrupción de la clase por alguien que entra al salón.

—Cuántas veces "llama la atención" a niños o a niñas.

—Tipos de preguntas "abiertas o cerradas".

Si la observación no se hizo tomando en cuenta este tipo de análisis, el conteo de frecuencias puede ser poco confiable; además, tienden a perderse los 'contextos' que hacen posible comprender qué sucede.

C. Análisis cuantitativo- Codificación de unidades.

En los análisis cuantitativos en que se codificarán las unidades establecidas según cierto sistema de categorías, es importante:

1) Iniciar con una serie de categorías aproximadas derivadas de la reflexión teórica.

2) Realizar colectivamente la codificación de algunos registros según las categorías para complementarlas o ajustarlas.

a) Definir criterios para la unidad a que se refieren. Sólo un nivel de unidad por sistema de categorías. (No mezclar categorías para la "actividad" con categorías de un 'segmento').

b) Asegurar que son "discretas" las categorías, es decir, que *no* haya la posibilidad de que sean aplicables simultáneamente dos categorías al mismo evento observado.

c) Ajustar criterios para la inclusión de diferentes casos en una categoría.

Ejem: se considera "enseñanza" si el M interactúa con los alumnos y contiene referencias al contenido académico; no si los As trabajan solos.

d) Agregar, suprimir, desglosar o juntar categorías, según el tipo de casos que aparezcan y relacionarlos nuevamente con la teoría.

3) Todos los registros deben codificarse por dos personas, quienes luego comparan sus juicios y llegan a un acuerdo si hay discrepancias. Generalmente en el proceso van surgiendo casos que requieren especificar nuevos criterios para las categorías. Esto debe hacerse colectivamente.

En general este tipo de análisis es útil sólo cuando es importante tener idea más clara de la distribución o proporción de ciertas características docentes, o bien cuando se tiene una hipótesis específica de correlación o de diferencias significativas que se quiere poner a prueba. Sin embargo no permite reconstruir la "vida cotidiana" ni los procedimientos de enseñanza en el aula, ni establecer las relaciones sociales, y relaciones con el conocimiento que lo caracterizan.

#### D. Análisis cualitativo o etnográfico.

Este tipo de análisis no tiene "recetas"; es bastante más flexible y a la vez, más complicado. Lo importante es recordar que *sí es análisis*, y como tal se diferencia de una apreciación 'espontánea' de incidentes observados.

Los siguientes elementos caracterizan el procedimiento, pero no se deben tomar como pasos.

1) Anotar preguntas, impresiones, reacciones, interpretaciones, reflexiones, relaciones con elementos teóricos o con otras observaciones, al hacer las versiones ampliadas de los registros.

2) Leer y releer los registros; anotar todo lo que se le ocurra.

3) A partir del enfoque teórico y/o los objetivos de la investigación y también de lo apuntado en #1 y #2, seleccionar algunas categorías o proposiciones generales para el análisis. Ejem: lenguaje, relación con la autoridad, presentación del contenido, ritualización, proceso de socialización; estrategias de 'resistencia' de los alumnos, etc

4) Interpretar algunos registros a la luz de los planteamientos teóricos, evaluar el significado de los elementos de la situación observada para los participantes. Confrontar estos significados con la interpretación propuesta.

5) Leer y releer los registros.

6) Escribir una "Anticipación del Sentido" o una "construcción hipotética" que relacione, de manera inicial, las tendencias en las clases observadas y las categorías generales seleccionadas.

7) Leer y releer los registros.

8) Analizar sistemáticamente las unidades seleccionadas para apoyar o modificar la 'construcción hipotética'; evaluar constantemente

significado para los participantes; elaborar fichas o resúmenes que describan y expliciten lo que sucede en la situación observada y establecer su relación con la categoría general; comparar caso por caso con el planteamiento hipotético original y así irlo modificando paulatinamente; buscar contra-ejemplos y tratar de explicarse por qué ocurren; buscar contraste sistemáticos que se puedan relacionar con otros factores (por ejemplo, diferentes tipos o generaciones de muestras); anotar preguntas nuevas o lagunas en los datos que no permiten concluir sobre algún aspecto o relación.

9) Releer textos teóricos relacionados con la categoría o proposición general, para encontrar nuevos elementos interpretativos, releer los registros.

10) Redefinir, desglosar, matizar, afinar, contextualizar, etc. las categorías generales seleccionadas.

11) Reconstruir procesos globales y relacionarlos con los contextos institucionales o sociales.

12) Elaborar una "descripción analítica"; ésta exposición de los resultados puede ordenarse según las categorías, procesos o relaciones establecidas, pero debe ser capaz de transmitir a la vez varias cosas:

a) Contacto con los fenómenos, situaciones, lenguaje observado, es decir, riqueza descriptiva.

b) Elementos para evaluar la información obtenida, contexto y limitaciones del trabajo de campo, extensión o número de veces que se observó; lugares, espacios, a los que no se tuvo acceso.

c) Relación de lo observado con las categorías generales; interpretación del significado teórico de lo que se analizó.

d) Interrelación entre diferentes procesos o fenómenos analizados.

e) Nueva problematización teórica.

## II. Análisis de otro material de campo.

En general, los procedimientos anteriores son aplicables también al análisis de otro tipo de material; sin embargo agregaremos algunas consideraciones.



### A. En relación con las 'unidades'

Se pueden definir ciertas "situaciones" como unidades de análisis. Estas incluyen:

1. "Eventos", o situaciones formales, que tienen una etiqueta "oficial" dentro del contexto escolar estudiado. Por ejemplo: juntas de maestros o de padres, recreo, ceremonias escolares, visitas "oficiales" del inspector, concursos, etc.

2. Situaciones informales en que interactúan los sujetos involucrados en el proceso escolar —director, maestro, alumnos, padres, etc— observados por el 'etnógrafo'; consulta de maestros o padres con el director, conversaciones entre niños o entre maestros, etc.

3. Situaciones de entrevista formal o informal "Encuentros casuales", del etnógrafo con cualquier sujeto. Es importante siempre conservar y

evaluar el 'contexto' de la entrevista ya que la información puede variar según la situación.

### B. Información a partir de entrevistas.

1. Evaluar por qué se dijo tal cosa al entrevistador.

2. Si se quieren inferir hechos a partir de información obtenida en entrevistas, es importante corroborarla con varias versiones y/o con observación, antes de llegar a una conclusión.

3. Generalmente, el análisis de las entrevistas conduce a la reconstrucción de las categorías sociales o concepciones de los sujetos; sin embargo, es necesario evaluar a qué nivel se está llegando, ya que generalmente puede variar la expresión verbal según el interlocutor o la situación; por lo tanto es tan importante buscar contradicciones como coherencia interna.



## TEMA 4. Valoración de las dificultades y determinación de su significación.

### LECTURA: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES\*

*A partir de una perspectiva constructivista el autor analiza la relación que existe entre el proceso de aprendizaje (proceso individual) y el instruccional o educativo (proceso interpersonal). Aún cuando el trabajo que realice el maestro depende de la concepción de aprendizaje que tenga, existen otros factores que determinan las actividades que se efectúan al interior del grupo.*

*El tipo de interacciones que se establezcan entre el profesor y el alumno resultan determinantes en los aprendizajes de éste; el autor señala una serie de criterios que permiten definir el tipo de intervención que debe realizar el docente para impulsar los aprendizajes significativos en sus alumnos.*

### LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EL MARCO DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES Y SUS IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM ESCOLAR\*\*

#### Introducción

**E**n el capítulo de las aportaciones que ofrece el análisis psicológico a la elaboración y desarrollo del Currículum Escolar, se suele insistir en las que se refieren a los *procesos de aprendizaje*

\* 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.

\*\*Ponencia presentada en la II European Conference on Developmental Psychology, Roma, Italia, septiembre, 1986. International Society for the Study of Behavioral Development.

y desarrollo del alumno. Esta insistencia está totalmente justificada si se tiene en cuenta que dichas aportaciones repercuten de forma decisiva sobre la práctica totalidad de los elementos del Currículum: ayudan a seleccionar contenidos y objetivos; proporcionan criterios para establecer secuencias de aprendizaje; y contribuyen a tomar decisiones sobre la manera de enseñar y evaluar. No cabe ninguna duda de que toda propuesta curricular es tributaria de una determinada manera de entender los procesos de aprendizaje; e inversamente, de que concepciones distintas del aprendizaje escolar dan lugar a propuestas curriculares netamente diferenciadas.

Se tiende, sin embargo, con excesiva frecuencia a identificar un tanto mecánicamente los procesos de aprendizaje y desarrollo, de naturaleza esencialmente personal o individual, con los procesos instruccionales y educativos, que se sitúan más bien en el ámbito de lo interpersonal o interindividual. Todo sucede como si del análisis de los procesos psicológicos que intervienen en el aprendizaje escolar y en el desarrollo individual pudiera deducirse unívocamente la manera de incidir o de influir sobre ellos con fines instruccionales y educativos.

Este planteamiento es, en mi opinión, incorrecto. Ciertamente, la concepción del aprendizaje escolar y la concepción de la intervención pedagógica que contribuyen, desde la psicología, a articular una propuesta de Currículum Escolar son dos aspectos íntimamente vinculados que no pueden ni deben entrar en contradicción; pero la segunda no se deriva sin más de la primera, sino que posee elementos específicos que deben tenerse en cuenta. En otros términos, juntos a las aportaciones que se refieren a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos, el análisis psicológico puede y debe contribuir a la elaboración de propuestas curriculares mediante *informaciones relativas a los mecanismos específicos a través de los cuales se ejerce la acción educativa*.

Al hilo de estas consideraciones, mi intervención tiene como objetivo poner de relieve algunos de estos mecanismos susceptibles de configurar una *concepción constructivista de la intervención pedagógica* que, en lógica complementaria con una concepción constructivista del aprendizaje escolar, proporcione un marco psicopedagógico de referencia útil y coherente para la elaboración y desarrollo de propuestas curriculares. Comenzaré con unos comentarios generales sobre *la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica* a la luz de las investigaciones empíricas y elaboraciones teóricas recientes que ponen de relieve la importancia de los factores de relación interpersonal en la construcción del conocimiento. Esta discusión nos conducirá *al concepto de ajuste de la ayuda pedagógica* que desarrollaré en un segundo momento. En la tercera y última parte de mi intervención, tras mencionar unos cuantos *principios generales* —fruto de las reflexiones precedentes— que deben quedar reflejados a mi juicio en las propuestas curriculares, concluiré señalando algunos aspectos de la intervención pedagógica cuyo análisis me parece decisivo para alcanzar una mejor comprensión de los mecanismos mediante los cuales consiga ajustarse al proceso de construcción del conocimiento del alumno.

### **La concepción constructivista**

La *concepción constructivista del aprendizaje escolar* sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular

(cf. Coll, 1986 *a* y 1986 *b*, para una exposición más detallada).

En una primera aproximación, la *concepción constructivista de la intervención pedagógica* postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento —y, consecuentemente, los significados asociados a los mismos— que inevitablemente construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean lo más correctos y ricos posibles y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de la intervención pedagógica es contribuir a que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, que el alumno “aprenda a aprender”.

Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones favorables para conseguir que los esquemas de conocimiento del alumno evalúen en un sentido determinado? ¿qué características deben tener las situaciones de enseñanza/aprendizaje para favorecer la significatividad, la funcionalidad y la memorización comprensiva de lo aprendido?, ¿mediante qué tipo de actividades puede contribuir la educación escolar a desarrollar en el alumno la capacidad de aprender significativamente por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias?... En suma, ¿cuáles son los criterios que deben guiar la *intervención pedagógica*?

Cualquier intento de responder con un mínimo de precisión estas preguntas pone de relieve la ambigüedad que preside el papel que debe jugar el profesor en las propuestas pedagógicas que sitúan en la actividad autoestructurante del alumno el punto de partida de la construcción del conocimiento y, por lo tanto, del aprendizaje significativo. Esta ambigüedad tiene sin duda su origen en la contradicción que parece existir entre, por una parte, considerar al alumno como el verdadero artífice y único responsable del proceso de aprendizaje y, por

otra, atribuir al profesor una importancia decisiva como orientador, guía y facilitador de dicho aprendizaje mediante la puesta a punto de actividades instruccionales. Dejando al margen las razones de orden teórico que pueden explicar esta aparente contradicción (cf. Coll, 1985), quizá una buena manera de superarla consista en diferenciar dos tipos de cuestiones que, aunque sean de hecho indisociables, conviene no confundir si se desea obtener una comprensión global integrada y no reduccionista del proceso de enseñanza/aprendizaje.

La primera se refiere a los *mecanismos psicológicos subyacentes al proceso* de construcción, modificación, diversificación, coordinación y enriquecimiento progresivo de los esquemas de conocimiento de los alumnos que facilita o promueve la intervención pedagógica. Aunque estamos todavía lejos de tener una comprensión cabal de dichos mecanismos e ignoremos probablemente la existencia de muchos de ellos, lo cierto es que la investigación psicoeducativa ha realizado importantes progresos al respecto durante las últimas décadas. Así, por citar sólo algunos ejemplos, conocemos la importancia del conflicto y de la resolución del conflicto como uno de los factores que intervienen a menudo en la modificación de dichos esquemas; la importancia de la confrontación de puntos de vista divergente, ya sea entre los esquemas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, ya sea entre esquemas presentados alternativamente, ya sea entre los esquemas de diferentes alumnos a propósito de la misma situación o tarea; o aún, la importancia de los errores y, en general, de la constatación de los resultados de la actividad propia como punto de partida para tomar conciencia de la necesidad de modificar los esquemas.

No obstante, y sin que ello suponga negar un ápice de interés a estos resultados de la investigación psicológica y psicopedagógica, no debemos olvidar que la idea esencial del planteamiento constructivista consiste en ajustar la ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos. Así pues, la segunda cuestión que conviene plan-

tearse, y a la que es necesario encontrar respuestas para fijar los criterios que deben presidir la intervención pedagógica, es la que se refiere a los *mecanismos mediante los cuales se consigue ajustar esta intervención a la actividad mental constructiva del alumno*. Es obvio que se trata de una cuestión previa a la anterior: para que la ayuda pedagógica ofrecida llegue a incidir —poniendo en marcha los mecanismos mencionados u otros que posiblemente ignoremos aún— sobre el proceso de construcción de conocimiento del alumno, dicha ayuda debe estar ajustada o sincronizada de alguna manera con el proceso que sigue el alumno. Además, es evidente que estos mecanismos se sitúan esencialmente en el ámbito de lo interpersonal y remiten, en primer término, aunque no de forma exclusiva, a la interacción profesor-alumno.

### *Interacción profesor-alumno y ajuste de la ayuda pedagógica*

¿Cómo se consigue este ajuste? Sólo muy recientemente se ha tomado conciencia de este aspecto del problema y nuestra comprensión de dichos mecanismos es, a decir verdad, terriblemente limitada. La mayoría de las informaciones disponibles en este momento proviene, en realidad, de análisis de la interacción madre-hijo o adulto-niño en situaciones educativas o instruccionales más o menos estructuradas: así, por ejemplo, los trabajos de Bruner (1983) sobre la participación del niño en rutinas o formatos interactivos con el adulto que le permiten adquirir las habilidades comunicativas que están en el origen del desarrollo del lenguaje; los de Wertsch y Hickman (Wertsch, 1979; Hickman y Wertsch, 1978; Hickman, 1978) sobre la manera como las madres enseñan a sus hijos de edades comprendidas entre los 2-6 y los 4-6 años a resolver un *puzzle*; los de David J. Wood y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Middleton, 1978; Wood, 1980) en un conjunto de situaciones muy similares a la anterior; los trabajos más recientes de Saxe, Geahart y Guberman (1984) sobre la



adquisición temprana del número; el de Valsiner (1984) sobre la socialización de las comidas; el de Barbara Rogoff (1984) sobre la generalización y transferencia de habilidades; el de Patricia M. Greenfield (1984) sobre la transición entre la comunicación no verbal y la comunicación verbal; o aún, para terminar con esta relación en absoluto no exhaustiva, el de Wertsch, Minick y Arns (1984) sobre la creación de un contexto adecuado para la resolución conjunta de problemas.

El panorama de conjunto que surge de estas investigaciones puede describirse, siguiendo a Kaye (1982), mediante la metáfora del aprendiz que aprende un oficio en el taller de un maestro artesano. El bebé aprendería el "oficio" de persona, accediendo de este modo al mundo de los símbolos, del lenguaje y de la cultura, mediante su participación en una serie de situaciones interactivas con el adulto en las que el segundo ofrece continuamente al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades y subhabilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas y situaciones cada vez más complejas a medida que va consolidando las habilidades y subhabilidades ejercitadas.

Más allá de este panorama de conjunto, las investigaciones mencionadas han permitido también identificar algunos mecanismos responsables del valor educativo de estas situaciones interactivas. Entre ellos destaca, por sus implicaciones para el tema de currículum escolar y la intervención pedagógica, el popularizado por J. S. Bruner y sus colaboradores con la denominación genérica de *scaffolding*. Como es sabido, la evidencia empírica muestra que los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de "andamiar" y "sostener" los progresos de los niños son aquellos cuyas intervenciones en el transcurso de la interacción son *contingentes* a los progresos y dificultades que experimentan los niños en la realización de la tarea. En palabras de Wood,

"adult tutorial interventions should be inversely related to the child's level of task

competence —so, for example, the more difficulty the child had in achieving a goal, the more directive the interventions of the mother should be" (Wood, 1980, pág. 284).

Sin embargo, no basta en constatar la mera existencia del fenómeno. Una propuesta curricular que se limite a prescribir el respeto a la "regla de la contingencia" tendrá probablemente una utilidad restringida para el profesor, que no puede darse por satisfecho con observar *a posteriori* el grado de contingencia de sus intervenciones, sino que está obligado en su actividad práctica cotidiana a planificarlas *a priori* de tal manera que alcancen el mayor grado posible de contingencia. Así pues, para seguir avanzando en la delimitación de los criterios que deben guiar la intervención pedagógica en una perspectiva constructivista, debemos dar un paso más e interrogarnos acerca de las características de las situaciones interactivas que hacen posible un mayor o menor grado de contingencia en las intervenciones de los participantes.

Alcanzamos en este punto uno de los límites de nuestro conocimiento sobre los mecanismos a través de los cuales se ejerce la influencia educativa. Aunque buena parte de la investigación actual de los procesos de interacción tiene como meta superar este límite, lo cierto es que por el momento disponemos únicamente de algunas hipótesis más o menos sugerentes al respecto, pero que carecen todavía de un apoyo empírico sólido. Entre ellas, merece destacarse, por su enorme interés potencial y por su gran valor heurístico, la formulada recientemente por Wertsch (1984) en el marco de un intento de elaborar y profundizar el concepto Vygotskiano de Zona de Desarrollo Próximo. El núcleo del planteamiento de este autor se articula en torno a las nociones de definición de la situación, intersubjetividad, negociación de la definición de la situación, intersubjetividad, negociación de la definición de la situación y mediación semiótica. Un brevísimo comentario al respecto será suficiente para mostrar hasta qué punto estas nociones son susceptibles de contribuir a mejorar nuestra comprensión de las



características de las situaciones interactivas que hacen posible un mayor o menor grado de contingencia de las intervenciones de los participantes y, por extensión, de los mecanismos que subyacen al ajuste de la intervención pedagógica.

El adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen cada uno por su parte, una *definición de la situación*, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones a ejecutar en la misma. Esta definición *intrasubjetiva* de la situación es probablemente diferente para ambos. Para que pueda establecerse la comunicación es necesario un cierto nivel de *intersubjetividad*: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que la comparten. O bien no se dará la comunicación, o bien debe producirse una *negociación* que desemboque en una nueva definición *intersubjetiva* de la situación. Adulto y niño participan activamente en la negociación, pero su papel es claramente asimétrico; mientras el cambio que el adulto produce en su definición intrasubjetiva es el fruto de una estrategia para establecer la comunicación y, por lo tanto, es un cambio temporal, el que se produce en la definición intrasubjetiva del niño es permanente, o se espera que lo sea, en la medida en que el adulto trata de "arrastrarlo" hacia su propia definición con fines educativos o instruccionales. Añadamos aun que, según Wertsch, el proceso que permite la negociación entre los dos participantes y el establecimiento de una definición intersubjetiva de la situación depende de que se utilicen "formas apropiadas de *medición semiótica*", lo que pone de relieve la enorme importancia de los usos del lenguaje en la relación educativa.

### *Interacción profesor-alumno, intervención pedagógica y currículum escolar*

Los trabajos que he mencionado tienen un interés indudable, tanto desde el punto de vista factual como teórico, para el problema que nos

ocupa. Muestran la dirección en que debe orientarse el análisis empírico de los mecanismos de ajuste de la ayuda pedagógica, sugieren nuevos problemas de investigación y proporcionan un aparato conceptual rico y coherente. No obstante, conviene ser prudente y mantener una cierta reserva ante la tentación de establecer un simple paralelismo entre, por una parte, los mecanismos que explican la manera cómo se ejerce la influencia educativa del adulto durante los primeros meses o años de la vida y, por otra, los mecanismos que desempeñan la misma función en la relación profesor-alumno.

Entre otras razones, porque los trabajos mencionados muestran que el ajuste mutuo entre las acciones o actividades de los participantes se produce la mayor parte de las veces de una forma casi automática, natural y espontánea en el caso de la relación educativa entre el adulto y el bebé, mientras que en el caso de a relación educativa profesor-alumno el ajuste está lejos de aparecer como algo dado. La evaluación e interpretación continua de las dificultades del niño, la contingencia de las intervenciones, la adecuación del nivel de ayuda o de directividad al nivel de competencia infantil, la significatividad del contexto de interacción, el establecimiento de una definición intersubjetiva y negociada de la situación, la utilización de formas apropiadas de mediación semiótica; en suma, todos los factores que aparecen prácticamente como dados en la relación educativa madre-bebé o adulto-niño en los primeros años de la vida deben construirse laboriosamente en la relación educativa escolar para asegurar el ajuste de la ayuda pedagógica.

A la espera de los resultados que las investigaciones psicoeducativas y psicoinstruccionales de la interacción profesor-alumno han de aportar sin duda en un futuro inmediato sobre este aspecto esencial de la relación educativa en el contexto escolar, conviene ahora que concluyamos con unos comentarios sobre el tipo de intervención pedagógica que, a la luz de las reflexiones precedentes, debe intentar promover una propuesta curricular de orientación constructivista.



La verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimiento del alumno, o lo que es lo mismo, a las necesidades que experimenta en la realización de las actividades de aprendizaje. Los métodos de enseñanza varían en cantidad y calidad de la ayuda pedagógica que ofrecen a los alumnos. Los métodos de enseñanza no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos, sino en función de que la ayuda pedagógica que ofrezcan esté ajustada a las necesidades de los alumnos. Consecuentemente, las propuestas curriculares no deben prescribir un método de enseñanza determinado. Más bien, lo que deben hacer es proporcionar criterios generales de ajuste de la ayuda pedagógica y ejemplificarlos mediante propuestas concretas de actividades de enseñanza/aprendizaje bajo determinados supuestos.

En resumen, y para finalizar, la ayuda pedagógica puede y debe adoptar formas muy distintas que es prácticamente imposible, y hasta cierto punto accesorio, inventariar de ante-

mano en el Currículum Escolar. Lo verdaderamente importante es que el Currículum transmita y ejemplifique la idea de que la ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos. En primer lugar, es una *ayuda* porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el alumno, de quien depende en último término la construcción del conocimiento. En segundo lugar, es también una *ayuda* porque tiene como finalidad sintonizar con el proceso de construcción del conocimiento del alumno e incidir sobre él, orientándolo en la dirección que señalan las intenciones educativas y utilizando para ello todos los medios disponibles sin renunciar de antemano a ninguno de ellos: proporcionar información debidamente organizada y estructurada, ofrecer modelos de acción a imitar, formular indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, plantear problemas a resolver, etc. La única limitación al respecto, recordémoslo una vez más, es la impuesta por la exigencia de que el tipo de ayuda pedagógica ofrecida esté ajustada a las necesidades y características de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bruner, J. S. (1983): *Child's talk. Learning to use language*, Nueva York Norton. (Versión castellana: *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1986)
- Collo, C. (1985): "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas", *Anuario de Psicología*, 33 (2), 59-70.
- Coll, C. (1986a): *Un marco psicológico para el currículum escolar*, Simposium sobre Educación y Desarrollo, ICE de la Universidad Autónoma de Madrid, abril, 1986.
- Coll, C. (1986b): *Un marco curricular per l'ensenyament obligatori*, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Secretaria General Técnica.
- Greenfield, P. M. (1984): "A theory of the teacher in the learning activities of everyday life" en B. Rogoff y J. Lave (comps.) *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, Harvard University Press, págs. 117-138.
- Hickman, M. E. (1978): "Adult regulative speech in mother-child interaction", *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, 2 (2), 26-30.
- Hickman, M. E. y Wertsch, J. V. (1978): "Adult-child discourse in problem solving situations", *Papers from the fourteenth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*.
- Kaye, K. (1982): *The mental and social life of babies. How parents create persons*, Chicago, The University of Chicago Press. [Versión castellana: *La vida mental y social del bebé*, Barcelona, Paidós, 1986]
- Rogoff, B. (1984): "Adult guidance of cognitive development", en B. Rogoff y J. Lave (comps), *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, Harvard University Press.
- Saxe, G. B., Gearhart, M y Guberman, S. R. (1984): "The social organization of early number development", *New Directions for Child Development*, 23, 19-20.
- Valsiner, J. (1984): "Construction of the Zone of Proximal Development in adult-child joint action: the socialization of meals", *New Directions for Child Development*, 23, 64-76.
- Wertsch, J. V. (1979): "From social interaction to higher psychological processes: a classification and application of Vygotsky's theory", *Human Development*, 22, 1-22.
- Wertsch, J. V. (1984): "The Zone of Proximal Development: some conceptual issues", *New Directions for Child Development*, 23, 7-18.
- Wertsch, J. V. Minick, N y Arns, F. (1984): "The creation of context in joint problem-solving", en B. Rogoff y J. Lave (comps), *Everyday cognition: its development in social context*, Cambridge, Harvard University Press, págs. 151-171.
- Wood, D. J. (1980): "Teaching the young children: some relationships, between social interaction, language and thought", en D. R. Olson (comp.), *The social foundations of language and thought*,
- Nueva York, Norton. Wood, D. J., Bruner, J. S y Ross, G. (1978): "The role of tutoring in problem solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Wood, D. J., Wood, H. A. y Middleton, D. J. (1987): "An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies". *International Journal of Behavioral Development*, 1, 131-147.



## BIBLIOGRAFÍA

ALLIAUD, Andrea y Laura Duschatzky (compiladoras) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 1992.

CICOUREL, Aaron V. *El método y la medida en sociología*. Madrid, Nacional, 1982 pp. 108-141.

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

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

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

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

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



**ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA  
ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA**

**PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN**

**JOSÉ LUIS MURO FLORES  
CELAYA, GTO**

**TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA  
AJUSCO**

**G. ARTURO TAPIA ORTEGA  
ORIZABA, VER.**

**COORDINACIÓN DEL PROYECTO**

**XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ**

**JUNIO DE 1994.**

Esta Obra se imprimió en  
Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V.  
en Noviembre de 1995, con un  
tiraje de 11,437 ejemplares  
Gral. Victoriano Zepeda No. 22 Col. Observatorio,  
C.P. 11860, México, D.F.

