



18
2ej.
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
ACATLAN**

**"TEORIA Y PRACTICA DE LA ORIENTACION
EDUCATIVA, EN LA ESCUELA PREPARATORIA
DIURNA # 1 DEL ESTADO, EN TUXTLA GUTIERREZ,
CHIAPAS: UN ESTUDIO DE CASO"**

TESIS PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DEL ROSARIO GONZALEZ VELAZQUEZ

ASESOR: MTRO. BERNARDO A. MUÑOZ RIVEROHL



ACATLAN, EDO. DE MEX.

1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A MIS PADRES:

A MI ESPOSO Y MIS HIJOS:

A todas aquellas personas que
hicieron posible la realización
de este trabajo.

INDICE

Presentación	1
Introducción.	5
Capítulo 1	
Situación general de la investigación en la orientación educativa en México.	9
1.1 Criterios respecto a la orientación educativa.	18
1. 2 Procesamiento cuantitativo de la información.	20
1. 3 Sistematización cualitativa de la investigación en orientación educativa.	29
1. 3. 1 Temas predominantes en la investigación en orientación educativa.	30
1. 4 Diagnóstico.	46
1. 5 La formación de los orientadores.	49
Capítulo 2	
La construcción del objeto de conocimiento en educación.	55
2. 1 Las limitaciones del conocimiento cuantitativo.	58
Capítulo 3	
La etnografía como método de Investigación en educación.	72
3. 1 El desarrollo histórico de la etnografía	76
3. 2 Etnografía y teoría en la investigación educativa	78
3. 3 Principales enfoques teóricos en los estudios etnográficos.	86
3. 4. El método etnográfico, sus aportes y	

limitaciones en investigación educativa	93
3. 5 Técnicas en las que se apoya el método etnográfico	97
3. 6 El método etnográfico y la investigación educativa en México	106

Capítulo 4

El método etnográfico y su aplicación en la Escuela Preparatoria Diurna No. 1 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

116

4. 1 Descripción de las condiciones físicas y ambientales del trabajo de campo.	119
4. 2 Desarrollo del trabajo de campo.	124
4. 2. 1 Concentrado de los registros realizados en las siguientes matrices.	131
4. 3 Análisis de resultados.	152

Conclusiones	168
---------------------	-----

Bibliografía	177
---------------------	-----

PRESENTACION

Este trabajo de tesis en un principio tenía el objetivo central de realizar el análisis curricular de los programas de orientación de la escuela en cuestión, y a su vez, realizar observaciones directamente en aula para obtener la caracterización de la práctica orientadora ejercida, así como la definición del modelo teórico en que se sustentaba. Para la segunda parte se planteó utilizar el método etnográfico, debido a que en ese momento se tenía un gran interés por la aplicación de este tipo de metodologías en investigación, además de que las condiciones se presentaban como favorables para su instrumentación, ya que por sus características y por la diversidad de técnicas en las que se apoya permitiría no solo el registro y la descripción de los hechos, sino también su interpretación, tratando de decifrar los significados que los actores dan a sus conductas y acciones.

Dicha inquietud surge a partir de la relación directa que se establece con una de las orientadoras del plantel, quien comenta que el programa de orientación fue estructurado conjuntamente con la Secretaría de Educación y Cultura del Estado, dentro del cual los orientadores tuvieron una amplia participación, lo que permitió que este adquiriera características muy específicas y que a diferencia de otros programas de Orientación Educativa, esta se imparte como una materia con valor en créditos y se cursa de manera obligatoria durante los tres años de preparatoria, lo que permite tener una cobertura del cien por ciento de la población estudiantil.

Otro elemento que llamo mi atención fue saber que los orientadores que laboraban en la institución eran fundadores del departamento, lo que permitiría obtener información de primera mano sobre todo en ese momento en que se encontraban realizando una revisión y evaluación de los programas de orientación. Todos estos elementos llevaron al planteamiento de una serie de objetivos, a través de los cuales se pretendía conocer la teoría y la práctica de la Orientación Educativa instrumentada por el Departamento de Orientación siendo los siguientes:

1. Conocer la trayectoria histórica de la Orientación Educativa y Vocacional de la Secretaría de Educación Y Cultura del estado de Chiapas.
2. Conocer los fundamentos teóricos en los que se sustenta la orientación en la Preparatoria Diurna # 1 del Estado, en Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
3. Detectar los criterios de selección de las estrategias de Orientación Educativa, que han sido aplicadas hasta la fecha.
4. Realizar un seguimiento de los intereses vocacionales de los alumnos de la generación 88-90 para detectar los factores que afectan la continuidad o cambio de los mismos.
5. Analizar la correspondencia de la práctica en el aula de los orientadores con el proyecto teórico, así como las interacciones de los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la orientación.

Al analizar el proyecto con el asesor (Bernardo Muñoz Riverohl) y revisar los objetivos anteriores, resultaba ser un trabajo muy ambicioso, por lo que se optó por centrar la investigación solo en el último de los objetivos mencionados.

La investigación se inició en el mes de septiembre de 1990, después de haber obtenido la autorización correspondiente por parte de las autoridades del

plantel y el consentimiento de dos de los orientadores para entrar a sus grupos a realizar los registros durante un semestre lectivo.

Conforme se fue avanzado en el trabajo se vió la necesidad de dar una mayor sustentación teórica en cuanto a la utilización de la etnografía como método de investigación en orientación, ya que al comentar la metodología que se estaba utilizando y su aplicación en la investigación de la Orientación Educativa, generaba desconfianza, por lo que el trabajo se fue modificando buscando la justificación de la etnografía como un método de investigación que permitiera a los orientadores la construcción de sus propios objetos de conocimiento con la finalidad de mejorar y/o ampliar su práctica profesional.

Una vez expuesto lo anterior se delinearán en general los principales aspectos que contiene este trabajo.

En primer lugar se analiza la situación en la que se encuentra la formación académica de los orientadores, así como las propuestas surgidas en los últimos 10 años para impulsar su investigación.

Partiendo de este eje central se aborda el problema de la construcción del objeto de conocimiento a partir de las actuales corrientes del pensamiento sociológico francés representados por Gastón Bachelard, F. Bourdieu y J. P. Passeron, respectivamente.

De este análisis se desprende un cuestionamiento a los métodos

tradicionales de investigación y destaca la propuesta de utilizar otro tipo de metodologías, que ayuden a la mejor comprensión del estudio de fenómenos que no pueden ser comprendidos científicamente e íntegramente medidos por métodos cuantitativos y donde el método etnográfico se presenta como una alternativa que permite conocer de una forma directa los procesos que se viven en espacios concretos como es el aula. En esta parte del trabajo se hace una revisión teórica del método etnográfico y su aplicación en la investigación educativa, partiendo de sus principales premisas teóricas, sus corrientes y la descripción detallada de las técnicas que aplica.

En la última parte del trabajo se documenta cómo se aplicó el método etnográfico en el estudio de la práctica de dos orientadores en el caso concreto de dos grupos de primer semestre que cursaban la materia de orientación vocacional en la escuela Preparatoria Diurna # 1 del Estado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, de donde se obtuvo la caracterización de la práctica docente de los dos profesores observados, así como el análisis de su quehacer como orientadores.

Espero que este trabajo sea de utilidad para los orientadores, ya que a través de este tipo de estudios, se abre la posibilidad de explorar con mayor profundidad aquellos fenómenos de la orientación que pueden ser mejor comprendidos desde una perspectiva cualitativa la cual permite una interpretación más cercana a esa realidad específica que cotidianamente se enfrenta en este campo profesional.

INTRODUCCION.

Esta investigación pretende mostrar algunas de las líneas fundamentales del método etnográfico y su aplicación en investigación educativa.

La necesidad de buscar nuevas metodologías que nos acerquen más a la construcción de objetos de conocimiento en educación, ha llevado a diversos investigadores a la elaboración de teorías y métodos que respondan más acertadamente a las problemáticas que en materia de educación vivimos actualmente.

Particularmente en el campo de la Orientación Educativa han surgido diversas inquietudes por parte de los profesionales que se dedican a este campo profesional, en términos de la aplicación de nuevas técnicas y métodos que ayuden a comprender mejor las motivaciones e influencias que causan cambios en los sujetos que interactúan en la Orientación Educativa.

La relación psicodinámica que se da en este proceso lleva a que desde el punto de vista pedagógico se busque analizar la interacción orientador-alumno, la realidad y el medio ambiente donde se desenvuelven los sujetos, así como la influencia del sistema educativo en su conjunto.

Por su vinculación directa con los niveles educativos de la educación media

superior y superior, se destaca la importancia que la Orientación Educativa tiene para los sujetos, en el sentido del proyecto social e individual de aquellos que llegan a insertarse en dichos niveles.

A pesar de todo lo que se ha hecho en este campo, aún sigue siendo objeto de múltiples interpretaciones, ya que por sus características y por el tiempo y espacio en que es llevada a cabo tiende a cambiar y evolucionar de acuerdo al movimiento que va teniendo la sociedad.

En el caso concreto de México, la Orientación Educativa ha sido considerada dentro del discurso de política educativa como una medida de prevención a los problemas escolares en general, por lo que resulta fundamental en la formación de nuestros educandos. Sin embargo, la realidad nos muestra que gran parte de nuestros orientadores actúan guiados por sentido común y en el mejor de los casos de una manera tecnocrática, es decir se limitan a utilizar técnicas psicométricas indiscriminadamente sin tomar en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de los alumnos con los que trabajan y se preocupan sólo por cumplir con la academia.¹

Aún siendo de formación universitaria subsisten los problemas básicos del contenido de la formación que se le da a nuestros orientadores, así como la falta

1 De acuerdo con Zarzar Charur, en su tesis de maestría, titulada Conciliación y Desarrollo Humano, una Experiencia de Orientación Vocacional en el CCH, plantea que el trabajo del orientador se desarrolla a partir de varios niveles y los refiere como: práctica educativa; sentido común; tecnocrática; de reflexión y finalmente el de la propuesta, de aquí que los orientadores se desenvuelvan en el sentido común y la tecnocrática.

de motivación para realizar investigaciones relacionadas con las problemáticas educativas que se desprendan de las actividades propias de la orientación, y lo que es más preocupante aún, las investigaciones realizadas sobre este aspecto resultan irrelevantes para la práctica de la Orientación Educativa.

Actualmente se han realizado varios eventos relacionados con el impulso de la investigación en orientación en nuestro país, con el objetivo de darle un sentido más serio y enriquecerla con nuevas propuestas que ayuden a su desarrollo, elevando de esta manera el nivel académico e intelectual de los orientadores, de tal manera que "su práctica profesional se cualifique, se amplíe y rebasa los límites de su gestión tradicional".² Es decir, que se supere la tendencia de concebir a la Orientación Educativa como un sinónimo de psicometría o valorarla exclusivamente como una asignatura, con la idea de que solamente con esa enseñanza se mejora el aprovechamiento académico y se evitara la deserción escolar.

En general rebasar la idea de que las únicas alternativas con los que cuenta el orientador son: el uso de materiales psicométricos o la aplicación de programas pragmatistas. Por eso se hace necesario para los orientadores alimentar más la formación teórica que les permita acceder de una manera más acertada a las problemáticas que se expresan cotidianamente en su práctica.

- 2 PRIMERO Rivas, Luis Eduardo y Ana Ornelas. "Supuestos teóricos del taller de investigación de la orientación de la coordinación de investigación de la FAPOAL". Ponencia presentada en el *Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa*. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. (Memorias en prensa) p. 2

Reflexionando sobre esta situación se llegó al planteamiento del siguiente Objetivo General: Que durante el desarrollo de este trabajo se pueda concebir a la práctica de la Orientación Educativa como un espacio que permita al orientador la construcción de sus propios objetos de conocimiento, a través de la realización de investigaciones cualitativas que a pesar de su reciente desarrollo permite "encontrar características más específicas de los procesos escolares y de la práctica docente".³

3 ROCWELL, Elsie. *Antología. Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito, 1ª ed. México, SEP. , 1985. p. 3.

Capítulo 1

SITUACION GENERAL DE LA INVESTIGACION DE LA ORIENTACION EDUCATIVA EN MEXICO.

En este primer capítulo se presenta un panorama general sobre la situación que prevalece en cuanto a la producción intelectual y de investigaciones relacionadas con el campo de la Orientación Educativa en los últimos 10 años. Esto permitirá valorar los diferentes métodos de investigación que han sido utilizados y a su vez contrastarlos con el método que en este trabajo se pretende sustentar.

Uno de los principales problemas que se ha enfrentado en la formación de los profesionales en el campo de la Orientación Educativa, ha sido el relacionado con el de la investigación. Si se realizara un análisis general sobre los trabajos recepcionales elaborados por los egresados de nuestras instituciones de educación superior, se podría plantear hipotéticamente que sólo un pequeño

porcentaje respondería a lo que rigurosamente se considera como investigación.⁴ Trabajos en los que realmente no se han encontrado respuestas a la diversidad de problemáticas que el orientador enfrenta y que planteen posturas que lo lleven a lograr hallazgos significativos tendientes a aumentar su acervo de conocimientos.

En su mayoría las investigaciones realizadas en lo que respecta al campo de la orientación, se quedan a nivel de estudios exploratorios o descriptivos, que sin dejar de considerar lo valioso de sus resultados, tienden a ser muy limitados en términos de las aportaciones que pueden dar al desarrollo del conocimiento.⁵

Para comprender mejor este planteamiento inicial, considero conveniente definir lo que en particular entiendo por investigación. De acuerdo con Karabel (1976), por investigación entiendo toda actividad tendiente al descubrimiento de algo nuevo, ya sea a nivel técnico, metodológico o teórico, que nos permita acceder al conocimiento, comprensión o explicación de la realidad y asimismo que nos lleve a la renovación y modificación permanente del conocimiento.

Se entendería entonces que los procesos de investigación en orientación

4 Al respecto existe un estudio que sobre tesis en Orientación Educativa, realizó el Maestro Cisneros, de la Dirección General de Orientación Educativa de la UNAM.

5 Sobre este punto Muñoz Riverolh, en su ponencia titulada *"La asesoría de tesis e investigación como espacio de formación de orientadores"*, aborda el problema de la formación de los estudiantes de Psicología y Pedagogía en el campo de la Orientación Educativa, y dentro de la cual plantea que los referentes teóricos más inmediatos con los que cuentan los tesisistas al realizar sus investigaciones son: "El uso de materiales psicométricos, la elaboración de programas para técnicas de estudio y la aplicación de cuestionarios", predominando como modelos de investigación el experimental y el empírico funcional.

educativa deberán tender en términos de la definición antes expuesta a centrarse más en la búsqueda e indagación de dudas e inventiva, con la finalidad de poder determinar en un momento dado la selección y la construcción de sus propios objetos de investigación, definirse frente a ellos y frente al acto del conocimiento, así como a la relación que se establece entre éste y la acción. (Rodríguez. 1981) Esta actitud implicaría no solo mirar el objeto, y hacer una copia mental de él, una imagen, implicaría actuar sobre él transformarlo y "entender su propio propio proceso de transformación, y como una consecuencia, entender la forma en que el objeto es construido. Una operación es así la esencia del conocimiento, una acción internalizada la que modifica el objeto de conocimiento",⁶ en objeto de transformación.

A continuación se expone la situación general de la investigación en Orientación Educativa.

A pesar de que la Orientación Educativa tiene casi 70 años de haberse implantado en nuestro país⁷, la producción en investigación es limitada y aunado a esto se puede considerar que sólo un pequeño número de estas ha sido de trascendencia para el desarrollo de la orientación educativa.

6 Beller, Walter. El concepto de objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-X. Temas Universitarios, Universidad Autónoma Metropolitana. México, 1987.

7 Se considera que a partir de 1923 aparece la Orientación como un servicio formal dentro del Departamento de Pedagogía e Higiene Escolar de la Secretaría de Educación. Al respecto ver Historia de la Educación Pública en México. coordinador de la Obra Fernando Solana, 2ª ed. FCE-SEP, México, 1982 pp.52-53.

Tomando en cuenta lo anterior la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), lanzó en el año de 1991 la convocatoria para el primer concurso de investigación en Orientación Educativa, con la finalidad de estimular la producción de nuevos conocimientos en esta área, la convocatoria se dirigió a orientadores y educadores de todo el país.

En total concursaron 38 trabajos, la mayor parte de estos fueron de la región central de la república, en una proporción menor del norte y la región sur del país.

De los cuales el primer premio fue declarado desierto debido a que ninguno de los trabajos presentados reunía el nivel exigido para el premio mayor (consistente en tres millones de viejos pesos). Asignándose sólo el segundo lugar y tercer lugar, los premios fueron otorgados respectivamente a un ensayo titulado; "El método Proirético: Una alternativa psicoanalítica en orientación vocacional", cuyo autor es el Maestro Mario Orozco, y al estudio realizado sobre la Práctica de la Orientación Educativa en el Estado de México, el cual fue firmado bajo el seudónimo "Las buenas conciencias".

En el primer trabajo se expone a nivel de ensayo un marco conceptual de corte psicoanalítico para la posible intervención en el proceso de definición del proyecto de vida del alumno. El segundo se refiere a un estudio estadístico acerca de las funciones de la orientación educativa en la Coordinación Regional de Servicios Educativos No. 2, (CRESE), en el estado de México.

Sin embargo, se pudo observar en los dos trabajos anteriormente

mencionados la carencia de un análisis más profundo sobre cada una de las problemáticas planteadas, además de las limitaciones metodológicas y el manejo de un marco teórico que no contribuye mucho a esclarecer y apoyar más dichas situaciones.

Esto respondería a la tendencia prevaleciente en la formación de nuestros profesionales en donde se perciben deficiencias en cuanto al manejo de recursos teóricos y metodológicos para la realización de investigaciones.

Preocupados por esta situación los organizadores del II Congreso Nacional de Investigación Educación propusieron una mesa de trabajo donde se analizaría el estado del arte del conocimiento de la Orientación Educativa en nuestro país.

Para lograr lo anterior se nombró una subcomisión, la cual se encargó de recopilar todos los trabajos existentes sobre el tema, el resultado final de dicha tarea fue presentado en un reporte denominado; "Documento Preliminar del Apartado: Aspectos Cuantitativos y Cualitativos del Estado del Arte de la Investigación en Orientación Educativa",⁸ en el cual se expone en primer lugar los procedimientos utilizados para la recopilación de información, así como la explicación de los criterios metodológicos utilizados para el procesamiento y cuantificación de la información, presentando al final un análisis preliminar de lo que

8 El título arriba mencionado corresponde al primer borrador, por lo que la referencia a la cual puede acudir el lector es la siguiente: Calvo López Mónica. et. al. la investigación educativa en los ochentas. perspectiva para los noventa, Estados del conocimiento, cuaderno No. 18 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa 1993.

dicha subcomisión observó sobre la producción intelectual de los orientadores, educadores y personas interesadas en el desarrollo del conocimiento de la orientación educativa.

A continuación se presenta una síntesis de dicho documento con la finalidad de tener un panorama general sobre el estado del arte del conocimiento de la Orientación Educativa en nuestro país.

El trabajo se realizó en dos etapas, en la primera fase se recopilaron 876 documentos los cuales fueron obtenidos por diversos canales, desde los institucionales por vías formales, hasta los personales donde cada integrante de la subcomisión recurrió a los contactos que se encontraban a su alcance a nivel nacional, así como a las fuentes más representativas del campo de la orientación educativa.

Hecha esta primera tarea se procedió a clasificar los trabajos para lo cual se establecieron dos criterios generales: 1) Por un lado designar todos aquellos trabajos que tienden a la significación de la "investigación social aplicada a la educación" y más específicamente "al desarrollo que ésta ha tenido en la Orientación Educativa" y 2) por las áreas en las que curricularmente ha sido abordada la orientación educativa formal en nuestro país.

Para clarificar mejor los criterios metodológicos utilizados para el análisis y procesamiento de la información obtenida se explicará cada uno de los criterios utilizados.

En primer lugar se considero que para la explicación de dichos criterios es importante partir del siguiente planteamiento; ¿cuál es el significado, los alcances y las limitaciones que tiene la investigación social aplicada a educación?. Como primera respuesta se llegó a la conclusión de que la investigación educativa se ha enfrentado a una serie de obstáculos para ser reconocida como investigación científica, de acuerdo "con los cánones formales y esquemáticos" que han llevado al desarrollo de la ciencias naturales, y que no pueden ser aplicados tal cual a las ciencias sociales debido a que bajo dichos preceptos se omiten los procesos históricos, sociales y culturales bajo los cuales se desarrolla todo sujeto, aunado a esto la ideología y la influencia que ésta llega a tener en el comportamiento humano. A pesar de dicho reconocimiento se ha buscado insistentemente la aplicación del método experimental o empírico-descriptivo en la producción de la investigación educativa.

Lo anterior se puede ver claramente en "el papel que la Psicología de corte experimental juega en la comprensión del comportamiento humano, la cual es una ciencia recurrente en el discurso y la práctica del orientador. Un ejemplo más lo constituye el enfoque funcional que fundamenta una cantidad nada despreciable de investigaciones sociales, psicológicas y pedagógicas"... donde... "no se tiene ningún reparo en valorar como objetivo y científico únicamente lo cuantificado".⁹

Aunque en este trabajo no se pretende abundar en la función que el método experimental ha tenido en la investigación educativa, si se retoman debido a que

9 Ibid. , p. 2

estos ofrecen elementos para explicar la situación y la lógica que se siguió para el establecimiento de los criterios utilizados.

En este sentido se llegó al acuerdo de que "la investigación científica no se define per se mediante la aplicación del método experimental o empírico funcional; que lejos de estigmatizarse en unos cuantos métodos, el proceso de la investigación es tan versátil, plástico y personal... que un esquema o un guión de pasos no lo representa"... es decir... "no significa el proceso investigador. La investigación es más libre, creativa, conflictiva y hasta caótica".¹⁰

Basada en dicha concepción, la subcomisión procedió a valorar el papel que tiene la producción intelectual del orientador, como un elemento significativo dentro del proceso formativo que en el campo de la investigación desarrolla el orientador y la definió como el "conjunto de documentos o trabajos realizados por el orientador, en lo que ha invertido: a) el uso de una lógica metodológica para estructurar sus tesis, reflexiones o propuestas, b) el estudio de fuentes o referentes de primera o segunda mano para la fundamentación de su conocimiento, c) el análisis sistemático invertido en el conocimiento y divulgación de una realidad o en su redimensionalización conceptual y d) el uso de su conocimiento profesional o especializado para crear medios para la adquisición del conocimiento o para la enseñanza".¹¹

¹⁰ Loc. cit.

¹¹ Ibid., p. 3.

Aunque dentro de esta definición la producción intelectual de orientador y educador no se concreta en la producción de un conocimiento, si representa "una condición sine quanon de la investigación", ya que a partir de dicha producción intelectual es que se desarrolla el oficio de la investigación, debido a que se aprende a nivel de procesos fundamentales a "reflexionar con lógica, a analizar y a valorar".

Bajo esta concepción la subcomisión procesó y categorizó los 876 documentos, los cuales fueron integrados en dos grupos:

- 1) Las investigaciones. Donde seleccionaron documentos o trabajos en los que habían sido empleados métodos experimentales, empíricos funcionales o descriptivos y en los que se abordaba alguna problemática teórica, conceptual, histórica, etc. , y de los cuales se verificaron los resultados obtenidos a partir de la utilización del método para la producción del conocimiento, aclarando que no se realizó ningún tipo de evaluación sobre la congruencia de la metodología y la validez u objetividad de los resultados.
- 2) La producción intelectual. Inicialmente la comisión pensó incluir en este apartado todos aquellos trabajos que en términos convencionales no fueran una investigación, y los englobaron bajo la denominación "papers", sin embargo consideraron que esto era muy general y los limitaba en cuanto a la jerarquización clasificación de los trabajos por lo que optaron clasificarlos de acuerdo a los siguientes tipos de producción: a) estudios, b) ensayos, c) planes, programas y proyectos, e) Materiales y prototipos.

A continuación se definen y explican cada uno de ellos:

- a) Estudios. Así fueron considerados los documentos que observaron el análisis sistemático de un objeto o de una realidad, que redimensionaron un conocimiento a partir de la comparación, contrastación el análisis o la valoración, ya sea

empírica o teórica de un objeto de estudio se diferencia de la investigación porque los procesos de indagación que supone, se encaminan a facilitar la toma de decisiones y proponer aspectos operativos de corto y mediano alcance.

- b) Ensayos. Se tipificó de esta forma a los documentos que ofrecían reflexiones, tesis, opiniones, propuestas y observaciones acerca de la situación teórica, social o institucional de la orientación educativa o de su práctica.
- c) Planes, Programas y Proyectos. En este gran rubro fueron agrupados los documentos que dieron cuenta de las distintas propuestas que han hecho los orientadores para la instauración, mejoramiento o evaluación de los servicios de orientación; en la formación de orientadores; acerca de la expansión de los Servicios, etc.
- d) Informes. Aquí se concentraron aquellos documentos que pormenorizaban el avance, los problemas o bien los logros obtenidos a partir de los resultados u operación de un plan, programa, proyecto, investigación... en los Servicios de orientación.
- e) Materiales Y Prototipos. Se refieren a los distintos medios de los que se han valido los orientadores para realizar su práctica. En este rubro se agrupan los manuales, las antologías, o selección de lecturas y otro tipo de medios en los que fue advertida una tarea de investigación; búsqueda de información y la aplicación de un criterio metodológico en su elaboración".¹²

1.1 Criterios respecto a la orientación educativa.

Los criterios utilizados para la distinción de las investigaciones y producción intelectual se hizo con base en la estructura que ha caracterizado a los servicios de orientación en el país, encontrándose los siguientes:

12 Ibid. , p. 4

- 1) Orientación Escolar. Definida como las acciones tendientes a adaptar al alumno a la institución escolar, en cuanto a lograr su desempeño académico dentro de "las mejores condiciones posibles". A través de actividades dirigidas hacia la información sobre: planes de estudio, Servicios de apoyo y normatividad institucional.
- 2) Orientación Vocacional. Es la que se dirige hacia la aplicación de determinadas concepciones teóricas acerca de la elección de carrera, o respecto al papel que la personalidad o la estructura psicológica desempeñan durante ese proceso. Para lograr lo anterior recurre a la aplicación de instrumentos psicométricos, la entrevista de tipo vocacional; el estudio de las experiencias y resultados de intervenciones grupales.
- 3) Orientación Profesional. En ella se ofrece información profesiográfica; así como información acerca de la oferta de profesiones y su relación con el mercado de trabajo. En ella se incorporan estudios sobre seguimiento de egresados, sobre distribución y composición de la matrícula universitaria y el papel que juega la orientación educativa en el contexto de las profesiones.
- 4) Orientación Personal o Individual. Se refiere al área de corte psicológico o clínico que persigue ayudar al alumno a través de la consejería para resolver problemas que afectan el desempeño académico, la adaptación escolar o elección vocacional.
- 5) Orientación Psicopedagógica. Se aboca a asesorar al alumno en cuanto a su aprovechamiento académico a través de cursos o talleres sobre hábitos de estudios, lectura preparación de exámenes, etc.

Además de las categorías anteriores se incorporan otras cinco más relacionadas con la preocupación, análisis y propuestas de los orientadores.

- 6) Orientación Educativa. Incluye todas aquellas investigaciones y producción intelectual referidas a la orientación educativa en su conjunto, sin referirse a algún área exclusiva.
- 7) Formación de Orientadores. Expresa la preocupación

creciente de los orientadores por su formación y profesionalización, a través de la capacitación y actualización.

- 8) Abordajes teórico metodológicos en la orientación. En "esta categoría se presentó un conjunto amplio de propuestas, estudios y análisis teórico, conceptual y metodológico que allanan el camino de la orientación, ya mejor tolerada como una disciplina de saberes y métodos".¹³
- 9) Tratamientos sociales en la Orientación Educativa. Se consideraron en este apartado documentos que abordan problemáticas globales de una situación particular de la educación, la sociedad, del modo de producción o de la implementación de políticas que han tenido influencia o repercusión en la concepción el discurso de la práctica de la orientación formal.
- 10) Otras temáticas trabajadas. En esta categoría se incluyeron los trabajos que abordaron temáticas o problemáticas relacionadas con la educación especial, la educación de adultos y en menor proporción la educación musical, los tratamientos psicoterapéuticos así como el uso de programas de computación en los servicios de orientación educativa.

1. 2 Procesamiento cuantitativo de la información.

La subcomisión que realizó este trabajo se enfrentó a una serie de limitaciones entre las que se destacan la situación económica, ya que debido a ésta no pudieron acudir a todos los estados a recopilar la información necesaria para alcanzar el objetivo planteado en este trabajo, sin embargo y a pesar de que no fue posible incorporar a todas las instituciones convocadas para el envío del material,

13 *Ibid.* , p. 6

hay que consideraron que los resultados, que enseguida se presentan, son significativos y reflejan la situación de la investigación en el campo de la Orientación Educativa en nuestro país. Sólo se presentarán los resultados más significativos obtenidos por la subcomisión, tratando de recoger en lo general los comentarios más importantes.

De los 876 documentos recogidos a nivel nacional se obtuvo en el procesamiento de la información los siguientes datos:

Criterios de análisis	Porcentaje
1. Investigación.	14. 72%
2. Producción intelectual. de acuerdo al tipo de documento.	
-Estudios	11. 98%
-Ensayos	42. 12%
-Planes, programas y proyectos.	10. 04%
-Informes	11. 41%
-Materiales y prototipos	9. 70%

De lo anterior la subcomisión destaca la situación que guardan los ensayos y estudios con relación al diagnóstico general y consideran que resulta significativo ya que en gran parte de estos se "advierde el oficio de búsqueda de información bibliográfica, hemerográfica o archivológica, además de una inversión analítica y valorativa importante y que ha enriquecido teórica y conceptualmente el campo de la orientación".¹⁴

14 Ibid. , p. 8

Posterior a este análisis se clasificarán las investigaciones de acuerdo a las diferentes áreas de estudio, quedando distribuidas como sigue:

AREA	porcentaje
Orientación Profesional	20. 1%
Orientación psicopedagógica	18. 6%
Abordajes globales de la orientación educativa	17. 0%
Orientación vocacional	14. 7%
Abordajes teóricos conceptuales, problemática social y política	13. 1%
Orientación escolar	5. 4%
Orientación personal	5. 4%
Otras	0. 7%

En relación a la producción intelectual, en los estudios la orientación profesional ocupó el primer lugar con 30. 4% ; abordajes globales de la orientación educativa, 16. 1% ; orientación psicopedagógica y orientación vocacional, 15. 2% ; formación de orientadores 6. 6% y abordajes teóricos-conceptuales, problemática social y política, 4. 7%

De estos resultados cabe destacar los porcentajes obtenidos en los dos últimos rubros, que aunque no son altos, significativamente demuestran que los orientadores han estado en procesos reflexivos donde se destacan avances teóricos y un mayor conocimiento de la realidad, contrastando en gran medida con las prácticas tradicionales de carácter instrumental y operativo.

En cuanto a los ensayos el tipo de documento que obtuvo el mayor puntaje fue el de abordajes globales de la orientación educativa que en conjunto alcanzó

el 21. 9% seguido de los aspectos teórico conceptuales con un 16. 6% y la problemática social con 13. 2% .

Es importante subrayar que los ensayos representaron el 42. 12% de los documentos trabajados y si a esto le agregamos la relación que se obtuvo por áreas o espacios de mayor porcentaje, la subcomisión se planteó los siguientes supuestos: "a). - los orientadores a través de los ensayos han venido exponiendo su preocupación respecto a los problemas que enfrenta la práctica de manera cotidiana y lo han hecho desde la orientación educativa pretendiendo la integridad o totalidad de los hechos; b). -Sin embargo esta pretensión de análisis globalizador en muchos de los casos observa una generalidad del tratamiento. c). -Los tratamientos teórico-conceptuales y los referidos a la problemática social que influyen en el desarrollo de la práctica y los servicios de la orientación, se han venido constituyendo como parte recurrente de las reflexiones y análisis de los orientadores, posiblemente ante el proceso de transformación que la estructura de la orientación educativa ha experimentado en los últimos 15 años aproximadamente, hecho que obliga la búsqueda de otro tipo de paradigmas teóricos y sociales que ofrezcan una alternativa para la redimensionalización del objeto de la Orientación Educativa frente al escenario diferente que presenta la educación".¹⁵

En el siguiente apartado se realizó el concentrado de la situación que guarda la investigación y la producción intelectual de los orientadores por regiones del país,

¹⁵ Ibid. , p. 10

considerando como criterio de regionalización la utilizada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual divide a la República Mexicana en VIII regiones.

REGION I	TOTAL DE DOCUMENTOS	AREA
Baja California Norte	10	O. Voc.
Baja California Sur	0	
Chihuahua	8	O. Voc.
Sinaloa	10	O. Educ.
Sonora	11	O. Educ.

De un total de 39 documentos, solo dos de ellos son investigaciones, mientras que los 37 restantes están relacionados con la producción intelectual, abordando el área de la orientación vocacional y educativa, quedando en menor medida los abordajes de los problemas sociales de la orientación, en su mayoría son ensayos, planes y programas e informes.

REGION II	TOTAL DE DOC.	AREA
Coahuila	6	O. Profesional O. Psicopedagógica Formación de Orientadores.
Nuevo León	12	O. Vocacional
Tamaulipas	12	O. Educativa

De los treinta documentos sólo se reportaron cuatro investigaciones, siendo significativa la producción de ensayos, dejando por otro lado el programa del Diplomado en Orientación Educativa manejado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

REGION III	TOTAL DE DOC.	AREA
Aguascalientes	10	Aunque no se reportan áreas predominantes por estados, en lo general se destaca las áreas de orientación educativa y profesional.
Durango	2	
Querétaro	4	
San Luis Potosí	18	
Zacatecas	5	

A pesar de que en esta región no se menciona el número de investigaciones registradas, si se destaca la producción intelectual que a tenido los estados de San Luis Potosí y Durango, llamando la atención el primero de ellos ya que es uno de los estados que ha presentado un número considerable de ensayos, planes y programas, informes, en foros nacionales y regionales, lo que les ha permitido tener cierto reconocimiento a nivel nacional.

REGION IV	TOTAL DE DOC.	AREA
Colima	8	O. profesional
Guanajuato	8	O. psicopedagógica
Jalisco	7	O. educativa. Estas tres
Michoacán	5	áreas se encuentran
Nayarit	1	como predominantes en los estados.

El estado que presentó una mayor producción de investigaciones fue Guanajuato, sobresaliendo la producción de ensayos.

REGION V	TOTAL DE DOC.	AREA
Guerrero	2	O. psicopedagógica
Hidalgo	3	O. escolar
México	86	O. prof. , educativa y formación de orientadores.
Morelos	22	O. vocacional
Puebla	46	O. educativa y prof.
Tlaxcala	12	O. educativa y prof.

En esta región se concentra casi el 20% de la producción a nivel nacional, destacando el estado de México con el 9. 82% de la producción total. De los documentos recibidos 19% fueron reportes de investigación, integrando el 81% restante la producción intelectual de donde se destaca la presentación de ensayos con el 36% del total de la producción del estado.

En lo que respecta al estado de Puebla, el mayor porcentaje lo alcanzó la producción intelectual con el 91% sobresaliendo la presentación de ensayos con el 46%. En cuanto al resto de los estados el comportamiento fue muy similar, destacándose la producción que empieza a tener el estado de Tlaxcala "a través de su programa de Maestría en Orientación Educativa, en donde sus docentes han publicado investigaciones y ensayos de importante repercusión regional".¹⁶

16 Ibid. , p. 16

REGION VI	TOTAL DE DOC.	AREA
Chiapas	11	O. educativa
Oaxaca	16	Abordajes teórico-conceptuales, O. psicopedagógica, prof.
Tabasco	4	No se pudo determinar
Veracruz	24	O. vocacional y educ.

Como se puede observar, Veracruz representa al estado con una mayor producción en esta región, llevándolo a ocupar el cuarto lugar a nivel nacional en la realización de investigaciones. Es significativo destacar que a diferencia del resto de los estados la producción de ensayos es casi similar al de las investigaciones alcanzando porcentajes muy semejantes, lo que demuestra su preocupación por la creación de proyectos de mayor alcance. Con respecto a Chiapas y Oaxaca se reporta un predominio de ensayos y de Tabasco no se especifica que tipo de documentos fueron recabados.

REGION VII	TOTAL DE DOC.	AREA
Campeche	1	No se pudo determinar
Quintana Roo	2	O. prof. y vocacional
Yucatán	19	O. escolar

Aquí se distingue la producción que en investigaciones reporto el estado de Yucatán, obteniendo el tercer lugar a nivel nacional, coincidiendo con el estado de Veracruz en cuanto al equilibrio que guarda tanto su producción intelectual que representa el 57. 2% y el 42. 8% de investigaciones respectivamente.

REGION VIII	TOTAL DE DOC.	AREA
D. F.	470	En investigaciones: O. Psicopedagógica O. Profesional O. Educativa O. Vocacional. En producción intelectual O. Profesional O. Educativa O. Psicopedagógica Abordajes teóricoconceptuales y documentos que construyen la realidad política social y económica del país.

En el D. F. se centraliza el 56. 6% de la producción tanto intelectual, como de investigaciones en el campo de la orientación educativa, alcanzando la primera 84. 7% y las investigaciones el 15. 3%, abarcando casi la totalidad de las áreas descritas en un principio. En cuanto a la producción intelectual el porcentaje más alto lo alcanzaron los ensayos con el 52. 3% del total, lo que demuestra un comportamiento similar al resto de los estados quedando distribuidos en menor medida los otros tipos de documentos, oscilando entre el 14% y 9% del total de acuerdo al siguiente orden: 1º estudios, 2º materiales y prototipos, 3º informes, y 4º programas y proyectos.

Para concluir este apartado, la comisión destaca que tanto en la producción intelectual como en las investigaciones se aborda de manera constante las áreas que componen los servicios de orientación educativa, presentándose una continua reflexión tanto de los orientadores como de los no orientadores sobre "la realidad social en que se inscribe la orientación, en la disciplinariedad que debe tener o que comienza a perfilarse en su práctica y su discurso; así mismo, en lo que en su

conjunto debe ser o atender la orientación educativa",¹⁷ de aquí que la producción de ensayos sea mayor tanto en el D. F. como en el resto del país, ya que estas temáticas al parecer son mejor abordadas desde esta perspectiva.

1. 3 Sistematización cualitativa de la investigación en orientación educativa.

Los criterios establecidos para realizar el análisis de este apartado fueron retomados de la propuesta general del II Congreso Nacional de Investigación Educativa 1982-1993, particularmente los que se refieren a la búsqueda de: "... Los temas predominantes dentro de cada campo y cada área; los cambios en las temáticas; en las metodologías y en las categorías analíticas; el pensamiento de fondo que subyace u orienta las investigaciones, o explica las diferencias y complementaciones de los diferentes enfoques; las principales aportaciones de los trabajos identificados, en términos de resultados metodologías o categorías analíticas; el impacto o difusión de los trabajos del área o campo de estudio".¹⁸

Para la presentación de los resultados de esta apartado, la subcomisión desarrolló de manera conjunta cada uno de los puntos antes mencionados, ordenado su presentación de acuerdo a la categoría a la que pertenece y al porcentaje más alto. Cabe aclarar que dicha estimación se formula a nivel nacional.

¹⁷ *Ibid.*, p. 18

¹⁸ Documento: Propuesta General II Congreso Nacional de Orientación Educativa, México, 1993. *apud* Calvo López, Mónica. et al. *op.cit.* p. 20

1. 3. 1 Temas predominantes en la investigación en orientación educativa.

a) Investigación en orientación profesional (20. 1%)

Dentro de este tipo de investigaciones prevalecieron temas relacionados con la profesiografía, la cual tiene como objetivo central ofrecer información a los alumnos acerca de los planes de estudio tanto de nivel medio superior como superior, a través de guías de carrera. Su principal característica es la de reunir información sobre las profesiones que se imparten en las diversas instituciones del nivel superior, incluyendo estimaciones del campo ocupacional ya sea a través del currículum y por medio del estudio de la práctica profesional.

Como segundo tema predominante se encuentran las investigaciones relacionadas con la elección de carrera, donde se exploran principalmente los factores psicosociales que influyen en la elección de una carrera, así como las relaciones que se establecen entre el rendimiento escolar y la elección de carrera. En tercer lugar se encontraron las investigaciones que abordan el estudio de las teorías de la elección profesional.

Entre otras temáticas se encuentran investigaciones relacionadas con el seguimiento de alumnos donde se explica el desenvolvimiento, las motivaciones, expectativas respecto al ejercicio profesional de la carrera en la que se encuentran, además de los problemas que enfrentan durante su permanencia.

Investigaciones relativas al mercado de trabajo donde se insertan los

egresados de nivel superior, en las que se pone de manifiesto el interés de los orientadores por el conocimiento del desempeño y las condiciones a las que se enfrenta el profesional en el mercado laboral, ubicándose en su mayoría en la década de los 80's.

Los principales aspectos que se documentan en este tipo de trabajo son los relacionados con: los requisitos de ingreso al mercado de trabajo, el sector ocupacional, indicadores de contratación, caracterización de las empresas públicas y privadas, así como información acerca del tiempo que los egresados tardan en conseguir su primer empleo, el desempeño del egresado en el mercado laboral, dentro de las que se destaca el conocimiento de las relaciones entre el trabajo actual y la formación académica, el puesto, el salario, la plaza que obtienen en los diversos sectores de la actividad económica.

También se encontraron investigaciones que fueron realizadas en diferentes empresas donde se abarcaron los diversos sectores de actividad económica como son, el industrial, el de servicios y otros, en los que "se aclara el comportamiento que tiene la oferta en el mercado de trabajo para los egresados de determinadas carreras"... especificando como el comportamiento de dicha estructura ocupacional... "ha afectado la distribución de la matrícula en las carreras y en algunos casos ha condicionado la formulación y reformulación de los planes y programas de estudio".¹⁹

19 Calvo, *op.cit.* p. 23

Cabe mencionar que existe un común denominador en cuanto a los fines que persiguen estas investigaciones y es por un lado mejorar los servicios de orientación y por otro la valoración por parte de los orientadores del conocimiento del mercado de trabajo ya que esto les permitirá tener "un mejor entendimiento de las perspectivas del desarrollo profesional de los alumnos, así como del desarrollo de las carreras".²⁰

Producción Intelectual en orientación profesional

Dentro de este apartado los estudios fueron los que alcanzaron un mayor puntaje dominando las temáticas relacionadas con la orientación profesional donde se abordan temas sobre el mercado de trabajo, estudios sobre currículo y su relación con las demandas del mercado de trabajo, así como también, la explicación de los contenidos y estrategias que utilizan los orientadores para fundamentar su trabajo sobre profesiografía.

En cuanto a los ensayos predominaron los temas que buscan vincular la escuela con el sector productivo y el carácter estimativo, introduciendo temas actualizados como el Tratado de Libre Comercio y sus implicaciones para el desarrollo de la educación superior.

En lo que respecta al resto de las categorías, la producción intelectual es mínima abordando básicamente temáticas relacionadas con la profesiografía,

20 Ibid. , p. 24

constituyendo en su mayoría reportes de trabajo del orientador, elaboración de material profesigráfico y la conformación de bancos de información.

b) Investigación en Orientación Psicopedagógica

Dentro de esta categoría se encontró un predominio de investigaciones elaboradas en su mayoría entre 1980-1984, encaminadas al conocimiento individual del estudiante, utilizando como metodología básica la psicología diferencial. El objetivo central de estas es encontrar la relación que guarda el rendimiento escolar, considerando las características psicológicas del estudiante, con la adquisición del aprendizaje, a partir de la aplicación e interpretación de pruebas psicométricas.

Posteriormente el objeto de estudio se transfiere al estudio de poblaciones más amplias con el apoyo de la estadística descriptiva buscando obtener como producto final los perfiles de los estudiantes, ya sea su perfil intelectual o de actitudes, de personalidad, etc.

Ubicadas dentro del mismo período (1980-1984) se encuentran otro tipo de investigaciones las cuales centran su atención en la relación que guarda el rendimiento escolar con "los hábitos de estudio y la personalidad, los hábitos de estudio y las técnicas de estudio, y los hábitos de estudio como predictor del rendimiento académico"... incluyendo... "la reprobación y la deserción como conceptos inclusivos de los primeros".²¹

21 Ibid. , p. 26

Otros temas que se encontraron fueron los relacionados con la permanencia y deserción de los estudiantes en la escuela, el rendimiento escolar y la influencia de los factores individuales y socioeconómicos, la importancia del trabajo grupal como una estrategia de aprendizaje, incorporando elementos de la dinámica de grupos, donde ya se observa un desplazamiento de la psicología diferencial, para dar paso al modelo conductual en la concepción de aprendizaje.

A partir de 1986, en las investigaciones empiezan a documentarse marcos teóricos metodológicos fundamentados en el trabajo grupal, como el aprendizaje grupal y el grupo operativo, donde se busca fundamentar el objeto y las funciones de la orientación educativa.

Los avances teóricos que se observan para este período resultan ser de gran importancia, ya que se empieza a dar cuenta de que el rendimiento escolar guarda una relación directa con la institución educativa la cual juega un papel importante en lo que se refiere a la reprobación, la deserción y la permanencia de los estudiantes en la escuela, de aquí que se asuma que "la institución es un factor generador y explicativo del rendimiento escolar".

Para la década de los noventa, se generan nuevamente cambios en la conceptualización de los temas psicopedagógicos, las investigaciones recopiladas centran su interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estrategias de lectura y en la resolución de problemas desde el enfoque cognoscitivo, manteniendo como forma de presentación de resultados los procesos estadísticos. Para la explicación de los procesos cognitivos "se recurre a la didáctica que se

fundamenta en la psicología genética para explicar la adquisición de nociones en los estudiantes".²²

En algunas investigaciones se abordó el problema de la comprensión del lenguaje como una de las causas de reprobación de materias. En otras se reportó que la desintegración familiar es un factor que influye en el rendimiento académico, aquí el trabajo del orientador se sitúa bajo un enfoque social y cultural.

También dentro de esta área se localizaron investigaciones relacionadas con el problema de identidad del estudiante, utilizando como enfoque teórico el psicoanálisis, así como también trabajos relacionados con el rendimiento académico a través del estudio de varias generaciones y la relación entre hábitos de estudio y la personalidad del estudiante.

La mayoría de estas investigaciones fueron realizadas a nivel medio superior, teniendo como objetivo central resolver problemáticas específicas de su institución y de los servicios de orientación ofrecidos, incorporando elementos de las ciencias humanas y sociales para la mejor comprensión de los problemas que se presentan en el campo de la orientación, siguiendo este recorrido: "psicología diferencial y psicometría, posteriormente la teoría conductual, después una visión social crítica de los fenómenos educativos y de la realidad, la didáctica y el trabajo grupal, el cognoscitivismo y el psicoanálisis".²³

22 *Ibid.* , p. 28

23 *Ibid.* , p. 29

Producción Intelectual en Orientación Psicopedagógica.

En este apartado los estudios alcanzaron un mayor porcentaje (15. 2%). Aquí se desarrollaron trabajos conceptuales donde se abordan temáticas relacionadas con el rendimiento académico, el establecimiento de nuevas teorías para la comprensión del aprendizaje, la aplicación de instrumentos psicopedagógicos, de programas de aprendizaje, y de nuevas conceptualizaciones sobre la adolescencia y el rendimiento académico.

Los enfoques teóricos utilizados ya no son de corte psicométrico, sino que se fundamentan en la teoría conductual y en el cognoscitivismo, en donde se "plantea la indagación de estrategias de aprendizaje innovadoras en el sentido de fundamentarse en las teorías cognoscitivistas y el psicoanálisis".²⁴

En cuanto a los ensayos se observó una predominancia de temas que tienen que ver con la importancia que adquieren las técnicas y los hábitos de estudio en el aprendizaje de los alumnos, en donde se reportan las dificultades que los alumnos tienen para mejorar su aprovechamiento escolar, así como los obstáculos institucionales que los orientadores enfrentan para ofrecer la orientación psicopedagógica. Resulta significativo la falta de nuevas teorías o enfoques acerca del aprendizaje y el aprovechamiento escolar y aunque se señala la importancia de las técnicas y los hábitos para mejorar el aprendizaje no se conceptualizan, y se

24 *Ibid.* , p. 30

centra más la atención en la necesidad del apoyo institucional para poder implementarlos.

"Respecto a los demás rubros de la producción intelectual, son productos que tienen un sólido sustento teórico. La mayoría de ellos son manuales para el alumno y orientador, en menor proporción corresponden a antologías cuyo contenido es teórico y son base del trabajo del orientador".²⁵

c) Investigación en Orientación Vocacional.

Siguiendo el mismo esquema de análisis la subcomisión reporta en este apartado que los temas predominantes en la década de los ochenta son los referidos a perfiles de estudiantes a través de los cuales se pretende conocer las características de la situación socioeconómica de los alumnos, así como indagar sus intereses ocupacionales. Otros perfiles encontrados son los relacionados con los valores de los estudiantes; estudios normativos de pruebas de aptitudes y estandarizaciones. En general en estas investigaciones predomina el enfoque teórico de la psicología diferencial y la estadística descriptiva para el manejo de los datos.

Se localizaron otro tipo de investigaciones en donde se relaciona lo vocacional con la elección de diferentes planes de estudio de una institución y también temas en los que se maneja la aplicación de autoaplicaciones de

²⁵ *Ibid.*, p. 31

instrumentos para la discriminación de intereses ocupacionales. En estas investigaciones se demostró un interés muy concreto y es el de mejorar los servicios de orientación, además de advertirse "un desplazamiento de la consejería individual por un abordaje masivo de la orientación vocacional a través de la información sistematizada".²⁶

Hacia la década de los noventa se observó un giro en las investigaciones realizadas, un ejemplo de esto lo constituyen investigaciones en las que se aborda la elección de carrera a partir de los procesos grupales en la toma de decisiones, en donde la elección se considera como una construcción social, y es analizada a través de la realidad económica, de las características de las carreras en relación a las actitudes, aptitudes e intereses de los alumnos. Las teorías que más han influido en la elaboración de este tipo de trabajos son las provenientes del psicoanálisis, las cuales tratan de explicar la problemática adolescente, desde la psicodinámica que presenta la elección de carrera, el análisis vocacional grupal y metodológicamente se ha apoyado en el grupo operativo.

Otros enfoques teóricos encontrados fueron la teoría de los dones respecto al concepto de vocación, la teoría de los rasgos y factores que pertenece a la psicología diferencial. Entre las alternativas de intervención se identificó al consejo psicológico, la aplicación de baterías de pruebas combinadas con la formulación de entrevistas.

26 *Ibid.*, p. 32

Producción intelectual en la Orientación Vocacional.

De los documentos recopilados se obtuvo para este apartado los siguientes resultados:

Estudios (15. 2%) A través de la aplicación de pretest y posttest al ingreso y egreso de los alumnos, se busca caracterizar la toma de decisiones de los alumnos. La presentación de resultados se hace estadísticamente, sin un tratamiento conceptual de lo vocacional.

Ensayos (10. 2%) En general abordan la importancia que la orientación vocacional tiene para los estudiantes.

Planes y Programas (13. 6%) "Figura como parte de proyectos de orientación educativa su especificidad se encuentra en la intervención en la toma de decisiones de los estudiantes, su carácter es emergente".²⁷

Materiales y Prototipos (17. 6%) Básicamente se presentan manuales para orientadores y alumnos, así como antologías, su propósito es apoyar en la comprensión de los procesos vocacionales.

d) Investigación en Formación y Actualización de Orientadores.

En lo que respecta a este apartado los temas predominantes se refieren al perfil del orientador, la práctica profesional, la profesionalización y su formación y actualización. Los principales instrumentos que se han utilizado para la realización de estas investigaciones ha sido el cuestionario, a través de la interpretación del tipo de disciplina en las que se apoya el trabajo del orientador, la encuesta el análisis

27 Ibid. , p. 35

de los contenidos de los programas de orientación educativa como parte de la currícula de las licenciaturas en Psicología y Pedagogía.

Las temáticas que más se han incorporado a la formación de los orientadores son las referidas a la farmacodependencia, la sexualidad y los trastornos del desarrollo del adolescente, así como los diferentes niveles de abordaje realizados por el orientador respecto a estos problemas.

En otros trabajos se reportó el tipo de condiciones institucionales en las que se lleva a cabo la orientación, culminando en la elaboración de una propuesta de estructura curricular para la formación y actualización de los orientadores, la cual tuvo como metodología de apoyo, trabajo documental, aplicación de cuestionarios y testimonios.

Por último se localizaron investigaciones descriptivas donde se sistematizan los estudios e investigaciones que se han realizado en el campo de la orientación, las cuales resultan ser de gran utilidad ya que son documentos de consulta para quienes están interesados en el área, ofreciéndoles un conocimiento sobre los temas que ya se han trabajado y los que aún faltan por abordar en el campo de la orientación educativa.

Producción Intelectual en la Formación y Actualización de Orientadores.

Estudios. (6. 6%) Los temas de trabajo son los relacionados a la formación y perfil del orientador.

Ensayos. (5. 6%) Se abocan a la formación desde dos puntos

de vista; en un sentido restringido, sólo como capacitación; en un sentido amplio, a partir de programas universitarios y congresos masivos a nivel nacional.

Planes y Programas. (39. 9%) Se demuestra el significativo desarrollo que ha tenido la formación y actualización de orientadores a partir de estudios de posgrado, dentro de los cuales se localizan maestrías, diplomados y especializaciones, en varios estados de la república mexicana, lo anterior se explica por la creciente necesidad de los servicios de orientación, así como por la formación genérica de orientadores.

Informes. (12. 0%) Básicamente se documentan experiencias de formación y actualización de orientadores.

Materiales y Prototipos. Abarcan los paquetes de lectura que apoyan la formación y actualización de los orientadores a través de cursos de posgrado.

e) Investigación en Abordajes Globales de la Orientación Educativa.

Se localizaron investigaciones que abordan las diversas áreas de la orientación educativa, así como sus modalidades de servicio y la práctica orientadora . En estos trabajos se conceptualiza a la orientación como una práctica de la educación. Por otro lado se encuentran reportes donde se trabaja el desarrollo histórico de la orientación en México y otros países, destacando dentro de estos una investigación que "gracias a la metodología de la reconstrucción histórica de la praxis ha propuesto un marco de interpretación que permite precisar el surgimiento, el desarrollo y la vigencia de algunos tipos de orientación; sobre todo escolar, vocacional y profesional".²⁸

²⁸ Ibid. , p. 40

Otro tipo de investigaciones presentan datos sobre los antecedentes institucionales de los servicios de orientación. En este punto se destacan la producción alcanzada hacia la mitad de la década de los ochenta donde se da la amplia construcción de marcos teóricos, análisis conceptual e histórico de los modelos dominantes de la Orientación Educativa. La subcomisión resalta en particular una investigación donde se presenta "una visión amplia de los principios teóricos y metodológicos que conforman el discurso y la práctica de la orientación vocacional en el sistema educativo mexicano"²⁹ caracterizando los paradigmas dominantes de la orientación vocacional siendo estos el "científico", el clínico, el desarrollista y el psicoanalítico, analizados a partir de la realidad política, económica y social del país.

Producción Intelectual en Abordajes Globales de la Orientación Educativa.

La producción intelectual en este apartado puede considerarse poco significativa ya que los trabajos recibidos en general son testimoniales y estimativos, no se presentan avances teóricos como el encontrado en las investigaciones. En síntesis las temáticas abordadas son las siguientes:

En los estudios se reportan aspectos relacionados con el funcionamiento de los servicios de orientación para poder definir la eficacia de los mismos, a través de la revisión de los objetivos y aplicación de cuestionarios.

29 Loc. cit.

En cuanto a los ensayos se destacaron las problemáticas que presentan los servicios de orientación educativa, que van desde las restricciones institucionales hasta el cuestionamiento de funciones que se consideran como ajenas a la propia orientación.

Por otro lado se subraya la importancia de la orientación educativa en la educación formal en términos de su incidencia en la permanencia, aprovechamiento académico, elección vocacional y profesional responsable. Otros ensayos se abocan a la relación de la orientación con el programa de modernización educativa, aunque la forma en la que fueron trabajados es superficial y predomina el carácter de queja y de disgusto, expresan la necesidad de redimir el papel de la orientación educativa para que el orientador realmente pueda incidir entre los diversos sujetos con los que trabaja.

En cuanto a las otras categorías no se presentaron trabajos significativos, aunque alcanzaron porcentajes altos no pasaron de ser reportes sobre los programas que manejan los orientadores en sus instituciones, así como informes presentados de manera coloquial sin datos que sustenten lo informado.

f) La Investigación en la orientación escolar e Institucional.

Se abocaron principalmente a estudios sobre la operatividad de los servicios de orientación, realizando en algunos de ellos diagnósticos y evaluaciones de estos, "destacan un conjunto de problemáticas y escenarios que se estudian en la orientación".

Otras investigaciones se enfocaron al estudio de los perfiles de ingreso y egreso de estudiantes, así como también, perfiles profesionales. Finalmente se reportaron en este apartado trabajos en los que se aborda la importancia y el reconocimiento de la orientación educativa en el contexto escolar.

Producción intelectual en orientación escolar e institucional

En lo que se refiere a estudios, ensayos, planes y programas en general coinciden en incorporar a los padres de familia y la relación que estos guardan con la orientación escolar, ya sea describiendo experiencias o proponiendo estrategias de trabajo para lograr dicho objetivo.

Otro aspecto que se trabajó en los ensayos es el relacionado con las problemáticas sociales, cómo la drogadicción y el alcoholismo y cómo afectan estos a la institución, proponiendo a su vez estrategias de intervención educativa.

En cuanto a los planes y programas, a parte de involucrar a los padres de familia se incorpora a profesores y otros miembros de la comunidad a las tareas de orientación educativa.

En materiales y prototipos se reportan trabajos relacionados con reglamentos o fascículos donde se tratan problemas que los alumnos tienen dentro y fuera de la institución.

g) Producción intelectual en abordajes teóricos metodológicos y otros.

Estudios. Se localizan trabajos que abordan a la orientación desde nuevos enfoques, tanto psicológicos, como pedagógicos, filosóficos y sociales, a través de los cuales se busca explicar la relación que guarda la orientación educativa tanto con la institución o bien con la realidad epistémica y social.

Por otro lado se destacan trabajos donde se destaca el vínculo que tiene la política educativa y los servicios de orientación, así como el papel de la orientación dentro de la crisis social y educativa. En cuanto a la categoría otros se integran estudios de educación especial y el papel que tiene el orientador dentro de esta área.

Ensayos. Los trabajos ubicados en esta categoría se caracterizan por ser muy generales en cuanto a los contenidos que manejan, proponiendo en su mayoría los estudios interdisciplinarios, esto se debe a que dichos trabajos fueron presentados por académicos de otras disciplinas, quienes incluyen nuevas categorías y nuevos conceptos de tipo histórico, sociológico, filosófico y disciplinario, para el análisis de la orientación educativa, en varios niveles como sería; sobre métodos, vocación, formación, el papel de la psicología y la orientación educativa entre otros.

En otros ensayos se trabajan abordajes de tipo social y político donde se da un tratamiento global de la dimensión política de estado, la problemática social y su relación con la orientación.

En cuanto a las otras categorías los trabajos presentados contienen pocos aspectos teóricos y metodológicos por lo que resulta poco significativo su tratamiento, ya que se quedan en términos globales y no se logra concretar su influencia en el área de la orientación, quizá lo anterior se deba a que las personas

que han intentado profundizar teóricamente sobre estos aspectos no son orientadores en servicio por lo que varios de estos autores ignoran las problemáticas a las que se enfrenta el orientador, o bien desconocen en gran parte la realidad en la que este se mueve cotidianamente. Sin embargo hay que reconocer que sus aportaciones han enriquecido en parte el campo de la orientación educativa en México.

1. 4 Diagnóstico.

Del total de documentos trabajos solo el 14. 7% corresponden a trabajos de investigación, , lo que muestra en parte la situación que guarda la investigación en orientación educativa en nuestro país. Situación que nos enfrenta como ya se mencionaba al inicio de este capítulo, al problema de la formación de investigadores en esta área del conocimiento.

La subcomisión aduce que una de las causas de que la producción investigativa sea poco significativa se debe a la situación que guarda la orientación educativa a partir de las condiciones institucionales.

En primer término se destaca que la mayoría de las investigaciones presentadas han sido realizadas por orientadores y profesores interesados en incursionar en esta área y que en su mayoría carecen de una formación formal en

investigación. Estos han tenido que formarse en la práctica y en muchas ocasiones obligados por las exigencias del servicio que ofrecen.

A pesar de que se ha observado que actualmente existe interés a nivel nacional por la formación y actualización de orientadores este resulta muy problemático, más evidente aún el relacionado con la formación de investigadores. Lo anterior se corrobora en el mismo informe que presentó la subcomisión en el apartado de "condiciones institucionales en las que se desarrolla la investigación en orientación educativa", en el que se destaca que de los doce programas de posgrado que se ofrecen en orientación educativa, sólo la maestría en orientación educativa y asesoría profesional ofrecida por la División de Posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México, tiene como uno de sus objetivos centrales formar investigadores en el campo. Los demás programas solo ofrecen materias o cursos relacionados con la epistemología o metodología de la investigación, pero sin la intención de desarrollar en sus alumnos el oficio de la investigación.

Otros factores se destacan en el capítulo VII (condiciones y perspectivas de la investigación de la orientación educativa, durante la década de los 90's) del informe presentado por la subcomisión en donde de manera puntual se presentan las condiciones institucionales en las que ha sido desarrollada la investigación en esta área, fundamentándose en los contenidos de los apartados acerca del contexto social e institucional de la orientación educativa donde consideran que otras áreas problemáticas son:

Condiciones laborales. De 15, 000 orientadores más del 50% carecen de las condiciones adecuadas para ofrecer el servicio, debido a que la mayoría están contratados por horas y las

funciones que se les asignan en gran medida nada tienen que ver con el servicio académico que ofrece.

Recursos profesionales. Falta de orientadores en los planteles de educación media básica y media superior, se calcula un faltante de 70 a 80% de orientadores por plantel, aunado a esto que los que se encuentran en servicio carecen de la formación profesional y preparación académica para desempeñar el cargo.

Actuación institucional. Desconocimiento de las funciones del orientador por autoridades y profesores; falta de apoyo tanto material como financiero; sobrestimación o subestimación de las funciones del orientador; ambigüedad en cuanto al reconocimiento del trabajo docente del orientador.

En cuanto a los factores para poder desarrollar investigación, se encuentra en primer lugar el financiero, difícilmente se promueve y apoya la investigación en orientación, a excepción del SNOE, no se han generado iniciativas que favorezcan el desarrollo y se mejoren las condiciones de los servicios de orientación educativa, no obstante la importancia que el estado le ha conferido a esta.

En segundo lugar el formativo, que como ya se menciono representa un gran problema a nivel nacional.

En tercer lugar el factor de desarrollo. A pesar de que en el interior del país se han presentado avances en cuanto a la producción de conocimientos en esta área, se sigue concentrando en el D. F. más del 50% de la producción intelectual y de investigación.

En cuarto lugar el problema de la divulgación, que al igual que el punto anterior se encuentra concentrada la publicación de revistas en el D. F.

Un quinto factor es el metodológico aquí la subcomisión se refiere a "la problemática que prevalece en la metodología de la investigación en orientación, en donde la aplicación del método experimental o el de corte factorial, han sido sobrestimados como método sine quanon en la investigación; concepción que parte del principio positivista de que solamente estos métodos pueden ofrecer un carácter científico a los resultados",³⁰

Ante esta situación y buscando darle un sentido más concreto a los objetivos que se persiguen en la realización de este trabajo se aborda el problema de la formación de los orientadores.

1. 5 La formación de los orientadores.

Para el desarrollo de este apartado retomaré tres de los trabajos presentados en el Primer Seminario para Formadores de Orientadores y Estudiantes en Orientación Educativa, organizado por la Universidad Pedagógica Nacional en Noviembre de 1991.

La tesis central de dichas exposiciones gira alrededor de la falta de una verdadera fundamentación teórica de la orientación educativa, así como, de la

30 Ibid. , p. 59 lo que ha limitado sin querer las posibilidades de investigar utilizando otro tipo de metodologías como podrían ser las cualitativas o críticas.

necesidad de dar una formación sólida a quienes se dedican y pretendan dedicarse en un futuro a este campo profesional.

Partiremos del trabajo presentado por el Profr. Angel R. Espinoza, quien a partir del análisis de las formas tradicionales de investigación en las Ciencias Sociales aterriza en la propuesta final de dar a la investigación en orientación educativa un sentido heurístico³¹ donde el orientador-investigador pueda construir los múltiples objetivos que se desprenden de la amplia problemática de la orientación educativa. Inicia su análisis con las formas tradicionales de investigación las que encuentran sus "fundamentos implícitos o explícitos en el positivismo", bajo los cuales nos han formado y de donde aprendimos que solo se puede investigar bajo la modalidad experimental, teniendo como problemática central del método de la ciencia; LA VERIFICACION, "de la cual se desprenden una serie de subproblemas tales como: la distinción entre conocimiento científico y ordinario, las características de una teoría científica, la relación entre concepto teórico e indicador y con los datos, el significado riguroso de haber verificado y el sentido de una explicación científica entre otros".³²

De lo anterior se desprende a su vez la tradicional discusión de la aplicación

- 31 Al hablar de sentido eurístico el autor lo plantea como una actividad en la que el orientador pueda llegar al descubrimiento de algo en un sentido creativo, apoyándose en aquellos métodos de investigación que aún siendo imperfectos puedan servir de guía para futuros descubrimientos.
- 32 Garza, Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción. UNAM-Porrúa, México, 1988. p. 9, apud Espinoza y Montes, Angel. "La investigación en el campo de la ciencias sociales : vigilante de los quehaceres de la orientación educativa". Ponencia presentada en el Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. p. 2

del método y su distinción tanto para las ciencias sociales como para las ciencias naturales, sin embargo, la preocupación de autor va más allá de establecer estas diferencias sino más bien en la forma en que son identificados y en la manera en que se enfrentan a problemáticas sin solución.

Esta premisa abre la posibilidad de que el orientador pueda tener un verdadero proceso de formación general y en especial en investigación y de esta manera "construir objetos de estudio pertenecientes a la complejidad de la misma orientación educativa".³³

Sobre este punto hay un común denominador en los tres trabajos revisados y es el que se refiere a las definiciones y limitaciones que se presentan en la formación teórica-metodológica de los orientadores. Un primer aspecto y que ha sido poco analizado es la formación en investigación en específico, en el que se ha detectado que la formación investigativa se reduce a la reproducción de lo que el "conductor del curso quiera exponer como base del contenido que en el 'propio' curso es necesario sustentar"³⁴

Bajo esta visión los orientadores dejan de lado la posibilidad de reflexionar sobre su hacer, de tener como referente a la investigación como una forma de producir conocimientos y por el contrario fija su atención en el cumplimiento de los

33 Espinoza y Montes, Angel, "La Investigación en el campo de la ciencias sociales : vigilante de los quehaceres de la orientación educativa". Ponencia presentada en el Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. p. 3

34 Loc. cit..

contenidos que el curso propone. Contenidos, que son adquiridos de una manera parcial y fragmentaria, "sin el contexto social requerido y concebidos muy tecnocráticamente. Situación que tiene que ver con el conocimiento limítrofe del docente, el cual también carece de referente teórico"³⁵

De aquí que el autor proponga desarrollar en el orientador ese sentido heurístico que implica hacer la historia de la orientación para comprender el carácter que hasta ahora tiene, a través de sus diversos objetos de estudio, escuelas, posiciones que la sustentan, etc. , reconocer que esa historia surge en su "actuar desde una metodología experimental que pertenece a las ciencias naturales, en correspondencia con un sustento teórico más cercano al positivismo y al empirismo"³⁶ y a su vez entender que en la búsqueda de su porvenir se ubique el debate de la ciencia, con las humanidades donde la orientación educativa tiene que ser resignificada en el campo de la actividad científica de las llamadas ciencias sociales y humanidades.

Insertar al orientador en el debate de la investigación social, abre la posibilidad de que los objetos y los métodos del campo de formación de la orientación puedan ser conducidos hacia el camino de recuperación heurística.

Es a partir de estas reflexiones que el autor plantea la búsqueda de verdades

35 Muñoz Riverolh, Bernardo. "La asesoría de tesis e investigación como espacio de formación de orientadores". Ponencia presentada en el Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991 p. 3

36 Espinoza y Montes, op.cit. p. 5

que nos lleven a la construcción de los objetos de estudio de la Orientación Educativa, lo que implica el acceso a diversas metodologías.

Si bien, "actualmente existen diversos objetos de estudio que se manejan con diferentes metodologías y que son aportes importantes para las investigaciones que se hacen en el campo de las ciencias sociales en general".³⁷ es por ello que se abre la posibilidad de entrar al debate y a la búsqueda de impulsar esa intención heurística que hoy se propone para el desarrollo de la investigación en orientación educativa.

Así, la aplicación de metodologías expuestas en la:

Investigación participativa; donde se busca realizar estudios socioeconómicos que se vinculen en la compleja relación sociedad-educación.

Investigación etnográfica: Con la que se pueden destacar la diversidad de las relaciones que se dan en la orientación educativa a través del estudio de los microcosmos donde se mueven los alumnos y el mismo orientador.

Investigación a través de las historias de vida: De las cuales el orientador puede obtener análisis diversos sobre la personalidad en general de los alumnos a los que presta sus servicios.

Investigación a través del método clínico: El cual centra su atención en la generación de nuevas y diferentes perspectivas de las tareas y los quehaceres de la orientación tratando de interpretarla desde otro ámbito de la realidad:

37 *Ibid.*, p. 6

Investigación hermenéutica: Busca encontrar un nuevo sentido a la Orientación Educativa en términos de su interpretación, su racionalidad y comprensión.

Investigación con el método de C. A. C. (concreto-abstracto-concreto): Este enfoque se dirige a estudios relacionados con la construcción, deconstrucción y reconstrucción de realidades en la Orientación Educativa.

Cada una de estas metodologías con sus aportaciones concretas serían de mucho apoyo para lo que hoy se pretende hacer en Orientación Educativa. Lo importante aquí es contar con una base mínima de entendimiento para poder comprender nuestros desacuerdos, ya que de lo contrario, la comunicación sería imposible y el desacuerdo entonces incoherente e inconsistente, es "necesario que exista cierta base para una relación cultural, que solo se da si los que participan en el debate tienen idea aproximada de qué es aquello de lo que habla el otro".³⁸ Esto permitiría favorecer a esos nuevos objetos y esos nuevos métodos en ese gran campo que es la Orientación Educativa, no permitamos que el desacuerdo interrumpa el desarrollo ciencia.

38 Jeffrey, Alexander. "La centralidad de los clásicos en Giddens, Anthony. La teoría social hoy. Alianza Editorial, México, 1990, p. 42, apud Espinoza y Montes, op. cit. p. 8

Capítulo 2

LA CONSTRUCCION DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO EN EDUCACION.

La escuela como una institución social ha sido objeto de múltiples interpretaciones, la más frecuente es considerarla como el espacio donde se reproducen las diferencias sociales y como un medio que favorece a la desinformación y a la dependencia cultural, conduciéndola a la repetición de esquemas tradicionales que en gran medida mantienen el sistema social vigente.

La necesidad de revalorar el trabajo que se realiza en la escuela ha llevado al investigador social a desarrollar alternativas que respondan a un proyecto real que traslade, analice y discuta los principios informativos, reguladores y valorativos de la práctica educativa cotidiana, considerando sus vínculos con el medio circundante.

Es preciso entonces llegar a la comprensión de la educación, rehacer su historia, y con ella la historia de cada uno de sus protagonistas "descubrir los motivos y las fuerzas que no aparecen explícitas en los términos de las interpretaciones oficiales de la realidad educativa (...) examinar lo que está detrás, (...) a fin de descubrir las verdaderas silenciadas de la práctica educativa",³⁹ con el afán de que ésta sea una conciencia de la sociedad, propósito que no se caracteriza por poseer un fin práctico, sino que corresponda a un proceso requerido de condiciones de sustentación.

El maestro que retome esta concepción educativa debe detenerse a pensar en los lazos que ligan al alumno con el medio social una vez que egresa de la escuela y establecer "los principios de una interacción educativa que posibilite el desarrollo armónico del ser integral del hombre en sus diversos campos: ambiental, corporal, psicológico y consciente".⁴⁰

Para lograr lo anterior el alumno deberá ser considerado con sus propios valores culturales, sus hábitos, sus tradiciones y sus prejuicios, aspectos que se van permeando y encuadrando dentro del saber escolar.

Comprender los elementos que componen dicho proceso, a través de las intervenciones en el aula, permite avanzar hacia la solución de los problemas educativos. En este sentido, además de la relación del trabajo docente con el

39 Gerson, Boris. "Observación participante y diario de campo" en Perfiles Educativos, 1, julio-agosto-septiembre de 1979, núm. 5, 1979. p. 3

40 Ibid., p. 4

estudio y la formación constante, se sugiere vincular estrechamente el trabajo de investigación con la práctica educativa, lo que implica un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquello que sucede en el aula.

Con lo anterior se destaca la necesidad de contar con otras alternativas de investigación que nos acerquen más al análisis de espacios microsociales y nos evite la tendencia de ir en busca de la generalización del conocimiento, que hasta cierto punto y que por sus características globales fracasan al tratar de trasladar lo que sucede en relaciones nacionales a situaciones particulares.

Esta situación ha sido muy bien expuesta por Gastón Bachelard en su obra "La Formación del Espíritu Científico", quien desde una perspectiva filosófica aborda el problema mediante una revisión crítica de las formas dominantes del pensamiento científico. Sobre esta misma línea encontramos también las posturas de Bourdieu y Passeron en el texto titulado "El Oficio del Sociólogo", donde plantean la problemática existente en torno a la construcción del objeto de conocimiento, cuando éste es obtenido valiéndose de la utilización de las técnicas clásicas de recolección de datos, ya que desde esa perspectiva la investigación se ha limitado en términos de su inmediatez o pragmatismo, al partir fundamentalmente de las relaciones empíricas de los objetos y no de la construcción de relaciones conceptuales entre problemas. Consideran que debe tenerse cuidado con el manejo de concepciones preconstruidas ya que se corre el riesgo, en un momento dado de que el conocimiento solo se adquiera a un nivel de percepción. En estos momentos es importante recordar que el objeto científico es aquel que se construye como un sistema de relaciones, por lo que es necesario que la construcción del

objeto de conocimiento sea en función de las propias categorías de lo sujeto. Es decir, por el simple hecho de que se utilicen una serie de instrumentos y técnicas para registrar un determinado fenómeno, no significa que ya se esté haciendo ciencia.

Se ha recurrido a los tres autores citados porque sus planteamientos críticos respecto a la forma tradicional de investigación, servirán en lo sucesivo para fundamentar la elección del método etnográfico como una alternativa de investigación en el campo educativo, "no solo como un manejo técnico de procedimientos y herramientas, sino como una verdadera construcción teórica y metodológica".⁴¹

2. 1 Las limitaciones del conocimiento cuantitativo.

Sobre este punto se hará una recapitulación de las dos obras mencionadas en el punto anterior con la finalidad de fundamentar lo antes expuesto.

A lo largo de la historia, el hombre ha desarrollado diversos métodos que le han permitido conocer y explicar todo lo que acontece a su alrededor, teniendo

41 Beretly Busquets, María. "Lectura de los significados en la relación educativa, desde un enfoque etnográfico". Ponencia presentada en el Coloquio La relación educativa, varios enfoques: múltiples lecturas, ANUIES, UPN. Unidad Ajusco, México, D. F. (17, 18 Y 19 de octubre de 1990). p. 1

como objetivo común alcanzar verdades así como demostrarlas y verificarlas. Cada uno de esos métodos han estado en niveles muy diferentes, en cuanto a su explicación filosófica, al grado de abstracción que alcanzarán en su ideología explicativa y respecto a la acción que despliegan en las etapas concretas de la investigación.

Estos métodos han tenido en la temporalidad de su aplicación un carácter novedoso y válido entre los investigadores, pero también su desarrollo ha propiciado la crítica hacia cada uno de estos. Se han refutado y cuestionado la veracidad de sus procedimientos. Tal ha sido el caso de las críticas hechas por Gastón Bachelard, Bourdieu y Passeron a las formas tradicionales de construir el conocimiento y a la manera en que el investigador social enfrenta la relación sujeto-objeto.

Bachelard argumenta que uno de los principales obstáculos en el desarrollo del conocimiento ha sido la obstinada perseverancia del investigador en la construcción casi exclusiva de conocimientos generales, situación que lo ha conducido a valorar en todos los objetos que se parecen, las mismas características y las mismas definiciones; clasificándolos de tal manera que se llega "la mayoría de las veces, a generalidades inadecuadas, sin vinculación con las funciones matemáticas esenciales del fenómeno".⁴² Es decir, que en la búsqueda o en la caracterización de la generalización se pierden de vista elementos que le son

42 Bachelard, G. La formación del espíritu científico. México, siglo XXI, 1974 p. 67

propios a cada objeto y que por mínimas que sean las diferencias le dan su propia especificidad.

Fundamentar la cultura científica en las grandes generalidades es hoy una limitante ya que han perdido su eficacia, y lo que es más, bloquea actualmente al pensamiento, al grado de considerar a una ley formulada en la generalidad como algo, tan completo, tan acabado en sí mismo, que no se siente ya la necesidad de estudiar más de cerca a los fenómenos, generando de esta manera la inmovilidad del pensamiento.

¿Cómo se fundamentan estas aseveraciones? Bachelard parte de los siguientes razonamientos: La enumeración de casos, donde la generalidad es evidentemente inadecuada y se considera de primera intención, teniendo como referente las tablas de observación natural que de entrada dan la idea de ser un conocimiento totalmente estático que tarde o temprano traba la investigación científica. La tabla de presencia deja de lado las perturbaciones que se presentan en los objetos y que en un momento determinado es lo que le da vida al objeto de estudio. La utilización de tablas, ha llevado a quienes recurren a ellas, a caer en la generalización de intuiciones particulares, lo que origina la construcción de conceptos científicos falsos.

La generalización se da desde dos puntos de vista, y que a la vez son contradictorios: La atracción de lo singular y la atracción de lo universal, caracterizándose a su vez como un conocimiento de comprensión y un conocimiento de extensión siendo sin embargo, poco dinámicas en términos de la

construcción del conocimiento científico. Habría que pensar en una actividad que pudiera vincularse más acertadamente a la creación de un conocimiento más dinámico que generara un pensamiento más inventivo y más crítico, y que a su vez proporcione una riqueza en comprensión, esa actividad podría sintetizarse en la capacidad que tenga el concepto científico creado de deformarse así mismo y de "incorporar las condiciones de aplicación de un concepto en el sentido mismo del concepto (...) esta conceptualización totaliza y actualiza la historia del concepto, y más allá y a su vez impulsada por ella (...) suscita experiencias para deformar un estadio histórico del concepto, para realizar las condiciones de aplicación que la realidad no reúne".⁴³

Esto explica el carácter importante de la ciencia cuando realiza sus objetos sin encontrarlos jamás ya hechos. De aquí que se insista en que la construcción del conocimiento y más aún de los conceptos se haga bajo formas "proliferantes" cuando no "esclerosadas" como sucede en la tendencia generalizante de la ciencia, donde vemos que los fenómenos más diversos, los más irregulares se incorporan bajo el mismo título y se trasladan insensiblemente de un concepto a otro sin comprender la esencia propia de cada fenómeno y sobre todo si se trata de objetos que aparentemente son identificables entre sí. De aquí que da lo mismo aplicar el mismo concepto a cualquier fenómeno.

Bajo esta forma de pensamiento no tiene cabida la precisión, ni el detalle, por el contrario hay desconfianza frente a cualquier cuestión que proponga una

43 Ibid. , p. 73-74

diversificación ulterior, esta forma de concebir el conocimiento, demuestra que en la construcción del objeto, el pensamiento precientífico se ha conformado con lo que el conocimiento general le da. Aún más, tiende a la explicación general, a la explicación por lo grande.

Esta forma de concebir el conocimiento científico, lleva a que los conceptos manejados sean considerados como inalterables, como verdades únicas que no pueden ser modificadas. Valorar así al conocimiento nos puede llevar a la pérdida de la objetividad, a dejar escapar aspectos que pudieran ser fundamentales para la caracterización del objeto.

Es necesario romper con la tendencia de limitar el conocimiento al dominio experimental y generalizante, y por el contrario llevar a los fenómenos a una clara definición de sus variaciones fenomenológicas, es entonces que el científico deberá tener una comprensión matemática del concepto fenoménico completarlo y realizar con él ciertas posibilidades, igualando de esta manera la razón y la experiencia, para así ya no retener su atención en el fenómeno general sino en el "fenómeno orgánico, jerárquico, portador del signo de una esencia y de la forma y como tal permeable al pensamiento matemático".⁴⁴

Es decir crear una cultura científica diferente, en la que el pensamiento científico estudie el fenómeno en su especificidad objetiva y no en la universalidad, de tal manera que la objetividad se determine por la esencia misma del objeto y no

44 Ibid. , p. 79

por la similitud de las formas y/o de su comportamiento. Aquel conocimiento que presente limitantes en cuanto a su precisión, no puede ser considerado como científico, aún más, un conocimiento definido en la generalidad puede ser sumamente confuso.

De aquí que el espíritu científico deba ir en busca de lo esencial en el fenómeno y no preocuparse por la generalidad o la universalidad del conocimiento, finalmente como lo apunta Marcel Boli: "el pensamiento será universal en la medida que pueda serlo, en la medida en que la realidad lo autorice".

Otro aspecto que es importante abordar y que también obstaculiza la formación de un verdadero espíritu científico son los hábitos verbales, que bajo una sola imagen o hasta una sola palabra se construye toda una explicación de los fenómenos más variados. De acuerdo con Bachelard, esos fenómenos se expresan y se cree entonces explicarlos; se les reconoce y se cree entonces conocerlos, solo por el hecho de que se manifiestan de manera similar, se les lleva a encajonarlos bajo una imagen generalizada construida por pura intuición. Esta forma de pensamiento lleva a que la acumulación de imágenes violente a la razón, obstaculizando la visión abstracta y clara de los problemas reales e impidiendo a su vez el desprendimiento de una intuición básica, y que al intentar hacerlo subsiste en el inconsciente la función de la imagen, limitando al pensamiento y llevándolo a un "movimiento pura y simplemente lingüístico que al asociar a una palabra concreta, una palabra abstracta, cree haber hecho avanzar al pensamiento. Una doctrina de la abstracción coherente necesita un desprendimiento mayor de las imágenes primitivas".⁴⁵

Sobre una imagen se pueden crear las más diversas acepciones de acuerdo al sujeto que la maneje, puede ser más fácil o más complicado, su contenido más concreto o más abstracto, según sea la aplicación y la semejanza que se le dé con otros procesos y la forma en que sean interiorizados por el sujeto. Es entonces necesario desprenderse de la intuición básica por ser un obstáculo para el pensamiento científico, por limitar la capacidad y la creatividad del sujeto, solo una ilustración que trabaje más allá del concepto, puede impulsar al pensamiento científico, de otra manera seguiremos cayendo en las generalizaciones como forma de explicarse los fenómenos y considerar a una imagen como suficiente para organizar las experiencias más diversas. Incluso se ha encontrado a grandes pensadores influidos por esta forma de utilizar las palabras, bloqueando su propia creatividad, dejando fuera de sí otras posibilidades de conocer a fondo el objeto, es decir, la capacidad de "instalar la duda a la altura de los detalles del conocimiento objetivo, en desarrollar una duda discursiva que desararticule todos los vínculos de lo real, todos los ángulos de las imágenes. La duda general es más fácil que la duda particular".⁴⁶

Otro elemento que es importante destacar es que la intuición puede llevar al investigador al desprendimiento de la noción, lo que permite desarrollar un sinnúmero de ramificaciones sobre el objeto estudiado y más aún puede llevar al investigador a concebir sin dificultad los contrarios. Una crítica que se hace a esta forma de concebir los conocimientos objetivos es que frecuentemente "se

45 Ibid., p. 90

46 Ibid., p. 94

encuentran alrededor de objetos privilegiados, alrededor de instrumentos simples que llevan el signo de "homo faber", imágenes simplistas que se atreven a proponerse como explicativas".⁴⁷

La analogía es otra de las formas de análisis a las que recurre la ciencia moderna para la explicación de los fenómenos, caracterizándolos de acuerdo a la similitud que puedan presentar con otros, su finalidad es ilustrar y tratar de aclarar ideas abstractas. Conjuntamente con la metáfora se presentan formas verbales que obstaculizan el conocimiento, siendo estas últimas las más peligrosas ya que "ellas no son nunca imágenes pasajeras, se dirigen a un pensamiento autónomo, tienden a complicarse, a terminar en el reino de la imagen".⁴⁸

Hasta aquí se han expuesto algunos de los obstáculos que Bachelard considera como nocivos para el conocimiento del objeto llevándolo a ser parcializado y limitado creando que "en este orden de ideas se pongan en juego, no propiedades generales, sino cualidades substanciales (...), lo que nos permite (...) captar mejor la idea de privilegio epistemológico, la idea de valorización epistemológica".⁴⁹

Con Bourdieu y Passeron, el problema de la construcción del objeto está centrada en los supuestos teóricos que deben acompañar a la investigación y en las herramientas que se utilizan para su realización. Consideran importante tomar

47 *Ibid.* , p. 95

48 *Ibid.* , p. 97

49 *Ibid.* , p. 98

en cuenta que para definir y construir un objeto de investigación es necesario hacerlo en función de una problemática teórica. "Un objeto de investigación por más parcial y parcelario que sea no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica".⁵⁰

Esperar que el objeto nos dé las respuestas a nuestras preguntas es uno de los principales errores de la sociología espontánea, es necesario que se entienda que "lo real no tiene nunca la iniciativa, ésta sólo puede responder si se le interroga (...) y para poder realizar esto hay que considerar que (...) sin teoría no es posible ajustar ningún instrumento ni interpretar una sola lectura".⁵¹

Insistir en la idea de que hay hechos que por si solos se explican y que por tal motivo no necesitan de ninguna fundamentación teórica es hoy una de las críticas más fuertes que se le hacen a la sociología. Un objeto estudiado jamás podrá responder "completa y adecuadamente a las interrogantes para las cuales no han sido construidos"⁵² es por eso importante reconocer las condiciones bajo las cuales se realizó la investigación del objeto, es decir, conocer bajo que condiciones epistemológicas. Así se consideraría como un trabajo de retraducción de hechos y no de datos, por esto es importante contar con la metodología adecuada, que nos permite explicar los principios y los problemas de la construcción del objeto.

50 Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude, El oficio del Sociólogo, Siglo XXI, p. 54

51 Ibid., p. 55

52 Ibid., p. 56

De aquí la crítica al empirismo por considerar los hechos como datos y al manejo de los métodos comunes de recopilación de información como defectuosos, ya que pueden llevar al investigador a tener una visión reducida y estrecha del objeto y dejar de lado información que en un momento determinado pudiera servir para realizar una mejor construcción de los hechos, es decir, permitirse una forma diferente de percepción menos dirigida al pragmatismo y más cercano a la realidad concreta, implicando con esto ir al hecho y no que el hecho venga a nosotros.

Al tratar de sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que nos permitan construirlos y analizarlos, se corre el riesgo de que provenga ya con tendencias ideológicas o con cierto grado de deformidad, lo que puede llevar a que la construcción del objeto se aleje más de la realidad del mismo sujeto, y aún más, esa supuesta neutralidad y objetividad que se busca al hacer ciencia, se pierde en el proceso mismo de la construcción del objeto cuando el mismo sujeto dicta sus propios juicios que la mayoría de las veces el mismo no sabe interpretar o al formularlos se pierde en la superficialidad de responderse a preguntas innecesarias, esta situación lleva al sociólogo a eludir la tarea de construir los hechos en base a una problemática teórica lo que implica renunciar a una verdadera construcción epistemológica del objeto y a seguir cayendo en la sociología espontánea.

En cuanto a la elaboración de hipótesis dentro del empirismo éstas se encuentran desprovistas de un cuerpo teórico situación que obliga al sociólogo a hacer uso de conceptos como sujeto social.

La comprobación de supuestos bajo la utilización de instrumentos de medición, la codificación y el análisis estadístico, no son más que "otras tantas teorías en acto", que pretenden demostrar mediante preceptos tecnológicos neutrales, la validez de los supuestos planteados, esto significa que la construcción de los hechos se haga al margen de su entorno, de su propio contexto. Esta forma de abordar los hechos puede ser consciente o inconsciente aniquilando completamente el objeto de investigación.

Otra crítica que se le hace al empirismo y a la sociología espontánea, es la idea de que las técnicas de recopilación de datos y los conceptos que de ellas emanan revisten a la investigación de una neutralidad lo que le da validez y objetividad a los resultados obtenidos, esto no lleva más que al alejamiento de una verdadera discusión crítica sobre la teoría del conocimiento sociológico.

En cuanto a la revisión de los instrumentos de medición hecha por los autores, inician con la crítica a la entrevista dirigida ya que lleva al sujeto a dar respuestas socialmente aceptadas las cuales muchas veces pueden estar alejadas de su propia realidad. Se produce un artefacto verbal en donde se establece una relación artificial con el lenguaje. En cuanto a las técnicas de registro son tajantes al plantear que no existe la total neutralidad en la aplicación de las mismas ya que toda técnica esta socialmente determinada.

En la elaboración de preguntas en la encuesta o cuestionario, se critica la carga de subjetividad que tienen, por lo que el sociólogo debe someter sus propias cuestionamientos a la interrogación sociológica, es decir, el sociólogo debe

formularse sus propias preguntas para tener claro el análisis de las respuestas obtenidas. Una pregunta mal planteada oscurece el objeto de estudio y lleva al sociólogo a la incomprensión de las respuestas obtenidas y a que el resultado de la investigación oculte la realidad.

Otro instrumento criticado es el cuestionario cerrado, este instrumento se considera dentro del empirismo como uno de los más objetivos y neutrales, sin embargo, las mismas preguntas encierran dentro de sí toda la subjetividad del investigador, ya que en algunos casos las respuestas pueden estar inducidas desde la misma pregunta y por otro lado una respuesta "SI", puede encerrar un contenido muy diferente de un sujeto a otro, puede diferir no solo "por la extensión de su léxico o su grado de abstracción, sino por la temática y problemática que transmiten, es en suma desconocer el problema de la significación diferencial".⁵³

En la entrevista no dirigida existe el riesgo de apropiarse de nociones y categorías utilizadas por los sujetos entrevistados, y en cuanto a las encuestas están más expuestas solo a captar las opiniones o actitudes que no van más allá de los límites de la situación en que fueron aplicadas y por lo tanto se ve obligada a excluir situaciones críticas, es entonces necesario para captar o prever las conductas críticas, "como lo observa Marcel Maget, hay que remitirse a la historia para descubrir las constantes (si es que existen) de reacciones a situaciones nuevas".⁵⁴

53 *Ibid.*, p. 64

54 *Ibid.*, p. 65

En resumen las técnicas de recopilación de datos "lejos de constituir la forma más neutral y controlada de la elaboración de datos (...) supone todo un conjunto de exclusiones, no todas escogidas y que son tanto más perniciosas por cuanto permanecen inconscientes para poder confeccionar y saber que se puede hacer con los hechos que produce, hay que saber lo que hace el cuestionario y sobre todo lo que no puede hacer".⁵⁵

El cuestionario debe ser considerado entonces como un apoyo para la obtención de datos, pero no como la base de interpretación de los hechos. Es necesario reconocer que el cuestionario no es más que un instrumento de observación cuyas ventajas metodológicas son su capacidad para recoger datos homogéneos, siempre y cuando éste sea correctamente planteado y además reconocer sus limitaciones como instrumento de observación y como generador de conocimiento y por otro lado, darle a la observación metódica un lugar más preponderante. Es necesario tener siempre en cuenta que cualquier tratamiento de información por elemental que sea implica una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto, de otra manera la investigación quedará reducida a descripciones y tenderá a "sugerir que el método experimental tiene por función descubrir relaciones entre datos o propiedades preestablecidas de esos datos".⁵⁶

Pretender construir el objeto a través del ABC de la ciencia es una de las formas más eficaces de obscurecer el hecho, ya que hay que recordar que al

55 *Ibid.*, p. 66

56 *Ibid.*, p. 69

elaborar las categorías de investigación se tiende a la estandarización y esto lleva a que el objeto sea minimizado y reducido a una teoría del inconsciente, esto es, a una ideología. Es necesario que el investigador retome este hecho y a su vez entienda que las diferentes técnicas pueden ayudar al conocimiento del objeto siempre y cuando se reconozcan sus limitaciones y se tenga una reflexión metódica y una adecuada teoría del objeto.

Con los elementos anteriormente descritos expondré en el siguiente capítulo lo que es la etnografía, así como, las discusiones teóricas que se han desatado a su alrededor, discusiones que van desde considerar si es una técnica o un método, hasta la validez de sus planteamientos teóricos. Posteriormente expondré las aplicaciones concretas que esta tiene o puede tener en investigación educativa.

Capítulo 3

LA ETNOGRAFIA COMO METODO DE INVESTIGACION EN EDUCACION.

La etnografía como un método de investigación en el área educativa surge en la década de los sesentas en los países anglosajones. Se presenta como una opción que pretende dar una visión diferente de los planteamientos que hasta al momento habían sido expuestos por la Psicología Experimental y la Sociología Cualitativa. La etnografía como un método de investigación educativa a desatado ha su alrededor muchas polémicas, "de hecho ha entrado en el campo educativo frecuentemente como una "técnica", la discusión en torno a ella se ha dado en este campo en términos del positivismo, prevaleciendo así las preocupaciones por su validez, su representatividad, su objetividad, etc".⁵⁷

57 Rocwell, Elsie. (2) La relación entre etnografía y la teoría en la Investigación Educativa.

Sin embargo, se ha dejado de lado el desarrollo de las aportaciones teóricas que ésta ha dado a los procesos educativos. Partamos entonces de este primer planteamiento para poder abordar el problema.

Para hablar de la relación entre teoría y etnografía es necesario definir cada uno de estos términos. Por lo difícil que resulta determinar el término etnografía, dadas sus múltiples acepciones iniciaremos con la palabra etnografía que se "refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo, como al producto final de la investigación, clásicamente a una descripción analítica".⁵⁸

En antropología es más que una técnica, no es equivalente a la observación participante; tampoco suele identificarse como un método, se insiste más bien en que es un enfoque o una "PERSPECTIVA" algo que no agota los problemas ni de uno ni de todo. Se considera también a la etnografía como una "rama de la antropología que acumula conocimientos sobre realidades sociales, culturales y particulares delimitadas en el tiempo y el espacio. Suele definirse como una teoría de la descripción, diferente a la etnología que es considerada como una teoría de la comparación".⁵⁹

Alrededor de la etnografía han surgido principalmente dos corrientes que la consideran como ateórica,⁶⁰ en primer lugar tenemos los planteamientos

Cuadernos de Formación Docente #2 dic. 1984. PIIIE, Santiago Chile (Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la Realidad Escolar), p. 67

58 Ibid., p. 68

59 Loc. cit.

60 En el sentido de que en la construcción de la teoría científica implica la "edificación de un sistema más o menos afinado y consistente de enunciados que unifica, amplía y profundiza

positivistas quienes enfatizan en el carácter empírico o ateórico de la etnografía y la califican únicamente como proveedora de datos. Desde el estructuralismo se critica a la teoría etnográfica justamente por su empirismo fenomenológico, donde se considera su "ateoricismo", o antiteoricismo, como un rasgo esencial de la descripción etnográfica. En general se puede decir que la etnografía es considerada por algunos como un proceso que permite describir en términos operativos, las formas en que los sujetos de un grupo particular perciben el universo a través de sus preceptos culturales y para otros solo se limita a meras descripciones.

La diferencia entre estas dos concepciones estriba en que una exige al investigador la mayor objetividad en la tarea de describir la realidad y la otra exigiría la mayor fidelidad posible a la subjetividad de los miembros de una cultura, sin embargo, ambas corrientes están de acuerdo en dejar a la etnografía en un nivel precientífico de recolección de materia prima, dejando los problemas teóricos para otro momento y se reduce a ser considerada como el momento descriptivo y ateórico de la investigación dejando fuera toda posibilidad de involucrar los problemas epistemológicos de una ciencia social.

En ese sentido, "la etnografía aparece ahí como un 'reflejo' de la realidad observada, fuente de dato empírico. O bien se le considera como un proceso necesariamente 'subjetivo', una descripción matizada por el sentido común del observador o del grupo estudiado".⁶¹

Ideas, las cuales en el estudio preteórico, habían sido más o menos intuitivas, imprecisas, esquemáticas e inconexas", es decir, simplemente conocimiento ordinario. Mario Bunge. La Investigación Científica. España, Ariel Colección Convivium, 1979. p. 486.

Esta posición se contrapone a la larga tradición que reconoce la imbricación del trabajo teórico y la tarea descriptiva cuyos principales representantes son Malinowski(1983), Boas y Geertz (1973), para ellos y otros autores "la descripción etnográfica, no es un reflejo de la cultura estudiada, sino un objeto construido (...). Si la descripción etnográfica no es ni obvia, ni necesariamente relativa sería insostenible considerarla como una mera descripción, carente de teoría. Desde posiciones epistemológicas que cuestionan al empirismo, toda descripción involucra, necesariamente, una conceptualización del objeto. Es claro entonces que en toda investigación etnográfica se encuentran implícitas o explícitas, conceptualizaciones del objeto de estudio que definen cual es la descripción que se hace ante múltiples descripciones 'posibles' de la realidad estudiada. Aún aquella etnografía que se supone atórica o 'empirista' integra supuestos teóricos del 'sentido común antropológico' (...) así (...) las etnografías que mejor expresan y dan cuenta de las relaciones y los procesos particulares que estudian son consecuencia del trabajo teórico y no 'materia prima' para empezar a hacerlo".⁶²

Por eso es importante utilizar a la etnografía no solo como una técnica, sino tratarla como una opción metodológica, en el entendido de que todo método considera una teoría. Para demostrar esta relación se partirá de tres ejes fundamentales:

61 Ibid. , p. 69

62 Loc. cit.

3. 1 El desarrollo histórico de la etnografía

Se puede decir que empieza a desarrollarse a partir de la relación que guardan los países europeos con los pueblos colonizados por ellos, la necesidad de poseer un conocimiento instrumental sobre los pueblos dominados llevó a la antropología evolucionista al desarrollo y a la integración de instrumentos funcionalistas, hecho que generó una ruptura, la cual puede resumirse en los siguientes términos:

- El cuestionamiento a la idea de una evolución independiente de las instituciones sociales.
- La necesidad de buscar interrelaciones funcionales entre las instituciones de grupo social y las necesidades básicas universales del hombre.
- Cuestionamiento de la validez de comparar rasgos o fenómenos aislados y tomar en cuenta el lugar que ocupa dentro de la estructura.
- Cuestionamiento de las etapas evolutivas del hombre a partir de las diferencias entre los europeos y las sociedades "primitivas" actuales.
- La insistencia en la observación directa y el aprendizaje de la lengua "nativa" como vía de acceso a la visión de su realidad.
- El desarrollo del concepto de cultura.

Esta ruptura influyó y sigue vigente en la etnografía y se puede observar en la insistencia de realizar estudios "integrales", en establecer las relaciones que se dan entre los fenómenos sociales, así como, las confrontaciones que el etnógrafo realiza de sus propias visiones y las del grupo por mencionar algunos.

En ese sentido "... a partir de aquella ruptura la antropología generó sus rasgos más característicos, como la acumulación de conocimientos particulares

sobre la diversidad humana y la elaboración de teorías para explicar dicha diversidad como la unidad básica del hombre; (...) lo que generó una multiplicidad de formas ideológicas de seguir negando la historia y ocultando las relaciones básicas de dominación y de explotación. Como ciencia social, se involucró en prácticas sociales y políticas, frecuentemente de dominación pero en ocasiones también de denuncia y de crítica".⁶³

A raíz de esto la etnografía entra a formar parte de la gama de opciones metodológica existentes para el estudio de los fenómenos sociales. Se enfrentó a la encuesta sociológica, la cual descansa en una relación institucional con los encuestados suponiendo una homogeneidad social de significados y categorías. Cuestionó a la experimentación que parecía eliminar del objeto de estudio todo lo contextual. Criticó al análisis social e histórico de la información documental existente, mostrando que éste privilegia ciertos temas, concepciones y perspectivas de clase a expensas de otras no registradas.

A diferencia de lo anterior, en la etnografía la observación de las relaciones sociales, en situaciones de vida cotidiana, fue lo que permitió el acceso a los fenómenos que no podían ser documentados por la encuesta o reproducidos en el laboratorio⁶⁴, expresando de esta manera la necesidad de conservar la

⁶³ *Ibid.*, p. 72

⁶⁴ Al respecto Miguel Beltrán, plantea que "la estructura social no es algo dado, inflexible, necesario y objetivo, en la cual los sujetos se limitan a reaccionar de forma mecánica y prestablecida; por el contrario, se insiste en la autonomía del individuo como elemento activo del sistema social", de aquí que la sociología fenomenológica busque rescatar al sujeto, a la conciencia y a la intencionalidad. Beltrán, Miguel. "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel", en Ciencia y Sociología. Madrid, Centro de

complejidad de los procesos sociales, es decir, poner orden donde aparentemente no lo hay, a través del estudio de las situaciones particulares de la vida cotidiana, de los barrios, comunidades, clínicas, escuelas, etc. , que eran espacios que clásicamente dominaba la sociología. Es a partir de esto que la etnografía se propone definir nuevos objetivos y elaborar conceptos más adecuados a los fenómenos que se pretenden estudiar.

3. 2 Etnografía y teoría en la Investigación educativa

En etnografía al igual que en otros tipos de investigación ha sido objeto de estudio, desde diversas perspectivas teóricas mismas que han introducido técnicas de campo y de análisis las que a su vez han derivado en las diferentes concepciones de los fenómenos estudiados. Esto se puede observar en el campo educativo, que con la presencia de diferentes supuestos teóricos y sus consecuencias metodológicas han arrojado diversas tendencias en los productos de la investigación etnográfica.

Para desarrollar este segundo eje tomaremos como punto de partida las raíces filosóficas y epistemológicas del método etnográfico haciendo un recorrido por los diferentes supuestos teóricos en que se fundamenta, para posteriormente abordar las diversas técnicas de campo y análisis utilizados por cada corriente.

Investigaciones Sociológicas, 1979. p. 393.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Basada en las filosofías del siglo XX, la sociología fenomenológica se considera como la responsable de introducir el método etnográfico en la investigación social.⁶⁵ Partiremos de este primer planteamiento para realizar nuestra descripción.

La filosofía intuicionista, de Henri Bergson (1973). Plantea que para aprehender el mundo en su constante movimiento y creación es necesario tomar en cuenta a la INTUICION ya que, a través de los métodos clásicos de la ciencia y la filosofía sería difícil captarlo. La intuición sostiene Bergson permite al hombre comprender inmediatamente la vida en su movimiento creador.

El Pragmatismo. Considera como verdadero aquello que al individuo le resulta útil en su vida cotidiana, y parte de la premisa de que cada quien tiene su propia verdad y en función de ella se orienta y resuelve los problemas que se le presentan en su experiencia vital.

Filosofía Fenomenológica. Fundada por Edmund Husserl (1984), tiene influencia de los neokantianos alemanes de finales de siglo XIX, sobre todo de Wilhelm Dilthey, Husserl rechaza el uso del mismo método de investigación para las ciencias

65 Ya que a través de ésta, se busca descubrir la esencia de los fenómenos, es decir, el qué. Parte del hecho mismo, de un caso particular, de un fenómeno específico, individual, único, en un tiempo y espacio determinado. La fenomenología sostiene que a través de la observación del hecho concreto e individual se puede comprender, captar, percibir su esencia. De aquí que busque rescatar al sujeto a la conciencia y a la institucionalidad para la ciencia social, preocupándose por entender el cómo de la comunicación, del entendimiento, y de las acciones significativas de quienes las emprenden, (Beltian, *op.cit.* p. 393.) y es precisamente a partir de la utilización del método etnográfico que se busca desifrar el significado que los actores dan a su conducta y a sus acciones.

naturales y las ciencias del espíritu como él las llama, ya que considera que para "el reino de la naturaleza prima la causalidad y el reino de lo humano lo determinante es la motivación o intencionalidad",⁶⁶ es decir, un fenómeno natural se puede explicar por sus causas, pero en los hechos humanos sociales o culturales, lo principal es comprender la intención o motivación que mueve a los actores, por lo que es necesario construir una ciencia de las esencias que aporte las bases para el desarrollo de las ciencias humanas empíricas. La ciencia eidética permite describir las esencias más puras y radicales, como son las esencias de las vivencias humanas; esto es, las esencias de las conciencias que son los ideales universales, intemporales, y que no existen materialmente. Se basa en la "suspensión del juicio" (o *epokhé*), es decir que el sujeto debe abstenerse de emitir opinión sobre los objetos, con base a sus simples percepciones acerca de ellos. En resumen reducir la esencia de la vivencia para poder alzar la "conciencia pura", donde la "cosa" juega un papel fundamental.

El Existencialismo. Se considera al alemán Martín Heidegger como el fundador de esta corriente. La filosofía existencial puede resumirse como sigue: El hombre no es una esencia sino una existencia, siendo esta última la que caracteriza a cada hombre en su particular existencia que define y construye de acuerdo a su entorno. A Jean Paul Sartre se le considera como una especie de refundador del

66 Husserl, Edmund. *Crisis de la ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Folios, México, 1984. apud Emmerich Gustavo E. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosóficos-teóricos y posibilidades heurísticas", *Pedagogía Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, enero-marzo, 1988. vol. 5 núm. 13. p. 26

existencialismo, él aportó un tono ideológico y progresista, ya que reconoce la realidad del condicionamiento material externo, repercute sobre la vida humana.

A pesar de las diferencias que hay entre las corrientes anteriormente expuestas, todas coinciden y tienen puntos de contacto de ser "filosofías de la vida", de la existencia humana; que intentan dar explicación de como el hombre común, percibe y construye su ser en el mundo, su existencia. "Son filosofías subjetivas, el individuo, el hombre particular, el sujeto que percibe, conoce, actúa, vive en el mundo, es el centro de estos sistemas filosóficos", -a excepción del existencialismo sartreano quien considera que- "lo anterior al sujeto (...), es la realidad primera, radical e inevitable (...), supeditando la realidad del mundo exterior, al individuo considerado organizador intelectual y práctico de una realidad exterior que se le presenta problemática y caótica".⁶⁷

Otro punto de coincidencia es que el ser humano debe "filosofar" no en un sentido científico positivo, sino más bien en el sentido de "la intuición que permite la experiencia vital del individuo situado en el mundo. En el filosofar deviene una actitud eminentemente subjetiva, a partir de la premisa que yo-soy-yo, en el mundo, un mundo al que debo darle un cierto orden para poder atribuirle sentido (sentido para mí)".⁶⁸

67 Emmerich, Gustavo E. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosóficos-teóricos y posibilidades heurísticas", *Pedagogía Revista de la Universidad Pedagógica Nacional*, enero-marzo, 1988. vol. 5 núm. 13 . p. 26

68 *Ibid.* , p. 27

La sociología fenomenológica. Las filosofías subjetivas dan nacimiento a esta corriente que tiene como premisa central "el mundo de la vida" en que los individuos establecen su pequeño grupo de relaciones cara a cara, que le permiten conceptualizaciones y percepciones que los individuos formulan del mundo social que le circunda. Retoma sus bases de dichas filosofías, dando origen a la sociología centrada en la persona por lo que recibe el nombre de sociología fenomenológica.

Fundada por el alemán Alfred Schutz (1962), retoma los principios metodológicos de la sociología comprensiva de Weber, en la que el "objetivo de la sociología es comprender el sentido que los actores dan a sus acciones, sentido que esta en directa relación con las acciones esperadas de otros actores".⁶⁹

Esta posición recoge a su vez los planteamientos neokantianos al sostener que el objetivo de la sociología no es generar leyes generales explicativas de las regularidades sociales (según el modelo de las ciencias naturales) sino comprender (empática e intuitivamente), la acción social, a través de la construcción estructural significativa, partir de ciertos elementos los cuales no son otra cosa que procesos de integración y autointerpretación de la conducta de los sujetos, así como, del establecimiento y comprensión de los significados dentro de los individuos, Es a través del entendimiento de las características más primitivas de la conducta que se podrá deducir la estructura significativa del mundo social. Entonces la teoría sociológica, según Schutz, "es descubrir los significados que los individuos dan a su acción, a su vida, a través, de reconstruir las construcciones subjetivas de los

69 *Ibid.* , p. 28

actores sociales, es decir, 'Objetivarlas', sacarlas a la luz utilizando para ello sus ideales que se resumen en dos. Los tipos ideales materiales, que describen los rasgos observables de algún modelo de acción social y los 'tipos ideales personales' que pretenden reconstruir los significados que los individuos participantes dan a su acción y a la de sus consociados".⁷⁰

La crítica que se hace a la posición de Schutz es que "absolutiza" algunas de las orientaciones metodológicas de Weber, minimizando el papel que tiene la coerción social sobre el individuo, además de que considera al sujeto con sus interacciones y significados como la realidad misma. Para Weber, en cambio, la cultura, los valores de la sociedad condicionan la acción del individuo.

A continuación enumeraré algunas de las teorías que son consideradas como vertientes de la sociología fenomenológica.

Los interaccionistas simbólicos. Representados por George H. Mead (1973) y Erving Woffman (1971), plantean que los símbolos como el lenguaje, los gestos, los rituales, etc. , son elementos que permiten medir la interacción humana. Siendo estas formas que el individuo se presenta a sí mismo y ante los demás, es lo que constituye la realidad social y permite al sociólogo comprender el sentido que el sujeto da a su acción y a su mundo. Como método es idóneo para comprender la interacción cara a cara y apoyado en la observación participante, permite la inmersión del investigador en el mundo cotidiano de los sujetos.

70 Ibid. , p. 29

La etnometodología de Harold Garfinkel (1967). Orientada a "descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas de los individuos. Supone que las interacciones que se dan dentro de ella se basan en reglas y significaciones compartidas", de las cuales muchas veces la gente no tiene conciencia. Es precisamente lo tácito, lo usual, aquello que los individuos participantes dan por supuesto en su interacción lo que constituye el más sólido sustrato de la realidad social".⁷¹

La etnometodología traslada las técnicas usadas tradicionalmente por la etnografía para el estudio de sociedades ágrafas, al estudio de comunidades pequeñas y delimitadas dentro de sociedades complejas, como hospitales, escuelas, etc. , plantea que el papel del investigador debe ser desconcertante para los individuos del grupo, es decir, que "el sociólogo al irrumpir en situaciones de vida cotidiana (...) debe generar el desconcierto y la interacción desorganizada lo que permitirá esclarecer cómo se construye y mantienen las reglas del juego y las estructuras significativas en las situaciones normales".⁷²

Teoría dialéctica de la construcción social de la realidad. De Peter L. Berger y Thomas Luckmann, (1968) inspirados en la teoría marxista de la alienación, coinciden con los otros autores al plantear que es el individuo colectivo el que produce la realidad social y a su vez esa realidad social objetivada, crea al individuo. Es decir, establece una relación dialéctica en la que interactúan el hombre productor y su mundo social quedando la sociedad como un resultado del trabajo

⁷¹ Loc. cit.

⁷² Loc. cit.

humano y a su vez el hombre como un producto social. Esta vinculación hombre sociedad explican los autores, se da con base en tres procesos sociales fundamentales:

- a) La externalización de las conductas individuales, de orden social que se dan por supuestas con un carácter preciso y superior al individuo actuante.
- b) La objetivación. "El individuo se enfrenta a conductas de otros actores, a reglas y significaciones institucionalizadas que, desde su perspectiva subjetiva, se le objetivan como una realidad ajena a sí mismo y que lo constriñe".⁷³
- c) La internalización. La estructura social objetivada no es percibida por los individuos como una creación colectiva que se perpetúa y es por medio de la internalización, de pautas de conducta, reglas, tipificaciones e instituciones que el individuo toma de la sociedad en que vive. Este último proceso es el que Berger y Lukman consideran como el principal foco de interés de su teoría ya que es desde el punto de vista de la sociedad que se da el proceso de socialización.

En resumen la sociología fenomenológica, trata de dar sentido a la acción que el individuo tiene dentro de su grupo y a las relaciones que establece dentro de él, en un medio geográfico delimitado y en el mundo concreto donde se desenvuelve.

El problema epistemológico fundamental de esta corriente es que "hipóstasia el importante ámbito de las relaciones cara a cara, y lo convierte en sinónimo de la totalidad social",⁷⁴ dejando fuera la base material, la estructura de

⁷³ Ibid. , p. 30

⁷⁴ Loc. cit.

clases, la organización política, las luchas y los conflictos. La posición que escaparía parcialmente a esta limitación sería la planteada por los dos autores mencionados.

3. 3 Principales enfoques teóricos en los estudios etnográficos.

La nueva etnografía o "etnosemántica"

A esta corriente se le considera como la más coherente, entre teoría y práctica. Parte de la concepción de cultura construida por analogía con la competencia lingüística. Tomada del modelo chomskiano se define como una "competencia cognoscitiva, es decir, como aquello que una persona tiene que saber o creer para participar en determinado grupo social recogiendo la vieja meta de reconstruir, 'la visión de los nativos', que se redefine como la visión émica".⁷⁵

Utiliza técnicas específicas de entrevista y de análisis formal. Las entrevistas proceden de preguntas descriptivas a estructurales y contrastativas, poniendo gran cuidado en el registro y en la identificación de las categorías "émicas" propias de los sujetos entrevistados. Las categorías se organizan en "dominios", y "taxonomías" contrastándose a través de un análisis llamado "componencial", de acuerdo a determinados atributos. En el ámbito educativo, se ha utilizado para derivar aspectos de la cultura escolar como sería la forma en que los profesores

75 James, Spradley, et. al. , *Participante Observation*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980, y *The Cultural Experience*, Chicago, Science Research Associates, 1972. apud Rockwell, Elsie. (2) *op.cit.* p. 74 De las dos referencias anteriores la autora sintetiza la concepción que los autores tienen de la nueva etnografía o etnosemántica.

clasifican a los alumnos o la que los mismos alumnos hacen las diferentes situaciones escolares.

La micro-ethnografía

Es la que más a contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos. Tiene sus raíces en la sociolingüística norteamericana (Hynes, Cazden, Labov.). Esta tendencia tiende a centrar su técnica en la combinación de la observación y el registro hecho con grabadora o video para la descripción de la interacción que se establece en las actividades educativas de cualquier aspecto. Con esta técnica se trata de reconstruir todo la interacción verbal y no verbal que se dio entre los actores, ubicando su contexto, su cultura de acuerdo con sus diferentes patrones de socialización.

Esta corriente ha contribuido a dar la noción de "currículum oculto", destacando las estrategias de sobrevivencia y resistencia de los alumnos.

El principal aporte de esta corriente radica en "la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestro y alumnos distinta a la que se generaba con las categorías formales de la didáctica (...) agregando una nueva dimensión al análisis de los procesos educativos y a la reconstrucción de las relaciones entre práctica docente y experiencia escolar"⁷⁶ de los alumnos.

76 Rockwell, (2) op.cit. . p. 75

Con la etnometodología recientemente se ha reforzado esta posición ya que insiste en reconstruir las reglas de "interpretación y participación de los sujetos que interactúan en determinadas situaciones sociales profundizando el análisis".⁷⁷

Macro-etnografía

Es un "regreso" al modelo clásico de los estudios etnográficos globales del fenómeno educativo. El enfoque teórico de la antropología educativa ha construido diferentes modelos: Donde lo educativo es considerado como un pequeño "sistema social", al cual se le puede aplicar las categorías de un estudio de la comunidad. Otro modelo sería el "análisis de sistema", el cual utiliza un diagrama de flujo para codificar y analizar los datos etnográficos.

El modelo de Gearing (1975) plantea que dentro de una comunidad se establece un proceso de transmisión cultural, en el que se incluye una tipología de estructuras de intercambio de información correspondientes al conjunto de alternativas de socialización.

Otra propuesta es la de John Ogbu (1974) con su enfoque "ecológico cultural", en el que plantea que una "etnografía completa del fenómeno educativo debe incluir las 'fuerzas históricas y comunitarias relevantes' y que la unidad adecuada para un estudio etnográfico es el barrio y no el salón de clases".⁷⁸

⁷⁷ *Loc. cit.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 76

En términos generales en los enfoques mencionados se distinguen concepciones funcionalistas de la educación, lo que lleva en el fondo al planteamiento de dos problemas teóricos y que aparecen inherentes a la metodología etnográfica, y son: la cultura, que es su tradicional objeto de estudio y la comunidad, que es su tradicional unidad de estudio; donde la cultura viene a ser concebida como determinante de la conducta de los sujetos involucrados, profesores y alumnos. Se considera que el fracaso escolar proviene del conflicto que se genera en las pautas culturales propias de su estrato social y las de la escuela que generalmente coinciden con la clase social del maestro. El problema se centra en el sesgo relativista del concepto de cultura.

En cuanto a la comunidad, generalmente estas corrientes las anteriormente descritas definen y recortan lo educativo en función de su relación con el contexto social, planteando estudiar a la escuela como una pequeña sociedad, en donde "lo educativo" y "lo social" son abordados en términos de "los valores de la sociedad", quedando frecuentemente en el "ámbito de la comunidad", que constituye la unidad clásica del trabajo etnográfico.

Lo anterior resulta insuficiente dado el desarrollo de la teoría sociológica de la educación donde se destaca la preocupación por las relaciones establecidas entre escuela-sociedad-estado, desde donde los trabajos etnográficos realizados tienden a ser juzgados como pura y meramente descriptivos.

Aquí es donde encontramos el límite objetivo de la etnografía ya que "como método requiere de una unidad determinada en el tiempo y en el espacio, de tal

forma que el etnógrafo pueda observar y documentar directamente situaciones y procesos concretos. La etnografía propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular. Por eso la comunidad, la escuela, o cuando mucho el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica".⁷⁹

Con lo anterior no se quiere decir que las investigaciones que utilizan el método etnográfico se encuentran limitadas, teóricamente es posible realizar estudios etnográficos que tomen en cuenta "el contexto social que existe mas allá de la escuela y la comunidad. Para ello es necesario integrar a la perspectiva teórica el aporte de una teoría social, en la cual la definición de "sociedad" no sea arbitraria y aplicable a cualquier escala de la realidad (salón, escuela, etc.). Implicaría reconocer a los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricamente determinadas".⁸⁰

Hay algunas corrientes provenientes de la nueva sociología de la educación, que han tratado de abordar este tipo de estudios considerando los procesos educativos como meros reproductores de la estructura de clases y como precursores de las desigualdades culturales en términos de conocimiento y poder.

Otras posiciones plantean que el proceso de socialización dentro de la escuela están en función de la división social del trabajo en las sociedades

79 *Ibid.*, p. 77

80 *Ibid.*, p. 78

capitalistas y retomando a la etnografía como la herramienta metodológica que les proporcionará datos sobre las relaciones sociales que se dan en la escuela y que corresponden a las establecidas en otras escalas. A pesar de que se han hecho estudios de esta índole a través de la etnografía, no se han resuelto los problemas teóricos y metodológicos en este tipo de investigación, ya que, se considera que el avance teórico actual no proporciona los elementos necesarios para fundamentar una mejor alternativa de etnografía educativa, sin embargo, y de acuerdo a la propuesta de Rocwell, pueden integrarse los preceptos teóricos manejados por Gramsci, lo que ayudaría a superar algunas de estas deficiencias teóricas. Aunque ha habido intentos por parte de la nueva sociología de incorporar algunos elementos de esta corriente dejan fuera aspectos que resultan fundamentales tomar en cuenta como son: "la importancia de la historia y la integración de los conceptos y las relaciones que desarrolla Gramsci como el sentido común, el folklore, concepciones del mundo, el buen sentido, etc. , que son conceptos que aproximan al investigador a los fenómenos 'culturales' que han sido el objeto de estudio tradicional de la etnografía".⁸¹

Esta perspectiva también define relaciones específicas para arraigar el estudio de fenómenos o superestructurales en las relaciones sociales y en el movimiento político de la formación social que los contiene.

Algunas características de esta corriente serían las siguientes:

- a) Abordar el fenómeno o proceso particular como parte de una

81 Loc. cit.

totalidad mayor que en alguna medida lo determina, y con la cual tiene diversas formas de relacionarse. Para esta corriente lo que importa es la interpretación que se haga del fenómeno investigado a partir de las relaciones que establece con el contexto social en sus términos más amplios y no solo en función de sus relaciones internas.

En términos Metodológicos implica completar la información obtenida en el trabajo de campo con otras fuentes que estén más referidas al orden social, como por ejemplo; las políticas educativas, y por otro lado, apoyar la interpretación y la explicación de los fenómenos observados a partir de otros elementos que sean externos a la situación estudiada. Es decir, no se van hacer estudios de caso, sino de casos.

- b) Desde esta perspectiva un estudio etnográfico siempre tiene presente la "dimensión histórica (...) como inevitable componente de todo proceso actual, construyendo así un presente histórico, en lugar de un presente sistémico un presente en que se reconozcan las huellas y las contradicciones de múltiples procesos de construcción histórica, y no un presente que suponga la coherencia de un sistema social o cultural acabado. Para lograrlo es necesario integrar la información histórica local (documental y oral) y en general el análisis etnográfico".⁸²
- c) Trabaja con una definición de educación formal, como institución y desde este punto problematiza su relación con el Estado, la sociedad civil y las diferentes expresiones que se dan en un espacio físico, temporal y real de donde se dirige a otras instituciones y espacios sociales como la política local, la concepción del mundo, la economía doméstica, etc. En términos metodológicos implica la definición de nuevos sitios y eventos en los que se van a buscar elementos y relaciones que sean significativos para el entendimiento de los procesos educativos.

- d) A diferencia de otras posturas considera que las categorías, los conocimientos y las acciones de los sujetos en cuanto a su concepción del mundo y sus prácticas, tiendan a ser contradictorias e incoherentes, las causas de estas divergencias las podemos encontrar en el seguimiento de su historia. Trabaja con "categorías sociales" implícitas y explícitas, que adquieren sentido al construirse las relaciones sociales y los procesos en que se sustentan.
- e) Los procesos como objetos de estudio significativos para la etnografía, no se reducen en esta posición a los ya identificados por los estudios etnográficos tradicionales como son el proceso de socialización en educación, además de este existen otros procesos como los de producción y reproducción, intercambio y negociación, de generación, de destrucción y de lucha, aunque todos estos se dan mediante mecanismos y ciertas formas particulares de comunicación (que ha sido uno de los puntos privilegiados en muchos estudios etnográficos) es posible descubrir cierto orden y lógica interna, sin embargo, es importante que "a través, de la reconstrucción de estos procesos se conozca su contenido histórico y social, y no solamente su configuración formal o estructural".⁸³

3. 4. El método etnográfico, sus aportes y limitaciones en investigación educativa

Para poder comprender las motivaciones y significaciones de las relaciones cara a cara se requiere de un método que proporcione elementos no de carácter "cuantitativo", como serían los utilizados por la sociología clásica, sino métodos

83 *Ibid.*, p. 80

"cualitativos", los cuales van a ser tomados por la sociología fenomenológica de la etnografía.

La etnografía fue desarrollada por la antropología y muy en especial derivada de la orientación estructural funcionalista, ciencia que busca "explicar las sociedades complejas estudiando aquellas más simples, en que por su simplicidad misma, podían encontrarse más a la vista de las estructuras y funciones esenciales de toda sociedad".⁸⁴ Para poder comprender como se desarrollaban estas sociedades simples alejadas de las categorías culturales de los antropólogos europeos y estadounidenses, surge la etnografía. Desde este enfoque es considerada como la primera etapa descriptiva de la investigación, a la que posteriormente seguirá la etnología, segunda etapa y síntesis de las intenciones comparativas, la que finalmente será integrada a una ciencia empírica superior, que intente obtener un conocimiento integral del hombre en toda su extensión histórica y geográfica. Los sociólogos fenomenológicos adoptaron "el método de la etnografía, como método despojado de preconociones teóricas y culturales, especialmente indicado para descubrir alteraciones y categorías de pensamiento en grupos humanos de los cuales el investigador sabe poco y nada; para en suma, comprender como los actores dan sentido a una lógica, un orden en su vida cotidiana".⁸⁵

Dentro del método etnográfico se ha desarrollado una amplia gama de

84 Emmerich, *op. cit.* p. 30

85 *Ibid.*, p. 31

técnicas entre las que destacan: la introducción del investigador -participante o no- en la comunidad estudiada; la delimitación física de la comunidad; la observación intensiva de las modalidades de interacción; las historias de vida; la captación de informantes claves; la descripción minuciosa de la organización espacial; su sistema de intercambio de bienes, entre otros. Con el objeto de ver cómo conceptualizan lo anterior los miembros de la comunidad estudiada.

Uno de los problemas con el que frecuentemente tropiezan los sociólogos fenomenológicos es el relacionado con el método, ya que en algunas ocasiones rechazan a la teorización como tarea de la investigación y de la construcción de una teoría de la sociedad global, y lanzan su ataque contra lo que llaman sociología positiva o sociología cuantitativa, que quiere partir de una teoría previa, deducir consecuencias particulares de esta teoría que pueden ser puestas a prueba empíricamente, por ellos "el método hipotético deductivo, al buscar contrastar teorías, hipótesis planteadas *a priori*, limita el campo de la investigación, condiciona al investigador a utilizar categorías ex ante y tiende a anular las posibilidades de serendipicidad (descubrimiento de lo inesperado)"⁸⁶ y agregan qué categorías o conceptos como, pensamientos, modalidades, etc. , no pueden ser medidos por los métodos cuantitativos. Para ellos lo ideal es "observar todo" en primer lugar; destacar luego, del amplio conjunto de observaciones en términos de la significación que le dan sus actores, y sólo entonces intentar una construcción *ex post*, es decir, tratar de desarrollar un método inductivo ampliamente basado en la intuición.

86 Ibid. , p. 32

Sin embargo, y aunque no lo quieran reconocer, la sociología fenomenológica, su posición metodológica implica una teoría previa de lo social y esto se manifiesta desde el primer planteamiento que ellos hacen, si la explicación de lo social en esta corriente surge de lo individual, es indudable que lleva implícito un punto de partida teórico.

La observación de "todo" implica por lo menos dos aspectos problemáticos:

- 1) Que a diferencia de la antropología, la sociología estudia comunidades que están estrechamente vinculadas comunitaria e individualmente con una totalidad social más amplia, que muchas veces suelen dejar de lado en su investigación.
- 2) Cuando en esta posición se recomienda observar todo, "no se refieren por cierto a una infinita observación de la infinita realidad, sino a no llevar a la investigación a preconceptos que limiten apriorísticamente la tarea de la observación, descripción e interpretación". Para evitar esto piden que el investigador deje a un lado sus nociones teóricas y culturales y se integre a las categorías de pensamiento de los grupos humanos que estudie. Sin embargo, esto no es posible, y es el mismo Weber (1966) quien señala que "los valores personales y culturales del investigador intervienen en su trabajo, llevándolo a seleccionar determinados objetos y establecer como significativos... rasgos de estos objetos [...] busca comprender el sentido que los actores dan a sus acciones; pero no cualesquiera actores o acciones, sino aquello o aquéllos que a su vez tienen sentido (significación o importancia cultural) para el investigador".⁸⁷

La etnografía como método es el más apropiado para este tipo de investigación, sin embargo, para quienes pretendan hacer investigación "macro"

87 Loc. cit.

de los ámbitos de la realidad social, se enfrentarán a problemas metodológicos, ya que el método etnográfico, no se adapta al estudio de instituciones sociales cristalizadas, que operan por sobre nombre común, como el Estado, el poder, la dominación, la estructura de clases, etc. , ya que son el resultado de las relaciones sociales que se establecen entre grupos organizados con intereses divergentes en términos políticos, ideológicos y materiales y no derivados de la interacción cara a cara.

3. 5 Técnicas en las que se apoya el método etnográfico

A continuación se describen las más representativas:

Las guías de campo. Son las que más se han utilizado en el campo de la antropología, estas aportan al estudio de los fenómenos educativos, un conjunto de categorías universales "transculturales" y teóricamente neutras, las que a su vez proporcionan elementos para abordar de una manera mas objetiva los fenómenos.

El diario de campo. Creado en el laboratorio del etnólogo para el estudio de grupos en "sociedades arcaicas", es desarrollado y sistematizado en las postrimerías del siglo XIX junto con otros instrumentos para la recopilación de datos. El diario de campo, como dice por si misma la palabra implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por eso se denomina de campo. Se considera como el primer paso para clasificar la información de acuerdo al conjunto de preceptos culturales manejados por la comunidad.

El diario de campo se apoya principalmente en dos fuentes básicas: La observación directa y el uso de informantes que viene a ser un complemento de la primera. La observación directa lleva al investigador al estudio de aspectos como la conducta recíproca de los individuos en el grupo familiar, el comportamiento de los educandos en el aula, son algunos de los casos en que la observación directa no puede ser reemplazada. La observación tiene que dirigirse a separar el continuum de datos en unidades que puedan ser manipulables y ordenados de una manera sistemática, al momento de la observación el investigador registra palabras claves para recordar lo que sucede, para luego ser desarrolladas con más calma en el diario de campo, esto permite que el observador tenga una visión más clara de la comunidad estudiada y de sus acontecimientos cotidianos, así como también, los extraordinarios que se pudieran dar, además de que le permite detectar las lagunas que van quedando en la información.

El diario de campo podría ser un instrumento de mucha utilidad para la labor docente, ya que le permitiría al profesor tener elementos de reflexión y análisis de las actividades desarrolladas en el aula. Es importante destacar el papel que juega el investigador dentro de éste proceso ya que sería ingenuo pensar que puede absorber la información sin vulnerarla.

Es claro entonces que el papel del investigador será activo, ya que se inserta en la práctica social como ser pensante. Esto implica tomar conciencia del papel del observador entendiéndolo como elemento del proceso de observación; no abstrayéndolo sino considerándolo como parte del proceso. Debido a que la subjetividad es inevitable, debe expresarse abiertamente, esto es, debe ser

claramente elaborado lo que esta atrás de la observación, explicarlo y revisarlo paso por paso.

El marco teórico es fundamental para realizar el trabajo de observación. De acuerdo con Bleger (1977): "El observador tampoco es una función pasiva; observar sin hipótesis es simplemente un mirar que rápidamente se convierte en estereotipia [...] pensar es el eje de indagación científica y la base para la observación. Este pensar no implica la construcción apresurada de sistemas especulativos y espectaculares, sino un mayor rigor en el pensar según la observación",⁸⁸ de aquí la importancia de que a través de la observación, se destaquen las nociones teóricas en un proceso alternativo y recíproco.

La observacion participante. Considerada como una de las técnicas más importantes en la etnografía se define como la penetración del observador en el grupo o institución, con la finalidad de tener entrada a las acciones del grupo, para poder realizar el trabajo de observación lo más cercano posible, inclusive va a permitir la vigilancia de las propias experiencias y procesos mentales. Los maestros que ya tienen asignado un papel en el seno de la institución donde trabajan se encuentran en la posición de desarrollar este tipo de observación, sin embargo, puede correr el riesgo de explicar algún problema bajo los mismos esquemas interpretativos desarrollados durante años de actividad docente, por lo que es necesario "una cierta limpieza" de los propios procesos de pensamientos, junto con

88 Bleger, José. *Psicología de la Conducta*, Biblioteca de Psicología General, Paidós, Buenos Aires. 1977, p. 229, *apud* Gerson, *op.cit.* , p. 6

la necesidad de convertir al grupo o escuela en algo "antropológicamente extraño", de tal forma que la participación contribuya a la valoración y el investigador que se convierta en miembro pueda actuar a través de la reflexión y la analogía, analizando sus propias reacciones y motivaciones cómo y cuándo ocurren en el curso del proceso del que forma parte, de tal forma que al intervenir en dichos procesos acoja la acción del medio y a su vez obre sobre dicho medio.

En torno a lo anterior, la observación participante se ha desarrollado bajo varias metodologías, como la de Malinowski, quien plantea que la investigación debe moverse en el plano más cercano al medio natural social de los nativos, considera "que la relación más directa y profunda con la realidad social esta constituida por la observación de las experiencias vividas por los informantes, así como por la palabra, recuperadora de los valores y categorías de la cultura".⁸⁹

Para Bruyn (1972), son tres los axiomas que deben guiar el trabajo de la observación participante.

Primer Axioma, el observador comparte actividades, sentimientos, de la gente mediante una relación franca. En este axioma el papel desempeñado por el investigador tiene que ver con la sensibilidad que pueda desarrollar ante las condiciones en que se encuentra dentro del grupo, así como, las relaciones que establece con sus integrantes. En este caso la participación debe llevar al

89 Gerson, Boris. "Observación Participante y Diario de Campo" en Perfiles Educativos, 1, Julio-agosto-septiembre de 1979, núm. 5, 1979. p. 7

investigador a la observación de todo lo que se pueda, integrarse a todo lo que se permita y ajustar lo conocido a través de la discusión formal o informal con los otros. La limitación que tendría este axioma es que al "compartir una relación franca implica sortear ciertas barreras, hechos que permite dejarse influir por las relaciones sociales manifiestas y participar, guiando parte de la acción a partir de la atmósfera desarrollada por el grupo, en términos de la relación más conveniente, sugerida por ellos mismos".⁹⁰

En docencia la participación practicada por el maestro es un aspecto que no se ha tomado en cuenta, en el plano de las investigaciones. Considerado este por la teoría sociológica en términos de la definición de situación o del "status" y papel del individuo en el contexto particular, definida en el proceso de interacción social. Esta definición de la situación como punto de vista del actor es descrita como el elemento de la definición de la situación total, que contiene "este factor subjetivo que nunca deben ser desestimados en el análisis social, ya que de acuerdo con el celebre teorema de W. I. Thomas (1969): Si los individuos definen una situación como real, ésta es real en sus consecuencias".⁹¹

En el aula el maestro como encargado de definir las situaciones se tiende a que estos sean reales tanto para él como para los alumnos. Las que son confrontadas muy a menudo por definiciones de situación opuesta a la suya propia, un ejemplo muy común de esto es cuando un alumno da una respuesta contraria

⁹⁰ Loc. cit.

⁹¹ Thomas, Cit. en: Tímasheff: Teoría sociológica, F. C. E. , México, 1969, p. 193, apud Gerson Boris, op. cit. p. 7

a la que espera el maestro, y que sin embargo, para el alumno es lógica y correcta. En este caso el profesor debe detenerse a examinar lo expresado por el alumno, tratar de entenderlo y ubicarlo dentro de las conductas detectadas.

La participación franca de nuestros alumnos en el esclarecimiento de estas situaciones, sienta la pauta para afrontar lo no expuesto por el grupo, así como las transferencias que los alumnos depositan en el profesor a partir de su exposición frente al grupo.

Segundo Axioma, el observador participante pasa a formar parte de la cultura y de la vida de la gente bajo observación. En este axioma se introduce la noción de tarea, la cual va a ser asumida desde el momento en que el investigador al estar observando realiza las actividades del grupo. Esta noción se une a la de participación la que permite aumentar las posibilidades de información y comprensión de la realidad. Asumir todas las tareas de la comunidad lleva al investigador a encontrarse más próximo a tramas más vitales de la interacción social, además de que al observar a los sujetos centrados en su tarea y sin darle información, se mostrarán directamente comprometidos con su realidad, lo que los hace más complejos y transparentes.

En el caso de los maestros, la tarea está asignada y se encuentra en el salón de clases realizarla, pero haciendo la distinción entre su tarea y la del grupo, considerando en toda su riqueza los elementos componentes de la misma, a través de las formas que adquiere su realización y a su vez incorporando a ésta el elemento humano, lo que permite que "entren en juego el conocimiento de los múltiples

aspectos de los procesos de relación grupal: estructura y sentido de la conducta, donde surge el sentido de su índole social y psicológica concerniente al "hombre-en-situación".⁹²

Tercer Axioma. El papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad. Desarrolla un concepto básico de la interacción simbólica que consiste en "tomar el papel del otro", estableciéndose una especie de juego, donde el observador participante comunica una visión de la sociedad e investiga sus afectos. Para poner la práctica en un lugar que permita desentrañar las tramas ocultas de nuestra cotidiana "interacción simbólica" de acuerdo con la cual, en toda situación social, hay una tendencia a comunicar una visión de las cosas que otros encontraron como aceptables. A partir de esto se plantea el problema de la legitimación de la coordinación, aspecto al que no se le ha dado la importancia debida, en cuanto al "rol del maestro desde la perspectiva del juego de la imagen, que el alumno ha interiorizado -y de la que- el maestro es depositario de imágenes de autoridad, y no ese explorador curioso que es el etnólogo".⁹³ Esto dificulta el empleo de la observación participante en el trabajo docente, haciendo más interesante el abordaje de esta problemática instrumentando dicha técnica.

La observación participante no se reduce a la recopilación de datos dispersos y fragmentados de la práctica social, sino que nos aproxima a la totalidad vivida y manifiesta en el comportamiento como conciencia subjetiva. Su fin es

92 Gerson, *op.cit.*, p. 9

93 *Loc.cit.*

describir los comportamientos *in situ* que se desarrollan en el aula. Cuenta con el apoyo teórico en la problematización de las dimensiones del trabajo docente, lo que implica hacerse preguntas sobre el espacio y tiempo en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo esas interrogantes no deben plantearse en forma concreta al estar realizando la observación, sino hasta el momento del análisis de la información obtenida es que se debe contestar a las cuestiones que se han planteado, o si es el caso responder a las preguntas nuevas que surjan en el momento.

Observar desde el interior de los fenómenos, implica entender dicho interior como participación, como tarea, y como representación social de la realidad.

Observación no participante. En este caso el investigador solo desempeña un papel pasivo y se limita a observar situaciones de interés en tanto tal, "es teóricamente ajeno a los procesos que se desarrollan en la institución, y adopta la técnica de mosca en la pared, para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia".⁹⁴

Los motivos principales que llevan a algunos investigadores a optar por esta técnica se pueden resumir en cuatro puntos.

a) El tiempo.

b) Las responsabilidades preexistentes, que implica el

94 Woods, Peter. *La escuela por dentro, la etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación, Paidós, Barcelona, 1989. p. 52.

compromiso de respetar las reglas establecidas y los plazos estipulados, así como el cumplimiento del papel que se está jugando.

- c) Las posibilidades de conflicto tanto con los maestros como con los alumnos, lo que lleva al investigador a fabricarse un papel especial para poder resolver esta situación.
- d) Y por último la resistencia a volverse "nativo".

Con la observación no participante se protege al investigador y le permite no involucrarse de manera tan directa en el grupo, esto de alguna forma le proporciona elementos para hacer una evaluación más precisa tendiente a darle un carácter más científico al material obtenido.

Este tipo de observación se ve limitada en comparación con la observación participante debido a que no tiene la posibilidad de penetrar más en el grupo lo que limita al investigador para obtener datos más precisos sobre su funcionamiento, además de la imposibilidad de utilizar su participación como carta de negociación.

A pesar de lo anterior y en términos generales se puede decir, que en la observación no participante intervienen algunos elementos que podrían ser considerados como factores que influyen tanto en el investigador, como en el grupo que se observa, y estos son: a) Aunque el investigador no intervenga en las actividades que desarrolla el grupo su sola presencia no deja de influir en las acciones ejecutadas por sus integrantes y más aún si se trata de espacios tan sensibles como las aulas; b) En cualquier investigación a largo plazo, es difícil evitar verse envuelto de algún modo en la vida del grupo o institución.

3. 6 El método etnográfico y la investigación educativa en México

En Estados Unidos y en Gran Bretaña se empezó a desarrollar a principios de los años sesentas, una línea de investigación educativa que permitiera conocer como son las relaciones en la escuela y la comunidad, cómo interactúan los sujetos en esos "micromundos", y cómo construyen sus estructuras de relación y significado. La fenomenología como corriente sociológica y el método etnográfico como forma de investigar, fueron determinantes para esta línea de investigación.

En México este método ha sido popularizado por algunos investigadores del Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, DIE-CINVESTAV-IPN, quienes han analizado el método etnográfico y buscan superar sus limitaciones. Para ellos, la forma en que fue "concebido y aplicado por E. U. y Gran Bretaña, tiene una teorización muy débil, y tiende a aislar al micromundo escolar del resto de la sociedad y descuida la investigación de fenómenos sociales importantes, (en cierta medida determinantes), como la dominación política, la estructura de clases la división social del trabajo, las relaciones de producción, las ideologías, etc".⁹⁵

A pesar del reconocimiento que los investigadores del DIE hacen del método etnográfico como el más adecuado para estudios de fenómenos de la vida cotidiana en el salón de clases y la escuela; no deja de admitir las limitaciones teóricas para

95 Emmerich, *op.cit.* , p. 33

explicar la relación entre los fenómenos sociales y los que suceden al interior de la escuela.

Para poder superar esta falla, pretenden desvincularla de la sociología fenomenológica, como teoría inicial, ya que la consideran "ideológicamente conservadora y acercarlo a una sociología de la educación, que vea a la escuela y a las actividades educativas como espacios y actividades insertados en, y determinados por, la estructura global".⁹⁶ Esto se ha manifestado de alguna manera en los trabajos producidos por sus investigadores donde buscan vincular, la relación entre la estructura social y el ámbito escolar retomando teorías sociales de corte marxista.

Sin embargo, algunos de ellos dejan la impresión de que el método etnográfico ha sido adoptado como una vía para lanzarse sin más a la investigación, sin objetivos precisos, ni técnicas específicas y carente de una teorización elaborada. Postergando los requerimientos de toda investigación empírica para la construcción del objeto, esto es la reflexión teórica de hipótesis y categorías, que le den un carácter diferente al simple sentido común. Quienes actúan así, corren el riesgo de perderse "en un mar de observaciones meramente descriptivas y sin sentido, sobre todo si se cree ingenuamente que la isla de la interacción cara a cara es continente a todo lo social".⁹⁷

⁹⁶ Loc. cit.

⁹⁷ Ibid., p. 34

Por otro lado el Centro de Investigación y Servicios Educativos, CISE, a desarrollado un modelo de docencia que intenta contruir conceptualmente un modelo teórico, donde el punto de vista de las relaciones que la sustentan, así como las interrelaciones que la condicionan, a través, de un enfoque global que integre las contribuciones de la psicología, sociología y la tecnología, para la comprensión y solución de los problemas educativos.

El modelo es definido en cuatro dimensiones: La intencionalidad, la circunstancialidad, la interacción y la instrumentalidad, las cuales aparecen entrelazadas, para constituir así la experiencia de la práctica educativa. Estas "coinciden espacial y temporalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo de relieve formas de pensamiento y de acción humanas que dan especificidad a la práctica educativa y "sienten las bases para la comprensión y comparación de los caracteres más generales de la práctica educativa en una sociedad".⁹⁸

Dimensión de intencionalidad. En ella se definen los objetos de la práctica educativa en función de la acción de los integrantes del grupo, (se va directamente a la observación de maestro y alumnos). "La dimensión de intencionalidad exige la recopilación de elementos diacríticos para definir quién es el alumno, cuáles son sus expectativas, cómo se comporta en el aula, que relación guarda la materia con sus intereses, qué relación hay entre los intereses del alumno y los objetivos que el maestro persigue".⁹⁹

98 Gerson, *op.cit.* , p. 10

La información sobre los distintos niveles de intencionalidad se obtiene básicamente por la conducta de los alumnos en el aula y estas pueden fluctuar entre áreas de conflictos y áreas de cooperación. Esta dimensión proporciona elementos para realizar una revisión por parte del profesor sobre los objetivos de la docencia que en un momento determinado, tendrá que confrontar con sus más caros anhelos.

Dimensión de interacción. Esta dimensión es la relación directa entre el maestro y el alumno desde la dimensión didáctica, humano y social, que implica desde el punto de vista de la problemática de la docencia" (...) "la socialización de la sociabilidad, hacia una pedagogía de la decisión".¹⁰⁰ Donde la labor del maestro es pensar y actuar en un grupo de trabajo, que se encuentra vinculada a partir de una idea que tiene implicaciones prácticas, así como de las relaciones que se establecen en estas, además de promover de acuerdo con su "rapport" institucional la reflexión. Por su formación, (o deformación) el profesor establece las pautas para los roles de la relación y de su "ir hacia" dependiendo de lo que ahí sucede.

Para poder comprender más a fondo lo mencionado arriba, Boris Gerson, profesor e investigador de CISE, desarrolló tres tipos ideales o conceptos límites con los que es posible comparar desde el punto de vista del trabajo docente, el vínculo maestro-grupo.

⁹⁹ Loc. cit.

¹⁰⁰ Ibid., p. 11

I) Vínculo de dirección. En éste toda la actividad de aprendizaje se centra en la figura del maestro, la relación maestro-alumno depende directamente de las iniciativas del primero, "quien asume el liderazgo. En cuanto a observador tiene más a la mano su propio proceso de ser, que el del grupo. No es posible despreciar el valor de la dirección en la empresa educativa".¹⁰¹

II) Vínculo analítico. El coordinador se centra entre el grupo y la tarea, el elemento fundamental de este es la consideración del hombre en situación. En este caso existe la idea de una intervención educativa que ligue el proceso de enseñanza-aprendizaje con el proceso de aprendizaje.

La intervención del coordinador en este caso se basa en una *condición* que "consiste en basarse directamente en la estructura, los roles y las percepciones iniciales que de ellos tienen los miembros de la colectividad en cuestión, y en la *opción* que consiste en hacer de la evolución espontánea de esas percepciones el resorte de un proyecto colectivo de reordenamiento orgánico. De este modo la *tarea* que es aprendizaje grupal, comprende la finalidad como parte de su organización interna y ésta constituye su contenido implícito, la calidad de la acción, pero hay también resistencias a la tarea en que el sujeto es transparente a 'una burla de sí', 'su negativo', sin 'revelación de sí mismo', sin 'denominación como hombre', en los momentos en que rompe con la realidad y resuelve su anomía".¹⁰²

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 12

¹⁰² Maisonneuve, Jean: *La dinámica de los grupos*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1977, p. 97, *apud*, Gerson, *op. cit.*, p. 12. La mitad de la cita corresponde al autor antes mencionado.

En este vínculo el coordinador abandona la posición de liderazgo entendido como la capacidad de todas las personas para organizar algo en función de una tarea. La finalidad primordial es ilustrar el código en común del grupo, "explicando lo implícito: esquemas referenciales primarios, angustia, confusión, ruido, información previa, etc. , su función es siempre la tarea y los códigos que aparecen en su realización".¹⁰³

III) Vínculo de Dependencia. El profesor es visto como la fuente de toda sabiduría, con capacidad para actuar con justeza, asume el control donde el silencio y la falta de preguntas por parte de los alumnos es una constante que muestra la forma sutil en que los estudiantes internalizan las normas sociales, como una forma de control interno, donde la culpa o vergüenza vienen a sustituir la coerción externa de lo que se considera como correcto.

En esta situación, se debe considerar que la práctica educativa no está en juego, por tanto el diario de campo es impracticable en estas circunstancias solo hay un elaborador principal que es el maestro y elaboradores secundarios que son los alumnos, mientras el resto permanece desvinculado en el olvido.

En esta dimensión, al contrastar el maestro su conducta con cualquiera de los tipos ideales anteriormente descritos, puede abrir o cerrar los horizontes de observación de la práctica educativa, según la lente que se use. "Esta dimensión de la actividad docente puede observarse en la práctica cotidiana, para ello, el

103 Gerson, op.cit. , p. 13

maestro debe reconocer este salón de espejos, esta trama donde él aparece como actor con un papel muy específico", ¹⁰⁴ y a partir del cual se plantea interrogantes, como: quién es en el grupo, qué significa para los alumnos, etc. , lo que podría constituir un inmejorable punto de partida para la observación participante.

IV. Dimensión de circunstancialidad. Al observar el aula nos encontramos que esta situada y fechada por:

- a) *Un sistema social* que transmite una serie de valores a la práctica educativa y define una serie de vínculos en ellos anticipando de esta forma el quehacer del educando en el mundo social;
- b) *El sistema educativo*. Considera que los sistemas educativos "son instituciones que se moldean en la pugna de los intereses de clases sociales. La escuela no opera como una estructura unificada, sino diferenciada internamente, y con funciones también diferenciables según las clases a las cuales se dirige y las que debe contribuir a reproducir", ¹⁰⁵ lo que va marcando los diferentes estilos pedagógicos, formas de información y de interacción en el aula. Situaciones que deben ser rescatadas por el profesor para la orientación práctica.
- c) *El plano institucional*. Especifica el sistema pedagógico de referencia, que consiste en la mediación del saber instituido en el aula. Se consideran dos planos: LO UNIVERSAL que parte del derecho sobre las instituciones sociales donde se definen las normas sobre lo que se puede y no se puede hacer, en ella quedan instituidas las actividades tanto del maestro como del alumno, reconocidas por la ideología del grupo instituyente del aparato escolar. Mostrándose en la cultura material del aula, y en los recursos con que se cuenta, lo instituyente pasa filtrado por la luz de lo instituido.

104 Loc. cit.

105 Ibid., p. 14

- d) *La voluntad del grupo.* Esta se manifiesta en el modelo educativo del colegio, donde las normas universales adquieren especificidad a través del grupo instituido, por lo que resulta fundamental "definir los lugares, momentos y estatus de cada uno según su nivel de comportamiento; esto implica el conjunto de los roles y funciones que realizan los integrantes del establecimiento escolar y los ambientes situaciones y ritos que propician".¹⁰⁶ Con la masificación de la enseñanza la escuela ha producido una serie diversa y original de grupos, que se van legitimando a través de las actividades que realizan, dando lugar al surgimiento de diversos grupos status, los cuales se caracterizan por los nexos que los integrantes del grupo escolar establecen con el exterior y escapan del control del grupo instituyente dándose así una relación dialéctica entre estos dos momentos de la institución.

En un sentido general el docente debe reconocer sus distintos roles en el ámbito escolar y analizar el modo en que estos se manifiestan en la situación del aula. Supone hacer una distinción entre las redes sociales del mundo escolar y las formas de incidencia de estas sobre la práctica. "En suma en este nivel se recoge lo que se construye cotidianamente, a partir del comportamiento regulado por redes de relaciones sociales en el establecimiento escolar".¹⁰⁷

Considerando lo anterior, el diario de campo registra espacios vacíos en la práctica educativa y recrea el espacio socializador de cada escuela donde se observa el orden y la disciplina como formas esenciales de socialización o como formas de la discontinuidad y la violencia, que influyen en los alumnos y que lo

106 *Ibid.*, p. 15

107 *Loc. cit.*

llevan a crear sus expectativas en función del comportamiento aprendido entre una red y otra.

Otro aspecto que es conveniente explicar es el lenguaje adquirido por lo alumnos en la escuela ya que es a través de él como se da la influencia del ambiente socializador lo que constituye un momento histórico en la vida del alumno, junto con los "valores del grupo, la concepción del mundo social y las relaciones cultivadas en la escuela, tienen una importancia decisiva en la adaptación de los alumnos a distintos sectores de empleo (...) en todo caso resulta conveniente explicar cuál es el lenguaje de socialización que se constituye en el aula, qué palabras e ideologías son propias del plantel, qué vinculación hay entre éstas y el medio familiar y laboral del estudiante para comprender cómo encaja el ambiente escolar en los niveles de interacción, de idea y conciencia sobre el mundo, de palabra con la vida del alumno en otras instituciones sociales e influido por otros aparatos ideológicos".¹⁰⁸

V) La Acción Instrumentalizada. En esta dimensión se reconoce lo "instituido en el aula como saber, identificando sus modos de conservación, de representación, de transmisión, de control y de sanción".¹⁰⁹ Además permite observar cómo se organiza el espacio y el tiempo en el quehacer educativo dentro del aula, en términos didácticos esto es, observar métodos, técnicas y recursos que utiliza el profesor en la enseñanza. La observación deberá dirigirse a esclarecer

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 16

¹⁰⁹ *Loc. cit.*

cómo se transmite la información para precisar las técnicas que aplica el profesor en la enseñanza y evaluar los resultados en términos del comportamiento de los alumnos durante la elaboración de la tarea y sus resultados. En resumen la acción de instrumentalidad se limita a observar lo que ocurre a través de distintas formas de aplicación de tecnologías en el desarrollo de una clase.

Capítulo 4

EL METODO ETNOGRAFICO Y SU APLICACION EN LA ESCUELA PREPARATORIA DIURNA No. 1 EN TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS

El método etnográfico basado en la observación intensiva y en el análisis cualitativo de datos, se presenta como una alternativa que se adapta perfectamente al estudio de los fenómenos de la vida cotidiana. A través de él se pueden identificar y comprender mejor y de manera más sistemática los procesos que están tomando lugar.

En cuanto a su aplicación en investigaciones desarrolladas en el salón de clases, ha buscado entender la lógica que envuelve los encuentros sociales, así como la interacción humana que se da en espacios tan concretos como el aula.

Tratar de conocer por otros métodos las relaciones que se viven en el aula, en situaciones de vida cotidiana, resultarían poco precisos y nos llevarían a enfrentarnos a limitaciones de tipo metodológico, ya que las técnicas utilizadas tradicionalmente en la recopilación de información como: entrevistas, cuestionarios, observaciones estructurales, análisis estadístico, ayudan poco a esclarecer dichos procesos y llevan a la investigación, por lo menos en el campo de la educación, a hacer demostraciones de probabilidad y a centrarse más en la construcción teórica de modelos.

Reconociendo dicha limitación se optó por el método etnográfico para analizar los datos obtenidos de las observaciones realizadas en dos grupos de primer semestre que cursaban a nivel de asignatura la materia de Orientación Vocacional, en la escuela Preparatoria Diurna # 1 del Estado, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Para la realización de dichas observaciones se procedió a contactar a los dos profesores que impartían la materia en el turno matutino. Se les expusieron los objetivos del proyecto de investigación y se les solicitó su colaboración, en el entendido de que la información que se obtuvieran iba a ser utilizada para fines puramente académicos. Ambos profesores manifestaron su interés y expresaron que por su parte no había problema, pero que solicitara la autorización ante la dirección del plantel, porque de lo contrario ellos podían tener problemas.

Se procedió a solicitar el permiso a través de un oficio dirigido al director del plantel y de manera verbal se le expusieron los objetivos y la metodología de

investigación. El director del plantel manifestó que si los profesores estaban de acuerdo no había ningún problema y a través de un oficio dirigido a ambos profesores se autorizó el permiso para iniciar el trabajo.

Las observaciones se empezaron a realizar hacia la tercera semana de clases. Un primer registro general se hizo en el auditorio del plantel donde fueron concentrados los alumnos por grupo, para la proyección de un documental sobre SIDA. En esta sesión sólo se utilizó diario de campo. Los siguientes registros se realizaron en aula y a partir de aquí se utilizó grabadora con la finalidad de apoyar las notas de campo y captar lo más que se pudiera de las exposiciones de los profesores y su interacción con los alumnos. Cabe mencionar que en las primeras sesiones la utilización de la grabadora y la presencia del investigador en el grupo, provocó cierta angustia en los profesores y sorpresa en los alumnos, pero conforme avanzó el tiempo se fue normalizando la situación.

Los dos docentes observados fueron, un profesor de formación normalista y con una especialidad en psicología. Actualmente tiene a su cargo el departamento de Orientación Vocacional y Profesional de la preparatoria, además de ser subdirector por las tardes de una escuela primaria.

La profesora es universitaria egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), de la Licenciatura en Pedagogía; se ha desempeñado como profesora en varias escuela de educación media superior, ofreciendo clases de materias relacionadas con las ciencias sociales. Al igual que el otro profesor es fundadora del Departamento de Orientación de la escuela, por las tardes imparte

metodología de la investigación en una universidad privada en la carrera de derecho.

El trabajo de los registros ya propiamente en las aulas se desarrolló en las condiciones que a continuación describiré:

4. 1 Descripción de las condiciones físicas y ambientales del trabajo de campo.

Condiciones físicas.

Ambos salones estaban ubicados en el primer piso de un grupo de edificios que formaban un cuadrado que contenía todas las aulas y laboratorios que componían la escuela.

Las aulas pueden definirse como sumamente tradicionales, ya que cuentan con plataforma donde se encuentra el escritorio del profesor y daba acceso al pizarrón, lo que da la idea de ubicar al profesor por encima de los alumnos. En cuanto a sus dimensiones son de 7 X 5 m aproximadamente, con buena iluminación y ventilación.

En cada salón había 50 butacas las cuales podía moverse y acomodarse como se deseara, en general estaban dispuestas en hileras de 12 X 6. La referencia de esta disposición en cada grupo varió, ya que el salón del profesor se pudo

observar mayor orden en cuanto a la organización anteriormente descrita, incluso en algunas ocasiones en que se encontró alterado este orden el profesor les indicaba que las pusieran en su lugar.

En el salón de la profesora, parecía que esto no tenía importancia, las butacas siempre estaban fuera de dicho orden, algunas veces cargadas hacia el frente, muy juntas unas a otras o muy cargadas hacia un lado, generalmente cerca del escritorio, se pudo observar casi en todas las sesiones huecos más o menos grandes.

Condiciones ambientales.

En este aspecto también se pueden enmarcar algunas diferencias entre un salón y otro. En el salón del profesor se observó mayor disciplina, los alumnos casi no hablaban y se dedicaban a realizar los trabajos que se les indicaban, si se llegaba a producir ruido o "relajo" el profesor los invitaba a guardar silencio. Cuando se llegaba a romper dicho orden se debía casi en todas las ocasiones a los comentarios hechos por el profesor en relación al tema que se estaba tratando o por la llamada de atención, o por la forma en que el profesor exponía a algunos alumnos. Este control permitió una mejor calidad de los registros hechos con la grabadora.

En el salón de la profesora el nivel de ruido era bastante alto, aunque la profesora pedía a los alumnos que guardaran silencio, estos hacían caso omiso de

sus órdenes, esto provocó que la calidad de las grabaciones fuera muy mala y se hiciera sumamente difícil su transcripción.

La ubicación que guarde en ambos grupos fue determinada estratégicamente de tal forma que como observador tuviera la posibilidad de ver a todo el grupo y al profesor. El lugar que elegí fue cualquier extremo del salón, generalmente hacia el frente y cerca del escritorio del profesor. En algunas sesiones hacia el fondo y solo en una o dos ocasiones hacia el centro del salón, siendo este lugar el que más limitó mi observación ya que me impedía ver lo que hacían los alumnos de atrás.

En los otros sitios pude tener una dominación desde varios ángulos, siendo la única limitante que no podía escuchar lo que decían los alumnos del centro hacia el extremo contrario al que yo me encontraba, no así las manifestaciones a nivel corporal.

En cuanto a la actitud que guardaban los alumnos y profesores cuando me ubicaba cerca de ellos era un poco de tensión, ya que de alguna manera se percibía cierta inhibición o temor al expresar algunas ideas. Sin embargo esto se fue eliminando conforme se fueron acostumbrando a mi presencia. Esto se puede ejemplificar en algunas de las partes transcritas en los registros en cuanto a la forma en que se expresaban los alumnos con otros compañeros y el mismo profesor.

Para la elaboración de los registros se tomaron en cuenta las grabaciones y las notas del diario de campo.

Lo que principalmente se registró en las grabaciones fue la exposición de ambos profesores, con la finalidad de recoger lo más que se pudiera de su interacción verbal tanto con los contenidos de la materia, como con los alumnos.

En lo que respecta al diario de campo, se intentó registrar la mayor información posible sobre las actitudes de los alumnos y profesores, así como las condiciones ambientales y físicas en que se desarrollaba la clase, desde describir como se encontraba el salón antes de la llegada del profesor y durante su estancia en el mismo. Las actividades que realizaban antes y durante la clase, así como, las expresiones, interrupciones y momentos de relajo que se daba en el grupo.

La vida cotidiana en el aula.

En el grupo del profesor se observó una mayor disciplina, los alumnos al ver que el profesor llegaba se metían inmediatamente al salón y se sentaban en sus lugares, al entrar el profesor se ponían de pie y le daban los buenos días, en la mayor parte de las sesiones se iniciaba la clase con la lista conforme el profesor realizaba esto, se detenía en algún alumno y le llamaba la atención sobre diversos aspectos, ya fuera sobre la falta de entrega de material o sobre su situación académica. Continuamente hacía hincapié a los alumnos sobre su papel como estudiante y el compromiso académico que tenían con la institución, con sus padres y con ellos mismos.

Cuando aplicaba pruebas o cuestionarios, él mismo procedía a entregarlos, aunque en algunas ocasiones se auxiliaba de uno o dos alumnos. Conforme iba

entregando el material para trabajar iba dando indicaciones y recomendaciones sobre el cuidado que debían tener con el material. Primero les entregaba la hoja de respuestas para que pusieran todos sus datos personales y luego el cuadernillo diciéndole que no anotaran nada hasta que él lo indicara.

Al igual que la otra profesora, procedía a leer las instrucciones para la realización de la prueba y en algunas ocasiones daba especificaciones precisas para su resolución. Casi siempre trataba de seguir las normas de aplicación, es decir, había una actitud más vigilante en cuanto a que no se copiaran y trabajaran en orden, en silencio.

En el salón de clases de la profesora, en todas las sesiones se observó una completa falta de orden por lo regular asistían a clase entre 40 y 50 alumnos. En general la mitad del grupo se encontraba fuera del salón, al tocar el timbre para anunciar el inicio de clase, los alumnos permanecían afuera hasta que llegaba la profesora. Entraban empujándose y gritando, mientras los que permanecían dentro del salón continuaban platicando o haciendo tareas de otras materias, las que en la mayoría de las ocasiones continuaban haciendo aún iniciada la clase.

La clase iniciaba pasando lista, mientras la profesora realizaba esta actividad les indicaba a dos alumnos que repartieran el material con el que se iba a trabajar en la sesión. Después de esto iniciaba con la lectura de las instrucciones de la prueba que se iba a aplicar y dependiendo de la prueba dejaba solo a la mitad del grupo, y al resto le indicaba que trabajarían la próxima clase.

Nunca explicó cual era el objetivo de las pruebas, ni que aplicación tendría, solo se limitaba a leer las instrucciones y a cubrir las actividades que le correspondían para ese día.

Por otro lado los alumnos se limitaban a realizar los ejercicios o la actividad designada para la sesión sin preguntar para qué iba a servir.

En cuanto a la presencia del investigador en los grupos fue manejada de diferentes maneras por ambos profesores. En el grupo de la profesora, la materia se impartía los días jueves de nueve a diez de la mañana. En este grupo no hubo ningún comentario por parte de la profesora sobre mi presencia en el grupo, simplemente entré al salón e inicié mis registros. Los alumnos sí mostraron inquietud sobre mi presencia pero tampoco se atrevieron a preguntarle a la profesora, no fue sino hasta la tercera sesión que se dirigieron a mí, interrogándome si era reportera o inspectora o que si estaba checando para ver cómo se portaban. A partir de esto decidí presentarme ante el grupo y explicarles el motivo de mi presencia, esto se hizo en ausencia de la profesora.

En el grupo del profesor, desde la primera sesión fui presentada y se me solicitó que expusiera los motivos de mi presencia en el grupo.

4. 2 Desarrollo del trabajo de campo.

En cuanto al número de registros realizados, fueron 22, 11 en cada grupo, ajustando los tiempo a la duración de la clase que varió de los 25 a los 55 minutos,

durante el semestre lectivo septiembre-febrero de 1991, la materia se impartió una vez por semana, teniendo 50 minutos asignados por clase.

Las actividades desarrolladas por ambos profesores fueron: Aplicación de pruebas psicométricas, elaboración de periódicos murales, organización de conferencias. Los alumnos contestaron las pruebas psicométricas, periódicos murales, asistieron a conferencias y elaboraron trabajos escritos sobre fechas conmemorativas.

Los registros se hicieron lo más completo posible, tratando de describir todo lo que sucedía en el aula: la hora en que se presentaban los profesores al salón, las actividades de los alumnos antes de la llegada del profesor y durante la clase, incluyendo toda la interacción posible y comunicación verbal.

Para la interpretación de los registros y el establecimiento de las categorías de análisis, se procedió a realizar la lectura cuidadosa de cada uno de los registros, y se trató de definir las partes en las que se puso mayor atención por parte del observador. Esto se hizo con el fin de familiarizarse con todos los eventos que se describían, de sumergirse en los datos y a la vez buscar las pautas o pistas que ayudaran a formular posibles explicaciones en lo que se refería a los eventos que habían tomado lugar en estos dos grupos.

A partir de este análisis se procedió a elaborar las categorías que servirían de base para la interpretación de la teoría y la práctica de la Orientación Educativa

en dicho plantel. En primer lugar se trató de definir la práctica docente de ambos profesores quedando definida como:

Práctica docente reproductiva participativa

Se define como la práctica ejercida por aquellos profesores que reproducen una serie de contenidos dirigidos y establecidos previamente, sin cuestionarlos, pero con una participación activa del profesor en cuanto a tratar de guiar a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a una reflexión sobre su deber ser como sujetos de aprendizaje.

De acuerdo con Elsie Rockwell, el trabajo docente requiere de la reproducción, el profesor continuamente enfrenta situaciones concretas en el grupo. Si bien la práctica docente se ejerce tradicionalmente bajo rutinas y prácticas recurrentes, el profesor entra, e intenta llevar a sus alumnos a una reflexión continua, que incluye una serie de conocimientos más sutiles donde se cruza lo efectivo y lo social con lo intelectual. El profesor genera un conocimiento local que aplica de acuerdo a sus propias vivencias y a la historia social que le toca vivir.

Se expresa y existe en el aula entremezclando su práctica con el saber cotidiano y el saber técnico-científico. "El profesor incorpora a su práctica el saber social de como interactuar con sus alumnos, así como el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura".¹¹⁰

110 Rockwell, Elsie. (3) "Desde la perspectiva del trabajo docente". Centro de Investigación y de

El profesor en este proceso se ve obligado a integrar constantemente los conocimientos culturales y sociales que posee como persona más allá de su formación profesional.

Practica docente reproductora no participativa

Se define como la práctica ejercida por aquellos profesores que únicamente reproducen contenidos dirigidos y establecidos previamente de una forma mecánica con una participación pasiva frente al conocimiento llevando al alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a ser pacientes y oyentes.

Siguiendo lo planteado por Paulo Freire en la Educación Bancaria, en este tipo de práctica el profesor se convierte en un depositario de información, en un narrador de contenidos, que el alumno deposita y archiva mecánicamente en su mente. "En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos ... reciben pacientemente, memorizan y repiten (en este tipo de práctica podría decirse que) no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber".¹¹¹

El conocimiento dentro de esta concepción se considera como algo heredado, algo que no debe de ser juzgado, se le enseña al alumno la "cultura del

estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Depto. de Investigaciones Educativas. Trabajo presentado en el Coloquio sobre el Estado Actual de la Educación en México, organizado por el Centro de Estudios Educativos, México, D. F. nov. 25-27 de 1986. p.

111 Freire, Paulo. La pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México, 1970. p. 72

silencio", donde el profesor es quien sabe, lleva y transmite, en resumen, "el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos".¹¹²

De estas prácticas docentes se desprendieron algunas subcategorías que sirvieron para realizar un análisis más preciso de los registros. A continuación se definen:

1. Aclaraciones. Aseveraciones de los profesores cuyo propósito es aclarar las ideas y/o conceptos antes mencionados y que aparentemente no fueron entendidos por los alumnos (Esta categoría se basa en un trabajo realizado por Gordon, sobre la Imagen de la Ciencia y el Curriculum Oculto).¹¹³

Las siguientes fueron tomadas del mismo estudio aunque con ciertas modificaciones para así poder adaptarlas al estudio que me ocupa.

- 1.1 Aclaraciones por actos de fe. El profesor intenta hacer conciencia en los estudiantes, a través del discurso autoritario, dentro del cual se contiene un acto de fe ("de buena onda").
- 1.2 La aclaración Mecánica-deductiva. El profesor trata de aclarar, induciendo al alumno, a que se cuestione el papel que esta jugando en la escuela y en la sociedad, recurriendo a dos recursos:

- a) Invitándolos a reflexionar;
- b) Remitiéndolos a un hecho cotidiano conocido.

¹¹² Ibid., p. 73-74

¹¹³ Gordon, David. La imagen de la ciencia, la conciencia tecnológica y el currículo oculto. University del Negev, Beersheva, Israel, 1984. Macanograma.

Es mecánica porque parte del supuesto de que una idea emitida por el orientador provocará automáticamente la reflexión tendiente a la creación de una conciencia crítica.

Deductiva porque los planteamientos del orientador son de tipo general donde a partir de principios normativos se intenta ubicar la práctica de la orientación educativa particular del grupo académico con el que interactúa

1.3 La aclaración depende del sentido común. El profesor recurre a explicaciones que para el alumno son bien conocidas por hechos que ocurren cotidianamente y que generalmente son aprendidos o experimentados por ensayo error.

1.4 Las aclaraciones dependen de conceptos psicologizantes. El profesor utiliza conceptos "psicologizados" para explicar las actitudes que los alumnos tiene frente a determinadas situaciones.

Para la ubicación de cada una de estas categorías dentro de los registros se realizó nuevamente la lectura de cada uno y se destacaron las frases, párrafos y textos en los que se expresaba cada categoría y se diseño un esquema que permitiera tener una visión más de conjunto de los procesos vividos en el aula.

Con la elaboración de las primeras categorías y su ubicación dentro de cada registro se pudo contemplar con mayor precisión los procesos que se vivieron en los grupos observados. Definiéndose con más claridad la práctica docente desarrollada por cada uno de los profesores. De esta revisión se desprendieron nuevas categorías que permitieron la realización de un análisis más específico y sustancioso de las actividades llevadas a cabo por cada profesor.

En el caso del profesor se pudo detectar que su discurso se desarrollaba en tres aspectos centrales, en lo que refiere a su práctica docente como orientador:

- a) Al proyecto de vida.
- b) Al deber ser.
- c) A su concepción de Aprendizaje.

Estos tres aspectos se consideró necesarios definirlos como categorías, para que de esta forma se pudiera contar con los elementos necesarios y realizar el análisis final del modelo de orientación utilizado por el profesor.

La definición de estas últimas categorías se hizo en función de los elementos vertidos por el propio profesor en su discurso, permitiendo de esta forma obtener una concepción más objetiva de lo que el profesor considera como óptimo para el desarrollo del estudiante.

- a) El proyecto de vida. Se define como los objetivos que el alumno debe de alcanzar en términos de una carrera profesional, como la única herramienta eficaz de autorrealización, y como elemento fundamental para incorporarse a la "vida productiva de la nación, del Estado, de la comunidad".
- b) Deber ser. Se define como la actitud que el alumno debe asumir en función de su papel como estudiante, donde se destaca el cumplimiento de reglas sociales, familiares y escolares, la responsabilidad y la conciencia que como sujetos de aprendizaje deben tener. Así como a la libertad en términos de la toma de decisiones.
- c) Concepción de aprendizaje. Se define como la capacidad que el alumno tiene para la retención de conocimientos y acumulación de los mismos, como una garantía para poder enfrentarse a la sociedad. Asociando a su vez ese aprendizaje a una calificación numérica que demuestre el cumplimiento de su papel como estudiante.

En cuanto a la profesora, se pudo detectar que su práctica docente se limita a un reducido número de actividades que son desarrolladas de una manera sumamente mecánica donde la Ambigüedad y la Redundancia se presentan como elementos constantes en casi todas las sesiones.

De estos dos elementos se construyeron dos nuevas categorías para definir el modelo de orientación y la práctica docente desarrollada por la profesora. A continuación se definen:

Ambigüedad. Se pretende aclarar un concepto o enunciado, bajo formas que resultan confusas e inciertas para el alumno y lo que es aún más extremo, para el mismo profesor.

Redundancia. Se define como las aclaraciones que se hacen de enunciados y/o conceptos de una manera reiterativa y repetitiva utilizando la misma argumentación o explicación de sentido común.

4. 2. 1 Concentrado de los registros realizados en las siguientes matrices.

CATEGORÍA.

1. *Aclaraciones*: Aseveraciones de los profesores cuyo propósito es aclarar ideas o conceptos antes mencionados y que aparentemente no fueron entendidos por los alumnos.

PROFESOR:

Registro 28 de Septiembre (llenado de solicitud del IMSS)

A: ¿Su localidad qué es?

P: Tu dirección, el lugar donde estas. Su localidad, Tuxtla Gutiérrez.

Registro 9 de Noviembre (aplicación de la prueba de dominos)

A: ¿Va a hacer examen?

P: No es un examen, es una prueba de capacidad.

A: Es una prueba de conocimientos.

P: No. Es un juego de dómínos, no necesariamente tengo que saber jugar, sino conocer la solución al problema que se me esta presentando, puede ser vertical, horizontal, yo voy a buscar la mejor manera de resolverlo.

Registro 7 de Diciembre (Cuestionario de aptitudes)

A: ¿Qué es orfeón?

P: Como un coro

A: ¿Qué quiere decir indolente?

P: Indolencia, lo que hacen ustedes cuando está uno hablando, o cuando voy en el camión.

Registro 18 de Enero (hábitos de estudio)

A: ¿Qué es holgado?

P: Holgado la ropa que queda con mucha tela, eso es holgado,

que tenga un espacio. Usas ropa holgada, las ropas que están muy pegadas esas no están holgadas.

PROFESORA

Registro 27 de Septiembre (Ficha Psicopedagógica. Apartado sobre sexualidad)

P: ¿De dónde has obtenido información. O sea de donde han tenido ustedes información, si de maestros, libros, folletos, o de amigos o de otro tipo de personas o sea de donde has obtenido información, o de amigos o de otro tipo de personas?.

Qué aspectos te gustaría saber al respecto. O sea qué temas les gustaría saber aparte de los que ustedes ya saben o de los que ya tienen información, qué les gustaría saber más sobre esos temas?.

¿Qué opinas de la legalización del aborto?. O sea una opinión sobre la legalización del aborto, es un tema que se ha hecho una discusión bastante amplia, grande entonces la información de qué opinas sobre la discusión realizada sobre el tema.

A: ¿Profe, qué es el amor libre?

P: Se considera a las parejas que no están casadas por ningún, lo civil o religioso, se llama comúnmente unión libre, o sea ¿qué opinión tienen ustedes sobre ese aspecto?.

O sea el amor libre se refiere a lo que es la pareja libre, pero que vive en estado libre, ni civil ni religioso, o sea

¿qué opinión tienen sobre eso?.

A: ¿Qué es severa?

P: Severa es que estés en silencio, que en tu casa o la persona con la que estés hay muchos regaños, muchos castigos o sea mucha severidad, demasiada disciplina, no hay permisos para

salir, solo hay muy poco, siempre y cuando sea para realizar tus actividades o otro compromiso.

A: ¿Qué es indiferente?

P: Indiferente es que no le interese lo que pase, que no toman en cuenta, eso es indiferente, o sea la actitud que toman hacia ti, ni es buena ni es mala.

Registro 22 de noviembre (Prueba de intereses)

A: Profe ¿qué es "orfión", como rondalla?

P: Sí parecido pero no es

A: ¡¿Haal? me quede igual.

A: ¿vivir al aire libre fuera de la ciudad, quiere decir, sin casa, sin nada?

P: No tanto así, sino que vivas fuera de acá peor con todas las comodidades.

Registro 24 de enero (Prueba de aptitudes)

P: ¿Qué tan apto te consideras para hablar con tacto y tino a las personas, o sea tratar de convencerlos de cualquier situación, que tengan esa capacidad ustedes.

1. 2 *La aclaración mecánica-deductiva.* El profesor trata de aclarar, induciendo al alumno, a que se cuestione el papel que esta jugando en la escuela y en la sociedad, recurriendo a dos recursos:

a) Invitándolos a reflexionar.

b) Remitiéndolos a un hecho cotidiano conocido.

PROFESOR:

Registro 28 de Septiembre. (Ficha psicopedagógica)

" Recomendaciones para los compañeros que están fallando en sus materias, por favor compañeros estamos al inicio del ciclo escolar y ya están fallando, y mañana los vamos a ver fuera de la institución, es cierto que están pagando un ciclo escolar y no están pagando para nada más venir, aquellos que se imaginan que la escuela es para perder el tiempo, para que nada más vengan hacer relajo, yo siento de que están equivocados, porque el día de mañana van a dejar su medio que hagan su relajo y ya van a estar fuera, yo siento que si quieren venir haciendo relajo, échenle ganas a sus estudios y el relajo lo dejan fuera del salón en los lugares que son adecuados para hacer el relajo, creo que hay que poner un poquito de fe no cuesta mucho trabajo".

La siguiente pregunta, sinceramente ¿cómo te desempeñas en tus estudios?. No vayan a poner excelente, el alumno que ni siquiera ha entregado su carpeta, ni ha entregado su fotografía y esta reprobado en Geografía, esta mintiendo tiene que ser sinceramente.

Registro 30 de Noviembre (Tema: índice de reprobación)

" Empecemos con los comerciales, nuestra felicitaciones para aquellos compañeros que si se quieren identificar como alumnos preparatorianos y que están portando hoy su uniforme (aplausos de los alumnos), para aquellos que todavía les hace falta identificarse con su uniforme pues yo, los invito a de que, aunque la dirección no les va imponer un castigo por no portar uniforme, pero yo siento que es bueno de que se identifiquen con la institución, si la escuela que tenemos aquí en frente La Salle, como vemos los alumnos, traen playeras blancas y su escudo de la escuela, están orgullosos de portar ese uniforme (varios alumnos dicen;

! ahí son bien fresas!) pues aquí también hay bastantes fresas ¿no?" (los alumnos hacen burla).

El profesor felicita o desacredita según el número de reprobados. Dirigiéndose a un alumno:

"Yo he visto que eres muy activo (risas de los alumnos) y creo que si esa energía la canalizas para hacerte notar dentro del salón, mañana vas a estar fuera y ya ni te van a recordar, vas a pasar a ser del montón que se quedaron fuera, porque no pudieron cubrir el requisito del examen de admisión, yo siento que si nosotros luchamos por excepción, por un lugar dentro de la escuela preparatoria y la finalidad es llegar a una excepción, no se desanimen,

échenle ganas hay bastantes ejemplos aquí en el salón, ¿por qué tú no?, (los alumnos permanecen en silencio escuchando lo que el profesor les dice) si te dan credencia y te están diciendo que eres estudiante.

¿Para ti cuál es el papel que debes jugar?, jugar dentro como estudiante (el alumno contesta; estudiar. Mientras el profesor permanece en actitud seria) pero estudiar ¿así nada más; sin tomar conciencia de tu papel?, los que se están afectando son ustedes nada más de ustedes depende, van a salir fuera, van a quedar dentro de la escuela en el segundo período, y nadie más, entonces ¿qué me podrías decir de todo esto, de los maestros, de Ernesto y de Pablo, de los dos?--el alumno contesta ¿qué?--ni siquiera, los conoces --risas--El profesor pregunta sobre la materia de Química, los alumnos empiezan hablar mucho y en voz alta. No hay necesidad de gritar, es la ley del más fuerte, a ver quien grita más. El profesor se dirige a una alumna. "Tú dices que llevaste física, química y biología, por asignatura --la alumna permanece en actitud seria--la compañera dice que se llevó como ciencias naturales, esa es por área, que dentro de las ciencias naturales pudieron haber tratado temas de química, de ecología y temas de biología aquí lo están llevando nada más como asignatura, física sin que esté asociada a otra, tu lo has llevado por asignatura y entonces ¿por qué, cuánto sacaste? (no se escucha lo que la alumna contesta, el orientador la observa con las manos metidas dentro de las bolsas del pantalón) pues yo siento que debes traer la carga académica para poderle hacer frente a la carga académica del primero de preparatoria, ¿no?.

Creo que el segundo período, vamos, no llamándote la atención, sino tocándote las golondrinas --risas-- (el profesor se dirige a uno

de los alumnos que se encuentran al fondo del salón) ¿quieres ir al baño?, puedes salir --risas-- como te veo muy inquieto, pienso que quieres ir al baño, te voy a dar salida para que puedas hacer tus necesidades y ya tranquilo regreses a clases --los alumnos hacen sssssshh--(el profesor vuelve a dirigirse al alumno y al grupo), déjenlo que hable el tiene sus propias ideas, su propio "conecto" sobre lo que es la escuela vamos a dejar que el compañero piense, que tema quieres hablar, le vamos a pedir a la compañera ¿qué haces para que te quieran más? --risas-- a los maestros para que te pongan buenas calificaciones (la alumna se muerde las uñas, se sonroja y agarrándole la mano a su compañera de junto, dice; "estudiar") no necesita ella agradarle a los compañeros, sino demostrar que realmente tiene capacidad para salir adelante, ¿y cómo lo haces, le pides a tu hermano los trabajos, cuántas horas dedicas al estudio? (la alumna tuerce la boca ante las preguntas del profesor) ¿una hora? --a veces, contesta la alumna-- o ¿estudiar nada más para el examen (ella contesta; sí), entonces eso quiere decir que debo estudiar más, en la medida que empieces a incrementar, que le dediques más, no todo el tiempo, las veinticuatro horas, no es posible ya que hay que tener un descanso, pero si tan siquiera dedicarle un tantito más, más tiempo.

Lo importante hasta ahorita es los números que están ahí, ¿pero qué tanto representa ese número el conocimiento que llevo aquí (señala su cabeza) porque lo importante es lo que tengo aquí, no lo que esta ahí, porque por eso muchos compañeros cuando van a la universidad, no el compañero que hace un conocimiento constante, durante todo el tiempo que lleva su paquetito no le tiene miedo a entrar, demuestra que realmente tiene la capacidad para poder salir adelante y en un momento dado ya no se va a preocupar, va a salir adelante.

Yo siento que te lo demostramos en la práctica, lo que nosotros le queremos decir, claro que tiene que ver lo de una calificación en una boleta, es importante porque lo voy a mostrar a mis papás, a la sociedad a mis compañeros, que estoy cumpliendo con mi papel como estudiante, que me estoy responsabilizado.

Estudiante no quiere decir que estoy en una matrícula, estudiante no quiere decir que las veces que se suben a un camión llegan haciendo relajo y llegan a la institución y siguen haciendo relajo, eso no es ser estudiante, que viene nada más con una hojita de

papel, yo ya manejaba hace unos días en otros grupos donde me estaba dando gusto de que cada día veo que ya el preparatoriano no viene ya sin nada, porque anteriormente veía que el preparatoriano como que venía a "pasar" nada más a la institución no traía nada, una hojita de papel la traía aquí (señala la bolsa trasera de su pantalón, los alumnos ríen).

Hoy vemos que algunos compañeros ya tienen dos o tres elementos que le van a servir para la escuela preparatoria, hemos encontrado algunos que en el salón están pidiendo que les presten con que escribir y que ni siquiera se dan cuenta de lo que debemos tener para poder hacernos del conocimiento, desde ahí pueden empezar y vislumbrar de que papel están jugando, si realmente están jugando el papel de estudiantes o no lo están jugando, deberían estar pensando.

Yo siento de que este es el peor grupo, para aquellos compañeros que desafortunadamente no se, no han encontrado comunicación, andan pensando todavía, si se quedan en la escuela preparatoria, yo siento de que deben definirse de una vez, deben hacer conciencia que están en la escuela preparatoria diurna #1 y que están en el primero "c" y que tienen ocho materias que pensar, y que en la medida que haga más esas materias voy a tener el lujo de descansar en mis vacaciones, para aquellos compañeros como decía, el que ríe al último ríe mejor .

Los alumnos permanecen en actitud seria, algunos sonríen en silencio, sin embargo, a estas alturas ya hay síntomas de aburrimiento, incluso se empiezan a burlar de lo que dice el profesor, éste continúa diciendo " del otro lado de la mano, si me da tristeza porque veo, con cuanto gusto vienen a sacar su ficha y que pronto ese calor, ese fuego que prendió esa llamada fue muy poco, aguanto dos meses, tres meses, algunos que ya se inscribieron ya se fueron y causaron baja, se dieron de baja, porque no encontraron el ambiente que pensaron había aquí, en la escuela preparatoria se equivocaron al elegir la escuela donde debían estar. Vieron las paredes, los compañeros de su grupo y dijeron aquí no es el lugar adecuado.

Que bueno que encontraron verdaderamente, de que no estaban bien, yo siento que también muchos compañeros, que están ahorita deberían decirle a sus papás, no estoy para el estudio, no me gusta estudiar, búscame otra actividad, como no me gusta la

escuela prefiero cambiar al CEBETIS, al SETIS, donde hay otras actividades que realizar, las que se realizan ahí no me gustan, los compañeros que dan las distintas materias me caen gordos, puros viejos -- risas-- yo quiero gente joven dinámica que no me pongan a estudiar, a trabajar.

Los únicos que hacen mal de esto son ustedes yo creo que debemos respetar, hacer conciente el papel que nos toca, creo que si ustedes hacen suyo a la hora de que tengan que un compañero maestro que no se presente al salón es hora de que habrían que revisar sus apuntes, claro que a esta edad es difícil valorar el bien que se pierde en cada minuto no lo saben valorar posiblemente cuando ya estén viejos, ahora sí, hay como no fui a aprovechar, verdaderamente su estancia en las distintas instituciones.

Hoy yo siento que no va haber que lamentar, si no que deben sentirse bien orgullosos de haber... de jugar su papel como estudiantes y no sólo la institución se siente orgullosa de ver que hay alumnos responsables, sino también sus padres se sienten orgullosos de que ese dinero gastado en la educación y la alimentación de sus hijos está bien invertido, y que a la larga va a tener frutos, porque se va a incorporar a la vida productiva de la nación, del estado, de la comunidad.

El día de mañana ustedes van a estar jugando el papel que ahora estamos jugando, no somos eternos somos pasajeros, pero lo juguemos bien, no traten de que si van en el barco quieran probar que tanto puedan nadar en el océano, hay muchos peligros y hay que visualizarlos antes de que pueda cortarles un brazo el tiburón, por ahí, yo pienso de que es bueno que de que ustedes visualicen el papel que les toca jugar dentro de la institución, dentro, dentro de su etapa que les toca vivir, sino creo que mañana, estamos viendo que el grupo esta reducido a treinta en lugar de los cuarenta y cinco estudiantes, es de ustedes, queda de ustedes que puedan terminar el ciclo escolar, aquellos compañeros que vayan reprobando, nosotros como departamento de orientación no vamos a estar rogando al compañero maestro que les regale una calificación, cuando estamos viendo que la mayor parte de los alumnos que reprueban son irresponsables.

No vale la pena a veces sacrificarnos y decirle al maestro regálale una calificación al fulanito, cuando vemos que realmente no

merece que se le dé apoyo, porque no lo quiere lo pide a gritos de que no se le tome en cuenta, que no se el auxilie, en cambio el compañero, la compañera que vea que no ha reprobado ni una, pero por X razón, por enfermedad lo reprobó no se angustie, díganos cuál es el problema para que le ayudemos con este servicio, para ver que se puede hacer, pero compañeros que de plano se están por inercia dentro de la escuela, esperando que la compañera, el compañero que estudia le pase la prueba o que se la ponga así para arriba, para que la pueda ver, la pueda copiar, o busca miles de alimañas (sic) para poderse hacer del conocimiento, como de las respuestas, yo creo que a ellos no los vamos a poder auxiliar, lo vamos a dejar que con su barquita que ellos eligieron, sin darle salvavidas, ahora sí como decía, como dice la religión, ahí están con las almas en el purgatorio, a que horas los agarran para salvarlos, para ponerlos en el cielo.

Nosotros lo que vamos hacer pues los vamos a poner fuera, ya que no quieren salir, no podemos dar una formula para que ustedes se vayan hacer en la tlalpalería, en el supermercado o en la farmacia, para que se compren una substancia para que puedan salir realmente adelante, de ustedes depende el 100%, tienen la capacidad para salir adelante, lo que no quieren es echarle ganas, porque todos los que están acá pueden, porque si no estuvieran acá sentados, se han pasado tres años de educación preescolar, seis de primaria, tres de secundaria, quiere decir que si pueden salir adelante, les hace falta tres de preparatoria, cuatro o cinco de la profesional, ya están casi a la mitad del camino, ya casi lo llevan ganado, lo que falta es que le pongan un tantito de ganas y que hagan conciencia del papel que les corresponde, yo siento que el medio en que nos desenvolvemos estamos motivadísimos, hay tantos estímulos afuera que nos hacen visualizar otros campos, pero yo creo que más les interesa su educación, vean por su propio futuro, yo creo que ya hable demasiado (se dirige a una alumna y le pregunta) ¿qué le puedes decir a tus compañeros? (ella se pone roja y contesta)" échenle más ganas, que se sigan esforzando", (se dirige a otro alumno) y tú qué les puedes decir? (los alumnos empiezan hablar en voz alta y no se entiende lo que el alumno contesta, el profesor interviene) por favor yo siento de que dejemos que los compañeros hablen, tienen derecho de pensar, veamos que dice Romeo; "éste, bueno que estudien más, los que salimos mal, le echemos más ganas, los que van bien que sigan adelante" ¿por qué crees que hay tanta reprobación, "por burros"

--risas--"no estudiamos, por no estudiar", no están motivados, qué crees que les haga falta aquí en el salón, a aquellos alumnos que no estudian, crees que con algunas técnicas de estudio saldrán adelante, o seguirían atrasados de no escuchar, porque decía alguien en métodos de investigación, si lees, escribes y prácticas jamás se me olvidará, y si estoy conciente de que hace falta algo, me dan los elementos y voy a tomar la actitud que tengo, ahorita, (el alumno al que se está dirigiendo el profesor, asienta con la cabeza en actitud afirmativa lo que el profesor expone, mientras que el resto del grupo ya no pone atención y comenta sobre otras cosas). El profesor se dirige al resto del grupo.

Los compañeros, algunos nos preguntan de que por qué reprobaron orientación, algunos no entregaron a tiempo la carpeta, algunos no entregaron la fotografía, algunos no hicieron algunas actividades que se tenían contempladas dentro de orientación, entonces no es la asistencia, acuérdense que tenemos que cubrir 80% de la asistencia para tener derecho, sino no tienen derecho".

Registro 1 de febrero (aplicación de la prueba de frases incompletas).

El profesor llama la atención a dos alumnos que se están riendo y les dice: "no estén comentando, es lo primero que te venga a la mente, creo que son mucho cinco minutos, creo que serían tres, no se vale preguntar y menos comentar, les quedan dos minutos, es rápido yo siento que están dilatando mucho tiempo, siento que están masticando mucho".

Un alumno pregunta ¿Sí estudiara profe?, si estudiara ¿qué?

P: como lo codifiques tú

El profesor ve su reloj y dice: "lo están pensando demasiado, masticando mucho la palabra, el tiempo se va a terminar y algunos van con la mitad de las preguntas (se dirige a un alumno) es la primera palabra que me llegue a mi cerebro, leo la pregunta y me dice, y eso es lo que pongo, no necesariamente tiene que rimar, no estamos buscando eso.

Con el período de exámenes de esta semana concluyeron la segunda evaluación de las unidades del segundo período, aquellas personas que no le han puesto demasiado ganas para poder salir, tomen en cuenta que los que no causaron baja en este período, pueden causar baja en el tercero, si llenan el requisito de doce materias, doce créditos, no materias, doce créditos, que son ocho las materias que llevan, son ocho, con doce créditos van a causar baja, quien ya tiene once pues yo creo que sería mucho el compromiso de cada uno de ustedes, depende de ustedes su permanencia en la institución, aquí ni la dirección, ni los maestros dan de baja, se da de baja el alumno, porque así cree que es conveniente, porque aquí, si estudia, se sigue manteniendo, no se les pide que saque diez, se les pide que sea acreditado, seis.

En la medida que vayan avanzando, si se sacan seis se supone que tienen pocos elementos de cada una de las materias, si sacan diez se supone que tienen muchos elementos, ojalá que en el examen de evaluación que hizo la Secretaría, hayan salido bien en lo general, aunque la Secretaría dice de que, aunque nos dice a nosotros que no se puede hacer una evaluación sólo con una prueba para saber la capacidad que tiene el alumno, sino que se tienen que tomar varios aspectos para la calificación y estamos viendo que ahora la Secretaría está haciendo todo lo contrario, nada más esta evaluando con una prueba de capacidad o de conocimiento que tiene cada uno de ustedes, y sabemos que no debe ser así, pero ellos lo están haciendo. Yo les deseo que sigan adelante a aquellos alumnos que le han echado ganas desde el primer período y los que quedarán porque se quieren quedar, que le pongan ganas porque si no van a reprobar las materias, ya lo decía el Ing. Velazco, debemos demostrar que tenemos hambre para aprender, quien no tiene hambre de aprender pues no va a aprender, ahí se va a quedar.

Registro 8 de febrero (revisión del cuestionario de hábitos de estudio y de calificaciones del segundo período)

El profesor ya evaluó la prueba y les indica, "la mayor parte del grupo salió regular, pero eso no quiere decir, que no lo pueden mejorar, la mayor parte del grupo sale con hábitos generales de lectura, con hábitos de estudio regular, eso no quiere decir que no lo puedan mejorar, yo siento que si se puede mejorar y lo vamos a ver como sus hábitos, va a ser reflejado en sus

calificaciones, si llevamos muchas materias reprobadas quiere decir que no le hemos puesto demasiado ganas para poder salir adelante, lo que hace falta que ustedes se comprometan".

Por orden de lista el profesor va dando el número de reprobadas que tiene cada alumno. "Aquí si le vamos a decir a De la Cruz, hay un reporte, me pasaron un reporte de las personas que deben portarse un poquito mejor, tanto fuera como dentro del salón, el compromiso es de que nuestro salón no sea el que propicie el relajo. O sea de que realmente son pocos los compañeros que les interesa la institución, los compañeros que posiblemente están haciendo relajo porque no se han acomodado bien en el salón, entonces van a tratar de estar molestando, no se presten al relajo del compañero, porque si va mal déjenlo que él vaya mal, traten mejor de decirle compa salte mejor allá afuera que aquí nos estás estorbando, si él no quiere "cactar" la información que les están dando los maestros, pues yo creo que tampoco hay que estarlo aguantando para que ustedes también queden mal, yo creo que la responsabilidad es bastante fuerte, desde el momento en que ustedes se inscribieron, si ustedes no quieren estar en la institución yo creo que ustedes tienen el bastante criterio, para decir en su casa, no se me acomoda el horario, no se me acomoda los compañeros que están por favor insíbeme en la preparatoria número dos, porque ahí si voy a estudiar, cero que aquí hay un grado de libertad, pero esa libertad, tal parece que luego la agarramos como libertinaje, entonces nosotros no le estamos poniendo en interés adecuado, creo que la responsabilidad es bastante fuerte y ustedes se van a enfrentar el día de mañana a las fuerzas productivas, con qué herramientas, con nada, si van a estar esperando nada más copiarle al compañero de la prueba, en ese momento ustedes se están engañando porque no van a tener los elementos necesarios para poderse enfrentar a la vida diaria.

Bien lo que aquí están haciendo es prepararse para que el día de mañana hagan la carrera universitaria, les están dando elementos teóricos y prácticos para que ustedes puedan salir adelante, si ustedes no saben aprovechar su tiempo pasa y no vuelve a regresar, si ustedes hacen mal la preparatoria, van hacer mal la carrera.

Por la materia de física hay mucho índice de reprobación, pero no le están poniendo ganas, no es el maestro, a veces es el alumno

también, no trae las bases para que pueda ser los conocimientos del primer año de preparatoria, lo que pasa es que si no lo trae las bases porque llevan ciencias naturales y les dieron física, química y biología y no lo llevaron por área, es natural de que hoy reprobemos, si no van a preguntar para que puedan tener asesoría, no la van a salvar, la van a llevar arrastrando, hasta el tercer año y aquellos que porque se les hace difícil la física se va a ir a refugiar al área de la ciencias sociales, porque como no encuentran otra, porque si van a química-biológicas, no se van a poder inscribir, si se van a físico-matemáticas, no se van a poder inscribir, porque aquel alumno que va debiendo segundo año de física y ya está en segundo, no le van a dar inscripción y automáticamente queda fuera. , entonces se va a ir a refugiar a las ciencias sociales, y si no tiene aptitudes para el área de ciencias social, qué va hacer. Un fracaso en la escuela preparatoria, en su bachiller, se va a quedar buscando empleo, mañana va ser taxista, pasado ya tiene el carro de hot dog, o empleado en cualquier institución.

La diferencia del examen de recuperación es nada más de la unidad donde está reprobado el estudiante, y el extraordinario es de las cuatro unidades, es preferible que yo estudie un poquito que todo lo que vi en la materia, ahorita todavía están para salvar, los que ya llevan dos evaluaciones reprobadas y alguien quiere ponerle ganas y quiere sacar 8, 9 y 10 para salvar matemáticas, física y ciencias naturales, ahorita es tiempo de que le pongan ganas. Entonces de ustedes depende su supervivencia dentro de la escuela, nosotros no lo corremos, ustedes solitos se corren, échense ganas que nada les cuesta y nos vemos la próxima clase.

Registro 15 de febrero (realización de periódico mural).

Una recomendación les voy a pedir de que vamos hacer el periódico mural, todos tenemos que colaborar, desafortunadamente el periódico que hizo el segundo "E", no se si los compañeros del turno diurno han tomado para manifestarse en ese periódico y lo han tapizado de algunas expresiones que no es correcto, yo creo que hay espacios en otros lugares donde ustedes puedan escribir, claro esta de que es probable que ustedes no lo hagan, este comentario no va para ustedes, yo les suplico de que respetemos los espacios de orientación, y no solo de orientación sino las demás áreas donde se ponen avisos que son importantes para ustedes, en este aspecto el periódico de

orientación del segundo "E" están poniendo mensajes de amor, que vienen a ser parte de lo que ayer 14 día de San Valentín y que el comercio lo esta utilizando y así todos nos compramos algo, nos regalemos algo, y eso nos estaban regalando los compañeros del tercero "A", lo hicieron con bastante sacrificio, compraron su material y hoy vemos que lo están destrozando. Creo que no es justo a ustedes les va a tocar hacer también el periódico y ustedes tienen que poner algún mensaje, tenemos que hablar, vamos a buscar un tema para poderlo desarrollar y hablar para que el estudiante se entere.

El profesor les informa sobre una junta que van a tener con los padres de familia, "esta junta no va a tratar más que de información sobre la cuota entre comillas voluntaria que da el padre de familia, para que vea en que lo ha invertido, una de esas inversiones en el monumento que hicieron para la bandera, de una u otra manera había padres en discusión porque no estaba para poner nuestro lábaro patrio, es obligación hacerlo, porque así está estipulado dentro del reglamento de toda institución por muy pequeña que sea, jardín de niños o universidad, ¿por qué? porque está en un territorio donde debemos fomentar amor hacia la patria por eso es de que tanto preescolar, secundaria, preparatoria y universidad se debe fomentar, yo siento de que ahí van a dar el informe, van a ver algunas actividades que van a desarrollar de tipo artístico para que los padres de familia vean que los alumnos también están haciendo algo dentro de la institución.

PROFESORA.

Registro 31 de enero (elaboración de horario).

Una alumna le comenta a la profesora que réprobo aerobics en los dos periodos ella le comenta, "tienes que hablar con la maestra que te da la actividad, si no la pasas tienes que llevarlo en segundo año, y si para el tercer año no la pasas no te dan tu certificado. De preferencia es que lo pases el primer año, porque en el segundo año aumenta tu carga académica, o sea aumentan sus materias y tienen un horario corrido de preferencia que lo pases ahorita.

A: ¿si reprobé los exámenes?

P: Tienes los de recuperación pero tienes que hablar con el maestro.

A: me dijo que lo iba a llevar en el segundo año.

P: ¿qué te dijo?, es que el segundo es más pesado, lo puedes llevar pero se te va hacer pesado por el horario que vas a tener de clases.

En la revisión de algunos de los horarios elaborados por los alumnos la profesora comenta en voz alta, "toda la tarde la dedican a jugar, ver tele, no hacen nada de trabajo.

1. 1 *Aclaraciones por actos de fe.* El profesor intenta hacer conciencia en los estudiantes, a través del discurso autoritario dentro del cual se contiene un acto de fe (de buena onda).

PROFESOR.

Registro 28 de septiembre (llenado de la solicitud de IMSS y cuestionario psicopedagógico)

El profesor advierte a los alumnos, "quien se equivoque tendrá que sacarle copias, ahorita se les esta dando en forma gratuita pero posteriormente tendrá que comprarlo"

El profesor llama la atención a un alumno, "Ino! las paredes no son para rayar, las paredes son para protegernos, no para hacer dibujos".

Durante el llenado de la ficha psicopedagógica el profesor hizo varias aclaraciones. "En la pregunta número uno dice, ¿qué materias te agradaron más?. Las que tienen mayor calificación con 8, 9, o 10, dos o tres materias nada más, no me vayan a poner to, Ino le preguntas, no copies a tu compañero el ni sabel.

Un alumno pregunta; ¿todas las materias?

P: Si son todas no te van a caber compañero.

A: A mi no me gusta nada

P: Si no le gusta nada, el compañero no debería de haber solicitado su inscripción. Vamos a la siguiente pregunta ¿ustedes saben por qué decidieron ingresar? porque se vinieron más compañeros de la escuela, no es una respuesta, no me dice nada, porque yo sabía que ahí regalaban las calificaciones, o porque yo sabía que en la escuela preparatoria no se estudia únicamente, no se entrar a clase, por eso. La siguiente pregunta, ¿tipo sanguíneo, lo saben?, los alumnos que no lo saben van a que se lo hagan".

Registro 30 de noviembre (índice de reprobación)

El profesor pregunta a los alumnos sobre el desempeño de algunos profesores y les llama la atención sobre la manera en que están participando, "si todos hablan al mismo tiempo no nos vamos a entender, se va hacer como el mercado que todos quieren vender su mercancía y nadie vende" (los alumnos se ríen de lo que el profesor acaba de comentar).

Registro 7 de diciembre (aplicación del cuestionario de aptitudes).

El profesor inicia "les vamos a entregar estas hojitas del cuestionario de aptitudes, por favor no vayan a poner nada ahorita vamos a seguir las indicaciones, si hacen anotaciones a contrario ustedes van a pagar el manual que cuesta ciento cincuenta, --un alumno pregunta, ¿cuánto?--

ciento cincuenta".

"Por favor no vayan a anotar nada, nada más nos sirve para leer las preguntas, yo les suplico que se retiren un tantito, yo se que es probable que por el frío, traten de acercarse, pero retírense porque va a ver mucha interferencia. (Un alumno acaba de llegar y pide permiso para entrar el profesor le dice:) llegaron tarde, posteriormente lo hacen".

Registro 25 de enero (aplicación de pruebas faltantes)

Los alumnos hacen varias reclamaciones al profesor sobre las pruebas que él les indica no han realizado, un alumno le dice: "Iprofe, ya lo contestel, y es que voy a entregar el trabajo de métodos ahorita".

P: Pero tienes trabajo aquí, vas hacer un trabajo aquí también.

A: ¿ahorita?

El profesor no le hace caso y continúa mencionando alumnos. "Edgar ¿ya hiciste el Raven?"

A: Ya, esa prueba que tiene Rene.

P: Si no aparece en tu expediente yo de todos modos te repruebo.

A: profe esa yo ya la hice.

P: bueno pon la hojita ahí, puedes salir si no encuentro tu ficha, tu trabajo, quedas reprobado, quedas sobre aviso".

El profesor le llama la atención a un alumno que está ayudando a otro a contestar una de las pruebas. "¡Mira Alfonso déjalo que trabaje solo, lo opacas, déjalo pues que trabaje solo para la gente inteligente rápido lo resuelve".

Registro 1 de febrero (prueba proyectiva 24 frases incompletas).

El profesor ve su reloj, y caminando entre las bancas empieza a recoger las hojas, arrancándoselas prácticamente a los alumnos de las manos. Un alumno comenta "¡yo ya reprobé!", se empiezan a escuchar comentarios, risas, mientras el profesor continúa recogiendo las hojas de cuestionario, al finalizar esta actividad el profesor se dirige al grupo, "creo que la prueba no tiene efectividad, muchos compañeros apenas llegaron a la mitad, esta prueba es de rapidez, no es prueba de que lo tengo que pensar, (en tono molesto) ¡si a mí me están preguntando, ¿siempre me ha gustado?, ¡pastel, taco!, yo no sé, estudiar, ¡es rápido!, lo primero que me llega a mi mente, la primera palabra, ¡pegar, molestar!, yo no sé que es lo que me llega, todavía están pensando, preguntándole a San Pedro, San Pablo a todos los santos que

poner, yo siento que así no tiene valor, para la próxima yo cero que les voy a cobrar la hoja".

1.3 La aclaración depende del sentido común. El profesor recurre a explicaciones que para el alumno son bien conocidas por hechos que ocurren cotidianamente y que generalmente son aprendidas o experimentadas por ensayo y error.

PROFESOR.

Registro 28 de septiembre (llenado de solicitud del IMSS)

El profesor da las instrucciones para el llenado de la solicitud, "fecha de nacimiento, día, el día en que nacieron, mes, acuérdense que podemos utilizar números, vamos a suponer que el individuo nació el 21 de "sectiembre" de 1976 (los alumnos se ríen al escuchar como pronuncia el profesor septiembre) quién nació en agosto será ocho, quién nació en julio será siete, cuatro, y así sucesivamente".

En el llenado de la ficha psicopedagógica también hizo algunas aclaraciones, "datos personales, edad, los cumplidos, no los que voy a cumplir mañana, 15, 15, 14, 14".

Registro 23 de noviembre (aplicación del Raven)

El profesor hace algunas aclaraciones sobre las instrucciones que vienen en el cuadernillo. "Como ven hay cuadro A, B, C, D, E, y cada uno tiene doce recuadros, vemos la primera serie es "A", vamos a encontrar A1, A2, A3, A4, A5, hasta A12, vemos de que hay una rejilla con rayas verticales y rayas horizontales, debajo tenemos cinco posibilidades de poder completar esa rejilla de arriba, 1, 2, 3, 4, 5, 6, visualicen cuál contestarían, veo que la que completa es la número cuatro, entonces le voy a poner en mi hoja de respuestas donde esta uno, voy a poner la respuesta cuatro, en el espacio más grande voy a poner el número cuatro voy con la A2, veo que la rejilla esta más pequeña los espacios que tienen inclinadas las rayas, ya tengo unos cuadros pequeños, la que va a completar es el número cinco, entonces en el dos voy a poner el 5, voy con el 3 veo que la que completa es el número... (se

detiene, los alumnos contestan en coro, ¡uno! ¿se entendió el procedimiento, sí?. no se vale preguntar, se va hacer hasta donde ustedes puedan, donde haya mayor grado de dificultad, pasan al otro hasta que terminen cinco series, los dejo a trabajar".

PROFESORA.

Registro 15 de noviembre (aplicación de la prueba de dóminos).

La profesora da las instrucciones de como contestar la prueba, "los ejemplos C y D son otros dos ejemplos, piensen bien en cada uno y traten de averiguar que cifras corresponden al domino vacío y vean en su cuadernillo que cifras son", los alumnos empiezan a contestar 3. 2, 2. 0, 4. 6, 6. 4, "fíjense bien en los ultimos", . . 3. 2. , los alumnos siguen intentando, la profesora contesta "es 4. 6, observen bien el cuadro fíjense ahí".

1. 4 *Las aclaraciones dependen de conceptos psicologizantes.* El profesor utiliza conceptos "psicologizados" para explicar las actitudes que los alumnos tienen frente a determinadas situaciones.

PROFESOR.

Registro 28 de septiembre (ficha psicopedagógica)

P: ¿las materias que te desagradaron más?

A: Matemáticas

P: te dio dolor de cabeza

a: Si aparte no le entendía

P: Si, ahora echale la culpa al maestro

A: Ino profel

P: No, ese es un mecanismo de defensa, es muy común culpabilizar, si el maestro enseña mal, voy a buscar asesoría

entonces le voy a demostrar que a pesar de que enseña mal" (no se entendió bien lo que continuo diciendo) y agregó, "ese es un mecanismo de defensa, como no nos sabe enseñar, no hago nada por eso repruebo, voy a llegar a la casa a ver que le digo a mi papá, el maestro me cayo mal, enseñó mal por eso réprobe".

Registro 30 de noviembre (Índice de reprobación)

P: "¿qué es lo que está fallando?, en Física --el maestro, dice un alumno--esos son mecanismos de defensa --Pablo, dice otro alumno--a veces Pablo es el maestro que tiene mayor índice de reprobación, pero cuando llegan al segundo año y les preguntamos cómo es Pablo, les está dando clases Pablo, y dicen Pablo enseña bien, entonces quiere decir que Pablo enseña bien, pero los que estamos despistados somos nosotros, se hace porque desde que vamos a ingresar a la escuela preparatoria nos han contado que Pablo es el terror de la escuela preparatoria y entonces ya vengo preparado, y claro cuando lo veo digo que no voy a aprender".

En esta misma sesión el profesor les pidió opinión a algunos alumnos sobre las posibles causas de reprobación, se dirige a un alumno que no contesta el profesor en tono de broma le dice: "la compañera que está a lado le está haciendo cosquillas --los alumnos se ríen--imaginen con esos estímulos como va a estar bien para poder hablar, ella le está diciendo que si habla lo va a poner como campeón, lo está condicionando, por eso es que no quiere hablar, pero no te preocupes aquí te defendemos sabemos y te vamos a defender".

Registro 8 de febrero (reprobación segundo período)

"Posiblemente dirán ustedes, que es el maestro que no da bien su clase, que no se entiende, esos son puros mecanismos, que están utilizando de defensa para no responsabilizarse, puesto que hay dos tres gentes que sacaron diez, lo que quiere decir que si pueden sacar diez, no es pretexto de que el maestro no da bien la clase porque hay dos diez y tres nueves. Aquellas personas que quieren dejar para mañana, el mañana va a llegar y muchos van a causar baja, hace un año una compañera decía; llevas tantas materias, decía, no, no, le voy a echar ganas y para el cuarto período causó baja y comienza a llorar, el mecanismo, pensando

que con su llanto, regar la tierra va a producir, le digo yo, preparaste muy bien tu terreno, como el campesino lo limpiaste, ya bien limpiecito sembraste tus semillitas, lo regaste muy bien, el árbol ya está dando frutos y eso es lo que estas cosechando, ¿ya te vas?, pues que te vaya bien, ya no se puede hacer nada, la computadora va sacando sus calificaciones, que se los muestre el compañero Héctor, baja por escolaridad, ya no hay, la computadora ya lo borró, ya no quiere saber nada de él, lo mismo puede pasar para el próximo período".

4. 3 Análisis de resultados.

En el apartado "desarrollo del trabajo de campo", se realizó un primer análisis de los registros, que llevó a la construcción de dos grandes categorías con las que se caracterizó la práctica docente de los dos orientadores observados y de las que a su vez de obtuvo otra serie de subcategorías que sirvieron para ubicar de manera más concreta aquellos elementos que a mi juicio estructuran el discurso de ambos orientadores. Este trabajo se muestra con más precisión en el punto 4. 2 de este capítulo en donde se presentan los extractos más significativos de los registros y que de alguna manera expresan lo planteado en cada una de las categorías elaboradas.

De lo anterior se desprendieron otra serie de elementos que llevaron al análisis más concreto de la práctica orientadora de cada uno de los profesores observados y de donde se pudo llegar finalmente a la construcción de tres nuevas categorías que se presentan como constantes en el discurso del profesor y dos más para la profesora, y que son las que retomaré para realizar un segundo nivel de análisis en el que se tratará más específicamente aquellos aspectos del discurso

de la práctica docente de los orientadores y que tienen que ver más con su actividad orientadora.

Dichas categorías de análisis son las siguiente: a) el proyecto de vida; b) el deber ser y c) la concepción de aprendizaje. Estas categorías servirán para analizar el discurso del profesor.

En el caso de la profesora se trabajará con los elementos que más constancia presentaron en su discurso y que son: la ambigüedad y la redundancia, aunque probablemente no tenga mucho con lo que es el trabajo de la orientación, fue lo más que se pudo obtener debido a lo limitado de su discurso y al reducido número de actividades registradas.

Definidas estas categorías en el punto anteriormente mencionado se inicia el análisis incluyendo algunos ejemplos de la interacción maestro alumno.

Con la finalidad de tener un panorama más claro sobre la forma en que se percibe la práctica docente, considero importante desarrollar algunos aspectos.

A partir de las observaciones realizadas y después de algunas relecturas me pude percatar que dentro de la práctica docente se cristalizan diferentes discursos, intencionalidades y acciones, que determinan y que dan sentido a dicha práctica, esto lleva a que el salón de clases se convierta en un micro-cosmos social, que adquiere su propia dinámica, a través de la cual maestros y alumnos comparten un espacio en el que no solo se da una participación a nivel institucional y social,

sino que también se entrecruzan expectativas, proyectos y experiencias, las cuales derivan en diversas propuestas socioeducativas, y que a su vez son complementadas, reelaboradas o negadas, siendo los resultados los socialmente esperados, los contrarios o deficientes.

Esta última apreciación no lleva a centrar la atención en los profesores, ya que ellos son los responsables del quehacer educativo, quienes construyen la cotidianidad del aula, conformando formas de relación con el conocimiento, con la concepción de hombre, con la sociedad, naturaleza, sobre la manera de actuar sobre la realidad, etc. (Pineda y Zamora. 1988)

Trasladando este análisis a la práctica orientadora, en el discurso manejado por el profesor se destacan algunos de estos aspectos asumiendo como una parte de esta dinámica el manejo constante del deber ser como parte fundamental del proyecto de vida del adolescente. Analizando la definición obtenida de la categoría deber ser, me pude percatar que dentro de esta se encuentra explicitada la disciplina, como un elemento que se encuentra permanentemente presente en el proceso de socialización del sujeto desde que nace hasta que muere, y que a su vez va conformando su personalidad.

A través de este proceso el sujeto va internalizando los valores y las reglas que va haciendo suyas al grado de estar convencido de que así es como debe de funcionar para lograr la entrada a nuevos sectores del mundo objetivo de la sociedad.

Esto se puede constatar en la parte de los registros en los que se ubican las categorías de la aclaración mecánico-deductiva y la aclaración por actos de fe, en las que el orientador maneja su discurso plenamente convencido de que lo que esta expresando es lo mejor para el alumno, veamos el siguiente fragmento. :

Registro del 1 de febrero.

Por orden de lista el profesor va dando el número de reprobadas que tiene cada alumno. "Aquí si le vamos a decir a De la Cruz, hay un reporte, me pasaron un reporte de las personas que deben portarse un poquito mejor, tanto fuera como dentro del salón, el compromiso es de que nuestro salón no sea el que propicie el relajo. O sea de que realmente son pocos los compañeros que les interesa la institución, los compañeros que posiblemente están haciendo relajo porque no se han acomodado bien en el salón, entonces van a tratar de estar molestando, no se presten al relajo del compañero, porque si va mal. déjenlo que él vaya mal, traten mejor de decirle compa salte mejor allá afuera que aquí nos estás estorbando, si el no quiere "cactar" la información que les están dando los maestros, pues yo creo que tampoco hay de estarlo aguantando para que ustedes también queden mal, yo creo que la responsabilidad es bastante fuerte, desde el momento en que ustedes se inscribieron, si ustedes no quieren estar en la institución yo creo que ustedes tienen el bastante criterio, para decir en su casa, no se me acomoda el horario, no se me acomoda los compañeros que están por favor inscribeme en la preparatoria número dos, porque ahí si voy a estudiar, creo que aquí hay un grado de libertad, pero esa libertad, tal parece que luego la agarramos como libertinaje, entonces nosotros no le estamos poniendo en interés adecuado, creo que la responsabilidad es bastante fuerte y ustedes se van a enfrentar el día de mañana a las fuerzas productivas, con qué herramientas, con nada, si van a estar esperando nada más copiarle al compañero de la prueba, en ese momento ustedes se están engañando porque no van a tener los elementos necesarios para poderse enfrentar a la vida diaria".

Como se puede observar el papel que juega la disciplina dentro del discurso resulta fundamental, el profesor procura sensibilizar a los alumnos ante los distintos "ordenamientos de la sociedad, que cobran especial sentido en los diferentes roles que el sujeto debe desempeñar".¹¹⁴

Otro aspecto que resulta interesante resaltar es el relacionado con la concepción de aprendizaje que tiene el profesor, considerándolo como un canal mediante el cual el alumno tiene la posibilidad de apropiarse del saber y de ciertas actitudes y significados sociales y culturales, lo que lleva a que en un momento determinado se refuercen en el alumno concepciones y prácticas sociales, que hasta cierto punto garantizan el control y el consenso social para el mantenimiento de la estructura. Posiblemente el profesor no este muy conciente de esta situación, sin embargo a través de su discurso se envían una serie de " mensajes tácitos que son transmitidos por la forma y la estructura del diálogo profesor-alumno".¹¹⁵

Dentro de esta concepción nuevamente la disciplina cobra importancia, ya que es por medio de ésta que el alumno podrá abordar con mayor facilidad los

- 114 Bernstein, Basil. "Clase social lenguaje y socialización", en: Class, Code and Control, New York: Schocken Books, 1975 (traduc. UPN), p. 9 *apud* Pineda Ruiz, José Manuel y Antonio Arreola, "El proceso disciplinario escolar, su importancia en la construcción de la práctica docente en la escuela primaria", en Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. Colección Documentos de Investigación Educativa, proyectos estratégicos No. 1, UPN, México, D: F. 1988 p. 132
- 115 Stubbs, Michael: "Enseñanza y habla: el plan de estudios 'currículum oculto' del diálogo de clase", en: Lenguaje y Escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza. Madrid: cincel-kapelusz, 1984, p. 120 *apud* Pineda Ruiz, José Manuel y Antonio Arreola, "El proceso disciplinario escolar, su importancia en la construcción de la práctica docente en la escuela primaria", en Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. Colección Documentos de Investigación Educativa, proyectos estratégicos No. 1, UPN, México, D: F. 1988. , p. 137

distintos contenidos, adquiriendo determinadas actitudes y normas que finalmente responden a un "determinado tipo de valores y reglas sociales sustentadas por una cultura y sociedad específica" ¹¹⁶

Así, desde este punto de vista, las prácticas disciplinarias influyen directamente en el éxito o fracaso escolar y se cristalizan en distintas acciones que reflejan un mayor interés por aquellos aspectos extraordinarios a través de los cuales se tipifican las conductas como "correctas" o "incorrectas".

Lo anterior podemos testificarlo con el siguiente ejemplo:

Registro 28 de septiembre

"Recomendaciones para los compañeros que están fallando en sus materias, por favor compañeros estamos al inicio del ciclo escolar y ya están fallando y mañana los vamos a ver fuera de la institución, es cierto que están pagando un ciclo escolar y no están pagando para nada más venir, aquellos que se imaginan que la escuela es para perder el tiempo, para que nada más vengan hacer relajo, yo siento de que están equivocados porque el día de mañana van a dejar su medio que hagan relajo y ya van a estar fuera, yo siento que si quieren venir haciendo relajo, échenle ganas a sus estudios y el relajo lo dejan fuera del salón en los lugares que son adecuados para hacer relajo, creo que hay que poner un poquito de fe no cuesta mucho trabajo".

Sobre su concepción de aprendizaje.

116 Pineda Ruiz, José Manuel y Antonio Arreola, "El proceso disciplinario escolar, su importancia en la construcción de la práctica docente en la escuela primaria", en Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. Colección Documentos de Investigación Educativa, proyectos estratégicos No. 1, UPN, México, D: F. 1988. p. 138

Registro 30 de noviembre

Durante esta sesión el profesor trabajo el problema de reprobación en el grupo.

"Lo importante hasta ahorita es los números que están ahí pero, qué tanto representa ese número el conocimiento que llevo aquí (el profesor señala su cabeza) porque lo importante es lo que tengo aquí, no lo que está ahí (señala la libreta que se encuentra sobre el escritorio), porque por eso muchos compañeros cuando van a la universidad, no el compañero que hace un conocimiento constante, durante todo el tiempo que lleva su paquetito no le tiene miedo a entrar, demuestra que realmente tiene la capacidad para poder salir adelante y en un momento dado ya no se va a preocupar, va a salir adelante".

"Yo siento que lo demostremos en la práctica, lo que nosotros le queremos decir, claro que tiene que ver lo de una calificación en una boleta, es importante porque lo voy a mostrar a mis papás, a la sociedad, a mis compañeros, que estoy cumpliendo con mi papel como estudiante, que me estoy responsabilizando".

Un tercer elemento que se presenta como constante en las observaciones realizadas fue la actitud autoritaria del profesor. En la cotidianidad del aula es muy fácil constatar las relaciones de poder que se establecen entre el alumno y el profesor, situación que se encuentra determinada por la preeminencia y sujeción, es decir, quien posee más conocimientos y experiencias, se ve legitimado a ejercer el poder sobre quien menos sabe.

Durante las clases el profesor constantemente hacía uso de este privilegio al llamar la atención a los alumnos sobre su situación académica, o sobre su comportamiento, haciendo un llamado constante al orden y a la disciplina,

partiendo de la premisa de que el alumno que obedece, que tiene un buen comportamiento, alcanza recompensas y se retoma como un modelo a seguir, veamos un ejemplo de esto:

Registro 30 de noviembre

"Empecemos con los comerciales, nuestras felicitaciones para aquellos compañeros que si se quieren identificar como alumnos preparatorianos y que están portando hoy su uniforme (aplausos de los alumnos), para aquellos que todavía les hace falta identificarse con su uniforme pues yo lo invito a de que, aunque la dirección no les va a imponer un castigo por no portar uniforme, pero yo siento de que es bueno que se identifiquen con la institución".

Y si por el contrario un alumno es desobediente e indisciplinado, es desacreditado y se le considera como un sujeto que va directo al fracaso, como el infractor que al no seguir las reglas, pierde toda posibilidad de realizarse como sujeto.

"Yo he visto que eres muy activo (risas de los alumnos) y creo que esa energía la canalizas para hacerte notar en el salón, mañana vas a estar fuera y ya ni te van a recordar, vas a pasar a ser del montón que se quedaron fuera, porque no pudieron cubrir el requisito de examen de admisión, yo siento que si nosotros luchamos por la excepción, por un lugar dentro de la escuela preparatoria y la finalidad es llegar a una excepción, no se desanimen, échente ganas hay bastantes ejemplos aquí en el salón ¿por qué tú no?, si te dan credencial y te están diciendo que eres estudiante".

En este sentido, la disciplina se conforma sobre "la base de prácticas concretas que son ambivalentes en la actitud y el procedimiento que emplea el docente en el vínculo que guarda con sus alumnos, dado que, por un lado encierra

actitudes propias de toda autoridad que se ven acompañadas en la interacción maestro alumno de situaciones favorables de cooperación, dirección, supervisión, orientación, comprensión, cortesía, etc. , ... por otra parte, se manifiestan posturas con marcado autoritarismo, mismas que en muchas ocasiones, son empleadas por los profesores a través de la coerción y de la manipulación, como lo son la amenaza, la imposición, el castigo físico y simbólico, ... etc. ".¹¹⁷ El siguiente ejemplo ilustra de manera muy clara este último aspecto:

Registro 25 de enero (aplicación de pruebas faltantes)

Los alumnos hacen varias reclamaciones al profesor sobre las pruebas que él les indica no han realizado, un alumno le dice: "¡profe, ya lo contestel, y es que voy a entregar el trabajo de métodos ahorita".

P: Pero tienes trabajo aquí, vas hacer un trabajo aquí también.

A: ¿ahorita?

El profesor no le hace caso y continúa mencionando alumnos. "Edgar ¿ya hiciste el Raven?"

A: Ya, esa prueba que tiene René.

P: Si no aparece en tu expediente yo de todos modos te repruebo.

A: profe esa yo ya la hice.

P: bueno pon la hojita ahí, puedes salir sino encuentro tu ficha, tu trabajo quedas reprobado, quedas sobre aviso".

El profesor le llama la atención a un alumno que está ayudando a otro a contestar una de las pruebas. "¡Mira Alfonso déjalo que

¹¹⁷ *Ibid.* , p. 144

trabaje solo, lo opacas, déjalo pues que trabaje solo para la gente inteligente rápido lo resuelve".

A pesar de que en estos dos últimos ejemplo se ilustra la actitud autoritaria que el profesor tiene frente a determinados alumnos, también encontramos muchos otros en los que existen elementos de cooperación y dirección en donde se busca rescatar el sentido pedagógico de su práctica docente y de su quehacer como orientador, lo interesante aquí es considerar que los fenómenos que se presentan en el aula son complejos, dinámicos, contradictorios y heterogéneos, por lo que se pone de manifiesto que la investigación cualitativa puede aportar muchos elementos respecto a la construcción del conocimiento en educación.

Análisis de la práctica docente de la profesora.

Para analizar la práctica docente de la profesora considerare dos aspectos:

- 1) la interacción que establece con los alumnos y
- 2) el tipo de autoridad que ejerce sobre el grupo. Debido a que el material obtenido es limitado trataré de rescatar aquellos elementos que puedan ser significativos para el análisis.

Como ya se había mencionado con anterioridad las actividades realizadas por la profesora se limitaron a la lectura de las instrucciones de las pruebas psicométricas que se aplicaron durante el período escolar registrado, así como también, a la ejecución de otras actividades especificadas en el programa de la materia, por lo que la interacción verbal registrada se limitó a aclarar dudas y a dar

instrucciones. Sin embargo, pareciera que la interacción que se estableció en este quehacer cotidiano manejara una serie de códigos y señales implícitas que llevan a los alumnos a responder a las actividades programadas sin mostrar objeción por el trabajo que se les encomienda.

Es como si la profesora impusiera las reglas y los alumnos ya las conocieran, aceptando la dinámica ya sea porque "creen" en la escuela y quieren aprender o simplemente porque están allí, lo que los lleva a aceptar y desempeñar el papel que les corresponde.

En este tipo de práctica como ya se definió en un principio, la profesora es quien dirige en todo momento la clase, por lo que no se cuestiona su papel, ni se le exige que le de un sentido al trabajo que esta realizando en el salón de clases. Se trabaja sin contacto con el contenidos, los alumnos se limitan a seguir instrucciones, hacer las pruebas y a comentar sobre ellos, sin entender muy bien de qué están hablando o para qué lo están haciendo, veamos el siguiente ejemplo:

Registro del día 22 de noviembre,

aplicación de la prueba de intereses, dos alumnos comentan el resultado de la prueba:

Alumno 1: "no pase de 90", ¿no importa profe?

Profesora: No.

A-1: "es que no soy rollero"- el alumno observando otra gráfica y dice: "ese sí es rollero".

Otro ejemplo del desconocimiento del contenido académico de lo que el alumno esta realizando sería el siguiente:

A-¿Profe que es SS, es Seguro Social?

P-"No, servicio social".

Cabe aclarar que la profesora nunca mencionó lo que significaban las abreviaturas ni lo que media cada una de ellas en la aplicación de esta prueba y de otras similares.

Otro aspecto que resulta interesante destacar es la forma en que la profesora aclara determinados conceptos y la falta de comprensión por parte de los alumnos para manejar la información. Situación que se complica aún más cuando la profesora intenta explicar o aclarar dudas, manejando un discurso ambiguo y redundante.

Una posible explicación a este problema la podríamos encontrar en la forma en que es manejado el contenido académico en general, esto es, de manera superficial, sin buscar el significado o el sentido que este pueda tener en la vida de los sujetos. En una sociedad como la nuestra prácticamente se eliminan los procesos de pensamiento, estamos acostumbrados a trabajar mecánicamente, siguiendo instrucciones, cuando se nos pregunta el significado de alguna cosa nos confundimos y ya no podemos explicar adecuadamente y en muchas caemos en

la redundancia y la repetición. En el siguiente ejemplo se puede percibir como refleja esta situación:

Registro 27 de Septiembre (Ficha Psicopedagógica. Apartado sobre sexualidad)

P: ¿De dónde has obtenido información. O sea de donde han tenido ustedes información, si de maestros, libros, folletos, o de amigos o de otro tipo de personas o sea de dónde has obtenido información, o de amigos o de otro tipo de personas?.

¿Qué opinas de la legalización del aborto?. O sea una opinión sobre la legalización del aborto, es un tema que se ha hecho una discusión bastante amplia, grande entonces la información de qué opinas sobre la discusión realizada sobre el tema.

A: ¿Profe, qué es el amor libre?

P: Se considera a las parejas que no están casadas por ningún, lo civil o religioso, se llama comúnmente unión libre, o sea ¿qué opinión tienen ustedes sobre ese aspecto?.

O sea el amor libre se refiere a lo que es la pareja libre, pero que vive en estado libre, ni civil ni religioso, o sea

¿qué opinión tienen sobre eso?

P: La siguiente pregunta dice ¿cuál es tu punto de vista sobre el homosexualismo y el lesbianismo? (dos alumnos preguntan)

A1: ¿Qué es lesbianismo?

P: Es el cambio de sexo o sea, de la mujer a hombre, pero es sobre un aspecto nooo.

A2: Profe ¿qué es el lesbianismo?

P: Es el cambio de hombre a mujer, es una compostura, es del hombre al hombre y de la mujer es al-revés.

A: ¿qué es indiferente?

P: indiferente es que no te interese lo que pase, que no toman en cuenta, eso es indiferente, o sea la actitud que toman hacia ti, ni es buena ni es mala.

Registro 22 de noviembre (Prueba de intereses)

A: Profe ¿qué es "orión". cómo rondalla?

P: Sí parecido pero no es

A: ¡¿Haal? me quede igual.

A: ¿vivir al aire libre fuera de la ciudad, quiere decir, sin casa, sin nada?

P: No tanto así, sino que vivas fuera de acá pero con todas las comodidades.

Retomando el mismo ejemplo se puede observar como el alumno carece de un conocimiento general, pareciera ser que está acostumbrado a no poder entender, esto se podría deber a la falta de confianza en sí mismo para pensar lógicamente. "Es posible que este hábito lo ha llevado a no depender de su propia capacidad de percibir bien, de conocer por sí mismo".¹¹⁸ Se limita a manejar los contenidos de una manera superficial a cumplir con el trabajo, terminarlo y entregarlo.

"Este hábito de solo realizar las tareas de acuerdo con las instrucciones de la maestra, no conduce al aprendizaje, ... se realizan las tareas una por una sin darle importancia a la conexiones entre ellas".¹¹⁹ Esta situación se presento en los

118 Paradis, Ruth. Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria, México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1978 p. 92

don grupos observados, a lo largo del semestre los alumnos nunca preguntaron a los profesores para que iba a servir el trabajo que estaban realizando en clase, ni cuales eran los objetivos que se perseguían con la aplicación de las pruebas psicométricas, simplemente se concretizaron a realizarlas y cuando terminaban pasaban al escritorio a entregarlas.

Lo anterior lleva a una "situación de trabajo escolar en la que los alumnos trabajan sólo con las manos, copiando o completando ejercicios mecánicamente según las características superficiales de la materia implicada".¹²⁰ Provocando que los procesos mentales se vuelvan tan repetitivos y rutinarios, que generan en el alumno pasividad y desinterés por lo que esta realizando.

En lo que se refiere al tipo de autoridad que la profesora ejerce dentro del grupo, se podría definir por la posición jerárquica que le confiere la escuela, a pesar de que en su grupo prevalecía el desorden durante la mayoría de las sesiones, los alumnos asumían consciente o inconscientemente que la figura que se presenta ante ellos es una figura de autoridad y por lo tanto la interacción que se establece dentro del grupo permite comprender el funcionamiento y la dinámica de la clase.

De acuerdo con McDermott (1977) dentro del aula existen "acuerdos de trabajo", en los que se definen implícitamente los roles que cada actor va a jugar dentro del proceso de enseñanza -aprendizaje. A través de estos acuerdos, los

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 99

¹²⁰ *Ibid.*, p. 100

alumnos han aprendido a relacionarse con la autoridad y en muchas ocasiones esta lógica es la única que se puede identificar como la explicación del único orden que prevalece en el salón de clases, aunque el profesor se mantenga en una postura de pasividad.

CONCLUSIONES

De la revisión teórica realizada para la fundamentación del problema de investigación de este trabajo llegué a las siguientes conclusiones:

1. De la revisión y síntesis de la situación que guarda la investigación en orientación educativa en nuestro país se puede percibir que todavía falta mucho por recorrer en lo que se refiere a la construcción de los objetos de conocimiento en esta área. Como ya se mencionaba al inicio de este capítulo sigue subsistiendo el problema de la formación de investigadores y de recursos humanos que se dediquen y promuevan el desarrollo de la orientación educativa.

Esta situación se encuentra vinculada a dos factores; por un lado a las condiciones institucionales en las que se ha desarrollado y se sigue desarrollando el trabajo de la orientación, condiciones que fueron claramente puntualizadas por la subcomisión que elaboró el documento que sirvió de base para la estructuración de este capítulo; y por otro, la formación curricular que cada día presenta una mayor deficiencia en términos de la calidad académica de los egresados de nuestras instituciones públicas que cada día se ven más afectadas por los recortes presupuestales que impactan de manera directa los procesos de formación de nuestros educandos.

Si bien estos dos factores representan un gran obstáculo para promover el

avance del conocimiento en la orientación educativa, es necesario que se busque despertar una mayor conciencia sobre la importancia que los servicios de orientación tienen dentro toda estructura académica.

Conciencia que podemos ir impulsando quienes ya nos encontramos directamente involucrados en el trabajo de la orientación, ya sea como orientadores o como formadores de orientadores, a través de la generación de propuestas que lleven a la reflexión teórica de lo que debe o debiera ser la orientación educativa en nuestro país, buscando nuevos conocimientos y promoviendo avances como los propuestos por la misma subcomisión, quienes plantean que dicha reflexión podría iniciarse en centros de investigación que ya existen, así como también, a través de los posgrados, especialidades y diplomados que se imparten en la actualidad.

Lo anterior permitirá impulsar en la formación del orientador un mayor sentido investigativo, de búsqueda, de indagación, de duda y de inventiva, que lleve no solo a la construcción del objeto de la orientación, sino a los múltiples objetos que se pueden construir alrededor de esa amplia problemática que envuelve a la orientación educativa.

2. De acuerdo con lo planteado por Bachelard en la formación del espíritu científico, quienes en un momento determinado realizamos investigación, debemos mantener una posición abierta ante nuevas propuestas que autores como el arriba mencionado presentan para la construcción de nuestros objetos de conocimiento. Es necesario considerar que las formas en que tradicionalmente hemos aprendido a investigar están sujetas a críticas y por tanto a ser susceptibles de ser modificadas,

hoy es tiempo de que reflexionemos sobre la forma en que pretendemos acceder al conocimiento, que dejemos un poco atrás la idea de ir siempre en busca de conocimientos generales, que rompamos con esa tendencia de ir hacia la universalidad.

En la generación de un verdadero espíritu científico como lo propone Bachelard es ir en busca de la esencia de los fenómenos y no a la creación de generalidades, es tratar de explicar el fenómeno en su problemática concreta, y no trasladar tal cual los resultados que se obtienen en investigaciones que abordan problemáticas macroestructurales para explicar por ejemplo el problema de la relación en el aula, de aquí el cuestionamiento que el autor hace de las tendencias generalizantes de no aplicar conceptos macrosociales a situaciones particulares.

En esta crítica se sanciona al positivismo, en la manera en que ha tratado de aplicar el método experimental a las ciencias sociales, donde se busca la generación de leyes universales, y la crítica en el sentido de que no llegan a reflejar el problema concreto de una situación particular. Se puede decir que de ésta situación ha surgido el debate actual entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo racional y lo sistematizado, entre el discurso lógico y el desarrollo de la intuición.

A partir de estos cuestionamientos se plantea que hay que darle movilidad al pensamiento y en esta medida se dará el desarrollo de la subjetividad como elemento que opera en la construcción del objeto de conocimiento, es decir, tener la oportunidad de concebir y construir al objeto en el proceso mismo de la investigación, donde la subjetividad del investigador sea incorporada y delimitada

de tal forma que los conceptos elaborados con anterioridad puedan deformarse así mismos, de incorporar las condiciones de aplicación en el mismo sentido del concepto y de esta manera actualizar su propia historia y así lograr el verdadero avance de la ciencia.

3. Las exposiciones de Bordeau y Passerón en este mismo sentido aportan elementos valiosos en lo que también se refiere a la construcción del objeto, una de esas aportaciones es que considero la más importante- es que en la construcción del conocimiento se deben reconocer los supuestos teóricos que acompañan a toda investigación, y así poder realizar una retraducción de los hechos y no una descripción como sucede con la sociología espontánea, que dentro de sus enfoques plantea que hay hechos que por sí solos, se explican y que por tal motivo no requieren de ser fundamentados teóricamente.

En síntesis lo que plantean los autores es que un objeto de conocimiento jamás podrá ser construido si no se tienen de antemano referentes teóricos que nos puedan llevar a tener una visión más amplia de los fenómenos, es decir, permitirse una forma diferente de percepción que nos lleve a concebir a la teoría como un proceso epistémico, más dinámico y abierto y a su vez contar con la metodología adecuada que nos lleve a explicar los principios y los problemas de la construcción del objeto.

En términos generales no puede haber un desarrollo teórico si no hay una teoría que ayude a interpretar el problema, aportando a su vez la esencia del método.

Un segundo elemento que considero importante mencionar es todo el cuestionamiento que se hace a las técnicas clásicas de recolección de datos, donde básicamente son criticados el cuestionario y la entrevista como las fuentes más objetivas para la obtención de información y como únicos elementos valiosos de recolección de datos. Estas aportaciones me permitieron desmitificar éstas técnicas y me brindó la posibilidad de acceder a otro tipo de metodologías con sus técnicas específicas que pueden tener tanta validez como las propuestas por los métodos tradicionales de investigación.

4. La necesidad de contar con una metodología que aportara elementos más concretos para comprender mejor aquellos procesos que se viven en un determinado grupo humano, donde las relaciones que se establecen entre sus integrantes tienen un sentido y una lógica determinada y que de alguna manera les ayuda a regirse en su vida cotidiana, llevó al desarrollo de la etnografía que abrió la posibilidad de construir el conocimiento desde un punto de vista más cualitativo, que permitiera comprender y diferenciar como influyen los fenómenos estructurales y superestructurales en cada grupo humano, no en términos de una dimensión macro, sino en términos de las relaciones particulares, de las relaciones cara a cara.

Es decir, permitirle al investigador explicar con más precisión categorías como: pensamiento, moral, cultural, etcétera, que no pueden ser medidas por métodos cuantitativos.

Desde su inclusión como método de investigación en la educación, la

etnografía ha sido fuertemente criticada por el positivismo y el estructuralismo -siendo que de esta última es de donde la etnografía encuentra sus principales fundamentos teóricos- como puramente subjetiva o como un instrumento que aporta datos empíricos.

Sin embargo, a través de diversos trabajos se ha fundamentado ampliamente el método etnográfico y se le ha considerado no como un reflejo, sino como un objeto construido, que visto desde el punto de vista de lo autores anteriormente expuestos y partiendo de las mismas críticas que se le han hecho, se llega a la conclusión de que toda descripción involucra necesariamente una conceptualización del objeto, integrando los supuestos teóricos necesarios que nos permitan comprender las relaciones y los procesos particulares que estudia. Concretando, es importante recordar que todo método considera una teoría.

Retomando lo anterior se optó por el método etnográfico por ser el que más elementos proporcionaría para la interpretación de la práctica educativa en orientación de la escuela preparatoria en estudio, sin ser abstraída de su entorno, de su propio contexto. Lo que no hubiera sido posible con otro tipo de técnicas que por sus características no permiten que el fenómeno sea observado en toda su extensión.

El método etnográfico se presenta como otra opción para realizar investigación en educación por la riqueza de información que se obtiene al observar fenómenos grupales que se dan en espacios concretos como el aula, y que los resultados obtenidos con este tipo de investigación, aportan elementos de interés

para comprender mejor el proceso de enseñanza aprendizaje en nuestras instituciones educativas de todos los niveles.

A continuación presento las conclusiones derivadas de la investigación realizada en la escuela Preparatoria Diurna No. 1 del Estado.

5. En lo que respecta al trabajo de campo, la experiencia obtenida con la aplicación de metodologías como la etnografía resultó ser muy significativa, ya que permitió percibir la multiplicidad de fenómenos que se presentan en un salón de clases, a través de esa gran gama de interacciones que se establecen entre los sujetos que actúan cotidianamente en estos espacios, proporcionándole al investigador una diversidad de elementos para poder interpretar esa realidad que se le presenta, en sus diferentes dimensiones, llevándolo a su vez a desarrollar toda una "actividad intelectual", a través de la cual trata de describir de manera detallada, profunda y analítica las conductas, creencias y/o prácticas educativas de los actores en su propio medio natural, buscando encontrar la esencia del comportamiento humano y la manera de comprenderlo mejor. (Corenstein, 1988)

Siguiendo estos planteamientos, en este estudio trate de reconstruir la práctica docente de los dos orientadores observados, llegando a la siguiente conclusión:

6. A pesar de que ambos orientadores manejaron los mismos programas e impartían la misma materia, la forma de interacción que establecieron con sus alumnos fue muy diferente, observándose por parte del orientador un mayor

dinamismo y compromiso con su trabajo. En cuanto a las actividades docentes de la orientadora fueron desempeñadas de una manera sumamente mecánica, presentándose una interacción mínima con los alumnos.

Lo anterior puede entenderse en el sentido de que la dinámica que se establece entre maestros y alumnos se encuentra determinada en gran medida por las historias de vida de cada uno de los profesores. Hay que recordar que como sujetos sociales, han tenido diversas experiencias que se encuentran determinadas por su origen socioeconómico, la cultura, la familia, por la formación recibida, etc., y que en gran medida influyen en su práctica pedagógica.

Implica considerar que la práctica docente no es solo una actividad en la que se participa a niveles institucionales y sociales ya bien determinados, sino que en ella se entretajan los proyectos, las expectativas y experiencias de quienes interactúan en la cotidianidad del aula escolar, conformándose formas de pensamiento, con relación al conocimiento, la sociedad, la naturaleza, el hombre, etc.

Sin embargo es importante considerar que también la práctica docente se encuentra determinada por las relaciones sociales que prevalecen en el sistema social en el que se encuentra imbuida por lo que el estilo docente de los orientadores, el método que adopta, los contenidos académicos, o su personalidad, son rebasados en gran medida por aquellos elementos que se encuentran implícitos en la enseñanza y que tienen una estrecha relación en los

procesos de socialización y la formación de la personalidad tanto de los alumnos como de los profesores, como ya se mencionaba en el análisis final de este trabajo.

De aquí que el papel que juega la práctica docente dentro de las escuelas se presente como un fenómeno dinámico, heterogéneo, complejo y contradictorio, lo que pone de manifiesto la necesidad de investigar más a fondo sobre este aspecto, recurriendo a la utilización de métodos cualitativos, por ser las metodologías que más nos acercan al entendimiento de este tipo de fenómenos.

BIBLIOGRAFIA BASICA

AGUIRRE, Magdalena y Jaime López Muñoz. *"La práctica de la Orientación Educativa en el Estado de México, El caso de la Coordinación Regional de Servicios Educativos"*. Estado de México, trabajo presentado en el Premio de Investigación en Orientación Educativa, SNOE. 1991

ALEGRIA, Margarita, et. al. *Apuntes para el manejo de información en la investigación documental*. Depto. de Humanidades, Div. de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana-A. México, Sección Editorial de la Coord. de Extensión Universitaria, 1985.

BACHELARD, Gastón. *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI, 1974. 302 pp.

BERTELY Busquets, María. "Lectura de significados en la relación educativa desde un enfoque etnográfico". Ponencia presentada en el *Coloquio: La relación educativa, varios enfoques, múltiples lecturas*. ANUIES, UPN, Unidad Ajusco, México, D. F. 17, 18 y 19 de octubre de 1990. Mecanograma.

BELLER, Walter. *El concepto de Objeto de Transformación en el Proyecto Académico de la UAM-X*. México, Temas Universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana. 1987

BELTRAN, Miguel. Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger; Goffman y Garfinkel", en *Ciencia y Sociología*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979

BOURDIEU Pierre, Chamboredon Jean Claude y Jean Claude Passeron. *El oficio del sociólogo*. México, Siglo XXI, 1975. 372 pp.

BUNGE, Mario. *La Investigación científica*. España, Ariel, Colección Convivium. 1979.

CALVO López, Mónica. et all. *La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa. Estados de Conocimiento*. México, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Cuaderno No. 18.

CORENSTEIN, Martha. et all. *Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. México: Colección Documentos de Investigación Educativa No. 1 UPN, 1988.

ECO, Humberto. *Cómo se hace una tesis*. 9a. México, Gedisa, 1989. 267 pp.

EMMERICH, Gustavo Ernesto. "El método etnográfico en la investigación educativa: Orígenes filosóficos-teóricos y posibilidades heurísticas" en *Pedagogía*, revista de la Universidad Pedagógica Nacional, (México, D. F.), V enero-marzo 1988, número 13, p. 25-34.

ESPINOZA y Montes, Angel R. "La investigación en el campo de las ciencias sociales: vigilante de los quehaceres de la orientación educativa". Ponencia presentada en el *Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa*. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. (Memorias en prensa)

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 25a. ed. México, Siglo XXI, 1980. 245 pp.

GEORGE, Deveraux. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo XXI.

GERSON, Boris. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente". *Perfiles educativos*, julio-agosto-septiembre de 1979. número. 5.

GORDON, David. *La imagen de la ciencia, la conciencia tecnológica y el currículo oculto*. University del Negev, BEERSHEVA, Israel, 1984. Mecanograma.

Metodología de las ciencias sociales. Selección de lecturas. 2a. ed. México, ENEP-ACATLAN-UNAM.

IBARRA Cisneros, Manuel. "Estudio sobre Tesis en Orientación Educativa". México, D.F., Dirección General de Orientación Vocacional. UNAM. 1992. Mecanograma.

KARABEL J. y A.H. Halsey. "La investigación Educativa: Una revisión e

interpretación" en: *Poder e Ideología* Educación. Nueva York: Oxford University Press, 1976 144pp. (Traduc. UPN).

MUÑOZ Riverohl, Bernardo. "La asesoría de tesis e investigación como espacio de formación de orientadores". Ponencia presentada en el *Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa*. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. (Memorias en prensa)

MUÑOZ Riverohl, Bernardo. "La orientación educativa dentro de la dimensión política del Estado" en *Foro Universitario* número. 72, noviembre de 1986.

OROZCO Guzman, Mario. "El método Proalirético: Una alternativa psicoanalítica en Orientación Vocacional. Michoacan, trabajo inscrito en el Premio Nacional de Investigación en Orientación Educativa, SNOE. 1991

PARADISE, Ruth. *Socialización para el trabajo. La interacción maestro-alumno en la escuela primaria*. México: DIE-CINVESTAV-IPN, 1978

PRIMERO Rivas, Luis Eduardo y Ana Ornelas. "Supuestos teóricos del taller de investigación de la orientación de la coordinación de investigación de la FAPOAL". Ponencia presentada en el *Primer seminario para formadores de orientadores y de estudiantes en orientación educativa*. Organizado por la UPN, Unidad Ajusco 14 y 15 de noviembre de 1991. (Memorias en prensa)

ROCWELL, Elsie. *Antología. Ser maestros, estudios sobre el trabajo docente*. El Caballito, 1ª ed. México, SEP. , 1985. 160 pp.

ROCWELL, Elsie. *La relación entre etnografía y la teoría en la investigación educativa*. Cuadernos de Formación, número. 2 diciembre de 1984. PIIIE, Santiago, Chile. Red latinoamericana de investigaciones cualitativas de la red escolar.

ROCWELL, Elsie. "Desde la perspectiva del trabajo docente". Centro de Investigación y de estudios avanzados del IPN, Depto. de Investigaciones educativas. Trabajo presentado en el *Coloquio sobre el estado actual de la educación en México*. Organizado por el CEE, México, D. F. noviembre 25-27, 1986.

ROCWELL, Elsie. *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Depto. de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN. s/a. mecanograma

ROCWELL, Elsie. "Reproducción y Resistencia en el Aula: La interpretación de la evidencia sociolingüística". Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Mauricio Swadesh*, Organizado por el Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM. México, octubre de 1987. mecanograma.

ROCWELL, Elsie. "Como observar la reproducción" en *Debates Teóricos y Metodológicos*. s/pi

Sistema Nacional de Orientación Educativa. *Primer concurso de investigación en orientación educativa*. 1991 mecanógrama

RODRIGUEZ Espinor, Sebastian. *El Orientador y su Práctica Profesional: Cuadernos de Casos*. Barcelona España, Oikos-Tau 1981. 138 pp.

SOLANA, Fernando. (Coordinador) *Historia de la Educación Pública en México*. FCE-SEP, 2ª ed. México, 1982

TAMAYO y Tamayo, Mario. *Metodología formal de la investigación científica*. México, 3ª reimpresión, Ed. Limusa, 1988. 159 pp.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. 1a. ed. Madrid, Temas de Educación Paidós/M. E. C. , 1987. 220 pp.

ZARZAR Charur, Carlos. *Concientización y Desarrollo Humano; una experiencia de orientación vocacional en el CCH*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana, México, 1978

ZUBIZARRETA, Armando. *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*. 2a. ed. México, Fondo Educativo Interamericano, 1983. 198 pp.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

ADUNA Mongragón, Alma Patricia. et all. *"La Investigación Aplicada a la Orientación"*. trabajo presentado en el Premio de Investigación en Orientación Educativa. SNOE, D.F., 1991

AGUILERA, Ma. de Jesus y Ma. del Sol Blanco. *Investigación Cualitativa, Métodos y Problemática. Su repercusión sobre la Investigación en Educación Especial*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica. 1987

BARBA Casillas, J. Bonifacio. et all. *La disciplina central en la escuela primaria. Estudios de caso de cuatro escuelas de Aguascalientes*. Aguascalientes: U.A.A. 1984 (mimeo) 119 pp

BERNSTAIN, Basil. "Clase social Lenguaje y Socialización". en *Class, Code and Control*, New York, Schocken Books, 1975. (traduc. UPN).

BLEJER, José. *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires, Paidós. 1977

DELAMONT, Sara y David Hamilton. "Investigación en el aula: Una critica y un nuevo planteamiento". en Stubbs, Michel Y Sara Delamont: *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau, 1978

GARZA, Enrique. *Hacia una Metodología de la Reconstrucción*. México, UNAM-Porrúa, 1988

HUSSERL, EDMUND. *Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental*. México, Folios, 1984.

JEFFREY, Alexander. "La Centralidad de los Clásicos en Giddens, Anthony. *La teoría Hoy*. México, Alianza Editorial, 1990

LOBERA Baeza y Graciela María Sánchez. *"La praxis del Orientador en el Nivel Medio del Instituto Politécnico Nacional"*. Trabajo inscrito en el Premio de Investigación en Orientación Educativa. SNOE, D.F., 1991

MAISONNEUVE, Jean. *La Dinámica de los Grupos* Buenos Aires, Nueva Visión. 1977.

MONTERO, Martha. "La investigación cualitativa en el campo educativo". en: *Boletín CEMIE*, San José Costa Rica, No. 20, proyecto.

RAMIREZ Dfáz, Ma. Teresa. *"Lineamientos Generales para la Elaboración de un Marco Teórico de la Orientación Educativa en México"*. Ponencia presentada en la 3ª Reunión Nacional de Orientación Educativa, México. SEP-DGEM. 1985

ROCWELL, Elsie y Ruth Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente, descripciones y debates*. México, cuadernos de educación DIE/CINVESTAV/IPN.

ROCWELL, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)* México, DIE/CINVESTAV/IPN. 1987

SCHWARTZ, Howard y Jerry Jacobs, *Sociología Cualitativa. Método para la Reconstrucción de la Realidad*. México, Trillas, 1984

STENHAUSE, Lagrence. *La disciplina en la escuela*. Buenos Aires, El Ateneo, 1974.

STOBBS, Michael. "Enseñanza y Habla: el plan de estudios 'currículum oculto' del diálogo de clase" en: *Lenguaje, Escuela, Analisis Sociolingüístico de la Enseñanza*. Madrid, cincel-kapelusz, 1974

STROMQUIST, Nelly P. *La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos en ciencias sociales*. México. Foro Universitario. STUNAM. 3ª época, año 7 No. 80. oct. 1987

WILSON, Stephen. *El uso de técnicas etnográficas en las investigaciones educativas*. Traducc. Susan Beth Kapilian, Dirección General de Relaciones Internacionales, Departamento de Estudios y Documentos, México. 1981