

5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

288857

“EL EMPLEO DEL MÉTODO ETNOGRÁFICO EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA”

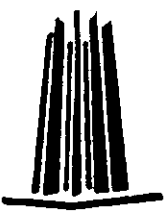
T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :

ENRIQUE AVILA ASCENCIÓN

ASESOR :
JOSÉ LUIS ROMERO HERNÁNDEZ

México.

2000





Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

DEDICATORIAS

Dedico esta tesis:

A mis padres:

Enrique Avila Torres

Esther Ascención Flores

A mis hermanos:

Margarita, Silvia, Rosa, Jorge, Miguel

A mi esposa:

Claudia Gabriela González Pérez

A mis maestros en toda la carrera.

En especial a mis sinodales:

MTRO. José Luis Romero Hernández

LIC. Miriam Delgado Bonanfat

LIC. Rogelio Velázquez Vargas

LIC. Víctor Axotla Muñoz

LIC. Jesús Farfan González

Gracias a todos ellos y a todas las personas que con su colaboración y disposición hicieron posible la realización de esta tesis.

¡GRACIAS!

ÍNDICE

PÁGINA

INTRODUCCIÓN.....	I
CAPITULO I. LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO.....	1
1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ETNOGRAFÍA.....	7
1.2 INSTRUMENTOS DE LA ETNOGRAFÍA.....	9
1.3 LA FENOMENOLOGÍA	15
1.4 LA ETNOMETODOLOGÍA.....	18
1.5 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO.....	20
CAPITULO II. LA VIDA ESCOLAR A TRAVÉS DEL TRABAJO COTIDIANO EN LA ESCUELA PRIMARIA "ALBERTO L. MERANI"	23
2.1 NORMATIVIDAD Y VALORES EN LA ESCUELA.....	25
2.2 OBSERVACIÓN Y REGISTRO EN EL SALÓN DE CLASES.....	30
2.3 LA INTERACCIÓN MAESTRO-ALUMNO.....	33
CAPITULO III. RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA.....	37
3.1 ANÁLISIS.....	39
3.2 INTERPRETACIÓN.....	44
3.3 CONCEPTUALIZACIÓN.....	49

3.4 TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.....	58
PROPUESTA.....	69
CONCLUSIONES.....	72
ANEXOS.....	73
BIBLIOGRAFÍA.....	112

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis titulado “El método etnográfico en la educación básica” está integrado por tres capítulos de los cuales, el primero de ellos nos lleva a un recorrido histórico de la Etnografía, la cual se le ha considerado como una técnica auxiliar de la Antropología social, de unas décadas a la fecha a pasado al campo educativo.

Así el maestro ahora es abordado como trabajador y sujeto, y en torno a él se han desarrollado temas como el proceso del trabajo de los maestros, la práctica docente etc. De esta manera la investigación etnográfica en la educación nos permite interpretar lo que sucede en los salones de clase en cada situación, dentro de su contexto real.

Así mismo las investigaciones que se han hecho aquí en México, y sus características e instrumentos que defienden a la etnografía. Después pasamos a algunos aportes que hacen la Fenomenología, Etnometodología y el interaccionismo simbólico, triangulando de esta manera el método etnográfico.

En el segundo capítulo se pretende mostrar la vida cotidiana de una escuela, como ejemplo de lo que podríamos descubrir a través del uso del método etnográfico. La investigación se realizó en la Escuela Primaria "Alberto L. Merani". La cual se encuentra al Norte del Estado de México en el municipio de Ecatepec. De ahí se desprenden varios apartados como la normatividad y valores en la escuela, observación y registro en el salón de clases, el trabajo del maestro, etc.

En un tercer capítulo se hace énfasis en la importancia que representa la reconstrucción de nuestra práctica educativa. Maestros como alumnos ya que: Por una parte los niños deben de reprimir constantemente su ludismo, que es lo que los define, por otra los maestros, tiene que inhibir sus verdaderas motivaciones de constructores para hacerle un poco al policía, al Capataz, etc. Proponer cambios en todo lo que pueda modificarse. Este capítulo también lo desglosamos en cuatro apartados los cuales son: análisis, interpretación, y transformación de la práctica educativa.

Finalmente las conclusiones y la propuesta del trabajo, la cuál pretende diluir la diferencia entre profesores y alumnos, así mismo propiciar un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción de conceptos teóricos y de retorno a la realidad de la surgieron y a la que se pretende transformar.

CAPITULO 1

LA ETNOGRAFÍA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Hasta hace pocos años la etnografía se le consideraba una técnica auxiliar de la antropología social, pero a principios de la década de los sesenta ésta ha pasado al campo educativo debido entre otras razones a una "desilusión por los métodos cuantitativos y experimentales aplicados a los problemas sociales y a la crisis o cambios en las visiones paradigmáticas del mundo que ocurrieron en la comunidad educativa hacia finales de los años 60 y principios de los 70 fundamentalmente en los países anglosajones".¹

En esta misma década la corriente denominada nueva sociología de la educación se realizan estudios en los que el maestro es abordado como trabajador y sujeto y entorno a él, se han desarrollado temas como el proceso del trabajo de los maestros, la práctica docente, sólo desde la visión transmisora.

Elsie Rockwell² en sus investigaciones realizadas sobre práctica docente en los Estados Unidos, Inglaterra y América Latina distinguen varias corrientes:

A) Dentro de la tradición cuantitativa. Se ubica la corriente interesada en la efectividad del maestro centrada en las conductas o cualidades de los maestros que fuesen, medibles y productivos en el rendimiento de los alumnos. Aquí los maestros están ubicados como transmisores en el aula.

B) De la tradición cualitativa. Se hacen presentes dos corrientes; la sociológica y la antropológica, ambas generan estudios donde se abordan factores externos que influyen en el trabajo docente y se abordan temas tales como la estructura burocrática, las relaciones de autoridad, y la negociación entre director y maestros

La investigación etnográfica en la educación nos permite interpretar lo que sucede en los salones de clase en cada situación dentro de su contexto particular.

¹ Corenstein, Martha. El significado de la investigación etnográfica en la educación. En factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela Primaria. México U.P.N. 1988 Pag. 21

² Cfr. Rockwell Elsie. La investigación sobre la práctica docente: Una bibliografía. Documentos DIE México.

Analicemos el significado de la palabra etnografía del griego *ethos*- pueblo y *graphien*-describir. Etnografía es la ciencia que tiene por objeto el estudio y descripción de los pueblos y ésta no sólo se limitará a una comunidad, sino también a cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones se regulen por costumbres o ciertos derechos y obligaciones recíprocos como una familia, una institución educativa, un aula de clase, una fábrica, una empresa, un club social, que pueden ser estudiados etnográficamente.

Pues el enfoque etnográfico se apoya en la convicción de las tradiciones, roles, valores del ambiente que se vive, por lo cual el objetivo de la etnografía es crear una imagen fiel y realista del grupo estudiado.

Las raíces de la descripción etnográfica se pierden en la antigüedad y no es hasta 1925 cuando la investigación etnográfica de campo se convierte en una actitud profesional establecida, se había producido un cambio en la aceptación del trabajo de campo por una atención más crítica y artesanal a su ejecución.

Un viraje por la preocupación de la acumulación de datos a un análisis más profundo de las pautas culturales concretas, estos cambios en gran parte se debieron a las obras de Malinowski y Radcliffe (especialmente en 1922 y 1935) basadas en sus observaciones detalladas en las islas Trobiand.

Pues su insistencia en comunicarse en la lengua local, reside por largo tiempo con el grupo que se trata de estudiarla y la delineación de los fenómenos culturales funcionalmente relacionados en contextos, lo cual estimuló a replantear la investigación etnográfica.

En parte como resultado de la lingüística, la sociología, la pedagogía, y la psicología, los etnógrafos comenzaron a mostrar mayor provecho de la amplia gama de técnicas de investigación, como la recogida de historias biográficas, y el manejo de películas entre otros.

"El etnógrafo es un antropólogo que intenta por lo menos en parte de su trabajo profesional recoger y describir el comportamiento cultural significativo de una sociedad concreta."³

Al introducir la etnografía al campo de la investigación educativa es importante considerarla no como una simple técnica sino como una metodología en el supuesto que todo método implique una teoría.

³ Conklin, Harold C. Etnografía en Llobera José R. La Antropología como ciencia Barcelona Ed. Anagrama 1987 P.153

El objetivo de la investigación etnográfica en el ámbito escolar se encuentra en los procesos de socialización, producción y reproducción, de intercambio y negociación, lo importante de construir estos procesos es conocer su contenido histórico y social y no sólo su configuración formal y estructural.

Los posibles grupos a estudiar serían el estudiante, los docentes, el personal directivo los padres de familia, el personal auxiliar, pero un estudio de este tipo no debe limitarse solo a lo que ocurre en la institución educativa o al salón de clases puesto que la educación formal está relacionada con el contexto económico, social, cultural e histórico de la comunidad local, regional o nacional por lo cual cada suceso que analicemos deberá ser en su contexto.

En México el método etnográfico ha sido difundido por algunas investigaciones realizadas por Elsie Rockwell en el Departamento de Investigaciones Educativas y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional⁴.

Estos investigadores reconocen que el método etnográfico en la investigación educativa tiene algunas limitaciones ya que presenta una teorización débil como son los casos que se concibió y aplicó en Estados Unidos y Gran Bretaña pues éste tiende a superar al micromundo escolar del resto de la sociedad y descuida los fenómenos sociales importantes los cuales son determinantes de los micromundos como son la división social del trabajo, la ideología etc.

Los investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) consideran que el método etnográfico es adecuado para estudios de fenómenos de la vida cotidiana de las escuelas, del salón de clases pero reconocen que hasta ahora le falta capacidad teórica que permita explicar la relación que existe entre los fenómenos intra-escuela y los fenómenos sociales que enmarcan a los primeros.

Esta tendencia es muy marcada por DIE en las investigaciones realizadas en la tesis de maestría las cuales tratan de explicar el micromundo escolar con la estructura social global desde una perspectiva marxista.

Elsie Rockwell propone una alternativa teórica metodológica basada en la teoría gramsciana pues esta ofrece instrumentos que permiten a la investigación etnográfica ubicar a la escuela como una institución con una dimensión histórica y política que tiene su propia dinámica, pero articulada con la estructura social.

⁴ Espeleta María de Ibarrola. Consideraciones sobre la etnografía educativa. En perfiles educativos CESU-UNAM vol. XIX #78 1997

Gramsci rechaza la concepción determinista y mecanicista de que cualquier manifestación política e ideológica en una sociedad es el reflejo directo de la estructura económica, rechazando la interpretación de la relación entre infraestructura y superestructura a una relación de causalidad, en lugar de comprenderlo como nexo dialéctico.

Gramsci diferencia dos grandes planos dentro del ámbito de la superestructura que se implican mutuamente.

De un lado se encuentra la sociedad política, la cual la conforman un conjunto de instituciones (gobierno, parlamento, magistratura y ejército) representando los intereses particulares ejerciendo funciones de coerción.

El otro plano estructural es la sociedad civil que está constituida por todo un complejo de relaciones ideológico-culturales.

Conforman a la sociedad civil un conjunto de instituciones que se encargan de producir la ideología y cultura (iglesia, medios de comunicación, clubes, bibliotecas, sindicatos, escuelas), y donde se enfrentan las distintas clases sociales en la lucha ideológica y política.

En este sentido la escuela no es como dice Althusser, un aparato ideológico del Estado, sino una institución de la sociedad civil y su relación con el Estado está históricamente determinada por los diversos grupos que participan en las luchas por la hegemonía.

Tanto la sociedad civil como la sociedad política están en constante relación, ambas tienen funciones de consenso y coerción y buscan la hegemonía de acuerdo al momento histórico, una predomina sobre la otra.

La sociedad civil es considerada por Gramsci como un momento activo y práctico, el hombre que es sujeto activo de la historia, toma conciencia de su lugar y función en la sociedad, así como de la objetividad de la estructura y de su capacidad de actuar en ella; y es precisamente aquí en la sociedad civil donde el individuo realiza el paso de la necesidad a la libertad. Entonces el hombre es una creación histórica y forma su conciencia con relación a su medio social.

La naturaleza humana es el "conjunto de las relaciones sociales, es la respuesta más satisfactoria porque incluye la idea del devenir; el hombre deviene se transforma continuamente con el transformarse de las relaciones sociales, y porque niega al hombre en general en realidad las relaciones sociales se expresan en diversos grupos de hombres que se presuponen, cuya unidad es la dialéctica no formal."⁵

⁵ Gramsci, Antonio. Cuadernos de la cárcel pag. 173 De. Ateneo 1979.

Por otro lado la escuela realiza una labor de difusión ideológica la cual no siempre marca el rumbo que establecen las clases dominantes, pues aunque estas posean los grandes medios y canales de difusión de la ideología no podrán imponerla de manera unificadora y homogénea a todos los estratos sociales.

Desde la perspectiva gramsciana los grupos y clases sociales son concebidos como realidades dinámicas en donde el individuo piensa por si mismo dentro de los límites de la realidad, y donde cada grupo recibe e incorpora la ideología de manera diferente según sus tradiciones, su interés, medio geográfico, sus normas, su grado de conciencia.

La escuela con su propia historia inmersa en el movimiento social y situada en un contexto determinado en el cual debe estudiarse. Considera gramsci que las instituciones no pueden ser estudiadas en lo particular. En este sentido las escuelas son unidades concretas con historia propia sumidas en un contexto local, regional y nacional, instituciones influidas por los acontecimientos sociales que poseen relaciones propias resultando de la unión de elementos externos y de dinámicas específicas.

Desde esta perspectiva al utilizar la etnografía para realizar investigaciones de tipo educativo deberá de considerarse la dimensión histórica de la escuela y de abordarla en su cotidianeidad como una institución vinculada al estado y a la sociedad civil, la cual permite superar las limitaciones mencionadas como la falta de un objeto de estudio claramente definido y una teorización elaborada por lo cual sería conveniente según Rockwell.⁶

- a) Interpretar el proceso concreto estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas.
- b) Tener presente la dimensión histórica local y general del proceso estudiado.
- c) Evitar la dicotomía escuela-comunidad propia de otras perspectivas etnográficas y construir categorías que revelen tanto la interacción como la distancia entre la escuela y su entorno social.
- d) Trabajar no con categorías culturales limitadas a una esfera ideacional sino con categorías sociales cuyo contenido sólo se puede establecer reconstruyendo los procesos y relaciones sociales que la sustentan.

⁶ Rockwell, Elsie. Etnografía y teoría en la investigación educativa. En Enfoques Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones de la Educación. Bogotá Colombia Centro de Investigaciones en la Universidad Pedagógica. 1986

- e) Reconstruyendo los procesos de interacción que se dan al interior de la escuela de manera que se llegue a conocer su contenido histórico y no sólo su configuración formal o estructural.

1.1 CARACTERÍSTICAS DE LA ETNOGRAFÍA

Es conveniente aclarar que la etnografía no sólo registra o describe sino que busca interpretar la realidad social o bien la experiencia particular de las acciones relativas a la educación y sus múltiples dimensiones.

La estructura social es considerada como un proceso la cual se construye y define socialmente por medio de la interacción constante del ser humano o bien en este caso del maestro, el alumno y los padres de familia.

La práctica educativa y la vida social no son considerados como un conjunto de simples relaciones causales ni que estén determinados por leyes universales, pues las acciones del hombre se basan en significados sociales y están dirigidos hacia un propósito sino se toman en cuenta sus significados e intenciones.

Como ya se ha mencionado la etnografía trata de interpretar y comprender el significado de la conducta que los individuos le dan a sus acciones por lo cual el registro no es suficiente sino que éste tiene que complementarse con la significación.

Las escuelas como parte de las relaciones sociales deben estudiarse en su estado natural apreciándose el fenómeno educativo tal como aparece en la escuela o en el salón de clases para observar en forma detallada una descripción del fenómeno educativo.

Es conveniente tener presente que la investigación etnográfica puede utilizarse para indagar procesos específicos que dan sentido a las prácticas escolares y docentes para lo cual hay que tener un procedimiento metodológico al cual esté orientado hacia recuperar las interacciones escolares en su dimensión cotidiana y descubrir los haceres y dices de los maestros y alumnos.

Entre los instrumentos y técnicas que se utilizan con mayor frecuencia por los etnógrafos son:

Observación participante y notas de campo.

La entrevista con informadores clave

Las grabaciones sonoras, el vídeo y la fotografía.

El análisis de documentos y artefactos.

Los cuestionarios abiertos

Las escalas individuales y de rangos.

Las planillas de observación.

Las técnicas de diferencial semántico.

Las técnicas proyectivas.

Sólo se desarrollarán las dos primeras técnicas, pues son las que dan el fundamento al presente trabajo.

1.2 INSTRUMENTOS DE LA ETNOGRAFÍA

Estos consisten en registros descriptivos lo más detallado posible de todos aquellos acontecimientos que se dan en el aula, así como de los comportamientos y expresiones de los sujetos involucrados.

Los registros contemplan un primer momento, en el cual el observador -Instalado de preferencia en la parte posterior del salón de clases - trata de captar la lógica interna del aula, sin registrar. Esto le permite visualizar la dinámica global de la relación del maestro con sus alumnos, la relación de los alumnos entre sí, los acuerdos implícitos, etc. y por lo tanto ubicarse en el contexto del grupo.

"En los registros se anotará lo que suceda en cada circunstancia de la observación en seis rubros fundamentales: Contenido, Tiempo del Contenido, Actividad, Tiempo de la Actividad, Comportamiento."⁷

CONTENIDO

Registrar área, tema y páginas indicadas en clase. Se considera esta información como contenido curricular programado.

Recursos didácticos. Usó del libro de texto, guía del maestro, otros libros, pizarrón, cuadernos, otros.

Si es posible, en caso de haber "no correspondencias" preguntar al maestros las causas.

TIEMPO DEL CONTENIDO

Registrar el tiempo que se dedicó al contenido académico por área.

Si es posible, informarse sobre las áreas que se trabajarán o trabajaron en caso que no se observe jornada completa.

⁷ García Salord Susana Et. Al. Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI México.1992 Pág.44

ACTIVIDAD

Son las acciones que fungen como recursos didácticos para el tratamiento del contenido y que se convierten en eje de la interacción por diversas situaciones.

Registrar todas las actividades que correspondan tanto al tratamiento del contenido académico como a situaciones que no son estrictamente de trabajo.

Registrar la información necesaria que permita "ver" la secuencia sin interrupciones.

Registrar las formas de evaluación formales e informales tales como:

Corregir: señalar el error y explica; no explica.

Califica: pone nota: tache, paloma.

Registra: Anota en su lista las calificaciones.

Autoevaluación: Invita a los alumnos a que se corrijan y califiquen.

Evaluación entre los niños: Intercambio de cuadernos.

Prueba escrita: Dictada, mimeografiada, etcétera.

TIEMPO DE LA ACTIVIDAD

Se registrará la hora en relación con el cambio de actividades, poniendo atención también a la duración de las situaciones que no son estrictamente de trabajo (ausencias, pláticas, interrupciones, pausas, etcétera).

COMPORTAMIENTO

Se refiere a lo que hacen tanto el maestro como el alumno, y pueden ser objetivamente. Interesa porque es el componente observable que sustenta la inferencia. Permite detectar las esferas de acción, la estructura de participación y las reglas del juego.

Registrar simultáneamente los comportamientos del maestro y alumno.

Registrar textualmente el comportamiento verbal: expresiones, órdenes, instrucciones, etc., transcribiendo la exposición de conceptos o contenido académico sólo cuando aparece alguna referencia axiológica.

Registrar la interacción entre los alumnos; si hay subgrupos marcados ; si los niños o niñas se agrupan por sexo o indistintamente, y el trato entre ellos.

Registrar el movimiento en el aula.

Poner atención a la congruencia o incongruencia de las órdenes, instrucciones, amenazas, etcétera.

INFERENCIA

Registrar la impresión personal y por ende subjetiva que la situación provoca en el observador, pero debe respaldarse coherentemente con lo registrado en "comportamiento".

Señalar situaciones o hechos clave del tal manera que ayuden a reconstruir la dinámica.

LA OBSERVACION PARTICIPATIVA

La observación participativa es la que da el sustento a la investigación pues el observador llega a integrarse de tal forma en el grupo que pasa a ser un miembro más lo cual le facilita su labor al poder interactuar libremente con los otros miembros del grupo como alguien que forma parte de la vida diaria.

Además que este proceso de investigación se caracteriza por observar de la manera más abierta posible sin establecer categorías a priori. La etapa inicial de este proceso implica tener un gran número de registros con distintas situaciones en las cuales se intenta darles sentido. En este punto las teorías pueden ser el elemento central para poder interpretar desde otro punto observado y así poder darle otro matiz y hacer interpretaciones nuevas

Esta primera etapa se caracterizará por ser problemática, para poder llegar y la construcción de categorías es necesario hacer muchos análisis y revisiones continuas de los registros y realizar nuevas observaciones y el reto consistirá en intentar una construcción sobre la realidad de la práctica pero sobre categorías que no estén preestablecidas, y ante un evento que parece significativo, se mantiene la duda de su interpretación o sea que es un proceso continuo de formulación y comprobación de hipótesis, para ello es necesario hacer un recorte de la información recabada.

En los registros de observación, una vez delimitado el objeto de estudio, en este caso el recorte se hizo entorno a la práctica docente, este proceso fue localizado primero a lo más general como fue la escuela, el salón de clases etc., para posteriormente ir centrado la observación a aspectos más específicos como las normas que se van estableciendo durante la jornada del trabajo escolar y las interacciones entre maestros, alumnos y los demás constitutivos.

Compartiendo sus costumbres, estilos y modalidades de vida, "La etnografía contempla a las escuelas a través de los ojos de los profesores y de los alumnos; por lo tanto, las categorías y las hipótesis de investigación no se establecen de manera apriorística, como generalmente sucede en la tradición dominante de investigación pedagógica sino que éstas se constituyen y modifican a lo largo del estudio"⁸

Detallemos un poco sobre las características que deberá de tener el observador. La primera será ganarse la confianza del grupo que observará para que ellos se interactúen en forma natural y no se sientan como conejillos de indias y al participar en las actividades cotidianas del grupo irá tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos tan pronto como sea posible. Estas notas se revisarán periódicamente para reorientar su observación o investigación.

"Además es importante recoger las historias anécdotas y mitos que constituyen el trasfondo cultural-ideológico que da sentido y valor a sus cosas, ya que determinan lo que es importante o no importante, cómo las personas se ven unas a otras y como evalúan su participación en los grupos y programas"⁹

Lo que el etnógrafo observador debe hacer es registrar todas aquellas acciones o situaciones que en un momento dado puedan responder preguntas quién, qué, dónde, cuándo, cómo, y porqué alguien hizo algo por lo cual no deberá de perder de vista ningún detalle, así podríamos resumir la acción del observador participante.

Todo este conjunto de interrogantes será analizado y para poner pauta a la interpretación de los hechos. Las notas elaboradas durante la observación deberán ser lo más detalladas posibles y de no poder realizarlas así deberán de anotar palabras clave que le permitan evocar las acciones realizadas pero deberán ser transcritas el mismo día o al día siguiente ya que de otra forma perderían su validez.

⁸ Corensteinz Matha " El significado de la investigación etnográfica en educación" En factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. México, U.P.N. (colección documentos de investigación educativos). Martínez M. Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Ed. Trillas, México. 1994 p.63

⁹ Martínez M. Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Ed. Trillas, México. 1994 p.63

También podrá auxiliarse de una grabadora en la que podrán grabar las conversaciones y a la vez comentarios de situaciones que no puedan percibirse, como serían el lenguaje no verbal como, gestos, ademanes, posiciones del cuerpo.

Toda esta información organizada permitirá anticipar el proceso teórico sobre la realidad que vive la comunidad o grupo social estudiado.

LA ENTREVISTA

La entrevista es de gran ayuda pues esta nos brinda la oportunidad de interactuar directamente con los sujetos que podrían darnos la información necesaria para completar nuestra investigación y a su vez conocer sus puntos de vista sobre algunas cuestiones que se manifiestan directamente en su contexto.

En este estudio la entrevista nos apoyará para conocer los puntos de vista de los niños hacia los maestros. La entrevista viene a ser el complemento de la observación participante, ésta podrá realizarse en forma estructurada y semiestructurada la cual arrojará los datos que hagan falta para la investigación, ésta podrá aplicarse en cualquier etapa de la misma dependiendo del tipo de datos que se busquen.

La entrevista semiestructurada se desarrolla en forma de diálogo coloquial donde el entrevistador tendrá que ser muy hábil para captar detalles que puedan dar la pauta a otras preguntas, por lo cuál se recomienda observar sus movimientos, el tono de voz, la comunicación no verbal que es reveladora de lo que se está diciendo, también hay que aclarar aquellas palabras que no nos parezcan precisas.

"El contexto verbal permite, así mismo motivar al interlocutor, elevar su nivel de interés, y colaboración, reconocer sus logros, prevenir una falsificación, reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular su memoria, aminorar la confusión o ayudarle a explorar, reconocer y aceptar sus propias vivencias inconscientes"¹⁰

Así como bueno solicitar que explique aquello que no se entienda, también se deberá de explicar las preguntas cuantas veces sea necesario hasta que el interlocutor las comprenda, no deberá de presionarse a que conteste hay que permitirle que tome su tiempo para pensarlo.

La técnica de la entrevista sugiere algunos puntos que son importantes como son el adaptarse, al tiempo y espacios que el interlocutor disponga, la actitud del entrevistador, ha de ser de un oyente paciente con una mente sensible, receptiva, más que preguntas tendrán que

¹⁰Ibidem. P. 65

permitir que el interlocutor hable libremente y facilitar que se manifieste dentro de su marco vivencial y de su personalidad. " Así podrá descubrir las tendencias espontáneas, motivaciones, aspiraciones, conflictos y defensas"¹¹

El entrevistador tendrá que cuidar de no inducir en las preguntas, permitiendo que el interlocutor aborde el tema a su gusto y no deberá discutir sus puntos de vista, ni verter sus opiniones sino deberá mostrar gran interés por la conversación.

La entrevista puede ser grabada o filmada, si esta es filmada la cámara enfocará al entrevistador sobre todo el rostro para captar el lenguaje verbal.

La entrevista estructurada* por su parte puede servir para conocer la opinión de varias personas sobre un mismo tema o cuando se busca una información determinada, este tipo de entrevista no es tan basta y profunda en cuanto la información brindada por los entrevistados; por ejemplo: a un grupo de maestros de una asignatura o grado específico, que piensa acerca de sus alumnos, que temas le cuestan más trabajo, que temas son más fáciles etcétera.

En este caso las preguntas tendrán que ser descriptivas de preferencia para que el entrevistador pueda describir las situaciones que nos interesen y pedirle que nos de un ejemplo. Es conveniente completar y comparar la información obtenida con otras fuentes. Woods señala que "para completar o confirmar los registros de observación podemos recurrir a la triangulación que puede consistir en la triangulación de tres métodos diferentes para el análisis de un problema o tres perspectivas diferentes, por ejemplo se puede conversar con los alumnos sobre su relación con algún maestro, observar después una clase con éste y pedirle también su opinión"¹²

Los documentos y materiales son otra fuente complementaria de información como por ejemplo las listas de asistencia, los registros de los alumnos, el avance programático, manifiestan información que sería útil en la observación que se realiza sobre la reconstrucción de la práctica docente.

Esta parte de la investigación etnográfica finalizara cuando se ha recabado suficiente información en los registros de observación y entrevistas, para dar paso a la categorización o clasificación, el análisis y teorización con lo cual se podrá llegar a los resultados de dicha investigación.

*ANEXO

¹¹ Ibidem. P. 66

¹² Woods Peter. "La escuela por dentro". Ed. Paidós. España. 1995 Pag.102

1.3 LA FENOMENOLOGÍA

La sociología ha tomado de la Fenomenología social la idea de que la realidad social no es algo dado sino que es definida y construida por los individuos mediante un proceso de negociación con otros cabe aclarar que la Fenomenología social forma parte de una corriente filosófica subjetivista de la primera mitad del siglo XX. "Para la Fenomenología social el tema central para el análisis científico es precisamente, la realidad de la vida cotidiana, una realidad que cada participante con los demás de una manera que se da por sentada que se acepta sin discusión"¹³

La inclusión en la nueva sociología de la educación de la Fenomenología define los elementos de la vida escolar de una manera totalmente distinta a la tradicional, por ejemplo el aprendizaje es concebido como un producto de negociaciones sobre significados que se producen entre maestros y alumnos.

La Fenomenología rechaza el supuesto de que el conocimiento escolar es intrínsecamente superior o más racional que el conocimiento del sentido común; es sólo diferente.

El alemán Alfred Schütz es considerado como uno de los máximos exponente de la Fenomenología. Él retorna la sociología comprensiva Weberiana y asume uno de sus principios metodológicos básicos, el de que el objetivo de la sociología es comprender el sentido de la acción social, o sea que es el sentido que los actores le dan a sus acciones, sentido que está en dirección con las acciones esperadas de otros actores, con esto Schütz a lo igual que Weber y Hirsman recogen la herencia neokantiana al oponerse al positivismo, que el objetivo de la sociología no es formular leyes generales explicativas de acuerdo al modelo de las Ciencias Naturales, de las regularidades sociales, sino comprender empáticamente, intuitivamente la acción social.

Schütz considera que la tarea de la sociología es describir los significados que los individuos dan a su acción, a su vida o sea que la sociología debe reconstruir las construcciones subjetivas de los actores sociales objetivarlas sacarla a la luz, utilizando para ello tipos ideales; "Los tipos ideales materiales describen los principales rasgos observables de algún modelo de acción social y los tipos ideales personales pretenden reconstruir los significados de los individuos participantes dan a su acción y a sus consociados"¹⁴

¹³ Brigido, Ana María "La nueva sociología de la educación en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. No. 60 Buenos Aires Argentina Octubre 1987.

¹⁴ Emmerich, Gustavo. Pág.29 Ed. Morata 1991

El proyecto de Schutz consiste en realizar una Fenomenología descriptiva del mundo de la vida que es el mundo cultural el de significaciones, el sentido común, en otras palabras se interesa por los fenómenos tal como aparecen por la realidad que parece evidente para los hombres por la actitud natural del ser humano.

Las acciones que realizan los sujetos considera Schutz que son intencionales y que tienen por lo tanto un sentido específico dentro de la experiencia individual. De esta forma ordenamos nuestros esquemas en forma interpretativa, pero éstas son sociales e intersubjetivas, debido a que las acciones cotidianas suceden en un contexto social en el cual interpretamos la de los demás, en la cual se relacionan la forma de interpretar propia con la de otros. Pues el interés central es descubrir con base en los conceptos de significado, experiencia, acción e intersubjetividad las estructuras y los diferentes aspectos de la vida cotidiana.

El sujeto interpreta basado en su experiencia previa ya sea propia o ajena, que han producido creencias, normas, valores y conocimientos. Así el individuo interpreta con relación a su propia acción "biográficamente determinada". La vida del individuo está conformada por varios mundos, como son el mundo de la vida que son las situaciones y el contexto, también existen el mundo de los sueños, el de la fantasía, el de la experiencia religiosa, el de la ciencia a la que Schutz llama ámbitos finitos de sentido; ya que estos mundos son reales mientras estamos dentro de ellos y forman parte del mundo de la vida.

"Un ámbito de sentido en un determinado conjunto de nuestras experiencias si todas ellas muestran un sentido cognoscitivo específico y son respecto a este estilo no solo coherentes en sí mismas sino también compatibles con otras"¹⁵

La vida del hombre se fundamenta en distintos cambios de la vida cotidiana pues durante el día cambiamos a distintos ámbitos a los cuales nos tenemos que adaptar ya que cada uno tiene su propio código, todos forman parte de la vida social.

En el mundo cotidiano el actor presupone que todo lo que conforma tiene el mismo significado para él y los demás, lo cual le permite establecer una relación recíproca entre los demás éstos se realizan a través de categorías, conceptos, esquemas de acción comunes que ordenan sus relaciones, por ejemplo sería el lenguaje. Schutz también hace referencia a todo como sería el saludo, las normas de conducta, las actitudes frente a determinadas situaciones.

El hombre reflexiona sobre su realidad cotidiana que lo lleva a construir con base sus interpretaciones.

¹⁵ Schutz Alfred. El problema de la realidad social. P. 215 Amorrotu 1972.

"Todo conocimiento del mundo tanto del sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir conjunto de abstracciones, generalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos los hechos puros y simples no existen. Desde el primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente."¹⁶

Con esto vemos que las acciones realizadas por los investigadores sociales son construcciones basadas en los actores sociales que surgen del sentido común y reconocidos por los miembros de un grupo que se estudia.

¹⁶ Schutz ob., cit. 1974. P. 36

1.4 LA ETNOMETODOLOGÍA

A la etnometodología sus representantes la ven más como un método de interpretación de la realidad en la que los actores sociales producen explicaciones y razonamientos acerca de la sociedad y sus actos cotidianos como pueden ser comunicarse, tomar decisiones.

Los iniciadores de esta corriente extraen sus nociones de la Fenomenología de Schutz Cicourel, H. Garfinkel y E. Rose. Esto surge cuando Garfinkel se dedicaba a estudiar la manera en que los miembros de un tribunal tomaban conciencia de lo que hacían en su trabajo como jurados, según él estaban haciendo metodología. Entonces la etnometodología es: "el estudio de los modos en que se organiza el conocimiento que los individuos tienen de los cursos de acción normales, de sus asuntos habituales de los escenarios acostumbrados"¹⁷

Uno de los supuestos centrales de la etnometodología, es la idea de que todos los individuos en la sociedad tienen su propia definición de las realidades individuales son el resultado de la interpretación que cada individuo hace de sus encuentros sociales previos. Como el individuo forma parte de diferentes grupos las definiciones de la realidad son flexibles y cambian a medida que cambian la pertenencia a esos grupos. Otro elemento fundamental de la etnometodología es que también adopta el paradigma interpretativo, es la importancia asignada al lenguaje, concebido como un objeto interaccional; en este aspecto no sólo influye los condicionamientos semánticos y sintácticos sino también la interacción entre el emisor y el receptor, las reglas y prácticas mediante las cuales dan cuenta de la realidad.

Considera a los hechos sociales como realizaciones prácticas como procesos que implica una lógica por parte del actor y no realidades objetivas a las que el actor está sometido y que normalmente se reducen a datos.

La observación de las actividades prácticas de los actores permite identificar las reglas y los procedimientos que estos siguen para interpretar y construir constantemente la realidad social. Por lo cual podríamos decir que la preocupación de la etnometodología son los métodos empleados por los actores en esta construcción de la realidad social.

Las prácticas sociales son sólo explicables en sí mismas y dentro de un contexto específico según Garfinkel y sus significados depende de la situación específica en la que se producen la biografía del actor, el momento, el lugar, él las denomina acciones indexicales (específicas de un contexto particular) y considera que la etnometodología debe estudiar las propiedades racionales de las expresiones, acciones y prácticas indexicales la manera en que los sujetos usan las ideas y

¹⁷ Ibidem, P.36

el lenguaje de la racionalidad para encontrar y describir el carácter de estos ambientes en los que actúan aunque no siempre de forma consciente.

“La producción de la sociedad es el resultado de las destrezas constituyentes activas de sus miembros no tienen noción o perciben solo confusamente”.¹⁸

La etnometodología utiliza técnicas de investigación de corte etnográfico en situaciones cotidianas de comunidades pequeñas delimitadas dentro de sociedades complejas como hospitales, cárceles, escuelas, la actividad científica o cualquier coyuntura social, para la etnometodología son muy útiles el estudio de los registros de observación y las conversaciones del sentido común utilizado por los sujetos y el proceso del razonamiento.

Dentro de esta corriente se han realizado varios estudios sobre educación en los cuales se describen la manera en que los alumnos interpretan la interacción verbal en diferentes situaciones educativas, las interacciones en grupos, los comportamientos, los gestos, el lenguaje etc.; con la intención de mostrar la interacción entre maestros y alumnos.

La etnometodología de Garfinkel se orienta a descubrir el sentido oculto de las actividades cotidianas de los individuos. Supone que la organización social y la interacción que se da dentro de ellos se basan en reglas y significaciones compartidas de las cuales muchas veces no se tiene conciencia.

A partir de lo tácito, lo usual que los individuos dan por supuesto en su interacción que constituye el más firme sustrato debido a su invisibilidad de la realidad social y para describir este sustrato los etnometodólogos han hecho uso de técnicas de la etnografía, como las ya mencionadas, además de recurrir a experimentos en que el pedagogo irrumpe en situaciones de la vida cotidiana procurando desconcertar a sus participantes por medio de la negación de supuestos tácitos que rigen tales situaciones el desconcierto y la interacción desorganizada permite esclarecer cómo se construye mantienen las reglas del juego y las estructuras significativas en las situaciones normales.

Podemos concluir que la etnometodología se centra en como se construye el pensamiento social, a través de las acciones, interacción que se está generando.

¹⁸ GIDDENS. A. Las nuevas reglas del método sociológico Ed. Amorrout. Buenos Aires 1987. P.101

1.5 EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico considera que la realidad social se construye con bases en los actos de los seres humanos y estos actúan con base a significados de las cosas y este significado se constituye en la interacción social.

El interaccionismo simbólico es influenciado por la psicología cuyo principal exponente es George Herbert Mead el cual considera que los procesos no son constituidos por el individuo aislado de la sociedad, ni tampoco por una experiencia colectiva que trascienda al individuo, son más bien producciones individuales y sociales que se dan al mismo tiempo dentro de la red de relaciones personales.

La interacción que se da en los individuos, en grupos es cómo surgen los procesos sociales que producen los significados. Blumer considera que para comprender la acción social es necesario descubrir la manera en que los sujetos se ponen de acuerdo en cuanto a las líneas de acción con base a sus interpretaciones.

Esta corriente también hace uso de la observación participante ya que el investigador tendrá que ser muy hábil para captar del actor su percepción, su interpretación, sus juicios para reconstruir la acción social a partir de sus puntos de vista.

Irvin Goffman, dentro de esta misma corriente se adentra al estudio de las relaciones cara con el fin de identificar la naturaleza y las reglas de las interacciones de la vida cotidiana, considerando la estructura de la interacción como unidad fundamental de la vida social.

Su objeto de estudio son los encuentros de personas a persona situaciones de la vida diaria, con el propósito de demostrar la naturaleza social y reglamentada de los aspectos más rutinarios de la vida cotidiana, pues considera que los actos por espontáneos y libres, el actor está consciente y atento de lo que pueda proyectar a los demás, pues considera que las normas sociales controlan nuestros actos por ejemplo un simple encuentro de dos miradas en la calle: yo se lo que el otro va a pensar si yo volteo la mirada.

Goffman le interesa el estudio de las relaciones sociales de la vida cotidiana y sus situaciones específicas, como son la presentación de una persona a las demás, la manera en que proyecta su imagen, las reglas que rigen la conducta de las personas en presencia de otras, las expresiones faciales.

El interaccionismo le asigna gran importancia al proceso de interacción en el desarrollo de la personalidad y en la socialización del individuo, también respecto a la reciprocidad de los roles, por ejemplo el del rol del maestro carece de significado sin su recíproco, el de alumnos.

La etnografía ha tomado estos enfoques sociológicos, pues considera los etnógrafos que el mundo social no puede ser solo entendido como hechos sociales como lo manifestaba Emilio Durkheim. Ya que las acciones humanas se basan en significados, en intenciones, motivos, creencias, roles los cuales conforman la sociedad. Estos e interesan por estudiar el significado que el individuo le da a sus actos en la vida cotidiana donde el sentido común del actor tiene mucho que ofrecer para la comprensión de la realidad social. Aquí el actor social deja de ser el sujeto pasivo y pasa a ser el actor dinámico que interviene y participa activamente en la creación de la sociedad.

La etnografía como ya se mencionó intenta describir amplia y detalladamente no solo a una comunidad o institución sino que también siguiendo esta línea intenta observar y describir las interacciones entre los actores y sus lógicas de actuación para poder comprender y explicar cómo el individuo construye la realidad escolar.

Regresando nuevamente a los postulados de la etnografía que estudia las interacciones entre los individuos en el mismo lugar donde se realizan y su objetivo es la descripción amplia y detallada de lo que observa esclareciendo así lo que sucede en el lugar donde se está investigando a partir de las relaciones intersubjetivas de los sujetos sociales en su actuar cotidiano olvidándose de sus estructuras sociales de las cuales forman parte los sujetos; ello no quiere decir que el grupo observado quede desvinculado del mundo de la vida cotidiana ya que hay que integrarlo a otras dimensiones de la sociedad pues aunque los actores construyen su propia realidad social ésta es producto de las interacciones entre sus prácticas sociales y las estructuras dentro de las cuales se llevan al cabo.

Es conveniente señalar que la etnografía no solo registra y describe sino que busca interpretar la realidad social o bien la experiencia particular de la actividad relativa a la educación en sus múltiples dimensiones.

La estructura social no se considera como una constante sino como un proceso que se construye en forma continua la cual se crea y define socialmente por medio de la interacción constante de los hombres o en este caso de los maestros, alumnos y padres de familia.

Así pues la investigación etnográfica en el marco educativo puede utilizarse para indagar procesos específicos que dan sentido a las prácticas escolares, docentes e institucionales como pueden ser los curriculares, los psicopedagógicos, los socioculturales a través de la interacción social lo cual ofrecerá observar la realidad educativa desde una perspectiva teórico-metodológica que nos guíe a interpretar el mundo escolar más allá de funciones reproductoras y socializadoras, como aquellas corrientes que plantean que estas funciones son necesarias para la reproducción y el orden social y otras que critican la escuela en el rol del sentido ideológico y hegemónico de las clases dominantes.

Así la etnografía proporciona una posición metodológica más que un paradigma teórico interpretativo que nos acerque a la realidad educativa a partir de las interacciones cotidianas dentro de su contexto particular que es la escuela, el barrio o la comunidad en la que se ubique.

De esta manera pasaremos ahora a mostrar lo que sucede en la cotidianeidad de la vida escolar y la naturaleza del trabajo docente ha llevado al maestro a realizar observaciones y entrevistas constantemente las cuales son parte de la valiosa información que deja pasar por no tenerlas organizadas y sistematizadas y si el maestro además reflexionara su práctica podría realizar una investigación sobre el micro-mundo escolar propio, esto entre otras cosas, abriría la posibilidad de mejorar sustancialmente la educación la cual no se vea como un dato estadístico sino como una sociedad más justa.

CAPITULO II

LA VIDA ESCOLAR A TRAVÉS DEL TRABAJO COTIDIANO EN LA ESCUELA PRIMARIA *"ALBERTO L. MERANI".*

En este capítulo se pretende mostrar la vida cotidiana de una escuela, como ejemplo de lo que podríamos descubrir a través del uso del método etnográfico, y como podrían ser los procesos específicos que dan sentido a las prácticas institucionales y docentes en situaciones y contextos específicos a partir de la interacción social que los sujetos construyen y significan realidades compartidas.

Debido a que las prácticas educativas esconden valores, opciones y supuestos que pueden ser objeto de investigación para mejorar el conocimiento de la realidad y poder cambiarla.

La aplicación de la etnografía a la investigación educativa responde más bien a una necesidad metodológica como vía de acceso a la especificidad de los fenómenos educativos en la diversidad económica, social y cultural de los distintos contextos nacionales, en la búsqueda de maneras concretas de implementar y dar contenido a estrategias docentes locales o regionales.

"La escuela como espacio institucional tiene como función tradicionalmente reconocida la de transmitir conocimientos y valores, distribuyendo los papeles, funciones y jerarquías en los cuales se articula el proceso educativo."¹⁹

En esta distribución el maestro es el transmisor del conocimiento: fija y controla las actividades y tiempos en el salón de clase y distribuye privilegios y sanciones; compete a los alumnos en esta relación recibir los contenidos y subordinarse a las disposiciones del maestro.

Lo que acontece en la práctica escolar cotidiana se desarrolla a través de:

La dinámica institucional, en tanto conjunto de prácticas que incluye a todos los sujetos y espacios de la escuela: organización interna, trabajo de comisiones realizaciones de ceremonias, etcétera.

La experiencia particular que el maestro y sus alumnos desarrollan en el aula en el transcurso de la jornada escolar.

¹⁹ García Salord Susana Et. A1. Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI México.1992 Pág.44

Sin embargo, la relación maestro-alumno, en su desarrollo cotidiano, imprime a estos arreglos básicos matices y significaciones diferentes que constituyen distintas estructuras de participación.

La escuela primaria Alberto L. Merani se encuentra ubicada al norte del estado de México, en el municipio de Ecatepec en la colonia Granjas Valle de Guadalupe. La cual consta de planta baja y dos niveles, los cuales se encuentran en buenas condiciones; hay baños suficientes para los alumnos y aparte hay uno para el personal docente.

Se ubica en una zona de clase media-baja. Las observaciones se realizaron en un periodo comprendido de Enero-Mayo. En el grupo de 6 "A" a cargo de la profesora Rosario Gómez Sánchez con 22 años de experiencia, con un horario de 8-1 P.M. 2 ó 3 días de la semana.

La profesora comentaba que a ella le gusta tener grupos "grandes" ya que se ve que los muchachos ya "agarran la onda" y que se le hace más fácil que los "pequeños"

El grupo lo conforman 35 alumnos 18 niños y 17 niñas de los cuáles 5 son repetidores (3 niños y 2 niñas).

Nos comentaba que le da mayor peso a las matemáticas y español que a las demás áreas.

Dentro del contexto de la zona se ubican también tiendas, bares, comercios en general y servicios varios.

2.1 *NORMATIVIDAD Y VALORES EN LA ESCUELA*

La Secretaría de Educación Pública es quien reglamenta el trabajo de los maestros de educación básica la cual comprende tres niveles que es preescolar, primaria y secundaria dicha reglamentación representa el marco formal en el que adquiere su caracterización más general el trabajo de los maestros y podría esperarse que su desempeño en sus centros de trabajo (las escuelas) obedeciera a las prescripciones oficiales.

"Si en la cotidianeidad escolar uno se acerca al trabajo de los maestros con la lente de la normatividad oficial es muy probable que sólo se encuentren prácticas que se desvíen de la norma. Si uno se acerca dispuesto a dejarse sorprender por la realidad encuentra que las prácticas y actividades de los docentes comparten elementos comunes a la normatividad oficial, pero también prácticas de épocas históricas y apropiaciones de su exigencia laboral"²⁰

La realidad sobre la cual comienza a definirse el trabajo de los maestros en el marco institucional es el resultado de la acción de los sujetos y del entorno social inmediato sobre el marco normativo laboral planteado por la institución la cual deberán de apropiarse los docentes para conservar en ella.

Abordar el estudio de los valores en la escuela, para elaborar un diagnóstico acerca de los valores vigente y de los mecanismos de formación en la práctica escolar cotidiana no remite directamente al concepto valor como problemática filosófica, sino que implica tratar la cuestión a partir de la referencia empírica como escenario vital, donde se articulan formas y contenidos concretos y diversos de existencia de los valores, en cuanto realidad social.

"De ahí que plantear una perspectiva teórica para el trabajo empírico constituye una toma de posición que, si bien se sustentan en una posición filosófica, debe contemplar una multiplicidad de factores que responden a la complejidad social que incide en la problemática axiológica, y de los que se ocupan disciplinas tales como la sociología, la psicología, la pedagogía y la antropología."²¹

El estudio de los valores no es privativo entonces de la filosofía. En el quehacer científico los valores han sido motivo de reflexión en diversos terrenos de estudio, de forma tal que existen diferentes y contradictorias concepciones acerca del valor en cuanto categoría de análisis.

Ha sido abordado desde la pedagogía con intenciones operativas e instrumentales, siendo conceptualizados como actitudes ya internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de enseñanza-aprendizaje o en el proceso de socialización formal e informal.

²⁰ Aguilar Hernández Citlali. El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. De. DIE 1991 Pág.47

²¹ García Salord Susana. Et. Al Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI México. 1992 Pág 24

Sin embargo que el valor pueda ser analizado e interpretado desde diversos puntos de vista, no implica que pierda su autonomía como tal en la investigación empírica; que los valores sean su componente de la cultura no hace que sean sinónimos de cultura; que existan valores morales no implica que se fundan con el concepto de moral; que las jerarquías y contenidos valorativos en las sociedades de clase tengan que ver con intereses grupales y por ende concepciones diferentes de la vida, no indica que la categoría de análisis sea la ideología.

En el desarrollo de la humanidad los hombres se han orientado hacia algunas cosas y han rechazado otras; es decir han manifestado preferencias.

Los valores no son, por lo tanto, una esencia; no vienen dados en la naturaleza misma de los objetos ni de los sujetos.

Los valores surgen entonces de manera orgánica en productos concretos de la práctica humana (objetos, costumbres, lenguajes, artes, ciencia, filosofía, etcétera).

Ahora bien, la relación entre los hombres se desarrolla en un tiempo y en un espacio determinados, es decir son seres sociales e históricos, y en esa historicidad cada sociedad constituye valores en relación con el medio específico en que se desarrolla su existencia.

*Hay valores universales que tienen vigencia en cualquier tiempo y espacio, pues hacen referencia al vínculo específico de los hombres en cuanto seres humanos: la socialidad.

Estos valores se constituyeron como tales en un momento particular de la historia de la humanidad y han trascendido dichas épocas, no como esencias inmutables, o imperativas, sino como ideas de valor.

Igualmente abstractos son aquellos valores que hacen referencia a cualidades o virtudes, como por ejemplo decencia, valentía, nobleza, generosidad, honor, fidelidad, que en circunstancias particulares motivan el comportamiento como una respuesta esperada.

Es de particular importancia para este trabajo, dirigido fundamentalmente hacia la vida escolar a través del trabajo cotidiano, tener en cuenta que al ser los valores preferencias conscientes e inconscientes, generalizadas y reguladas socialmente, las formulaciones normativas que rigen el comportamiento social son también un espacio de expresión de los valores.

*Esta opción se basa en la concepción filosófica y sociológica de Agnes Heller en sus estudios acerca de los valores y la vida cotidiana.

Dichas exigencias sociales pueden imponerse con fuerza de ley al establecer deberes y derechos y sus respectivas sanciones, forman parte de los valores vigentes porque aunque son impuestas, se fundamentan en una opción axiológica que debe regir el comportamiento.

Por ejemplo, la legislación educativa sienta las preferencias axiológicas (laica, democrática, nacionalista) que deben regir la acción educativa, a la vez que regula los demás aspectos que la misma implica.

El comportamiento cotidiano se rige entonces por una heterogeneidad de valores, niveles y contenidos que varían en las diferentes esferas de relación que constituyen la práctica social: trabajo producción científica, convivencia cotidiana, religión, arte, satisfacción individual, etc.

Como el hombre es una unidad biopsicosocial, su desarrollo no puede entenderse más que como una totalidad; de ahí que la socialización constituya un proceso unitario referido a:

. El desarrollo de las capacidades y habilidades necesarias para el desempeño en relación con la productividad y reproducción de la riqueza social, que no está ligada sólo al nivel de diversificación y complejidad de la producción material sino, fundamentalmente, a la división social del trabajo y la dinámica de antagonismos en que las relaciones sociales se van conformando históricamente.

. La asunción del conjunto de pautas de comportamiento valores y concepciones socialmente legitimadas, que no se refiere sólo a bagaje social en términos de lo que tradicionalmente se llama cultura o ideología, sino también a la forma particular en que los individuos y grupos conforman su conciencia e inconsciencia y cómo ésta se revierte en la práctica social, es decir en la dinámica de las relaciones sociales.

La formación en valores al desarrollarse en un proceso normativo articula dos supuestos contradictorios: la subordinación y la elección.

"Lo que define a lo normativo es la obligatoriedad de la norma, modelo al que deben ajustarse los comportamientos."²²

Toda norma exige su cumplimiento dentro de límites precisos, ya que si bien en cada norma hay un margen que permite flexibilidad en cuanto a los diversos matices que puede tener su observación como todo margen tiene un límite, cuando se lo rebasa se comete una transgresión.

²² Emilio Durkeim, Educación moral, Buenos Aires Shapire, 1974.

De ahí que dos componentes básicos de la normatividad sean la autoridad y la sanción, que garantizan el cumplimiento, señalan los límites y castigan la transgresión de las normas.

Es a través del ejercicio que se incorpora la norma como obligación externa y se interioriza el valor como motivación personal.

Pero si bien del ejercicio en cuanto práctica reiterada, es decir, repetición, resulta un comportamiento obvio, natural (el comportamiento de la norma), es preciso señalar que si se habla de formación en valores y no de adoctrinamiento, la interiorización del valor implica además el desarrollo de la capacidad de elección, ya que los valores son preferencias conscientes e inconscientes, por lo cual la elección axiológica no se resuelve por azar.

En sentido estricto, el desarrollo de la capacidad de elección como principio básico de la formación en valores, implicaría que el sujeto elige los valores que considera adecuados, es decir, expresa su preferencia.

En circunstancias sociales concretas, la capacidad de elección se desarrolla articulada al supuesto de subordinación de lo normativo y sus concomitantes de autoridad y sanción; lo que indica históricamente la presencia de la coerción, el autoritarismo, la represión y la imposición.

Esta situación pone en evidencia que la posibilidad de elegir es una realidad condicionada por varios factores. En la elección, cada sujeto recupera y sintetiza en sí mismo, en forma singular las referencias, tendencias y resultantes de la dinámica social y de una historia familiar e individual. Es por ello por lo que en la decisión de la preferencia intervienen referencias y motivos que los mismos sujetos articulan sin percatarse.

La posibilidad de elección está condicionada social e históricamente en la medida en que los valores vigentes expresan posibilidades y necesidades acordes con las condiciones de existencia en que cada sociedad produce, reproduce y distribuye su riqueza económica, social y cultural.

En el ámbito escolar la elección está condicionada, en principio, porque la función de la escuela como institución social es transmitir e inculcar los valores establecidos en el marco jurídico-político que orienta su quehacer específico. Sin embargo, la contradicción subordinación-elección y el carácter estructural de los condicionantes mencionados no implica que la socialización (y por ende la formación en valores) sea un círculo vicioso de reproducción de lo "dado".

Por el contrario en la tarea de interpretación de circunstancias reales y concretas es importante destacar que la contradicción existe en un movimiento dialéctico inherente al proceso de desarrollo individual y de la dinámica social.

En este sentido, la existencia de condicionantes no excluye dos factores tan reales como los mismos condicionantes:

No excluye el hecho de que la normatividad sea una relación necesaria, en cuanto colabora a desarrollar el principio de realidad básico para la convivencia social. Y más aún, en el periodo de socialización primaria, dado el carácter del proceso de maduración de los niños, éstos conforman sus referencias estableciendo un vínculo de dependencia con los adultos.

"En esta relación depende del carácter que asume la normatividad, si se facilita o no el desarrollo de la capacidad de elección. Es decir, se orienta o no en el niño el tránsito de la dependencia a la autonomía, a fin de que el hacer por obligación (cumpla la norma) se convierta en hacer por convencimiento: elección de los valores que orientan el comportamiento"²³

²³ Jean Piaget, El criterio moral en el niño, Barcelona, Fontanella, 1979

2.2 OBSERVACIÓN Y REGISTRO EN EL SALÓN DE CLASES

La práctica escolar cotidiana parte de distinguir tres aspectos constitutivos de dicho proceso (24)

1. La legislación educativa y el discurso de la política educativa.
 2. La formulación pedagógica.
 3. La práctica escolar cotidiana.
-
1. La legislación educativa y el discurso de la política educativa.

El marco jurídico-político que rige la vida escolar contiene las formulaciones normativas explícitas que indican la orientación axiológica que debe guiar el desarrollo de la escuela como institución.

Se entiende que la legislación educativa es el ámbito en el que se establece por decreto cuáles son los valores institucionalizados y por ende legítimo para un orden social determinado.

A la política educativa se la interpreta como expresión de una propuesta axiológica que, remitiendo al marco jurídico y filosófico vigente, señala una jerarquía valorativa particular.

Si bien es el Estado quien la formula en su calidad de rector de la función educativa, el contenido de dicha formulación remite a lo necesario y lo posible en el marco de correlación de fuerzas existentes en una coyuntura social determinada.

2. La formulación pedagógica.

Constituye el planteamiento orientador respecto del quehacer específico de la escuela, por lo que señala los lineamientos pedagógicos y didácticos y organiza secuencialmente los contenidos, métodos y actividades acerca de los objetivos que pretenden cubrirse en cada ciclo y nivel educativo, de acuerdo con las orientaciones rectoras establecidas, por la legislación y la política educativas.

En este sentido, la formulación pedagógica forma parte de la normatividad específica de la escuela, representada en los planes y programas, libros y guías del maestro y libros de texto para los alumnos que la fundamenta y respalda.

²⁴Susan García Salord Et. Al Normas y valores en el salón de clases Siglo XXI México 1992 Pág. 37

3. La práctica escolar cotidiana.

Es la etapa vital de la institución-escuela, en cuanto espacio de relaciones y prácticas que articula de un modo particular —en el quehacer específicamente escolar— las características históricas y coyunturales de la sociedad. En este sentido la práctica escolar cotidiana es una dinámica de rutinas cargadas de significados vitales que aluden a las interpretaciones cotidianas e individuales de la normatividad y de la historia que se conjugan en la dinámica de cada ámbito escolar.

“A fin de entender la vida en la escuela es necesario poner de manifiesto aspectos básicos de la dinámica social en su conjunto, advirtiendo que dicha explicitación no puede reducirse a contextualizar variables económicas, sociales o políticas de la sociedad que se acoplan a la escuela”²⁵

Se debe distinguir la forma particular en que la dinámica social se revierte y expresa en la práctica escolar.

Las formas y contenidos de distribución del tiempo, de los conocimientos, de las funciones y jerarquías, etc. Expresan componentes sociales, pero no es una relación lineal, sino mediatizados por la historia, los sujetos, el espacio y la dinámica que tiene la escuela al ser una instancia social delimitada.

Es así como los tres aspectos mencionados constituyen al objeto de estudio y ninguno de ellos actúa como marco de referencia o explicativo de otro, aunque la práctica escolar cotidiana sea el eje fundamental.

- Cada uno de ellos tiene su propia lógica de construcción, y en esa lógica implica a los demás. Por ejemplo, el análisis de las referencias axiológicas de la política educativa no se entiende ni opera como contexto situacional de la práctica escolar cotidiana sino que, por el contrario, como componente de la normatividad específica de la escuela en tanto institución, tiene injerencia de una u otra forma en la experiencia cotidiana.

De la misma manera, el planteamiento pedagógico no se desarrolla como parámetro de lo actuado, ni como “deber ser” que se confronta con lo que es sino que, en cuanto componente de la formulación, interviene cotidianamente en la práctica escolar a través de las guías del maestro, los libros de texto, la formación y capacitación del docente.

²⁵ Susan García Salord Et. Al. Normas y valores en el salón de clases. Siglo XXI México 1992 Pág.38

Interesa entonces saber cuál es el carácter de su participación en la relación cotidiana, en esta línea no resultan operativas aquellas perspectivas metodológicas que, considerando al valor como un elemento factible de ser medido y derivado de conductas observables, construyen el objeto de estudio a priori, a través de escalas estimativas y buscan la información referente a dicha construcción, registrando los datos por la frecuencia e intensidad con que aparece la conducta seleccionada, según sus parámetros y rangos preestablecidos.

Por el contrario, el partir de conceptualizar los valores como preferencias conscientes e inconscientes constituidas y reguladas en la práctica social, indica que:

Todo puede ser valor (objetos, procesos, instituciones, relaciones, etcétera.); Existen preferencias axiológicas que orientan el comportamiento específico en cada esfera de relación y que son portadas en las formulaciones normativas correspondientes; Y que dichas preferencias se incorporan a través de la experiencia vital de los sujetos.

De esta manera se optó por detectar las preferencias axiológicas con base en el comportamiento y las relaciones que se desarrollan, las expresiones verbales (modismos, juicios, comentarios, instrucciones, órdenes, amenazas) y la secuencia de la dinámica del proceso que caracteriza a cada jornada escolar.

El aspecto fundamental en el trabajo empírico radica en distinguir la preferencia a través de las normas y reglas que rigen el comportamiento, reconstruyendo el contenido de significación concreto que cada relación y dinámica otorgue a las preferencias detectadas.

Indudablemente la identificación de los valores se infiere. Pero dicha inferencia se construye respaldada y fundamentada en "datos": relaciones, dinámicas y procesos, empíricamente observables.

Cabe aclarar que las referencias axiológicas detectadas se entienden como propias de un ámbito de relación, y en este sentido remiten a las preferencias que orientan al comportamiento de los sujetos en ese contexto, más no aluden explícitamente a las significaciones individuales de cada uno de los participantes, ya que se considera que éstas articulan toda la experiencia vital de cada sujeto que participa en la escuela.

2.3 EL TRABAJO DEL MAESTRO

El trabajo del maestro es una práctica social cuyo contenido se define históricamente en el contexto de una formación social concreta. Este contenido lo forman la política educativa, el conocimiento pedagógico, la normatividad oficial, el conjunto de tradiciones magisteriales etc, entre otras.

El trabajo cotidiano de los maestros se define a través del centro de trabajo y de las condiciones materiales e históricas de la escuela así como las relaciones entre los sujetos construidas en su interior.

Cuando hablamos de condiciones materiales nos referimos al presente histórico de cada escuela donde se realiza el trabajo, dichas condiciones tienen su origen en la construcción del edificio y por medio de ellas las relaciones que se han establecido con la comunidad.

Por relaciones internas nos referimos a las relaciones entre los sujetos construidas al interior de la escuela donde se ponen en juego los intereses laborales sus propias capacidades, usos y costumbres construidas en su formación y en su historia personal.

"La vida cotidiana se concibe como un nivel de movimiento general de la historia y de la sociedad. La relación con la sociedad se entabla a partir de la ubicación del sujeto particular en la reproducción social. En este sentido la vida cotidiana opera como un espejo y como fermento de la historia, en tanto en ella se gestan y se expresan cambios de la vida social antes que se instale a nivel macrosocial."²⁶

El trabajo de los maestros va mucho más allá de lo que se imagina pues este no sólo se centra en facilitar la adquisición de contenidos, sino que día con día se enfrenta a situaciones desconocidas para muchos como son el trabajar extraenseñanza las disposiciones del director y la interacción con los demás constitutivos sin dejar de lado la remuneración económica todo esto de alguna manera va influyendo en las formas de enseñanza.

Es conveniente hacer estos señalamientos pues el trabajo del maestro esta condicionado a la organización interna de la escuela y a las disposiciones de la misma Secretaria de Educación Pública (SEP).

²⁶AGUILAR HERNANDEZ, Citlali. El trabajo de los maestros una construcción cotidiana. Ed. DIE 1991 pág 3

El trabajo extraenseñanza se presenta en forma cotidiana con una serie de actividades en apariencia poco importantes pero son indispensables en la organización de la escuela como son la guardia el cual consiste en estar en la puerta de entrada para recibir a los alumnos y dar alguna información a los padres de familia, dirigir la formación, cuidar a los alumnos a la hora de recreo, atender a la cooperativa escolar conocida como "sociedad de producción y consumo" lo cual implica llevar un control de ventas y producción entre otras actividades también esta organizar festivales de carácter cívico y social, participar en kermesses, concursos convocados por la Secretaría de Educación Pública o alguna otra dependencia gubernamental.

También hay una serie de actividades que recaen directamente sobre la legitimación del conocimiento de su grupo como son elaborar exámenes, calificarlos y llenar las boletas correspondientes, etc.

Este tipo de actividades es necesario para que la escuela funcione en lo interno y aun no se han considerado las interacciones con los demás constitutivos de la escuela.

El director también juega un papel importante pues de él depende la organización interna de la escuela y de la designación de las comisiones y de la habilidad de éste, para asignar y aprovechar al máximo las habilidades de los maestros dependerá el prestigio de la escuela, ya que este se le considera el representante de la normatividad y entre sus funciones se le confiere el vigilar y hacer cumplir las disposiciones oficiales.

El trabajo extraenseñanza de los maestros busca el apoyo para resolver algunos problemas y necesidades del centro de trabajo para poder resolver sus necesidades tanto maestros como padres de familia aportan recursos; los maestros su trabajo, y los padres de familia lo económico.

La remuneración económica es otro factor que va determinando la calidad de la educación pues al sentir que la remuneración económica es insuficiente busca otras alternativas como el doble turno lo cual le resta tiempo para la planeación de sus actividades que no se relacionan con la docencia.

y si le aunamos la inconformidad por la carrera magisterial a la cual muchos maestros llaman "barrera magisterial" que ha venido ha provocar ciertas inconformidades entre los maestros, pues los que se encuentran en ella han tenido un aumento en su salario lo que origina que los maestros que no estén sientan que tienen que trabajar menos, pues al ser menor el salario y desarrollar las mismas funciones sienten que hay injusticias.

Si juntamos todos estos factores podemos apreciar que la labor de los maestros esta

influenciada por una serie de acciones y situaciones que no tienen que ver directamente con el proceso de aprendizaje las cuales intervienen en las formas de enseñar en el aula.

La mayor parte de los maestros le dan prioridad al español y a las matemáticas y este caso no es la excepción, la maestra en especial le da gran importancia a las matemáticas ya que la cooperativa escolar es una comisión que por varios años ha llevado por lo cual, le interesa que aprendan a hacer cuentas y a dar cambios, sino como dice ella le roban el mandado a los "chavos", se preocupa por cumplir con el programa oficial. Ya que éste tiene una carga horaria muy fuerte en estas dos áreas pues ambas asignaturas son consideradas instrumentos fundamentales para progresar e históricamente han sido el pilar de nuestra educación.

Además el nuevo programa²⁷ trae una carga horaria de 240 para español y 200 para matemáticas. Cuando se le da a las matemáticas un carácter de herramienta se espera que los alumnos aprendan a utilizarla como un instrumento para reconocer, plantear y resolver problemas.

"Que se aprenda en el sistema educacional, se avanza más o menos en los estudios pero de todos modos se aprende a leer y a escribir a contar se aprenden entonces algunas técnicas y varias otras cosas más"²⁸

La forma en que trabaja la maestra es explicando, proponiendo y cuando los niños realizan los trabajos ella califica el trabajo anterior o la tarea, cuando los niños están cansados pone juegos que ejerciten la rapidez mental y el razonamiento lógico matemático y ejercicios de relajación. Tales como resolver problemas sin usar el cuaderno y el lápiz, acertijos matemáticos, adivinanzas y ejercicios de psicomotricidad como son mover los brazos rítmicamente, ponerse de pie y desplazarse en el salón realizando un movimiento determinado, como dar tres saltos al frente con un solo pie, tocarse con la mano derecha el pie izquierdo.

Una práctica invariable es que al llegar la maestra los niños se ponen de pie, saludan a la maestra ella contesta y dice pueden sentarse.

Aquí podríamos observar cómo existe ya un condicionamiento y respeto a la autoridad, para Althusser es la que se encarga de transmitir técnicas y conocimientos también se aprenden reglas de comportamiento que deberán utilizar en la división técnico social del trabajo.

²⁷ Secretaría de Educación Pública. Primaria Plan y Programas de Estudio, México, SEP. 1993 pp. 13,14. En primero y segundo grados las horas de español son 360 y las de matemáticas 240. Ciencias Naturales. Historia Geografía y Educación Cívica cubren 120 horas.

²⁸ Althusser, Luis, La Filosofía como arma de la revolución Ed. PyP Pág. 101

“La autoridad del maestro es un aspecto de autoridad del deber y de la razón. El niño debe pues acostumbrarse a reconocerla en la palabra del educador y a recibir su influjo”²⁹

En otras palabras el establecido por la dominación de clase, o sea que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige la reproducción de su calificación sino al mismo tiempo la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas de la ideología dominante que la escuela y otras instituciones del Estado como la Iglesia u otros aparatos como el ejército son los encargados de reproducir el sometimiento a la ideología dominante.

²⁹ DURKEIM, e. POR Lukes, EN E. Durkeim su vida y su obra Pág. 98.

CAPITULO III

RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA

La pedagogía oficial es una práctica burocrática cuya lógica de poder no es otra que la del poder. Para operar necesita dejar fuera tanto las iniciativas del maestro como los intereses reales de los alumnos.

Los libros oficiales tienen que ser estudiados (memorizados, subrayados, rellenados) en una secuencia lineal, a un ritmo uniforme para todos y a una velocidad determinada por el siempre accidentado calendario escolar.

Cubrir el programa temático es la gran consigna pedagógica, responder correctamente los exámenes es la única verificación posible de que los niños han aprendido y los maestros enseñado.

Dejar mucha tarea, por su parte, suele interpretarse como signo de los buenos maestros, así como de los buenos alumnos el cumplirla.

Atrapados en estos cuatro engranajes del control oficial —libros, programas, exámenes y tareas— la mayor parte del tiempo los alumnos se malgastan, sus cuerpos y sus mentes se adormecen en la pasividad, cuando no se desbordan en el vacío del desorden en el salón de clases, su efectividad parece estar suspendida unas veces y otras desbocada; y las ganas de jugar, que o son si no las de aprender por la experiencia propia, se postergan.

La lección nuclear es la de aprender a comportarse como si se fuera algo distinto de lo que en realidad se es. Los niños deben reprimir constantemente su ludismo, que es lo que los define, en tanto que los maestros tienen que inhibir sus verdaderas motivaciones de constructores, para hacerle un poco al policía, al capataz, al dictador, y al verdugo.

A la escuela se puede ir a cualquier cosa menos a jugar, como si ello no fuera el mejor recurso de toda pareja pedagógica, de todo proceso de aprendizaje.

Son tan inteligentes los niños de por sí que por lo general aprenden mucho más de lo que la escuela se propone formalmente enseñarles. Por su parte, los maestros saben tanto —mucho más de lo que estarían dispuestos a declarar— que sin un afán consciente de rebeldía subvierten muchas veces la lógica burocrática y se dejan llevar, más que por los instructivos técnicos de control, por lo que leen en la conducta de sus alumnos.

Como no hay una práctica o programa preestablecido, pedagógicamente se puede ir por donde va la realidad (noticias y eventos especiales ocurridos en el país), así como seguir a los niños en su ritmo intelectual y afectivo.

Este tipo de experiencias se registran en mayor o menor grado en muchas escuelas. Es decir, el control de la pedagogía burocrática no es en un absoluto. Quedan espacios en los que el maestro y los niños se encuentran de vez en vez con lo mejor que cada uno tiene.

3.1 ANALISIS

La teoría de Jean Piaget del conocimiento no sólo ha evolucionado el pensamiento científico moderno, sino también los conceptos pedagógicos más arraigados en la práctica escolar de muchos países.

El epistemólogo suizo nunca se propuso elaborar una teoría educativa; más bien estudió la evolución de la lógica infantil para entender el proceso histórico del conocimiento humano y la construcción del conocimiento científico, no obstante, su trabajo de más de medio siglo de exploración del intelecto infantil, produjo también necesariamente, un arsenal de conceptos que todavía seguirán revolucionando por mucho tiempo la escuela, en todo el mundo.

Entre las innumerables obras de Jean Piaget – su primer artículo se publicó en 1907 y no dejó de escribir hasta su muerte, en 1980 hay un texto que contiene respuestas a la pregunta que muchos pedagogos hubiéramos querido hacerle. ¿Que opina usted de la escuela tradicional? “ Se penso por mucho tiempo que la lógica era innata en el individuo y que le pertenecía por hecho y por derecho a la naturaleza humana”³⁰Descartes consideraba el sentido común –es decir, la facultad de razonar lógicamente- como la cosa más corriente del mundo, y Rousseau fundamentaba todo su sistema pedagógico en las perfecciones congénitas del individuo.

Estas nociones son las que han inspirado las doctrinas de la escuela tradicional: al estar el hombre prefigurado en el niño y al consistir el desarrollo en nada más que una actualización de las facultades virtuales, el papel de la educación se reduce a una simple instrucción, se trata de únicamente amueblar o de alimentar unas facultades ya hechas y no deformarlas, basta en definitiva, con acumular unos conocimientos en la memoria, en lugar de concebir la escuela como un centro de actividades reales y experimentales.

“La lógica no es innata en el niño, la lógica formal, en el sentido corriente y adulto del término, no empieza a constituirse realmente hasta los 12 o 13 años y su total consolidación no llega hasta los 14 o 15 años de edad.”³¹

Estos datos realmente modifican profundamente los términos clásicos del problema pedagógico y la significación del derecho a la educación; el derecho a la educación significa, en primer lugar, el derecho a estar situado en un ambiente escolar tal que consiga elaborar hasta el fondo el pensamiento lógico; La educación no es sólo una formación, sino sobre todo una condición formadora.

³⁰ Piaget Jean “ A donde va la educación” Unesco. 1975 Pág. 75

³¹ Ibid Pág.35

En México todas las reformas educativas recientes han tenido el propósito formal de que la primaria sea más formativa que instructiva sin embargo, ese nivel educativo sigue siendo una escuela de tipo tradicional, con una práctica pedagógica mucho más interesada en la instrucción del niño que en su formación intelectual.

Pero ¿qué es una educación formativa? ¿Cuáles son las características que convierten la experiencia escolar en evento fecundo para el desarrollo infantil?

El discurso educativo oficial, sobrado de generalidades, nunca ha hecho explícita su concepción de "lo formativo" ni tampoco ha instrumentado eficazmente la transformación pedagógica que propone reiteradamente desde hace años.

Respecto a la condición formadora que debe ser la educación. Piaget se inclina por los métodos activos (los cuales desafortunadamente no siempre han sido bien interpretados en nuestro país).

Piaget dice "La escuela tradicional ofrece al alumno una cantidad considerable de conocimientos que acaban por olvidarse al paso del tiempo. Los partidarios de la escuela activa opinan entonces que si queda tan poca cosa de los conocimientos aprendidos por encargo, la extensión del programa importa menos que la calidad del trabajo.

Se trataría mejor de que el alumno conquistará por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, ello dará como resultado una mayor seguridad de recordarlo sobre todo permitirá al alumno la adquisición de un método que le servirá toda la vida, y que ampliará su curiosidad sin riesgo de agotarle, en lugar de dejar que su memoria domine su razonamiento o de someter su inteligencia a unos ejercicios impuestos desde el exterior aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo y construirá libremente sus propios razonamientos."³²

En una palabra, el principio fundamental de los métodos activos se inspira en el principio de las ciencias; entender es inventar o reconstruir por reinención, y no habrá más remedio que doblejarse a este tipo de necesidades si se pretende, de cara al futuro, formar individuos capaces de producir o de crear y no tan sólo de repetir.

Desgraciadamente, en México existe la creencia bastante generalizada de que los métodos activos son inaplicables en las primarias públicas. Se piensa equivocadamente que para ello se requieren maestros especializados, materiales costosos y grupos pequeños. Sin embargo ninguno de esos elementos es indispensable para la educación activa.

³² Ibid pág.39

La única diferencia entre la pedagogía tradicional y la activa es, en realidad, la concepción que hay detrás de cada una sobre el aprendizaje y sobre el funcionamiento psíquico del niño.

Una actualización científica de las concepciones pedagógicas oficiales es el único camino para conseguir que la educación primaria pública sea más formativa que instructiva.

Una educación centrada en la instrucción – como es la que imparten las primarias públicas de México- , en la transmisión y retención de datos, definiciones, trucos aritméticos y decodificación del lenguaje escrito, constituye no sólo una experiencia muy limitada de aprendizaje, sino también una obstrucción permanente para el desarrollo intelectual y emocional de los niños.

La educación primaria se recibe, generalmente, entre los 6 y los 12 años de edad. ¿Cómo funciona el intelecto humano en esa etapa de la vida? Si bien los factores hereditarios marcan un límite para las capacidades intelectuales, los factores de interacción social- son los responsables del óptimo, del mediano, o del mínimo desarrollo posible de la inteligencia individual.

Por otra parte, se sabe bien que existe una edad óptima para la adquisición de distintas capacidades, a la luz de la psicofisiología moderna, puede decirse que, a condición de un desarrollo pleno en las edades previas, entre los 6 y los 12 años de edad se prende o no se aprende a pensar, en esa etapa las facultades intelectuales superiores se encuentran en plena formación, entre los 6 y los 12 años de edad maduran (por determinación genética) y se mielinizan (empiezan a funcionar, si hay estimulación medioambiental suficiente) las neuronas de las zonas prefrontales del cerebro, que es donde operan las funciones intelectuales más elevadas: pensamiento abstracto, operaciones lógicas, síntesis, análisis, etc.

De esta forma una educación primaria centrada en la instrucción es obstructiva para el desarrollo intelectual, no-solo por el ejercicio desproporcionado al que somete a la memoria infantil, sino porque descuida sistemáticamente las demás facultades del pensamiento humano, en un período fundamentalmente para su evolución y consolidación.

De hecho, muchas veces los sujetos educativos necesitan aprender a “no pensar” a no indagar, a no dudar para no confundirse y poder memorizar y entrar al proceso de aprendizaje más fácilmente que los conceptos que intentan comunicar.

En otras palabras, tras el recubrimiento innovador de los libros de texto no hay sino un instrumento ad hoc para la pedagogía oficial con todas sus aberraciones.

A fin de cuentas, los libros comparten las concepciones arcaicas de la pedagogía oficial, por eso sus minicápsulas informativas y un afán prolijo en la exactitud de los datos, como si de veras

los niños se los fueran a aprender para siempre; por eso sus brincos de un lenguaje bobalicón a uno solemne; por eso su incapacidad para promover nuevas formas de relación entre el niño, el maestro y los conocimientos por eso una gran dificultad para dirigirse con frescura al niño.

(Libro de Español de 6º. Grado)...”y quizá, cuando ya mayor, llegues a escuchar por ahí a unos niños que, jugando, cantando, canten algunas de las rondas de este libro, el recuerdo te llevará hacia atrás en el tiempo; volverás a ser niño y, de repente, la cara de algún compañero que no habías vuelto a recordar se te aparecerá nítida, clara...”³³

¿De verás se cree que este tipo de cosas pueda despertar el interés del niño por leer sus libros? Desgraciadamente, una mala escuela, como es la primaria en México, magnifica las fallas de los textos; no cabe duda, sin embargo de que a los libros oficiales como a casi cuales quiera otros se les podría sacar mucho provecho si la pedagogía oficial no encajonara el proceso educativo cotidiano.

Por eso se insiste en que el problema no está en mejorar los libros sino en someter una revisión profunda el conjunto de prácticas institucionales.

Ahora bien, si hubiese que pensar en el tipo de libro necesario para una revolución pedagógica, éste sería, según algunos pedagogos de reconocida experiencia, uno muy distinto al objeto tradicional que conocemos como libro.

Tendríamos que pensar en un libro que sirva para que los niños lo destrocen; en el libro-juguete.

El libro escolar en la primaria tiene que ser un objeto que obligue a la acción, que sirva sobre todo para hacerle cosas. Se piensa asimismo, en otros textos que formen una biblioteca fija para cada aula, auxiliares colectivos de investigación y consulta.

Si logramos quitarnos de encima los tabúes del programa temático del examen u otras plagas de este tipo, se podrían descubrir los múltiples recursos pedagógicos que pueden sustituir al texto obligatorio o redirigir sus usos: El periódico, los textos libres elaborados por los propios niños, los viejos libros, el mimeógrafo escolar, el periódico mural fabricado por los niños, etc.

Una proposición pedagógica es, siempre una proposición política se trata a fin de cuentas, de definir el tipo de individuo que la sociedad quiere –o no quiere- formar.

³³ Libro de español 6º grado SEP. 1998

Para Paulo Freire, el autor de la pedagogía del oprimido "llevar adelante una educación para la libertad es tarea de los dominados de quienes realizan el esfuerzo contrahegemónico".

Respecto a una revolución pedagógica dirigida a desarrollar todas las facultades humanas, como aquí se propone, el pedagogo brasileño Freire ya ha opinado antes: "solo una clase dominante muy arriesgada o suicida pondría en práctica una educación que ayude a formar individuos críticos".

Hay muchos que de acuerdo con lo anterior, piensan que nunca las reformas educativas de fondo ocurrirán en México por iniciativa oficial. Para quienes así piensan, la única vía posible es el trabajo político que puede realizarse extraoficialmente con los maestros, y con otros agentes involucrados en el fenómeno educativo; que los cambios en la escuela sólo pueden ocurrir desde su interior.

No obstante hay quienes creen —quieren creer— que el Estado es más que el conjunto de aparatos de control de la clase dominante; que el Estado Mexicano de veras quiere creer que cumplir su compromiso con un pueblo que pide educación y venera la escuela, se sabe que entre los directivos de la escuela hay quienes están profundamente convencidos de que los niños mexicanos merecen una escuela mejor a la de hoy.

Por eso, no todos temen de ser calificados de "idealistas", hay también quienes piensan que textos que hablen sobre el análisis educativo no son esfuerzo vano.

Hay muchas cosas que hacer y dejar hacer en las aulas de las escuelas primarias, a sus protagonistas genuinos: el maestro y el niño.

Lo que ya no puede hacerse es seguir alimentando los fraudes escandalosos de la pedagogía oficial.

Para Paulo Freire, el autor de la pedagogía del oprimido "llevar adelante una educación para la libertad es tarea de los dominados de quienes realizan el esfuerzo contrahegemónico".

Respecto a una revolución pedagógica dirigida a desarrollar todas las facultades humanas, como aquí se propone, el pedagogo brasileño Freire ya ha opinado antes: "solo una clase dominante muy arriesgada o suicida pondría en práctica una educación que ayude a formar individuos críticos".

Hay muchos que de acuerdo con lo anterior, piensan que nunca las reformas educativas de fondo ocurrirán en México por iniciativa oficial. Para quienes así piensan, la única vía posible es el trabajo político que puede realizarse extraoficialmente con los maestros, y con otros agentes involucrados en el fenómeno educativo; que los cambios en la escuela sólo pueden ocurrir desde su interior.

No obstante hay quienes creen —quieren creer— que el Estado es más que el conjunto de aparatos de control de la clase dominante; que el Estado Mexicano de veras quiere creer que cumplir su compromiso con un pueblo que pide educación y venera la escuela, se sabe que entre los directivos de la escuela hay quienes están profundamente convencidos de que los niños mexicanos merecen una escuela mejor a la de hoy.

Por eso, no todos temen de ser calificados de "idealistas", hay también quienes piensan que textos que hablen sobre el análisis educativo no son esfuerzo vano.

Hay muchas cosas que hacer y dejar hacer en las aulas de las escuelas primarias, a sus protagonistas genuinos: el maestro y el niño.

Lo que ya no puede hacerse es seguir alimentando los fraudes escandalosos de la pedagogía oficial.

3.2 INTERPRETACIÓN

Ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y que como tal depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio.

También que el maestro, como trabajador, es a la vez sujeto, es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer.

El trabajo de maestro de educación básica es distinto a cualquier campesino, al del misionero o del burócrata, lo cierto es que trabajar con treinta o más alumnos dentro de un aula para enseñarles los elementos culturales considerados básicos tienen características únicas.

Las experiencias "frente al grupo" son continuas e ineludibles, a diferencia de lo que ocurre en otros casos, la docencia requiere un esfuerzo sostenido, tanto afectivo y físico como intelectual durante toda la jornada laboral.

Responder a un grupo de alumnos puede requerir todos los recursos de que dispone un maestro: sus conocimientos profesionales, sí como las capacidades obtenidas en diversos ámbitos de su vida. Como actividad fundamentalmente social que es, ser maestro implica establecer constantemente relaciones con otros: alumnos, padres, autoridades y colegas.

A pesar de la relativa libertad con la que puede desempeñar su trabajo tras la puerta cerrada del aula, se encuentran constreñidos por la situación misma de clase y por las parecidas condiciones específicas de la escuela y la sociedad en que labora.

El trabajo del maestro se realiza dentro de la escuela: aunque actualmente se considera que la asistencia obligatoria de los niños es natural, es importante tener en cuenta que se trata de un arreglo relativamente reciente y bastante distinto a las formas tradicionales en que la humanidad se ha ocupado de educar a las nuevas generaciones, milenio tras milenio.

Desde tan amplia perspectiva, la escuela en todo el mundo tiene características que tienden a ser constantes: el aula cerrada, el maestro único frente al grupo de alumnos la serie de conocimientos especialmente armados, los grados, las jerarquías, los reglamentos.

En los textos de la investigación cualitativa en América Latina tiene un desarrollo más reciente, aunque con avances importantes, empezamos a encontrar características específicas de

los procesos escolares y de la práctica docente. Algunas provienen del desarrollo histórico del magisterio, fuertemente vinculado a la integración nacional y al desempeño en zonas rurales, ligado por lo tanto al poder estatal.

Esta herencia, junto con las fuertes restricciones presupuestales determinó un ámbito de trabajo más amplio para el maestro, que puede incluir desde la atención a la población adulta hasta las tareas de operación y mantenimiento cotidiano del edificio en el que imparte su instrucción.

Una característica particular de México es la existencia del libro de texto gratuito para primaria, que garantiza el acceso a un recurso básico y contrarrestar la discriminación implícita en la diferenciación curricular existente en otros países; aún así la práctica del magisterio en este país refleja tradiciones diversas y de margen para la elaboración de alternativas propias en el uso de los libros, tal vez por las ventajas, en términos de autonomía, de la ausencia de exámenes nacionales y de equipos de "especialistas" no docentes en el interior de cada escuela.

En América Latina han ocurrido procesos que marcan al magisterio y a la práctica docente. La incorporación del maestro al desarrollo rural, la asignación del trabajo a uno u otro sexo en algunos países o regiones, la sujeción del magisterio a los gobiernos autoritarios en otros, dan ejemplos de las condiciones y consecuencias que pueden ocasionar acciones históricas específicas.

Dentro de este cruce de determinaciones y sentidos diversos, aún se puede defender la posición central e imprescindible del maestro en cualquier proceso educativo que se proponga como democrático.

La matriz institucional e histórica que define las condiciones de trabajo del maestro, que por un lado, y los recursos y significados que él mismo aporta como sujeto, son el punto de partida ineludible para cualquier discusión acerca de la orientación de la educación en nuestro país.

Es éste el punto donde se cruzan negociaciones sindicales, políticas administrativas, decisiones financieras, propuestas pedagógicas y el conocimiento que debe aportar la investigación, si no se toma en cuenta esa realidad objetiva del trabajo del maestro, ninguna propuesta educativa tiene posibilidades de arraigo.

Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla; dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de cada escuela.

Dentro del aula el maestro generalmente trabaja con cierta autonomía, sin la vigilancia continua de un jefe; la relación entre esta autonomía y las condiciones sociales y estructurales que la constriñen es uno de los temas que está en boga en la actualidad.

En algunos lugares esa autonomía parece ser "ilusoria", las tendencias a la modernización de la educación, propias de países con mayores recursos, se expresan en sistemas de exámenes y en elaborados paquetes didácticos o controles programáticos: estas disposiciones, más que haber elevado la calidad de la educación parecen haber agudizado el problema de la educación y de la burocratización y la enajenación del maestro frente a su propio trabajo.

En otras condiciones, como las de los regímenes militares que han dominado varios países Latinoamericanos, la situación del maestro ha estado sujeta cada vez a mayor control técnico e ideológico y se han destruido tradiciones docentes propias del magisterio.

En estos contextos el estricto disciplinamiento del magisterio se puede reflejar en el carácter austero de la disciplina en el aula.

En otros contextos sociales, o bien en escuelas con trayectorias distintas, parecen ser mayores los márgenes que tiene el maestro para organizar su propio trabajo.

Aún en los sistemas burocratizados se encuentra, por ejemplo que los maestros tienen cierto poder frente al director o que pueden reemplazar los materiales oficiales con otros que consideren más adecuados.

En cada escuela existe la opción de una colaboración que rompa el aislamiento impuesto por el salón de clases. En el ámbito cotidiano de cada escuela se negocia y define el trabajo concreto de cada maestro frente a las presiones y las exigencias que imponen autoridades y padres, y dentro de las restricciones de espacio, tiempo y recursos.

"El contexto más inmediato, el "pequeño mundo" dentro del cual comparten maestros y alumnos la jornada escolar, es semejante en todo el mundo: cuatro paredes, un conjunto de mesabancos y un lugar generalmente "al frente" para el maestro"³⁴

En la docencia y lo que distingue al maestro de otros profesionales aún sabemos poco acerca de este proceso de negociación de un orden compatible con el trabajo escolar entre maestros y grupo.

No están resueltas las ambigüedades del proceso; apenas se pueden señalar. ¿Cómo distinguir entre la enajenación y la apropiación entre el autoritarismo y el logro de condiciones necesarias para que se enseñe y se aprenda, entre la socialización implícita en el control del grupo y los requisitos reales del trabajo docente, entre las funciones de custodia y las de educación?.

³⁴ Rockwell Elsie. *Ser maestro estudios sobre el trabajo docente*. SEP. Ed. El Caballito. México 1995 pág. 64.

Estas contradicciones parecen ser inherentes al arreglo escolar, al trabajo de un maestro frente a un grupo dentro del aula.

“A pesar de las múltiples críticas a las que se ha expuesto, la centralidad de este arreglo en la educación básica, por ahora, parece irremplazable. Es difícil concebir un sistema que conserve la necesaria mediación del maestro —necesaria porque por ser a la vez social, intelectual y emocional— en el proceso educativo, cambie radicalmente las condiciones clásicas de trabajo con el grupo y a la vez alcance a dar acceso gratuito y universal a la enseñanza básica”³⁵

Frente a este hecho nos enfrentamos a la inaplazable tarea de conocer qué pasa en el interior del aula, para poder distinguir entre las prácticas concretas que conducen a uno y otro término de las ambigüedades señaladas.

Dentro de este contexto de dimensiones nacionales, otros más inmediatos al quehacer diario, se da la posibilidad variable de apropiación del trabajo por parte de los maestros.

La relación entre diversas condicionantes del trabajo y la autonomía del maestro, muestra la diversidad de situaciones posibles. Estas situaciones se modifican históricamente; cambian incluso dentro de la trayectoria de cada escuela.

El análisis de esta relación, en cada contexto concreto, debe fundamentar cualquier propuesta democrática de acción en escuelas y en sistemas educativos.

De esta manera los maestros de las escuelas públicas urbanas son empleados de carrera en los grandes sistemas educativos, que se distinguen por tener una conexión íntima entre su estructura burocrática y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela este vínculo permea todas las actividades y relaciones en la escuela.

La autonomía de cada maestro para planear las relaciones y actividades de trabajo dentro de su salón de clase es en gran parte ilusoria.

Ocurre solamente dentro de los límites de los requerimientos oficiales prescritos por los departamentos de educación del Estado y la dirección escolar, del mismo modo que ocurre en otras burocracias en el sistema educativo la relación de supervisión tiene gran importancia, y une a aquéllos que ocupan distintos niveles jerárquicos.

³⁵ Gonzalez Agudelo Elvia M. Et. Al. La educación como un sistema complejo. Reencuentro UAM #22 Sept. 1998.

“Los maestros tienen escaso margen de autonomía en su trabajo; más bien, se espera que se amolden a las decisiones de otros con respecto al contenido de su trabajo y la manera en que éste es emprendido... De varias maneras, se requiere que se ajusten a las demandas de una burocracia educativa sobre la cual tienen poco control...”³⁶

En la escuela moderna, la planeación de la enseñanza formal está cada vez más en manos de aquellos que se encuentran lejos de la realidad del aula. La imagen común del maestro como quien planea y determina las lecciones que ha de enseñar sólo es correcta en un sentido muy limitado.

Dentro de este marco se define la situación de la práctica cotidiana, aun para aquellas propuestas pedagógicas que intentan rebasar sus implicaciones de “aula cerrada” y de relaciones asimétricas entre maestros y alumnos. Más allá de esta definición elemental, aún es reto poder describir la complejidad de lo que ocurre dentro de este mundo.

El maestro enfrenta cotidianamente la obligatoriedad de la asistencia de los niños y las limitaciones del trabajo con grupos numerosos.

La necesidad de custodiar a los niños, a la vez que se les enseña, es otra condición ineludible del trabajo docente, frecuentemente olvidado en propuestas pedagógicas; en este contexto el maestro enfrenta problemas tan elementales como el ruido y la falta de tiempo, al intentar organizar los mejores momentos de cada día en que enseña y percibe que los alumnos aprenden.

Dentro de este marco, la situación de trabajo se define ante todo por las exigencias inmediatas que el manejo de un grupo de alumnos le impone al maestro. Para estos el maestro tiene cierta autoridad, cierto poder que ha sido objeto de crítica por considerarse incompatible con una sociedad democrática.

Sin embargo, sólo haría falta —a quienes no son maestros— estar “frente al grupo” un día para tener conciencia de la contraparte, del poder que tienen los alumnos y para reconocer que, más que ejercer una autoridad irrestricta, el maestro debe negociar y crear una relación aceptable para los alumnos, afín de que tanto él como éstos puedan sobrevivir, y eventualmente aprovechar la situación escolar; no es casual que una y otra vez los maestros regresen al “control del grupo” como la habilidad central, como lo que les da; finalmente, la experiencia.

³⁶ Ibid. Pág. 74.

3.3 CONCEPTUALIZACIÓN

El profesor reduce la problemática educativa a los acontecimientos del aula y olvida que la escuela es una institución lo que implica que en el acontecer de la clase, en la relación pedagógica misma, encontramos actos, roles, contenidos y normas, instituidos, definidos previa e independientemente de los sujetos concretos que intervienen en ella y que la sobre determinan.

La experiencia escolar ha demostrado muy vivamente a profesores y alumnos qué es la enseñanza y qué el aprendizaje; cuáles son los roles específicos de aquellos, el manejo del poder, las jerarquías, las normas etc.

Profesores y alumnos han estado sujetos a largos procesos de socialización en los cuales juegan un papel definitivo las instituciones.

Los profesores son profesionales que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, y su acercamiento a los grupos de alumnos está condicionado por concepciones docentes intuitivas apoyadas en el sentido común.

Sin embargo, ante las exigencias institucionales, estos profesionistas buscan su formación didáctica en instituciones especializadas cuyas concepciones sobre la docencia son transmitidas dogmáticamente la mayoría de las veces, y recibidas por los profesores acríticamente, situación que obedece a la necesidad sentida de contar con instrumentos técnicos que resuelvan sus problemas metodológicos.

En estos cursos el profesor conoce técnicas o procedimientos, supuestamente eficaces para el logro de aprendizajes; pero generalmente no profundiza ni cuestiona las concepciones sobre el hombre, el aprendizaje, el conocimiento, etc., implicadas en dichas técnicas o procedimientos.

La ideología, la "falsa conciencia" que encierran tanto las concepciones intuitivas del propio maestro como las concepciones transmitidas en esos cursos acerca de los procesos educativos, que regulan su práctica docente.

La tarea inicial consiste en ubicar nuestra acción en la escuela tomando a esta como institución inmersa en el conjunto de lo social, podemos darnos cuenta de que las concepciones que sustenta el profesor no son espontáneas: han sido promovidas directa o indirectamente por la sociedad.

La escuela es un conjunto de convenciones establecidas socialmente que se han convertido en normas o principios cuya aplicación es rígida e impersonal: un edificio especial, un salón

numerado, un horario establecido, un conjunto de relaciones jerárquicas, muchas normas que acatar (para dar clase, para conducirse, para evaluar, etc.); roles que asumir (alumno-subordinado, profesor-autoridad, modelo); funciones que cumplir (alumno-aprender-obedecer, profesor-enseñanza-dirigir) son aspectos que profesores y alumnos viven diariamente en la escuela.

Resulta imprescindible el análisis de estas institucionalizaciones si queremos avanzar en el proceso de conocimiento de lo educativo y, en particular, en la comprensión del papel que juegan nuestras concepciones pedagógicas.

Este tipo de análisis fue iniciado en Francia por los creadores de la pedagogía institucional corriente que hace aportaciones fundamentales, de las cuales Jacques Guigou, al referirse a la escuela nos dice: "escuela cuartel, institución cosa, autoritarismo de los maestros, represión administrativa programas conformistas, difusión de la ideología de la clase dominante, la escuela contemporánea presenta todos los síntomas de una institución burocratizada, es decir, alienada y alienante."³⁷

En esta línea podemos decir que la labor del docente es un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula; se pasa lista, pidiendo que se responda: ¡presente! (Uno de los tantos rituales que se dan en el aula); el profesor se coloca al frente y en lugar alto, y los alumnos en hileras de sillas clavadas en el piso; se exponen o se dictan los mismos apuntes todos los años (o se reproducen en fotocopias, con un afán de modernización); se utilizan los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza, sobre todo aquellos que garantizan la disciplina y por ende la pasividad.

En un intento de superación se adoptan algunos procedimientos que están de moda, que promueven la actividad pero que no alteran los roles ni las relaciones de poder en el aula.

El dogmatismo, como un obstáculo de conocimientos está fuertemente arraigado y se refuerza permanentemente a través del conjunto de lo instituido.

La labor docente está regulada, sobredeterminada por el conjunto de lo escolar y lo socialmente instituido. A este respecto, Lapassade, uno de los principales exponentes de la pedagogía institucional dice que "la escuela es una institución social regida por normas atinentes a la obligación escolar, los horarios, el empleo del tiempo, etc., por consiguiente, la intervención pedagógica de un docente (o de un grupo de docentes) sobre los educandos, se sitúa siempre de un marco institucional: aula, escuela, facultad, etc."³⁸

³⁷ Guigou, J. "la pedagogía institucional", en Autogestión pedagógica. ¿La educación en la libertad?, de Georges Lapassade. Barcelona, Edit. Granica, 1997 p. 90.

³⁸ Lapassade, G. Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Barcelona, edit. Granica, 1987, p.28.

El análisis institucional tiene que abordar "lo instituido" y "lo instituyente" que determinan a la docencia.

"Lo instituido" es lo establecido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma.

Sin embargo, como la acción educativa está inserta en procesos dinámicos (lo instituido llegó a convertirse en tal por los procesos de institucionalización), también hay que considerar "lo instituyente", o sea el ingrediente dialéctico, los procesos que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones sociales.

Hablar de sociedad y de educación es hablar de historia; y en los procesos históricos los elementos instituyentes son fundamentales, pues en ellos reside la posibilidad de cambio. "Tales actos instituyentes sólo pueden servir para desarrollar los gérmenes de otras relaciones con las instituciones, que transformarán las bases de la educación institucionalizada."³⁹

Lo institucional determina nuestro quehacer docente; sin embargo considerar "lo instituyente" nos permite pensar en la creación de las condiciones necesarias para el cambio a partir de las contradicciones, en la intervención que profesores y alumnos pueden tener sus centros de trabajo para que las instituciones adquieran otra estructura y los procesos históricos no se interrumpan.

Estamos de acuerdo con Jacques Guigou en que "la tarea colectiva a la que deseamos contribuir consiste en hacer evidencias las condiciones necesarias para que el análisis institucional pueda llevar a una transformación de nuestras instituciones, es decir, al descubrimiento del significado de la institución, ámbito de la ideología dominante, pero también y al mismo tiempo, soporte de todas las emergencias —reales, imaginarias y simbólicas de los instituyente"⁴⁰

Encontramos que tradicionalmente se diferencia al alumno y al profesor y que, al primero se le pide que aprenda y al segundo que enseñe.

El aprendizaje queda reducido al aula y, se traduce en memorización de nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos (preestablecidos en un programa a cumplir) que serán reproducidos "sobre pedido" en la clase o en los exámenes y que, por lo mismo, el aprendizaje puede concebirse como un proceso mecánico.

³⁹ Guigou, J. Op. Cit., p.97.

⁴⁰ Ibidem, p. 92.

La acción del maestro, centrada en los contenidos, consiste en hacerlos llegar al alumno (escribe en el pizarrón, dicta, explica o expone, reparte fotocopias, demuestra, etc.) y en disponer actividades que promuevan la retención memorística y su verificación, tales como copiar, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido oralmente o por escrito, etc; es decir se apoya en la utilización de técnicas para fijar y evocar los contenidos.

El profesor y el alumno, a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como diferenciados, se perciben como elementos complementarios; uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, el otro recibe. Se considera al que "enseña como la autoridad" (que le es conferida por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar, al que hay que convertir de "ser natural" en "ser social" por un proceso de cosificación del hombre.

El proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimentos, estancos, inconexos y divorciados de la acción del hombre.

También nos encontramos con profesores interesados en su trabajo que inspirados en informaciones de "actualidad" difundidas a través de orientaciones oficiales, cursos de didáctica, sugerencias de compañeros, programas educativos televisados, bibliografías accesibles dirigidas con una tendencia tecnócrata y propiamente referidas a la tecnología educativa han participado en la introducción de innovaciones en la escuela y en el aula.

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación, la atomización de objetivos, contenidos y actividades educativas, la taxonomía de los aprendizajes, la utilización de textos programados, son ejemplos de algunas de estas innovaciones, que se fundamentan en afirmaciones como las siguientes: "Los objetivos, por denotar explícitamente la conducta que se quiere, están a la vista del maestro, del estudiante y de quien lo desee"; "el maestro es un ingeniero conductual"; "la conducta de los individuos cambia a ritmo distinto y distintos estudiantes necesitan un lapso diferente para cumplir"; "enseñar significa cambiar a la gente"; "se evalúa la enseñanza por el cambio ocurrido en la conducta del estudiante: cuán abundante o cuán limitado haya sido el cambio ocurrido en cierto lapso y si va siguiendo o no la dirección correcta hacia los objetivos enunciados."⁴¹

⁴¹ Arredondo. V. Et. al. Técnicas institucionales aplicadas a la educación superior, México, Edit. Trillas 1989 p.89.

La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta; se interesa por la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son medibles y por tanto no son controlables; hace a un lado, o desconoce, la importancia de los procesos inconscientes de la conducta. La enseñanza se centra en el refuerzo de las conductas y, en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes.

El profesor dispone las acciones para lograr la conducta deseada (ingeniería conductual) y tiene como principal función el control de estímulos, conductas y reforzamientos, aunque la más sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir del profesor.

Por su parte, "el Alumno se somete a la tecnología, a los programas creados para él (supuestamente acordes con su ritmo personal de trabajo y con sus diferencias individuales), así como los instrumentos de enseñanza —libros, máquinas, procedimientos y técnicas, en pocas palabras, a la ideología del individualismo y la neutralidad"⁴²

El hombre para la tecnología educativa, es un objeto a manejar, se dispone de él, de su conducta; se le moldea "Científicamente", se le vuelve eficientemente como individuo y se le impulsa a competir con otros y con él mismo.

En esencia, el acto cognoscente sigue siendo el mismo, existe una realidad dada, objetiva, que el sujeto debe captar. La tecnología es el medio para ello, ofrece los instrumentos para este acercamiento presumiblemente neutral (que no lo es, porque la tecnología, como corriente, esta inscrita en un proyecto político).

Ya hemos dicho que se trata de innovaciones y nos atrevemos a afirmar que tienen un sentido de modernización en virtud de que, como podemos ver, al promoverlas no se resuelven los problemas de fondo, pues no hay cambios radicales y no se logra superar las concepciones mecanicista del conocimiento.

No podemos dejar de considerar los aspectos ideológicos implícitos en las concepciones de aprendizaje y enseñanza imperantes, que garantizan su permanencia entre los profesores y alumnos. En este sentido, M. T. De Seeligman plantea que "toda una concepción de la producción de conocimientos y de sus formas específicas e institucionalizadas de apropiación se ha filtrado a

⁴² La tecnología educativa sostiene la neutralidad de las técnicas, punto que es muy cuestionable puesto que éstas responden a una concepción o modelo de ciencia. Estos y otros tantos relacionados se tratan en el artículo de Rodrigo Pérez Montalbán "el conductismo en la educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", en: Perfiles Educativos, núm. 13, CISE, UNAM.

nivel ideológico en las distintas áreas y niveles de la educación, impregnando un tipo de discurso pedagógico, una forma de entender el aprendizaje y los mecanismos que lo configuran"⁴³

Las concepciones tradicionales de aprendizaje insisten en la "aprehensión de la realidad"; esta sola frase tiene graves connotaciones: la realidad (social) está ahí, inmutable, estática, establecida, y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya a través de una captación sensorial que implica una actividad de apropiación (de integración o adaptación); el objeto de conocimiento es una fracción de esa realidad que se aborda para extraer de ella su esencia: en eso radica la significatividad del conocimiento.

Es claro que la relación cognitiva y por tanto el Aprendizaje, es visto como un proceso individual –un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento -; en consecuencia, también los instrumentos de conocimiento se diseñan para ser utilizados por individuos.

Apoyados en la didáctica crítica, no podemos menos que considerar la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad; el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de la realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres.

En este proceso, en este ir y venir de la reflexión a la acción, los hombres y la realidad misma se transforman; "sus pautas de conducta se modifican" me refiero a la conducta molar que para Bleger es una totalidad en un contexto social, " una totalidad organizada de manifestaciones..." en la que el pensamiento, el efecto y el comportamiento, son indisolubles"⁴⁴

Para aprender es necesario aproximarse a la realidad y obtener de ella una lectura progresivamente más verdadera, que resulta de la práctica social acción-reflexión.

El aprendizaje es un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se logrará otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en la social.

Se aprende por y con los otros. Un ejemplo muy claro lo tenemos en muchos aprendizajes no escolarizados que adquirimos por iniciativa personal, en los que el trabajo y la relación con amigos o compañeros son definitivos.

⁴³ Seeligman, Ma. T.G. de. Empirismo y espiritualismo: Dos orientaciones de la ciencia de la educación.

⁴⁴ Bleger, J, Psicología de la conducta, Buenos Aires. Edit.Paidós, 1997 P.89 Retoma el sentido de conducta molar frente a la conducta como fenómeno molecular; es molar porque posee una unidad en si misma y las siguientes cualidades: motivación, función o finalidad, objeto.

El aprendizaje es concebido por nosotros como un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce entre los hombres y lo individual, en sentido estricto, queda subordinado a lo social. Se trata de un grupo de personas construyendo objetos diversos de conocimiento cuyas acciones los transforman a sí mismos e inciden en los procesos de cambio de la sociedad.

Estamos hablando, entonces, de aprendizaje grupal que cobra sentido en tanto se constituye en un medio para develar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos del aprendizaje. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social.

Hablar de aprendizaje grupal –nos dice la maestra Edith Chehaybar:

"Implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto que posibilitan el aprendizaje, reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo etc." ⁴⁵

Se aprende a pensar en grupo; con otros se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

En el trabajo grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, tareas, soluciones, explicaciones, etc.

El grupo profesor y los alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de aquél depende en gran parte que se consiga

⁴⁵ Chehaybar y Curi E. Técnicas para el aprendizaje grupal. México, CISE, UNAM 1982, P. 13

una concientización, una capacidad crítica y las acciones para modificar en primer instancia nuestra actitud y en segunda, para actuar en los procesos sociales.

“Estas dificultades en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo. Ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Ceguera ésta que no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está instituida por la institución educativa de la que forman parte.”⁴⁶

La acción del docente encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos también genera cambios en él ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica.

La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y también significa que éstos, durante el proceso de aprendizaje, “enseñan”, es decir, intervienen en los procesos de aprendizaje del profesor.

La reflexión y la acción del profesor constituyen polos de un mismo proceso; ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas pertinentes; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta su práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas posiblemente más coherentes.

Por consiguiente el profesor obtiene múltiples aprendizajes significativos (social e individual) en este proceso y están en condiciones, a su vez de promover en sus alumnos aprendizajes del mismo tipo y del mismo modo por la reflexión y acción conjunta de profesor y alumno.

El conocimiento adquirido se convierte de este modo en instrumento de indagación y actuación sobre la realidad; ya no se trata de una información acabada que obstaculiza los procesos de aprendizaje, sino de un saber que se enriquece, que se construye a partir de las contradicciones y de los conflictos, con un sentido social.

Para promover un saldo cualitativo en las concepciones de enseñanza y aprendizaje, una didáctica crítica tiene que recuperar la unidad dialéctica que existe entre ellas; se aprende mientras se enseña y viceversa, en un interjuego permanente. “Un educador-educando y un educando – educador.”⁴⁷

⁴⁶ De Brasil M. Acerca del aprendizaje. En grupos operativos y Psicología social. Compilación de Armando Bauleo, Montevideo, Editorial Inago, 1985, p. 136

⁴⁷ Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad, México siglo XXI 1984 P. 17

Esta tarea no es fácil, la dinamización de los roles produce ansiedad, la ruptura de los roles instituidos reclama un largo proceso en el que la seguridad ante lo conocido cederá su lugar, no sin dolor a la apertura frente a nuevas situaciones con un monto tolerable de ansiedad.

José Bleger dice al respecto: "En el planteo tradicional, hay una persona o grupo (un estatus) que enseña, y otro que aprende. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono de una estereotipia de conducta. En efecto las normas son, en los seres humanos conductas, y toda conducta es siempre un rol, el mantenimiento y repetición de las mismas conductas y normas en forma ritual acarrea la ventaja de que no se enfrenten cambios ni cosas nuevas y de ese modo se evita la ansiedad. Pero el precio de esta seguridad y tranquilidad es el bloqueo de la enseñanza y del aprendizaje, y la transformación de estos instrumentos en todo lo contrario de lo que deben ser: un modo de alineación de ser humano."⁴⁸

Una didáctica crítica se aboca al manejo de las contradicciones y la ansiedad que generan. Hasta ahora la didáctica ha evadido el conflicto (en el sentido señalado por Margarita Pansza el cual alude el conflicto en dos sentidos: Tensiones entre profesores y alumnos o en cuanto al manejo de los contenidos) pero no puede continuar haciéndolo. Si se reconoce el conflicto como factor de cambio, podría encontrarse la forma de coadyuvar en los procesos de transformación de la escuela.

⁴⁸ Bleger, José. *Temas de Psicología (entrevista y grupos)*, Buenos Aires. Nueva Visión. 1985, p.61

3.4 TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

A través de planes de estudio y programas establecidos la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a adquirir, o sea, el saber seleccionado por cuerpos académicos, programadores y profesores.

Pero hay otros contenidos que si bien no están explícito en planes y programas de estudio, también se promueven como aprendizajes dentro de las aulas: se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas.

La interacción de profesores y alumnos y el modo como se relacionan los sujetos, es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes socialmente no expresados.

Un sistema de relaciones jerárquicas y burocráticas es impuesto por esta vía: alumnos subordinados a profesores autoritarios, que a su vez están subordinados a otros, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar el poder último.

Autoritarismo abierto o disimulado es lo que priva en el aula y en las escuelas, manteniendo y reforzando por lo implícito y por el tipo de relaciones que se crean en ella. Lo que sucede en el salón de clase no puede substraerse a lo que existe fuera de los muros de la escuela.

Bohoslavky analiza el problema del vínculo profesor alumno y en las siguientes líneas explica la interdependencia de lo educativo y lo social.

“Si lo educativo es frustración y es agresión y represión, no lo es sólo porque el profesor así se lo proponga. Es así porque traduce en el momento en que enseña una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el contexto en que su conducta se inserta, sino como la trama real y profunda que da sentido a lo realizado en su tarea”⁴⁹

El profesor es un agente de socialización. La práctica educativa es una práctica social y como tal cumple funciones referidas fundamentalmente al mantenimiento y conservación del sistema social. En otras palabras, “La formación social determina el tipo de práctica educativa que es congruente con la estructura productiva y con el sistema de relaciones sociales establecido en la misma”⁵⁰

⁴⁹ Bohoslavsky, Rodolfo. “Sicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante” en problemas de Psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, Axiá 1985, p. 115.

⁵⁰ Estamos utilizando el término de “formación social” en el sentido que Blauberg señala en su diccionario marxista de filosofía: “...la formación económico-social es un organismo social íntegro...la rigen leyes propias en cuanto a origen, funcionamiento y desarrollo. Estas leyes pueden ser generales, es decir, inherentes a todas las formaciones

En nuestras escuelas hallamos múltiples evidencias de lo anterior; algunos ejemplos son:

--La toma de decisiones es asumida por quien tiene el poder: el maestro en el aula, el director en la escuela.

--Las relaciones de producción del saber: el profesor lo posee y lo transmite elaborado a quien no lo posee; en consecuencia, se establece una relación de dependencia.

--El sistema de promoción educativa: se dictamina sobre el alumno, se le otorgan diplomas, es promovido de grado o en la materia el alumno que cumple con los requisitos institucionales: pasar exámenes, cumplir con las normas establecidas por la institución, mostrar un comportamiento "socialmente" aceptable, etc.

"La práctica educativa, en relación con dicha estructura se define, en tanto proceso de integración de los sujetos, como la que tiende al aparato productivo, contribuyendo eficazmente a su producción y al sistema de relaciones sociales a través de la internalización de pautas político-ideológicas; desde este último punto de vista, la educación opera como un agente de consolidación y difusión de ideologías"⁵¹

En la práctica de profesores y alumnos advertimos cómo las ideologías juegan un papel muy importante, porque las nociones del sistema de ideas dominantes se filtran y difunden a través de la escuela y de los contenidos de las materias de enseñanza, pero fundamentalmente por las relaciones que se establecen en aquella, en los métodos que se emplean y en términos generales en la estructura y organización del sistema educativo en que se insertan.

De este modo incorporamos conceptos como "el mundo es de los que saben", "la educación es un factor de promoción social", "estudia y tendrás buen empleo y altas remuneraciones económicas", etc. Que aportan una gran carga ideológica y responden a propósitos de integración y adaptación al sistema social.

específicas, o sea propias de la formación de que se trata...la sociedad en su conjunto no puede saltar sus propias fases naturales de desarrollo, es decir, las formaciones económico-sociales... Toda formación económico-social representa un ciclo de desarrollo concluido, tras el cual se inicia otro (otra formación) que hereda todos los elementos progresivos de la precedente..."

⁵¹ García, Guillermo. "La educación como práctica social" en Aportes de teoría y práctica de la educación. Rosario, Argentina, Edit. Axis, 1985. pp.40-41.

Lo que se aprende por la relación pedagógica no es tanto el contenido como el modo de vinculación. El carácter que tenga éste condicionará el carácter del aprendizaje y además los futuros aprendizajes requerirán el mismo tipo de vínculo: "se aprende a aprender de determinada manera y lo primero que el alumno aprende es que saber es poder"⁵²

El poder del profesor le es otorgado por la sociedad, debido a que posee un saber institucionalizado que en sus manos se convierte en un instrumento de coerción cuya primera función es ocultar lo que ignora.

En toda relación humana se generan conflictos que exigen un esfuerzo de comprensión y de búsqueda; sin embargo la escuela tradicional ha establecido un tipo de relación que los oculta, los suprime, puesto que otorga la palabra al profesor y presta oídos sordos a la del alumno.

El profesor ha aceptado el rol de autoridad que se le impone porque está preparado para ello, puesto que los roles sociales, mandar y obedecer, se alternan: "ya aprendiste a obedecer, te llegó la hora de mandar"; y esta ilusión ideológica es asumida por el profesor sin percatarse que se otorga porque su posición en el sistema social está definida y es un agente funcional.

El profesor exige al alumno sumisión, no sólo para que reciba dócil y pasivamente el conocimiento que se le transmite, sino también, como decíamos en líneas anteriores, para acatar las normas que regulan las relaciones y la vida misma dentro de la escuela y que son impuestas por la institución de la que es representante.

El alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo la institucionalidad (la familia, la escuela y la sociedad en general se encargan de ofrecer las situaciones para ello), que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la "disciplina", el sometimiento la dependencia, haciendo lo que se espera de él, adoptando los roles estereotipados que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.

Así, profesores y alumnos se insertan en el engranaje social y pierden la oportunidad de enfrentarse a otro tipo de situaciones; no pueden establecer una nueva forma de relación que se desarrolle la iniciativa, la capacidad de decisión y la creatividad.

"El problema de la indisciplina escolar" que preocupa a un gran número de profesores, es una evidencia del problema del autoritarismo que está profundamente arraigado en la escuela tradicional. La disciplina se relaciona directamente con el "descubrimiento del cuerpo como objeto y

⁵² Bohoslavsky, Rodolfo. Op. Cit., pp.88-89

blanco de poder": es el método de control que garantiza la utilidad por la sujeción y la docilidad"⁵³
Es en otras palabras, un instrumento de enajenación del hombre.

En el curso de la historia el hombre ha demostrado que es creador; que por el trabajo transforma la naturaleza; que es capaz de realizar una actividad productiva con sentido humano. Pero también estamos siendo testigos de cómo el hombre, al subordinarse a la máquina, pierde la posibilidad de crear y de prolongarse en sus obras, de cómo se le enajena.

Su obra y él mismo son cosas que se manipulan, se compran y se venden. Lucas afirma "... la personalidad se convierte en el espectador impotente de todo lo que acontece a su propia existencia ...".⁵⁴

Para Telma Barreiro la enajenación presenta dos rasgos muy importantes: "El tipo de relación inerte, deshumanizada, reificadora, que el individuo tiene con sus semejantes y su ubicación como entidad impotente, estática, dentro de una estructura social que lo envuelve, que dirige su vida, sin que sienta el deseo ni vislumbre la posibilidad de introducir en ella modificaciones radicales".⁵⁵

La escuela tradicional es para Telma Barreiro uno de los mecanismos más poderosos y sutiles de la alienación, por el ocultamiento que hace de la realidad mediante:

-El verbalismo (se sustituye la experiencia por la palabra fijada y repetida, se disocia la teoría de la práctica);

-El congelamiento de lo real (la realidad se presenta como estática, acabada, dada y sólo se permite nombrarla, describirla, clasificarla);

-El formalismo (se hace énfasis en las formas rígidas establecidas de antemano, estereotipadas; formas de hacer las cosas, de relacionarse con los demás, de responder al sistema burocratizado);

-El detallismo y compartimentación (se sobrestima el detalle y la minuciosidad y se parcela y superespecializa el conocimiento, lo que impide la visión de conjunto);

-La mutilación de la curiosidad (se ahoga o deforma la curiosidad, se inhibe la indagación);

⁵³ Foucault, Michel, "Vigilar y castigar". México, siglo XXI, 1976, pp.139-141.

⁵⁴ Gyorgi, Lucas. Historia y conciencia de clase. París, Francia, 1969 p. 118. Citado por Telma Barreiro

⁵⁵ Barrientos, Telma. "La educación y los mecanismos ocultos de alineación" en crisis de la didáctica. Revista de ciencias de la educación. Rosario, Argentina, Axis, 1985, p. 95

-Y el mercantilismo y la competencia (se ofrecen premios o estímulos para obtener las respuestas esperadas como diplomas, notas, distinciones y se promueve la competencia individual que impide la solidaridad.

En síntesis, en lugar de aprender a percibirse a sí mismo como un ser interiormente vivo, que está concentrado su esfuerzo en madurar, enriquecerse y conectarse con la realidad para integrarse creadoramente en ella, el educando se ejercita en el arte de sentirse una cosa inerte cuyo único esfuerzo está dirigido a tratar de subir algún peldaño en la escalera social para no quedar definitivamente "enterrado" en los estratos más bajos.

El saber, elemento de poder para la clase dominante que lo regula se convierte en un medio para manejar arbitrariamente la realidad que puede ser conocida y modificada y a las personas que aspiran a obtenerlo.

El modo de relación que se establece en la escuela tradicional entre las personas que interactúan en torno al conocimiento, origina un vínculo alienante entre ellas.

En la escuela, profesores y alumnos viven enajenados y, sin darse cuenta, asumen los roles complementarios que la institución les adjudica: el profesor es la autoridad que sabe y que dentro de los límites del aula toma decisiones (siempre dentro de lo que le es permitido por la institución); el alumno, que no sabe, es un subordinado que acata, que está dispuesto a depender de aquél, porque ha aprendido a "depender de", durante la vida familiar, escolar y social.

El vínculo que se establece entre ellos es de dependencia; se educa en la dependencia y en la sumisión y éstas se practican cotidianamente.

La relación pedagógica implica un tipo de vinculación que se establece entre dos instancias, una que enseña y otra que aprende.

El vínculo es la manifestación externa y observable de una estructura dinámica interna que tiene determinadas características: es la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otros o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento.

En otras palabras, es la configuración de una estructura de relación en la que los elementos participantes en ella cumplen una función específica; la noción de vínculo se relaciona con las del rol, estatus y comunicación.

Permanentemente enfrentamos diferentes situaciones en las que adoptamos determinadas actitudes a las que llamamos roles. Como el rol es una función que se intenta hacer llegar al otro y la comunicación se establece a partir de los roles asumidos, tanto el uno como los otros se

encuentran determinados por la posición que ocupen entre sí los sujetos de la relación. El estatus es el nivel del rol y desde allí se establece la comunicación.

Durante toda nuestra vida nos estamos relacionando con personas u objetos: somos una historia de vínculos establecidos en tiempo y espacio concretos.

Estas maneras de enfrentar los problemas pueden ser adoptadas consciente y voluntariamente o inconscientemente. En ocasiones escogemos la forma de relacionarnos con los otros, pero nuestro comportamiento es el resultado de múltiples determinaciones no sólo conscientes sino inconscientes.

A escala inconsciente contamos con un repertorio de pautas de conducta que hemos internalizado en nosotros mismos pero que no manejamos a voluntad, sino que son puestas en escena al moverse en nosotros algunos resortes que las situaciones ponen en juego sin darnos cuenta. Eso es lo que sucede cuando asumimos determinados roles que nos son adjudicados frente a los roles de otros, sólo porque eso se espera que hagamos.

Los vínculos que establece el hombre con los otros se interiorizan como relaciones diversas, que nuevamente se exteriorizan cuando las situaciones que se le presenten sean semejantes.

El vínculo tiene lugar en tanto hay un operar entre sujetos; este intercambio entre sujetos está condicionado por los vínculos y relaciones que se han internalizado previamente y que se actualizan en un momento dado.

En todo vínculo existen dos dimensiones, una interna referida a los contenidos "latentes" y una externa o de los contenidos "manifiestos" (el vínculo tiene, decíamos, una estructura interna que se traduce en un comportamiento externo).

Nuestras relaciones internas (mundo de representaciones de objetos y roles) son más o menos estables y permanentes, lo cual permite prever o predecir con más o menos certeza el comportamiento, por ello resulta posible definir el carácter de un sujeto a partir de la consideración de sus vínculos, es decir, de las formas de intercambio o relación que son habituales en él, de los roles que juega.

Las relaciones sociales, en general, y la relación pedagógica en particular, implican la asunción y la adjudicación de roles; este interjuego es el que crea la cohesión del grupo y los vínculos grupales.

Permanente­mente estamos asumiendo, y adjudicando roles, es decir, estamos estableciendo vínculo. Esta síntesis dialéctica de roles conforma el comportamiento tanto individual como social característicos.

Aunque suelen presentarse contradicciones entre los roles que asumimos —nuestra actuación— y los que nos adjudican — lo que se espera de nosotros —, es usual que pongamos en juego los roles estereotipados que hemos aprendido y que empobrecen nuestra actuación.

La comprensión de los roles estereotipados que juegan profesores y alumnos nos proporciona la posibilidad de penetrar en la situación, de buscar la forma de conformar la relación pedagógica institucionalizada y de disponer de un repertorio de nuevos roles.

El problema de la interacción humana en el aula nos ha remitido al análisis teórico del vínculo de dependencia que se establece entre profesores y alumnos, quienes se interrelacionan con el propósito de lograr especialmente modificaciones en estos últimos (actitudes, conocimientos, habilidades) Hacer realidad la aspiración de un educador-educando no es fácil: sólo se logrará cuando el vínculo de dependencia, se transforme en un vínculo de cooperación, la emergencia de este último será consecuencia de un proceso en el que la ruptura del vínculo de dependencia, el abordaje de los conflictos que genera la adopción de roles diferentes a los estereotipados, sean las tareas fundamentales.

El vínculo de dependencia tiene múltiples manifestaciones, de las que podemos darnos cuenta analizando nuestra práctica, razón por la que, a la luz de una didáctica crítica, la reflexión sobre nuestro quehacer educativo es una tarea que permanente­mente tenemos que llevar a cabo. La conciencia de los roles que estamos asumiendo y de los que estamos adjudicando a nuestros alumnos, y el análisis de las situaciones de dependencia hecho con alumnos y por los propios alumnos, nos ayudará a buscar los caminos para construir nuevos vínculos.

La conciencia del tipo de vínculos que establecemos tanto a nivel del aula como al nivel de la escuela, es un primer paso en ese proceso de ruptura de conductas estereotipadas, pero no el único; lo más difícil viene después y es la búsqueda de nuevos tipos de relación, la adopción de nuevos roles.

El ejercicio de una autoridad diferente basada en la capacidad para hacer las cosas y en compartir las experiencias y sobre todo en el manejo de las situaciones conflictivas, de la ansiedad e inseguridad que se generan ante los nuevos aprendizajes. Es necesario tomar en cuenta nuestras posibilidades y limitaciones, sin adoptar actitudes demasiado pesimistas.

En las instituciones, y en este caso en la escuela existen límites de acción, pero también algunos espacios para actuar, para promover otro tipo de situaciones y de relaciones que vayan conformando las condiciones para lograr nuevos y más amplios márgenes que vitalicen las tendencias transformadoras, frente a las tendencias conservadoras imperantes.

En términos generales, y por las determinaciones sociales que ya hemos anunciado, el profesor se considera a sí mismo como un transmisor de conocimientos, y su preocupación fundamental está dirigida a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de un instrumental que le ayude a cumplir con su función. Frecuentemente dedica las horas de clase en el aula a la enseñanza de la teoría y deja la práctica, la ejercitación o aplicación respectiva, para un momento posterior, más o menos definido.

Dicha situación es fomentada por la escuela. En muchos casos los programas indican un número determinado de horas para la teoría y otro para la práctica y la organización institucional llega a distribuir los tiempos y las aulas para este doble efecto. Las concepciones teóricas de las disciplinas a aprender y las habilidades y destrezas que ejercitará el alumno se consideran como dos momentos separados y subsecuentes, en el proceso de conocimiento.

Partiendo de la consideración filosófica de que la realidad es una totalidad concreta, y de que el hombre, en su origen, realiza un quehacer totalizado en el que se entrelazan dialécticamente su pensamiento y su acción, y que el conocer se lleva a efecto en este juego, tenemos que considerar a la disociación teoría-práctica como un problema importante para la didáctica.

Mucho han dicho los filósofos y sociólogos acerca de ello; como antecedente, valga recordar que la división social del trabajo condujo a escindir la actividad humana en trabajo intelectual y trabajo manual, lo que generó dos categorías de trabajadores: manuales e intelectuales. Al profesor se le ha considerado como trabajador intelectual.

Los crecientes procesos de enajenación del hombre han agudizado la disociación entre el pensar y el hacer y somos testigos de algunos de sus síntomas: el hombre que piensa de un modo y actúa de otro, el verbalismo, etc.

Como la escuela no puede sustraerse a los procesos sociales, en ella se observan múltiples manifestaciones de esta problemática, tanto en aquella que tiene un corte tradicionalista, como la que podemos ubicar en la corriente de la tecnología educativa, aunque en sentidos distintos.

Entre colegas que se podrían considerar en la línea de la escuela tradicional escuchamos afirmaciones tales como la práctica es el momento final de las aplicaciones de la teoría aprendida; el alumno no necesita conocer la teoría para contar con todos los elementos para practicar, etc.

Sus clases son verbalistas, sobrecargadas de conceptos, principios y teorías, y en la mayoría de los casos la actividad del alumno se reduce a la recepción. Hasta los procedimientos prácticos de la disciplina en cuestión son teorizados. La práctica queda para el futuro y a la iniciativa del alumno, por ende, el conocimiento es memorístico, teorizante y parcializado.

Por otra parte, aquellos profesores que han recibido la influencia de la tecnología educativa se ven inclinados a un practicismo, o activismo, en el que la ausencia de la teoría hace que la práctica tenga su fin en sí misma y que el producto sea pobre, reducido a una ejercitación simple y llana, a una reproducción atomizada de una baja calidad. El conocimiento es el dato obtenido de la ejecución de acciones predeterminadas. Un ejemplo claro lo constituye la programación por objetivos conductuales, que han llegado a considerar como la panacea para la solución de los problemas de lo profesor, en algunos sectores educativos del país.

El profesor que ha sido formado en la disociación teoría-práctica, fundamentalmente en el verbalismo y en la parcelación del conocimiento, manifiesta una tendencia a separar los contenidos de su disciplina y la metodología de la enseñanza, cosa explicable puesto que aprendió a teorizar.

La especialidad del profesor le permite una cierta claridad de ideas con respecto a la materia a enseñar; de ahí que encontremos que como programa dispone cuando menos de una lista de temas que le es ofrecida por la institución, o que él mismo elabora.

En cuanto a la forma de enseñar, el docente generalmente carece de elementos metodológicos; sus experiencias en clase le obligan a buscarlos, independientemente de los contenidos de su asignatura, por lo que acude a los llamados cursos de didáctica, sin embargo, tanto el problema del contenido como el de la metodología están siempre presentes en el quehacer del profesor.

En primer lugar, el problema de los contenidos y la metodología nos remite nuevamente al tema de la ideología puesto que los procesos educativos que la sociedad promueve tienen razón de ser en tanto interesen a los grupos en el poder la transmisión de una cultura dominante: la educación formal y la informal son necesarias para lograrlo.

La cultura dominante que interesa difundir y que se establece en el currículum y en los programas escolares, contiene una determinada carga ideológica (primeras explicaciones), cuyo fin implícito es promover y justificar la reproducción de las relaciones sociales existentes.

La transmisión cultural incluye contenidos científicos, legitimados por las instancias dispuestas para ello (instituto de investigación, cuerpos especialistas, profesores, etc.) y formas de relación y de convivencia, así como un conjunto de normas para que éstas se practiquen.

La tarea de hacer ciencia está reservada a los científicos, en el laboratorio, y la enseñanza de las verdades científicas a los profesores, en el aula. Se trata aquí de una manifestación más de la escisión entre teoría y práctica. El quehacer del científico mitifica: se le atribuye una gran importancia y se plantea como una ardua y rigurosa tarea teórica.

En cambio el quehacer del docente se vulgariza se discrimina y se valoriza en tanto se piensa que su función no es promover la reproducción de conocimientos sino, en el mejor de los casos la reproducción de ellos para su futura aplicación.

Estas concepciones son promovidas en las escuelas como mensajes explícitos e implícitos y son, a su vez, asumidas por los actores sociales correspondientes profesores alumnos de los diferentes cursos.

Muy acertadamente J. Teódulo Guzmán señala que el proceso de la educación "está constituido fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales, mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos, y valores dentro de una organización determinada"⁵⁶

Resulta particularmente importante que el mismo autor hable de tres factores que están implicados en las situaciones educativas: el material (edificios escolares, objetos, materiales de construcción etc), el simbólico (lenguajes, valores de la cultura en cuestión) y el normativo (institucionalidad de los comportamientos establecidos).

Lo anterior se relaciona con el problema de la finalidad, la educación tiene propósitos explícitos, claros y definidos, generalmente referidos a la adquisición de contenidos culturales plasmados en un currículum (programas y planes de estudio) pero también existen pretensiones o intenciones no manifiestas que constituyen el currículum oculto y que están dirigidas a la adquisición de valores y actitudes sociales que se filtran desde la selección misma de los contenidos y se concretan en el manejo que se hace de los mismos en el aula por profesores y alumnos.

La comunicación es un factor decisivo "El hecho de transmitir un mensaje es una relación de comunicación pedagógica, implica e impone una definición social de aquello que merece ser transmitido, de aquellos que deben transmitirlo, de aquellos que son dignos de recibirlo y del modo de inculcación del mensaje, incluso de las normas a que deben sujetarse quienes reciben el mensaje"⁵⁷

⁵⁶ Guzmán, José Teódulo. El currículum escondido y los métodos educativos universitarios. Ponencia, centro de estudios educativos. 19789. P. 123.

⁵⁷ Ibidem, p. 127

Finalmente es innegable la insatisfacción social por la calidad de la educación en la mayoría de los planteles y niveles escolares por lo cual es necesario dinamizar y transformar las prácticas escolares, promoviendo un cambio en la práctica docente como un elemento básico para alcanzar los objetivos de la modernización y la mejoría de la calidad de la educación ya que "históricamente constatamos la importancia de impulsar las transformaciones de la práctica educativa a través de los diferentes grupos constitutivos de la institución escolar, para incorporarlas como sujetas protagonistas de la misma: Las reformas a los contenidos y a los métodos se han demostrado insuficientes para dar respuesta a los contenidos y a los métodos se han demostrado insuficientes para dar respuesta a las necesidades sociales a las que pretenden responder las innovaciones"⁵⁸

Alcanzar mejores niveles de eficiencia en la práctica educativa es posible a través del proceso de sistematización de la práctica pues al descubrir el docente las contradicciones en su proceder a través de la interpretación y conceptualización de su labor, esté estará en condiciones de elaborar propuestas metodológicas que le permitan alcanzar un mejor nivel de eficiencia pues "transformar la práctica significa conceptualizarla con otros sentires, pensares, decires y haceres fundamentados en marcos teóricos e ideológicos de carácter alternativo, pautados por una concepción de una educación liberadora"⁵⁹

Pues aquí la práctica toma otro matiz esta se convierte en un proyecto continuo de buscas nuevas formas de comunicación, de dirigirse en el interior de la institución de resignificar su labor cotidiana, aquí el docente es capaz de intervenir lo que por mucho tiempo se había considerado imposible pues este incide en la transformación de las estructuras escolares, y los problemas cotidianos son objeto de estudio en este sentido se accede a la transformación pues el docente tendrá la capacidad de manejar ciertos instrumentos que lo lleven a problematizar su práctica y realidad socio educativa planteando así alternativas reales pues estas corresponderán a un contexto y a un momento histórico que esta viviendo, para lograr una transformación cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje y el vínculo docente-alumno.

⁵⁸ Minakata Arceo, Alberto. Innovaciones de la Práctica Educativa Docente. Revista Educación y Pedagogía. Julio, Agosto, Septiembre 1994 México.

⁵⁹ Op. Cit. Rosario pág. 80

PROPUESTA

Algunas de las propuestas derivadas de la presente investigación, sugieren de alguna manera:

- Diluir la diferencia entre el sujeto y el objeto, es decir que los profesores y alumnos deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos motivo de estudio, pero también experimentar directamente el efecto de las acciones emprendidas, del trabajo realizado.

Así, profesores y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación. Esto es posible si se realizan acciones de acercamiento y distanciamiento en diferentes momentos respecto de los procesos que se experimentan.

- Propiciar un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción según lo exija la problemática respectiva: de conceptualizaciones teóricas y de retorno a la realidad de la que surgieron, y a la que se pretende transformar, modo por el cual se logrará una verdadera praxis pedagógica y se colaborará en la construcción de una ciencia de la educación.

- La necesidad de explicitar, de entrada, las concepciones que se tienen sobre enseñanza, de aprendizaje, investigación, conocimiento, ciencia, realidad, etc. así como los valores en que se sustentan; asimismo, su cuestionamiento como punto de partida en el análisis de los procesos de alienación que se filtran en el aula.

- La adopción de actitudes que propicien relaciones de cooperación entre profesores y alumnos, o sea un trabajo colectivo, el rechazo al autoritarismo y la búsqueda de una autoridad basada en la capacidad para hacer las cosas y, por tanto, para dirigir, que pueda recaer en diferentes personas, según las situaciones.

- El arranque, a partir de los conocimientos que por experiencia tiene el que aprende (de la cultura, del sentido común) que da lugar a respuestas hipotéticas ante las interrogantes que requieren ser verificadas y confrontadas con otras por el propio sujeto.

° La utilización de técnicas y procedimientos participativos para penetrar en los procesos y obtener y elaborar informaciones.

Las aproximaciones y el distanciamiento pueden lograrse por medio de la selección de técnicas apropiadas para estos fines. La observación participante, la encuesta participativa, la entrevista, el estudio de caso, los experimentos, los simulacros, las representaciones de situaciones, la puesta en común, las discusiones (conforme a diversas modalidades) son algunas de las técnicas y procedimientos al alcance de los alumnos y profesores, y que pueden ser aplicados con fines de conocimiento colectivo.

° La ruptura de aspectos ideológicos y el logro de nuevas concepciones y acciones, de nuevas relaciones y explicaciones y de la capacidad para hacer anticipaciones, resultante de procesos dialécticos de análisis y síntesis.

° La exigencia de superar etapas, de obtener productos concretos, que hagan evidentes las síntesis teórico-prácticas llevadas a cabo, tales como: informes, artículos ensayos, textos, proyectos o elaboraciones específicas de acuerdo con la elaboración de las disciplinas.

° El señalamiento de los problemas que no pudieron resolverse o de las nuevas interrogantes que empiezan a plantearse.

Esto no significa perder el rigor y la sistematización científica, sino sólo ponerlos al alcance del hombre común, para que indague su realidad, y en nuestro caso, de los profesores, quienes tienen la responsabilidad de enseñar a los alumnos a conocer su realidad.

Los obstáculos son muchos: nuestra propia concepción de la investigación y de las actitudes resultantes respecto de ésta; las concepciones y actitudes de los alumnos; nuestras formas anquilosadas de acercarnos a la realidad; nuestra ceguera para ver más allá de lo que nuestros ojos ven; nuestra carencia de habilidades para analizar, sintetizar, interpretar, relacionar, anticipar, etc.

Sólo nuestra praxis pedagógica, nuestro quehacer teórico-práctico (reflexión crítica y retorno a la acción) pueden ayudarnos a salvar lenta pero seguramente estos obstáculos.

Sin embargo, la tarea a realizar por profesores y alumnos sigue y seguirá siendo investigar para conocer, para hacer ciencia, para transformarse a sí mismos y a su realidad.

CONCLUSIONES

- ° La pedagogía oficial debe de ponderar la expresión libre, verbal y escrita, de los niños, frente a la práctica del silencio y de la repetición como condición de aprendizaje.
 - ° La práctica de copiar deje de ser vista como una conducta fraudulenta de los alumnos, y que se promuevan las prácticas de construcción colectiva de conocimientos, ya que por falta de estas últimas se llega a veces hasta la universidad sin la menor capacidad para trabajar en equipo.
 - ° Hace falta que los alumnos aprendan a diseñar sus estrategias de investigación, en vez de aplicar su inteligencia al seguimiento correcto de instrucciones pormenorizadas.
 - ° La gran cantidad de tiempo que se destina todos los días a dictar y revisar tareas se invierta en explorar las inquietudes de los niños, que se les escuche.
 - ° Convertir el proceso pedagógico en uno esencialmente lúdico, que desheche de las aulas de las primarias públicas tanto la formalidad como la solemnidad a ultranza.
 - ° Lo único que no hace falta para una transformación pedagógica de esta naturaleza son pedagogos especializados o más sabiohondos. Se necesita, en todo caso, dejar que la experiencia de los mismos se vuelque en su práctica cotidiana, sin tener que forcejear con los mecanismos oficiales de control.
- “La mala práctica”- señala un pedagogo muy experimentado- “hace al mal maestro” y agrega: “ y sólo la buena práctica hace al buen maestro.”

ANEXOS

ANEXOS

CÓDIGO PARA INTERPRETAR LOS REGISTROS

M. ----- MAESTRA

As. ----- ALUMNOS

Ao. ----- ALUMNO

Aa. ----- ALUMNA

P.F. ----- PADRE DE FAMILIA

D. ----- DIRECTOR

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 1

FECHA: 19/01/99

TEMA: LA RESTA

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

La maestra inicia la clase a través de preguntas que la lleven hacia su objetivo.

M. ¿Alguien sabe restar cuando el número de arriba tiene ceros? (Escribe la operación en el pizarrón) 5000-2782

AS. (Guardan silencio) yo ya se como se hace maestra.

A. Yo sé (paso al pizarrón)

"Un cero le pide a otro cero, el otro al otro cero y después el último cero al número"

M. Si la podrías hacer en el pizarrón para que tus compañeros lo vean.

*Algunos niños estaban confundidos.

M. ¿cómo le estas haciendo Rigoberto? Explícales.

A. Ahora tiene 10 pero como un cero le pide a otro cero, entonces, le quedan nueve, y como este cero también le pide el otro cero, también le quedan nueve y entonces ya puedo restar.

Ejemplo de Rigoberto:

$$\begin{array}{r} 5000 \\ -2782 \\ \hline 2218 \end{array}$$

M. ¿Ahora ya le entendieron a su compañero?

AS. Yo si, yo no entiendo muy bien.

M. Le vamos a poner una rayita encima de la operación para que lo entiendan mejor por ejemplo:

$$\begin{array}{r} \underline{49910} \\ 5000 \\ 2782 \\ \hline 2218 \end{array}$$

M. Y le vamos hacer como dice Rigoberto, primero pedimos prestado y se lo rebajamos al cero de un lado, después, al que sigue hasta llegar al número.

A. Entonces si le pido prestado a uno de los ceros hago diez y al que le pedí le quedan nueve.

AS. Con la suma maestra.

M. Muy bien ahora les voy anotar algunas para que las hagan en su cuaderno.

*Al calificar el cuaderno note que la mayoría las hizo bien, aunque 8 de los niños todavía les cuesta trabajo.

El día de hoy faltaron a clase 3 alumnos.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 2

FECHA: 26/01/99

TEMA: LOS VOLÚMENES

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

AS. ¡Buenos días!

M. ¡Buenos días niños! El día de hoy vamos hacer figuras con el material que trajeron así que saquenlo y también su libro de matemáticas en la pag. 74

AS. (Sacaron el material y libro mientras platicaban).

M. ¡Bájenle al volumen a su voz!

M. Observen las figuras que están en su libro.

A. Estas maestra (señalaron las figuras).

M. Si esas ya las vieron todos.

M. Las van a hacer que les queden igualitas.

A. Todas maestra.

M. Si todas.

M. (Revisa que todos estén trabajando con su material).

M. Tu Gustavo.

A. No lo traje no me acorde.

M. Martín y tu material.

A. Se me olvido.

M. ¿Quién más no trajo material?

AS. (A coro) Jaime, Luis, Ricardo.

M. "Se me olvido", yo no vine ayer, nos fuimos con mi abuelita y no alcance a traerlo.

A. Maestra ¿asi esta bien?

M. Si ¿es un cubo verdad?

A. (Afirman con la cabeza)

M. Béjenle el volumen a su voz.

*La mayoría de los niños platicaban entre ellos mientras hacen las figuras, las comparan y miden.

A. Maestra Rolando me aventó la plastilina.

M. ¿Ya terminaste de hacer tus figuras Rolando?

A. (Otro alumno) no esta haciendo nada.

M. Quedamos que el que no trabaje lo vamos a castigar así que haz tus figuras.

M. Víctor deja esa pelota no la estés votando, y no quiero ver tantos niños parados junto al garrafón esperen su turno.

A. Maestra ya termine.

M. ¿Ya terminaron todos?

AS. Me falta una.

M. Unos minutos más
(Tiempo Después).

M. A ver ya pongan atención, observen las figuras que hicieron ¿cómo son?

AS. (Levantaron la mano) tiene lados planos, lados cuadrados, como un cono, es redonda, como un triángulo.

M. ¿Cuántas caras tienen? Cuéntenlas.

AS. Este tiene seis maestra, este nomás cuatro, el triángulo tiene cinco.

M. A ver ¿qué parece si decimos cómo es y cuantas caras tiene una sola figura?

AS. (Coro: ¡yo! ¡Yo!, Levantando la mano).

M. Bien, Raúl.

A. Tiene seis caras el cuadro.

M. Entonces podemos decir: es una figura que tiene seis caras y todas son cuadradas ¿Qué es?

AS. Un cubo.

M. Parece una adivinanza no ¿Qué les parece si escriben en su cuaderno como son las figuras en forma de adivinanzas?

AS. (Sacaron su cuaderno).

M. Los niños que no hicieron las figuras, que les presten alguna sus compañeros y escriban las adivinanzas.

A. Maestra Rolando le pego en la cara a Sergio.

A. (Rolando) Es que puso su cuaderno en mi lugar.

M. Yo no lo veo en tu lugar.

A. Esta casi en mi lugar.

M. Eso no es motivo para que golpees a tu compañero, te vas a quedar sin recreo el día de hoy.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

*(Cristian y Héctor salieron al baño)

A. Maestra Cristian y Héctor andan en la cancha.
(Tiempo después)

A. Ya termine Maestra califíqueme.

M. Si, primero vamos a leerlas a sus compañeros, haber si resuelven las adivinanzas.

M. ¿Quién quiere leer sus adivinanzas?

AS. Es una figura con seis caras en forma de triángulo ¿qué es?

A. No hay ninguna así maestra.

M. Como no.

M. A ver Blanca ¿todas sus caras son triángulos? Muestra tu figura.

AS. ¡no! 2 son triángulos y 4 son rectángulos.

M. Déjenla que piense.

A. No me había fijado

M. Acomoda de nuevo tu adivinanza.

A. Maestra yo, es una figura con 2 caras redondas y un cuerpo en curva ¿qué es?

AS. El cilindro.

*Se dijeron varias adivinanzas y se les cuestiono a los niños cuando no coincidía la descripción con la figura.

M. En su libro de matemáticas en la página 201 hay unas figuras como las que hicieron recórtenlas y péguenlas donde dice: tiene caras curvas y planas, tiene caras planas.

A. ¿Nos va a dar resistol?

M. Si se los voy a llevar a su lugar por equipo.

A. Maestra Jaime no esta haciendo nada.

M. ¿por qué Jaime?

A. Se me olvido el libro.

M. Haz tus figuras en el cuaderno.

M. Bajénte al volumen de su voz, ¡Martín deja de gritar!

M. Cuando terminen me traen su libro, mientras califico su cuaderno.

*Al calificar el libro me di cuenta que: Rolando, Paola, Cristian, Gustavo, Sergio, Blanca, y Juana se equivocan al pegar las figuras, Jaime no hizo nada

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 3

FECHA: 03/02/99

TEMA: JUNTA CON LOS PADRES DE FAMILIA

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

El motivo de la junta con los padres de familia fue darles a conocer la forma en que fueron evaluados los alumnos y que firmaran las boletas de calificación.

La maestra entrega las boletas a los padres de familia y les explicó como se obtuvo esa calificación.

M. La calificación que obtuvieron los niños fue considerando varios aspectos el primero fue su participación, las tareas y los trabajos que se realizan en el salón y por supuesto también calificación de prueba.

P. Maestra y estas boletas ¿Dónde las vamos a firmar, ya no son iguales?

M. Si en efecto, si se fijan bien las calificaciones ya no se asignan mensualmente sino cada dos meses, y por tanto su firma también abarca dos meses, en la boleta hay unos espacios que dicen: Octubre, Diciembre, Febrero, Abril y Julio, ahí van a firmar.

M. En cuanto al aprendizaje de sus niños, hay algunos que van atrasados, unos por que no traen el material y otros porque solo viene a jugar, platicar o pelear. Sobre el material es muy importante más haciendo las cosas que solo vea como las hacen, para citar un ejemplo, si ustedes quieren aprender a realizar un pláttilo de comida, ¿cómo aprenden a hacerlo mejor viéndolo o haciéndolo?

P. No pues haciéndolo por que, lo estamos practicando.

M. Eso sucede con los niños el que trae su material puede aprender mejor, además los que no traen su material son los que hacen indisciplina.

P. Maestra ¿En cuánto a los libros?

M. No se preocupen, los libros los estamos trabajando por equipos, individualmente o grupal.

Lo que pasa es que en el mismo problema se puede utilizar diferentes operaciones. Les explicó como los realizaban los niños unos sumando, otros multiplicando, etc.

P. Maestra, después me enseña a dividir como lo hacen los niños porque yo no se y no le entiendo a mi hijo.

M. Lo que pasa es que nosotros hacemos todo el procedimiento escrito y ustedes lo hacia de memoria.

* Les explicó una multiplicación y después se la restaron.

P. Maestra y los baños ¿cuando los van a arreglar?

M. Eso ustedes lo deben de decir en una reunión con la dirección, ya que nosotros ya lo hicimos de hecho ustedes deben exigir también.

M. Por mi parte eso es todo, ley doy las gracias por haber asistido, si hay alguna cosa que quieran tratar personalmente espérenme un rato y los atiendo. Nada más las mamás de... (son los niños atrasados) quisiera que se quedarán para platicar con ustedes.

Les explicó que sus hijos tenían problemas para sumar, restar, multiplicar, o dividir, y que casi todos ellos no traían el material que se les pedía. Les dijo como podían ayudarles a sus hijos en su casa con material.

P. Maestra Jaimito si hace las operaciones en la casa y aquí no las hace.

M. Si, Jaime las hace en su casa entonces en cualquier lugar debería hacerlos también y aquí en el salón no hace las actividades. De todas maneras póngalo a practicar.

P. Maestra nosotros ya nos podemos retirar.

M. Si ya todos se pueden retirar.

- De 45 padres de familia asistieron solo 32 de ellos, algunos eran los abuelos por que el papá la mamá trabajan y los niños están bajo el cuidado de los abuelos.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 4

FECHA: 10/02/99

TEMA: REVISAR TAREA DE REFRANES

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

M. ¡Buenos días!

AS. (Cantaron la canción de "buenos días")

Buenos días profesora ya venimos a estudiar y aunque estamos muy contentos ya queremos empezar, mis manos están muy limpias, ya mis uñas recorte, (pasa rápidamente a revisar sus manos), mi cara está muy limpia tempranito la lavé con agua y con jabón un manchón de aquí quite.

P.F. (Llego la coordinadora) Maestra buenos días, niños buenos días.

Ya estamos aquí para revisar la cabecita de los niños. (Los alumnos se inquietaron y empezaron a hacer bromas entre ellos)

M. Ya muchachos pórtense bien, ustedes saben que hay problemas con ciertos bichitos y vamos a detectar quien tiene, para que tomen las medidas necesarias, no quiero que se burien de sus compañeros a cualquiera nos puede suceder. (se rasco la cabeza)

AS. ¡Ja, ja, ja!

M. Los primeros niños de este equipo vayan afuera con las señoras.

AS. Maestra, a mí ya me revisó mi mamá.

M. No importa te van a revisar de nuevo.

M. Saquen la tarea sobre los refranes.

Ao. Yo no la hice porque nadie sabia refranes.

M. No creo que haya personas que no sepan ningún refrán, lo que pasa es que no quisiste esforzarse investigando en la calle.

P.F. Maestra ¿nos manda más niños por favor?

M. Siguen los demás niños, saliendo de cuatro en cuatro.
(algunos niños se estaban asomando por la ventana)

M. Raúl y compañía. ¿qué pasa con ustedes? ¿no van a preparar su tarea?

Ao. No la hice, se me olvidó.

M. Tu sabes que si no cumples con la tarea, te ganas un reporte.

Ao. Sí maestra me lo merezco.

M. Pon más atención y ponete a anotar lo que digan tus compañeros.

M. Quien quiere leer el refrán que trajeron?

AS. ¡Yo maestra!

M. Dilo tú Vega.

Aa. ¿Agua que no haz de beber déjala correr?

M. ¿Qué significa eso para ti?

Aa. Que si no tienes sed no pidas agua.

Ao. No maestra, yo tengo otra cosa.

M. Que si no ocupas una cosa o a alguien no lo entretengas.

M. ¿Qué les pareció? ¿Esta bien Luis?

AS. ¡Siii!

M. Anoten los refranes que no tengan.

M. Otro más Ernesto, tu nunca levantas la mano y queremos escucharte.

Ao. De tal palo tal astilla.

M. ¿Qué significa?

Ao. Que como es el padre es el hijo.

M. ¡muy bien Ernesto!

P.F. Maestra ya terminamos, aquí tenemos los nombres de los niños premiados.

M. Pasen señoras permítanme tantito.

M. Muchachos, mientras hablo con la coordinadora y suplente, van a anotar los refranes de los niños de su equipo, tendrán punto el que tenga más refranes anotados.

P.F. Las niñas son Cuquita, Zepeda, Yuén, y Jessica.

M. (Les entrego unos formatos de reporte) Los llenan por favor y escriben atrás de que shampoo le deben poner a las niñas.

P.F. Aquí están, ¿no se le ofrece algo más?

M. Aprovechando que están aquí necesito \$30.00 que gasté de copias y que solicité la excursión al Museo Infantil para el próximo mes.

P.F. Si maestra, aquí está el dinero y voy mañana al museo infantil.

M. Gracias señora por dedicarnos su tiempo y si no puede ir mañana, vaya otro día.

P.F. Con permiso.

AS. Que les vaya bien.

M. ¿Ya terminaron?

AS. ¡Ya maestra!

Aa. Yo tengo veinte refranes.

M. ¿Quién tiene más de veinte?

AS. Nadie.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 5

FECHA: 23/02/99

TEMA: ORTOGRAFÍA DE LA LETRA "H"

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

M. ¡Buenos días! ¿Cómo le fue con la tarea?

AS. Bien maestra, era poquita.

M. Saquen la libreta de letra pálmer y las dejan encima de su mesa, yo voy a pasar por los equipos a calificar.

Aa. Maestra, Miguel me está molestando, ya tiene varios días dando lata.

M. ¿Qué te dice?

Aa. Cara de puerquito y muchas cosas.

M. Miguel ven aquí.

Ao. Dígame maestra.

M. ¿Es verdad qué estas molestando a Bere?

Ao. Mmm, si, pero ella me estaba pegando con una regla.

M. ¿Fue antes o después?

Ao. Después.

M. Debes respetar a tus compañeras y si quieres llamar su atención no debe ser molestando, que sea la última vez.

M. Hoy les quiero platicar de un fantasma muy vago, que a veces se pone al principio y a veces en medio porque un duende se pone delante de él.

As. ¿Qué es maestra?

M. ¿Nadie lo adivina?

Aa. Si el fantasma que no se ve es la letra "h".

Ao. ¿Y cuales son los duendes?

M. Son algunos inicios que se pueden separar como des, en, re. ¿Se acuerdan como se llaman?

Aa. Si maestra, son los prefijos y con ellos se forman palabras compuestas.

M. Si tenemos alguna palabra que inicie con "h" piensen en una o busquen en su libro.

Ao. Huevo, harina, hilado.

M. Bien, pasa al pizarrón a escribir harina y escríbele algún prefijo.

Ao. Desharinado, en harinado.

M. ¿Qué podemos concluir con el fantasma intermedio?

Ao. Que si una palabra tiene "h" y le anteponeamos un prefijo no pierde la "h".

M. Muy bien ahora vamos a hacer un ejercicio similar que viene en su libro pag. 94, están muy claras las indicaciones, léanlas con atención. (paso a los equipos a calificar la tarea de caligrafía)

Ao. Maestra ¿Lo vamos a pasar en la libreta?

Aa. No estás leyendo, Ernesto, la maestra dijo que hiciéramos todas las indicaciones.

M. ¿Alguna duda?

As. No, ya la maestra cuquita nos regañó.

Aa. Yo ya terminé, ¿puedo sacar un libro de la biblioteca mientras terminan los demás?

M. Déjame tu libro y elige el libro que quieras.

M. El primer niño de cada equipo me ayudará a revisar a los demás.

M. Ya vimos palabras que llevan "h" ahora vamos a hacer un dictado de palabras, saquen su cuaderno, listos, va la primera: huevo, harina, hilado, hielo...

Ao. Maestra, Cinthia se puso bien la palabra huevo con "b" en lugar de "v".

Aa. Si maestra es que estábamos viendo la "h" y no la "b" y la "v" y usted ha dicho que sólo la de la regla de ortografía.

M. Cinthia fijate bien al escribir la palabra hueva, además de "h" también se escribe con "v" por hoy déjala como buena pero corrígela.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 6

FECHA: 15/03/99

TEMA: LA PUNTUACIÓN

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

M. Hoy traje una narración que quiero que escuchen en la grabadora. (los niños se sentaron en el suelo cerca de la grabadora)

M. Hagan algunas anotaciones.

As. ¿De que se trata maestra?

M. Ya verán. (se escucha una grabación de el primer viaje alrededor del mundo.)

As. Ya se terminó ¿podemos escuchar música?

M. ¿Qué anotaron? Platíquense.

Aa. Que Magallanes fue el primero en dar la vuelta al mundo.

M. Pasa a anotarlo en el pizarrón.

Ao. Que descubrieron que la tierra era redonda, y más grande de lo que veían.

Aa. Que Fernando de Magallanes era portugués.

Ao. Que España y Portugal se peleaban por el mundo.

Ao. Que firmaron el tratado de Tordesillas para dividir el mundo en dos partes.

M. Con eso es suficiente, ahora vamos a jugar a ponerle puntos y comas a lo que acaban de anotar.

M. Pasa Mariana y escribe tres comas donde quieras.

Aa. (Pasa al frente)

M. ¿Quién quiere leerlo para ver que significado tiene con esas comas?

As. (leyeron todos en voz alta)

M. ¿Cómo se escucha? ¿Tiene sentido?

Ao. Ahora cambiaron algunas ideas principales, como "Más grande de lo que creía que Fernando".

M. No, se escucha muy chistos.

M. Que aprendimos de esta lección, (los niños se quedaron en silencio de momento).

M. Que debemos respetar la puntuación, porque sino cambia el sentido del texto.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 7

FECHA: 31/03/99

TEMA: LA NARRACIÓN

ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

M. ¿Alguien sabe que es la narración?

As. Narrar algo. Decir algo de alguien. Es como un cuento, contar algo que pasó.

M. Aquí traigo un dibujo de un cartero. Parece que le paso un accidente. ¿Quién nos quiere decir lo que le pasó?

As. Se callo de la bicicleta, lo atropello un carro, lo mordió un perro (a coro).

M. No todos al mismo tiempo. ¿Qué les parece si escribimos en nuestro cuaderno como fue lo que le paso el accidente? etc.

As. (Observan el dibujo y comentan sobre éste Cristian y Héctor no hacen nada y están jugando).

M. Jaime ¿por qué no haces nada?

Ao. Se me olvido el lápiz.

M. ¿Quién le presta un lápiz a su compañero?

* (los niños todavía no se acostumbran a trabajar en voz baja, y en sus discusiones casi gritan).

(Tiempo después)

M. ¿Quién nos quiere leer una narración?

*Textos originales

As. El cartero iba en su bicicleta cuando un perro salió le ladro y él se calló.

As. Este era un cartero que subía y bajaba de un lado a otro en su bicicleta. Un día llevo a mi casa y dejo una carta nosotros estabamos leyendo la carta cuando se oyó un ruido salimos y lo habían atropellado.

El cartero.

En la mañana salió a entregar cartas a las personas y cuando entregaba la primera carta una persona lo invito a comer y cuando termino de comer ya estaba lleno del estomago y se tuvo que esperar un rato hasta que se le bajara la comida y entonces se quedo viendo la televisión hasta el atardecer y ya en la noche se despertó y cuando vio en la calle la señora estaba repartiendo las cartas y entonces le hablo gracias por ayudarme y se compraron un triciclo y los dos se fueron a repartir las cartas y los dos fueron felices.

*Algunas de las narraciones son breves y con una idea.

A. "Era un cartero que se le poncho la llanta"

*Otras largas y repetitivas.

M. ¿Qué es una narración?

A. Concluimos que narrar es contar algo que paso pero decirlo como sucedió

*3 niños no hicieron la narración, por estar platicando y jugando.

*El día de hoy faltaron 4 alumnos 2 avisaron estar enfermos.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

NÚMERO: 8

FECHA: 10/04/99

TEMA: REUNIÓN CON EL CONSEJO TÉCNICO
ESCUELA PRIMARIA ALBERTO L. MERANI

D. Ya que estamos todos no nombraremos lista, y nos pasamos al segundo punto, sobre la carrera magisterial.

M. Cuales van a ser los puntos a tratar en esta reunión.

D. Profesor Javier si nos hace favor de leerlos.

ST. Lista de asistencia.- carrera magisterial,- el día de la madre,- día del maestro,- asuntos generales.

D. En cuanto a la carrera magisterial se seguirá evaluando igual que el año pasado, la primera parte será sobre la documentación y la segunda en el desempeño del grupo.

M. ¿son los mismos documentos?

D. Si, su lista de asistencia, avance, plan de trabajo, boleta y pruebas.

A. Maestra ¿Y los baños cuando los van a arreglar?, ya ve como hay de aguadal, los niños salen olorosos a orines.

D. Es que no hay presupuesto para arreglarlo. Lo haremos más adelante. Yo hablare con los directores.

D. ¿Cuál punto sigue profesor Javier?

ST. El friso maestra.

D. Tenía pensado que para el mes de Marzo se hiciera un concurso de frisos entre ciclos ¿Qué les parece la idea?

M. Es buena idea, pero que no sean gastos gravoso, que sea sencillo.

M. Pero ¿Cómo se calificarán?

D. ¿Qué les parece por ciclos? La inspectora, el delegado y los presentes de la sociedad de padres de familia.

M. ¿ Cuándo se llevaría a cabo el concurso?

D. Para el viernes ¿qué les parece? Además se dará como premio balones de bolei-bol.

*Se acepto por mayoría.

D. Para el día del niño cada quien organice. El refresco lo regalará la escuela.

M. Maestra y para el día de la madre ¿Qué hacemos?

D. Algo que sea sencillo, pienso que algún cóctel de frutas.

M. ¿Quién vendrá ha hacerlo, nosotros?

D. Si, ya saben los discos, la disciplina, el acomodo del mobiliario, el maestro de ceremonias...Entonces con Coco en lo que quieran participar.

*(la maestra Coco nos atono en una lista.)

M. maestra ¿ También hay que traer un regalo como todos los años?

D. Lo dejaremos pendiente.

D. Pasando a asuntos generales, hay muchos niños corriendo por los pasillos y escaleras, cada quien debe hacerse responsable, por que el de la guardia no puede con todo el trabajo.

M. Siempre se acuerda lo mismo y no se respeta, muchos no salimos ni a formarlos y solo nos quejamos cuando nos toca la guardia.

D. De todos modos les recomiendo que a partir de mañana bajen a todos los niños de la planta alta durante el recreo, y en el caso que alguien deje castigados que se queden con ellos.

A. (De la guardia) Que todos salgan a la hora de salida por que hay maestros que dejan salir a sus niños muy tarde y nos tenemos que quedar hasta que salgan.

D. Es cierto, al sistema no hay que regalarle ni un minuto más de trabajo.

D. Por mi parte eso es todo, hay algo que quieran comentar.

GUIA DE OBSERVACIONES

SI NO

- | | | |
|--|---|---|
| 1.- El docente prepara su clase. | — | — |
| 2.- El docente llega puntual a su clase. | — | — |
| 3.- El docente promueve la participación grupal. | — | — |
| 4.- El docente realiza técnicas grupales. | — | — |
| 5.- El docente expone el contenido de la clase. | — | — |
| 6.- La clase del docente tiene relación con el Programa establecido. | — | — |
| 7.-El docente da instrucciones acerca de las Actividades en clase. | — | — |
| 8.- El docente colabora con el grupo en las Actividades de clase. | — | — |
| 9.-Es dinámica la clase del docente. | — | — |
| 10.- El docente es seguro al hablar y actuar frente al grupo. | — | — |
| 11.- El docente es inseguro al hablar y actuar frente al grupo. | — | — |
| 12.-El docente utiliza un lenguaje cotidiano | — | — |

SI NO

13.- El docente utiliza un lenguaje ofensivo al Dirigirse al grupo.	___	___
14.-El docente explica los contenidos de las clases, no entendidas por los alumnos.	___	___
15.- El grupo participa en clase.	___	___
16.-Existen buenas relaciones humanas dentro del grupo.	___	___
17.- El grupo se divide en subgrupos de trabajo.	___	___
18.- El grupo llega temprano a clase.	___	___
19.- El grupo tiene un comportamiento tranquilo durante la clase.	___	___
20.- El grupo dirige su atención hacia la clase.	___	___
21.-El grupo colabora con el trabajo de clase.	___	___
22.-El grupo utiliza un lenguaje respetuoso para Dirigirse al profesor.	___	___
23.-El grupo utiliza un lenguaje ofensivo para Dirigirse al profesor.	___	___
24.- El grupo utiliza un lenguaje cotidiano al dirigirse a sus compañeros.	___	___
25.- El grupo utiliza un lenguaje ofensivo al dirigirse a sus compañeros.	___	___
26. El grupo realiza todas las actividades en clase propuestas por el docente.	___	___
	SI	NO

27.- El grupo muestra confianza ante el docente.

— —

28.- El grupo muestra apatía por el docente.

— —

29.-El grupo es creativo en clase.

— —

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA A PROFESORES

1. - ¿Cuánto tiempo lleva en la docencia?

2. - ¿Qué grado prefiere dar su clase, y porque?

3. -¿Cómo es su práctica educativa?

4. -¿Piensa que los cursos de actualización magisterial son suficientes para mejorar la calidad de la educación y en consecuencia su labor docente? ¿Porqué?

5. -¿Elabora y aplica usted los exámenes para su grupo?

6. -¿Dentro del salón de clases negocia una serie de normas para regular el orden?

7. -¿Propone formas de trabajo dentro y fuera del salón? Dé un ejemplo.

8. -¿Cumple usted con el programa oficial al finalizar el año? ¿Por qué?

9. -¿Considera que el trabajo extraenseñanza como son actos cívicos y sociales o concursos convocados por la S.E.P. o algún otra Dependencia gubernamental, es más importante que el aprendizaje en el aula ? ¿por qué?

10.- ¿Cómo es la relación profesor-alumno?

11.- ¿Qué tipos de trabajos manuales hacen durante el año sus alumnos?

12.- ¿Hacen uso del rincón de la lectura? ¿Qué tipo de lecturas tienen?

13.- ¿Qué opina de la Tecnología educativa, muy en boga y que está inserta en un proyecto político nacional?

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA A ALUMNOS

1. - ¿Asistes con puntualidad y constancia al salón de clases?
Sí, no ¿Por qué?.

2. - ¿El maestro asiste con puntualidad y constancia al salón de clases?

3. - ¿Te gusta como da la clase el maestro?
Sí, no ¿Por qué?.

4. -¿Participas en las diversas actividades desarrolladas en clase?
Sí, no ¿Por qué?

5. -¿Cómo te llevas con tus compañeros?

6. -¿Qué materia o materias te gustan más, Por qué?

7. -¿Qué materia o materias no te agradan, Por qué?

8. -¿Cómo es la relación con tu maestro?

9. -¿Hacen trabajos manuales durante el año, ¿Cómo cuáles?

10. -¿Utilizan el rincón de la lectura, qué tipos de lecturas tienen?

BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano N. Y Visalberghi A., Historia de la pedagogía, Ed. F.C.E. México 1999. 234 Pág.
- Alain Coulon. La etnometodología. Ed. Cátedra España 1987.
- Antúnez Serafín El proyecto educativo de centro. Ed. graó España 1999 2ed. 84Pág.
- _____. Et. Alt. La organización escolar Ed. graó España 1999 3 ed.
282Pág.
- B. Cazden Courtney, El discurso en el aula. Ed. Paidós. España 1991.
- Ballanti Graziella El comportamiento docente Ed. Kapelusz Argentina 1979 229 Pág.
- Bassis. Henry Maestros ¿formar o transformar? Ed. Gedisa España 1992 207 pág.
- Bolaños Guerra Bernardo, El derecho a la educación. ANUIES. No.16 México
1996.
- Bonboir, A. Una pedagogía para mañana. Ediciones: Morata Madrid, España 1984 195 pág.
- Carrasco Bernardo José Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases 2 ed. Madrid 1995
258Pág.
- Díaz Barriga Ángel, Docente y programa lo institucional y lo didáctico. Ed. Aique Argentina 1996.
- _____, El curriculum escolar. Ed. Aique Argentina 1996.

Elliot John, El cambio educativo desde la investigación-acción, Ed.Morata España 1991.

Espíndola Castro José Luis. Reingeniería Educativa. ANUIES. México 1997.

Freinet Celestin, por una escuela del pueblo, Ed.Fontamara México 1994.

Freire Paulo y Picvhón riviere Enrique. México Ed. plaza y Valdés 1997 103Pág.

_____. La práxis educativa México Ed. Gernika 1989 172Pág.

Fuentes Molinar Olac, Crítica a la escuela. Ed.El caballito, México 1988.

García Hoz Víctor, Glosario de Educación Personalizada. Índices. Vol. 33 Ed.Rialp España 1997.

_____, Educación personalizada, Ed.Rialp España 1988.

Gimeno Sacristán José, Poderes inestables en Educación Ed. Morata España 1998.

Grawitz Madeleine, Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales, Ed.Hispano Europea, España T.2 1984.

Gutiérrez Pantoja Gabriel, Metodología de las ciencias sociales, Ed.Harla México 1984.

Heller Ágnes. Sociología de la vida cotidiana. Ed.peninsula. España 1991 296Pág.

Hernández Sampieri oberto, et al. Metodología de la Investigación Ed. Mc Graw Hill México 1991.

Hoyos Medina Carlos Objeto Pedagógico Ed. Plaza Y Valdés, SESU, UNAM 1999, México 148 Pág.

Lara Francisco. Autogestión en la escuela. Ed. popular Madrid 1982 316Pág.

Lentejo perpetuo et. Alt. Conducción escolar y transformación educativa Ed. aique Argentina 1995
219 Pág.

Lesourne Jacques, Educación y sociedad, Ed. Gedisa España 1993.

Martínez M. Miguel, La investigación cualitativa etnográfica en educación. Ed. Trillas México 1994.

Mc Laren Peter, La Escuela como un performance ritual. Ed. siglo XXI España 1995.

Palacios Jesús La cuestión escolar Ed. laia España 1984 647 Pág.

Moran Oviedo Profirio. La docencia como actualidad profesional. México Ed. Gernika 1994
184Pág.

Piajet Jean Adónde va la educación Ed. teide s.a. México 1990 110 Pág.

Petrus Antonio (coordinador), pedagogía total Ed. Ariel España 1997.

Piña Osorio Juan Manuel, consideraciones sobre la etnografía educativa, en

Perfiles educativos. CESU - UNAM Vol. XIX No. 78 1997.

Puig Dellivol Ignasi Programación de aula y adecuación curricular Ed. graó España 1999 2ed.
129Pág.

Puigrós Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. Ed. Nueva imagen México 1981.

Ruiz Duran Clemente, El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento. ANUIES. México 1997.

Rockwell Elsie, La escuela cotidiana. Ed. F. C. E. México 1995.

Rosario Muñoz, Víctor Manuel. El método para transformar la práctica Docente. Ed. U. De G. México 1995.

Shutter Antón de, Investigación participativa: CREFAL Pátzcuaro Michoacán. México 1985.

Sariamona, Jaime. Tecnología Educativa. España 1990 118Pág.

Tomo III, Colección Teoría y Práctica del Trabajo Social Ed. Hvmánitas. Buenos Aires. Pág. 13

Woods Peter, La escuela por dentro. Ed. Paidos España 1995.

Young Robert. Teoría Crítica de la educación y discurso en el aula De. Paidos España 1993.

Zabala Vidiella Antoni. La práctica Educativa ¿Cómo enseñar? 4ed. Ed.graó 1999 España 233Pág.

FUENTES SECUNDARIAS

Aguilar Mejía Esthela y Viniegra Velázquez Leonardo Una mirada del proceso educativo la postura del profesor ante la educación y su práctica docente. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXVII 3o. Trimestre México No. 3 1997.

Bracho Teresa, Pobreza Educativa. Centro de investigación y docencia económicos A.C. No. 34 1995.

Brunner José Joaquín, Educación superior, integración económica y globalización. Perfiles Educativos, Tercera época Vol. XIX números 76/77 CESU-UNAM P.6 1997.

Corensteinz Martha, El significado de la investigación etnográfica en educación. En factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria. UPN México 1996.

González Cuevas Oscar, Impacto de la tecnología moderna en la educación. Revista de la educación superior. Octubre-Diciembre. ANUIES No. 104 pag. 7 1997.

Órnelas Carlos, Centro de investigación y docencia económica A.C. La descentralización de la educación en México. Un estudio preliminar No. 35 1995

Rangel Sustman Rafael, Los retos del sistema educativo mexicano. Cuadernos FICA México 1998 fundación ICA No.28 México 1998.

Sánchez Puentes, Ricardo. Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación. Revista Perfiles Educativos. México No.61 1993 Pág.66.

La formación docente, perspectivas teóricas y metodológicas CISE-UNAM.