

# El análisis situacional: un enfoque olvidado en la investigación educativa

[Revista del Centro de Estudios Educativos (México), vol. V, núm. 4, 1975, pp. 37-74]

Judith L. Kapferer\*

## SINOPSIS

Los científicos sociales en educación se han concentrado en estudios institucionales de gran alcance y han descuidado, en general, los análisis sociológicos de las interacciones en grupos pequeños. La autora propone para investigaciones educativas de corto alcance el resurgimiento de un método antropológico: el análisis situacional. Éste se basa en la observación completa y detallada de un grupo pequeño *in situ*, y busca los rasgos generalizables a situaciones, acontecimientos y contextos diferentes. El enfoque propuesto ayudaría a acrecentar nuestro conocimiento sobre una serie de problemas básicos de la enseñanza y el aprendizaje.

## ABSTRACT

Social scientists of education have concentrated their research on large-scope institutional studies and have in general neglected sociological analyses of interaction in small groups. The author proposes the use of anthropological methods for short-range educational studies, and specifically, situational analyses. This type of analyses is based on complete and detailed observation of small groups *in situ*, in search of those characteristics which may be generalized to different situations, events and contexts. This approach promises to help improve our knowledge of some of the basic problems of teaching and learning.

## SYNOPSIS

Les spécialistes des sciences sociales de l'éducation ont centré leur attention sur les études institutionnelles de grande envergure, et ont négligé, en général, les analyses sociologiques des interactions dans les petits groupes. L'auteur propose de retourner, quand il s'agit de recherches d'une courte étendue sur l'éducation, à la méthode de l'analyse de situation. A la base de celle-ci se trouve l'observation complète et détaillée d'un petit groupe *in situ*, tout en cherchant les traits généralisables à des situations, événements et contextes différents. Ce point de vue pourrait aider à accroître notre connaissance d'une série de problèmes de l'enseignement et de l'apprentissage.

## I. INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Han pasado más de cuarenta años desde que W. I. Thomas (1928) aseveró que "si los hombres definen una situación como real, ésta es real en sus consecuencias". Desde entonces, antropólogos y sociólogos de todo tipo han preten-

\* JUDITH L. KAPFERER: obtuvo la Licenciatura en Antropología en la Universidad de Sydney, Australia; la Maestría en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Manchester (Inglaterra). Actualmente es investigadora en el Depto. De Educación de la Universidad de Adelaide (Australia del Sur). Ha realizado investigaciones sobre educación en Australia, Inglaterra y Zambia.

<sup>1</sup>La versión original del presente ensayo fue presentada como disertación de Maestría en el Departamento de Educación de la Universidad de Manchester, Inglaterra. Esta versión y condensación es obra de Guillermo de la Peña, Pastor Rodríguez-Aviñoá y Mónica Sáenz.

dido obedecer esta sentencia; pero, de hecho, Goffman (1963b) pudo todavía escribir sobre “la situación olvidada” en la sociolingüística. En la investigación educacional, el concepto *definir la situación* ha brillado por su ausencia, y se le ha honrado más por infracción que por acatamiento.

La *definición de la situación* ha llegado a ser lo que Blumer (1954) llama “concepto sensibilizante”; sin embargo, no ha sido operacionalizado sino recientemente. La definición de la situación es una noción básica para el enfoque del análisis situacional de Thomas, enfoque también seguido por Waller y refinado considerablemente por Goffman. Es asimismo básica —aunque menos obviamente— para el método antropológico que también ha recibido el nombre de análisis situacional, con todo y que éste difiere en varios puntos importantes del enfoque que le da Thomas Janowitz (1966), pertinentemente, sugiere que el enfoque de Thomas, por razones de utilidad y claridad, sea llamado *análisis contextual* y que, por implicación, se deje el término *análisis situacional* a la antropología. La diferencia fundamental entre ambos puntos de vista es que para Thomas son los actores mismos los que definen la situación, mientras que para la antropología corresponde hacerlo al investigador a fin de proveerse de una unidad fructífera de análisis, a partir de la cual pueden explorarse múltiples facetas de la organización social de los actores en cuestión.

Llámense como se llamen, tanto el análisis situacional como el contextual son métodos que atraen el interés del sociólogo interaccionista: ambos exigen la observación cercana y detallada de un grupo pequeño *in situ*. Estudios de este tipo han estado manifiestamente ausentes de la sociología de la educación, cuya literatura puede agruparse en dos categorías; por un lado, el análisis institucional de gran alcance de los funcionalistas; por otro, los escritos polémicos de quienes podríamos llamar neo-románticos. Hay muy pocas excepciones a esta categorización, y es precisamente “la tierra que separa” a unos de otros (Goffman, 1963b:133) lo que merece la atención de los investigadores si ha de hacerse florecer el desierto interaccionista en la investigación educativa. Esto no significa que deba negarse validez al trabajo del funcionalista o del romántico, ni restarse importancia a las percepciones del psicólogo social que trabaja con grupos pequeños sobre problemas educativos; significa simplemente deplorar la falta de análisis sociológicos intensivos que utilicen grupos pequeños a guisa de laboratorio. Es indicativa de esta falta la carestía total de material de casos en la investigación publicada en el campo de la sociología de la educación. La obra de Jules Henry —a la cual me referiré luego— es quizás la excepción; pero aun ésta no es lo suficientemente detallada para que pueda ser reanalizada con distinta orientación teórica.

Las posibilidades de reanálisis que ofrece el estudio interaccionista abren campos interesantísimos a la investigación sobre educación. Ojalá que tal orientación pudiera iluminar a los formadores de maestros, a los maestros mismos y a los investigadores en general. Ya es un lugar común decir que la educación es un gran negocio que involucra a millones de personas y moviliza enormes cantidades de dinero. Pocos negarán que una gran proporción de tales recursos son desperdiciados de una manera notoria; personalmente, me atrevería a sugerir que este desperdicio es, al menos en parte, el resultado de investigaciones inadecuadas: investigaciones *ad hoc*, a nivel de escuela y de salón de clase, carentes tanto

de teoría unificadora como de conceptos que faciliten la aplicación práctica de los resultados a campos más amplios.

Con respecto a las investigaciones de “corto alcance” de que se trata en este ensayo, una de las objeciones más frecuentes es que resulta imposible generalizar a partir del estudio de un caso particular; por ejemplo, sacar conclusiones sobre métodos de enseñanza a partir del análisis de una técnica particular o sobre el comportamiento en salones de clases en general a partir del estudio del comportamiento en un salón específico. Mi postura es que aunque cada suceso y cada situación son únicos, en una secuencia de acontecimientos existe una lógica *que no es única*, sino que es aplicable a situaciones, acontecimientos y contextos completamente diferentes.

Ésta es la lógica de la teoría: la mera descripción empírica de situaciones no ofrece posibilidad alguna de generalización; pero el análisis teórico de tal descripción debe facilitar la formación de conceptos que, a un nivel mayor de abstracción, puedan ser aplicables en forma general.<sup>2</sup>

## TERMINOLOGÍA Y MÉTODO

A lo largo del trabajo usaré varios términos que, aunque son de circulación corriente en buena parte de la literatura sociológica, he definido de una manera algo idiosincrática. Estos términos son *contexto*, *situación* y *acontecimiento*.

*Contexto* se refiere en este ensayo a la unidad de análisis definida por el observador. En cambio, *situación* se refiere a la unidad de actividad definida por los participantes. El observador, de una manera consciente y arbitraria, pone límites a la actividad que observa; estos límites, muy probablemente, no coincidirán con los puestos por quienes directamente participan en esta actividad —quizás los participantes ni siquiera dividan su comportamiento en unidades—. La unidad de observación será muchas veces lo que yo llamo un *acontecimiento*: una actividad con un principio y un final, fácilmente discernibles.

Cabe aquí referirse a la terminología de otro autor. En mi opinión, la noción del *sistema de actividad situada*, introducida por Goffman, tiende a confundir elementos de contexto, situación y acontecimiento. Según dicho autor, un sistema de actividad situada consiste en “la interacción directa con otros para realizar una actividad conjunta: un circuito en cierta forma cerrado de acciones interdependientes, que se equilibra y termina a sí mismo” (Goffman, 1961: 96). Sus ejemplos: una operación quirúrgica, una vuelta en un tiovivo bien pueden equivaler a una lección en el salón de clase vista tanto por el observador como por los participantes: esta última consiste en una secuencia de acontecimientos que ocurren en un mismo lugar y dentro de un período de tiempo bien definido. Pero la noción no sólo es demasiado amplia para tener utilidad analítica, sino que además, en la investigación empírica, crea más problemas de los que resuelve. Aquí nos encontramos ante la principal dificultad de la observación participante: ningún individuo puede ser partícipe de una actividad y simultáneamente observarla —a no ser en un nivel sumamente superficial—, porque

<sup>2</sup> Me refiero al análisis de las condiciones en que ocurren los acontecimientos descritos.

su definición de la situación y del contexto no estarán en correspondencia exacta. El actor participante es todo acción y —en el momento— nada de reflexión; el observador, todo reflexión y nada de acción. El análisis posterior del comportamiento propio y de otros es cualitativamente distinto del análisis que se hace simultáneamente con la acción.

Si bien puede afirmarse que el participante es un mal observador, esto no significa que un perfecto extraño, sin conocimiento ni experiencia del contexto específico, sea un buen observador. Por fortuna, en la investigación educativa le es posible al observador repicar y andar en la procesión: en contraste con el sociólogo de la educación, es capaz de desempeñar las mismas funciones que los alumnos y maestros a quienes observa. Puede, sucesivamente, impartir una clase y observar otra. Así lo han hecho, recientemente, Lacey y Hargreaves. A nivel universitario, el investigador puede tomar las clases de un catedrático como alumno a ciertas horas y observar a ese mismo catedrático a otras. A nivel primario y secundario, sin embargo, existe el peligro de que el observador —que es adulto y a veces desempeña funciones docentes— tienda a adoptar exclusivamente el punto de vista de los maestros; por eso, debe proveerse —como aboga el mismo Thomas— de otras técnicas de investigación aparte de la de observación participante —por ejemplo, recolección de historias vitales, entrevistas, análisis de composiciones escritas por los sujetos observados, encuestas que proporcionen datos indispensables sobre antecedentes, etcétera.

Con todo, hay que subrayar que la observación participante es el método primordial para obtener los datos que se usarán en el análisis situacional o contextual, pues sólo mediante ella puede el investigador tener idea de la realidad que viven los participantes. Según lo expresa Laing: “El conocimiento que tengo de ti lo he obtenido de tu comportamiento” (1967: 22). El científico social no puede vivir las experiencias de los demás. Pero sí puede observar su comportamiento, y es su tarea esforzarse por comprender y explicar la conducta de la gente en grupos.<sup>3</sup>

Debemos definir un concepto más: el de *escenario del comportamiento*, que según Barker y Wright (1954: 45) es “un modelo vigente de conducta y una parte del medio ambiente, que son sinomórficos, y en donde el medio ambiente circunda la conducta”. Dicho más simplemente, el escenario del comportamiento es “el modelo total de conducta supraindividual junto con el medio ambiente asociado a esa conducta” (*ibíd.*: 48). Barker y Wright señalan que los nombres comunes de tales escenarios —por ejemplo, “cafetería escolar”— se refieren frecuentemente sólo a uno de esos aspectos; sin embargo, el mero lugar físico, sin la conducta asociada a él, no es un escenario del comportamiento. En cambio, un salón de clases en que interactúan alumnos y maestros, puede ser considerado como tal: la conducta es generada dentro de él; las fronteras de espacio y tiempo son claras; existen límites continuos que separan un modelo interno de uno externo obviamente distinto (Barker y Gump, 1964: 11).<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Para una discusión más amplia sobre la metodología, véase el apartado VI.

<sup>4</sup> Aunque Barker y Gump desarrollan el concepto *behavior setting* (escenario del comportamiento) en conexión con el problema del tamaño de la institución y su relación con el comportamiento individual, tal concepto puede ser aplicado a otras áreas que requieran que el investigador defina el contexto tan rigurosamente como sea posible.

Los conceptos usados en la teoría de juegos y en la del intercambio son particularmente útiles para la investigación interaccionista de conducta a pequeña escala; por ejemplo, el concepto de elección racional. Son asimismo útiles los términos derivados del interaccionismo simbólico. Todo el trabajo de los sociólogos que siguen la corriente del interaccionismo simbólico está basado, al menos implícitamente, en algún tipo de concepto sobre la definición de la situación; por ejemplo, explicar el nexos entre percepción, inferencia y acción implica que en cualquier acontecimiento de interacción el actor toma el papel del otro y por tanto define, ante todo para sí mismo, su propio papel en el acontecimiento (Turner, 1966). El primer paso para definir la situación consiste en definir para sí el estatus y el papel del *ego* en un contexto particular. El segundo paso es definir el estatus y el papel del otro (o de los otros) en ese contexto. En la mayoría de los acontecimientos, cada actor debe hacer modificaciones constantes —aunque pequeñas— de su definición para mantener el control (o por lo menos la coherencia) de los acontecimientos.

Quizá se piense que las implicaciones prácticas de la aseveración de Thomas no han sido exploradas por ser un postulado de sentido común que, una vez verbalizado, carece de ulterior valor. Mi argumento en este trabajo —para repetirlo por última vez— es que si tal aseveración se analiza y explora detalladamente, proporciona valiosos elementos para esclarecer los problemas de la sociología educativa. Las preguntas que desde tal perspectiva necesitan contestación son, por ejemplo: ¿En qué forma los individuos y grupos definen las situaciones *como reales*? ¿Qué factores influyen en la formulación, consolidación o modificación de una definición? ¿Cuáles son las consecuencias reales que fluyen de una definición? El ejemplo que se viene a la mente —como una respuesta a estas preguntas— es el de la “profecía autocumplida”. Pero hay que recordar que no todas las profecías se autocumplen; algunas fallan (cfr. Festinger *et al.*, 1964). Por tanto, habría que cuestionar la validez de la aseveración original de Thomas y decir que aunque una situación sea definida como real, *no siempre* es real en sus consecuencias. Aquí queremos apuntar que en los acontecimientos donde el definidor tiene control sobre las acciones de los otros —o sea, sobre las definiciones que los otros aplican a la situación—, ahí y solamente ahí tendrá algún control sobre los resultados de los acontecimientos: las consecuencias serán reales para él mismo y para los otros. Esto es particularmente cierto en aquellas situaciones donde un actor tiene poder (cualquier tipo de poder) sobre otros (cfr. French y Raven, 1959). Por ello, un salón de clases común y corriente proporciona múltiples ejemplos para probar la validez de la teoría sobre la definición de la situación.

El comportamiento en el salón de clases puede analizarse sociológicamente desde dos perspectivas distintas. En primer lugar, puede verse como un medio para estudiar ciertos problemas sociales: desviaciones, cambio, control, poder... Alternativamente, el salón de clases puede usarse para estudiar problemas

pedagógicos: efectividad de la enseñanza, aprovechamiento de los estudiantes, disciplina, etc. Estas dos perspectivas reflejan las diferencias que algunos autores establecen entre la sociología de la educación y la sociología educativa (Jensen, 1965); pero son únicamente perspectivas distintas, no mutuamente excluyentes. Es obvio que los problemas pedagógicos mencionados son ejemplos específicos de problemas sociales (o sociológicos) —por ejemplo, la disciplina escolar es un problema perteneciente al área del control social.

En las secciones II y III me propongo examinar más en detalle las técnicas del análisis contextual y situacional, y su posible utilización en el campo educativo. En la sección IV me referiré a algunas investigaciones que tienen particular importancia para nuestro tema. La sección V examina los casos en donde los métodos del análisis situacional pueden ser aplicados con fruto. La sección VI discute brevemente los problemas metodológicos planteados en el análisis, y las posibilidades de definir la situación. Finalmente, la sección VII trata de sintetizar ciertas áreas —problemas de la sociología educacional— donde los métodos y orientaciones propuestos podrían tener especial valor.<sup>5</sup>

## II. DEFINIENDO LA SITUACIÓN

W. I. Thomas insistía principalmente en que la conducta social debía estudiarse en su contexto. El ejemplo mejor conocido del desarrollo de esta idea se encuentra en su libro *The Polish Peasant in Europe and America* (1952). Tal vez más importantes sean sus escritos sobre delincuencia (1966) particularmente su estudio titulado *The Unadjusted Girl* (1967), que en su época (1925) constituyeron un rompimiento con la vieja criminología. Como señala Janowitz (1966: 11), el interés de Thomas era que “los datos estadísticos no condujeran a una mera manipulación de variables ajenas a la realidad social”; tal manipulación pseudocientífica era frecuente en el campo de la criminología.

Las preocupaciones de nuestro autor se hacen explícitas en su artículo “The Relation of Research to the Social Process”, publicado por primera vez en 1931. Ahí afirma:

El investigador del comportamiento humano... hoy en día enfoca el problema del comportamiento desde la perspectiva situacional. La situación en que un individuo se encuentra es analizada bajo el supuesto de que ella contiene la configuración de los factores que condicionan la reacción de la conducta. Desde luego, esto no se refiere a la situación material en el espacio, sino a la de las relaciones sociales. Incluye las instituciones y costumbres —familia, pandilla, iglesia, escuela, la prensa, el cine—; también las actitudes y valores de otros, que pueden ser opuestos o concordantes con los propios. El individuo siempre posee un repertorio de actitudes (tendencias a actuar) y valores (metas hacia las que se dirige la acción), que dependen tanto de su constitución biológica como de sus condicionamientos sociales. **Un estudio de las situaciones concretas**<sup>6</sup> —ya forzadas, ya buscadas libremente— que encuentra

---

<sup>5</sup> Sobre todo, respecto a dos puntos: el análisis de la conducta dentro del salón de clase, y el desarrollo de una teoría de mediano alcance (*middle-range theory*) sobre la conducta social en grupos pequeños.

<sup>6</sup> Negritas mías.

un individuo revelará el carácter de sus esfuerzos de adaptación y de sus procesos de ajuste. El estudio de la situación, del comportamiento en la situación, de los cambios ocasionados en la situación y de los cambios resultantes en el comportamiento, representa, en el campo de la investigación social, lo más cercano al uso del experimento (Janowitz, 1966: 290-291).

Un enfoque de esta naturaleza se orienta necesariamente hacia los actores, y contrasta a las claras con la orientación institucional que parece prevalecer en la actual sociología de la educación. Este enfoque institucional considera las escuelas y aun los salones de clases como organizaciones formales complejas; dentro de ellas, el individuo es simplemente una unidad organizacional. Este enfoque se justifica en la sociedad occidental contemporánea, donde operamos gran parte de nuestras vidas como unidades organizacionales, como miembros de organizaciones de tamaño y complejidad diversas: la familia, la fábrica, el sindicato, la asociación profesional, la escuela misma. La imagen resultante de nuestras vidas es unidimensional y, consecuentemente, distorsionada. La orientación institucional ve el comportamiento a un solo nivel de abstracción (Mitchell, 1973); pero la vida social es infinitamente más rica, variada y compleja.

Lo que yo propugno es un enfoque esencialmente interaccionista —cuyo exponente contemporáneo más conocido es Erving Goffman— que enfatiza la percepción, interpretación y selección de los participantes. La interacción personal se funda en el trato recíproco de dos o más personas que, aunque no estén necesariamente coordinadas, obran con alguna percepción de lo que la otra u otras están haciendo. Para los interaccionistas, la importancia de estas percepciones no puede sobrestimarse. Cuando la persona A ve a B, inmediatamente percibirá ciertas características de B: la edad, el sexo, quizás el color de la piel y cualquier otra cosa obvia o poco usual, como los defectos físicos. Por otra parte, quizá no advertirá algunas particularidades que otros sí notarán: el color del pelo, por ejemplo, o la manera de vestir. Las características captadas en la percepción dependen en gran medida de la historia individual y de la personalidad del observador. Un tendero puede no registrar conscientemente el pelo rojo de un cliente; probablemente lo hará si, por ejemplo, él mismo es pelirrojo. Un peluquero fijará especialmente su atención en el color del pelo, sobre todo cuando está desempeñando su oficio. Un maestro, en el salón de clase, no caerá en la cuenta de las pequeñas diferencias en la textura y color del pelo de sus alumnos; éstas, en cambio, serán conscientemente percibidas por el peluquero, quien las utilizará para diferenciar a sus clientes. Cuando A nota ciertas características de B, B simultáneamente nota algunas de A, y así ocurre una primera definición de la situación. Si A y B son de sexo o edad diferente, por ejemplo, sabrán que deben seguir ciertas formas culturales de comportamiento en su interacción: si A es un niño pequeño y B una mujer adulta, A no propondrá a B jugar con sus canicas —como lo haría con otro niño— ni B ofrecerá un cigarrillo a A, como lo haría con otra persona adulta.

Las características del medio ambiente inmediato son también importantes en esta fase inicial de la definición de la situación; por ejemplo, las relaciones espaciales en un cuarto. Si B se encuentra sentado en un escritorio colocado

encima de un estrado, A, al entrar al cuarto, sentirá que B está en una posición de superioridad. Esto ocurrirá aun cuando A y B no perciban en un primer momento ninguna diferencia entre ellos —ambos pueden ser jóvenes, por ejemplo—.

Las interpretaciones erróneas o equívocas surgen con frecuencia desde la primera percepción, particularmente en quienes no están familiarizados con los aspectos culturales de una situación. A medida que la interacción avanza, A y B notarán otras características —voz, lenguaje, ademanes—; el contenido de la comunicación entablada confirmará o modificará la impresión inicial; pero, al mismo tiempo, las posibilidades de equívocos se multiplican. Continuamente —aunque no con plena conciencia— cada uno seguirá percibiendo nuevas características del otro y haciendo inferencias a partir de estas percepciones. Al transcurrir el tiempo, las primeras impresiones son más difíciles de modificar o rechazar, y si las definiciones de la situación de los participantes en el acontecimiento son conflictivas, surgirán en su relación nuevos problemas irresolubles.

Este tipo de crisis, al parecer, ocurre con frecuencia entre maestros y alumnos. Una buena ilustración la provee el relato de Hunter:

Miller, un estudiante negro, acusa a su maestro Rick Dadier de tenerle ojeriza. Dadier niega la acusación.

- No tengo nada contra nadie, Miller. Te estás imaginando cosas.
- Sí la tiene, maestro. Más claro no canta un gallo. Pero ¿por qué? Eso quisiera saber yo.
- Rick se quedó mirando a Miller.
- ¿Hablas en serio? —preguntó, levantando la Voz.
- Miller se veía confundido.
- Hombre, claro que sí.
- Toda la ira contenida pareció desbordarse repentinamente de la boca de Rick:
- ¡Tienes la desvergüenza de decirme esto! ¡Después de todos los problemas que has causado en mi clase!...

Sobreviene un violento altercado. Más tarde, Dadier reflexiona sobre el incidente y sobre su relación con Miller. Se da cuenta de que piensa en él en términos de “ese negrito canalla”:

- Miller, Miller, el muchacho a quien casi llamaste “negrito canalla”. ¿Qué piensa él, tonto? ¿Qué es lo que piensa de ti? ¿Qué piensa que tú piensas? ¿Piensa acaso que tú piensas que él es un “negrito canalla”? ¿Se te ha ocurrido esto?... No... Nunca se me ocurrió... Yo se qué está bien y qué está mal... Entonces, empieza a pensar en la injusticia que has hecho a Miller... Pero si no le he hecho nada... A menos que él piense que sí, y entonces sí que le has hecho algo. (Hunter, 1970: 154-157).

Aquí se encuentra el meollo del problema para definir la situación: las consecuencias reales que resultan de la definición. El definidor mismo puede ignorar esas consecuencias, que son sin embargo reales para el que sufre la definición. Cada situación de interacción requiere de varias definiciones: a veces, habrá una por cada actor, y todas serán disímiles. Incluso, en ocasiones rituales —tales como ceremonias religiosas— donde la situación está formalmente definida en detalle, cada autor dará su propia definición, que



reflejará su grado de compromiso y participación así como sus reacciones ante el acontecimiento. Algún feligrés cantará los salmos con gusto, mientras que otro sólo moverá los labios; otro estará admirando la ropa del vecino; otro más estará incómodo por haber sido forzado a estar presente en la ceremonia, y así sucesivamente. Las definiciones no suelen hacerse explícitas, ni en la mente de los definidores mismos. Y aquí precisamente surge el problema de la interpretación. En el ejemplo citado arriba, Dadier había definido a Miller como un muchacho que creaba problemas, y lo trataba de acuerdo con esta definición. Además, creía que Miller lo había definido como un racista y que el comportamiento del muchacho respondía a esta definición.<sup>7</sup>

Todo maestro se ve confrontado muy a menudo con definiciones de la situación opuestas a la suya propia. El ejemplo pedagógico más frecuente se tiene cuando el maestro hace una pregunta que el alumno interpreta en otros términos; en este caso, el alumno da una respuesta que para él resulta perfectamente lógica y correcta, pero que carece de sentido para el maestro. Esta clase de problemas surge incluso en los exámenes escritos y en los tests de inteligencia para niños (Pidgeon, 1970).

### La ecología de la interacción

¿Cómo definir entonces, desde la perspectiva de observadores y/o participantes, el comportamiento situacional? Numerosos factores condicionantes vienen a la mente; de ellos, quizás el más importante sea el entorno ecológico en que ocurre la interacción que, para propósitos analíticos, puede descomponerse de la siguiente manera:

- 1) *Espacio*: un cuarto pequeño, un salón grande, una vereda, un campo de césped.
- 2) *Tiempo*: las estaciones del año, la hora del día o de la noche, son parte esencial del contexto. “En los lugares públicos... la mañana y el mediodía son momentos en que cualquiera puede andar solo casi en cualquier parte sin que esto manifieste nada sobre su mundo social; sin embargo, las actividades nocturnas de una persona, no acompañada sugieren (a quienes la observan) información desfavorable sobre ella, especialmente dañina si es del sexo femenino. Las noches de los fines de semana y de días especiales (Navidad, Año Nuevo) se prestan aún más a este tipo de situaciones” (Goffman, 1963a: 103-104).
- 3) *Decoración*: modifica las percepciones de los actores. Dos salones de igual tamaño provocarán reacciones radicalmente diferentes si uno contiene mesabancos y pizarrón, y el otro mesas pequeñas, iluminación indirecta y una pista de baile. En nuestra sociedad, sólo las personas a quienes las clases media y alta consideran “parias” comen en el baño y duermen en la cocina: nuestras ideas culturales sobre “lo que

---

<sup>7</sup> Ejemplo de este tipo de comportamiento se encuentran en el libro de Herbert Col (1967). Sin embargo, estos casos no suelen ser lo suficientemente extensos para ser analizados en detalle. Nuestra única alternativa son las novelas y las películas, que sí ofrecen datos abundantes. Sin embargo, aunque estas fuentes pueden ser brillantemente analizadas —como en las obras de Goffman y Riesman—, es muy importante investigar empíricamente casos concretos de la vida real. Un autor que proporciona casos interesantes es John Holt (1969: 30-31).

es apropiado” determinarán la percepción del *escenario de comportamiento*. Así, el niño aprende en la escuela las conductas apropiadas en diferentes sitios: el impulso de arrojar una pelota, considerado legítimo en el patio, lo reprime la mera decoración de un salón de clases. Otras reglas similares requieren de aprendizaje más largo y algunas demandan mayor cuidado que otras en su aplicación. (Es típico de las personas consideradas como “mal educadas” o “poco elegantes” el carecer de esta percepción de “lo que es apropiado al lugar”: o ignoran las reglas o las aprendieron mal o las aplican mal; en cualquier caso, su definición de la situación desentona de la de los otros actores).

- 4) *Posición física*: con relación al escenario del comportamiento, sugiere diferentes formas de definición. La persona detrás del mostrador es el vendedor; la que está frente a él, el cliente. (Puede haber errores de apreciación, sobre todo en las tiendas modernas, donde se mezclan clientes y vendedores). La correlación entre posición física (apropiación territorial) y rango social ha sido frecuentemente señalada: desde el animal dominante que ocupa el mejor territorio hasta el líder que tiende a ubicarse en sitios estratégicos para controlar el grupo (Sommer, 1969: 17, 18, 20; Leavitt, 1951; Strodbeck y Hook, 1961; para ejemplos escolares, véase Holt, 1969: 29-30).
- 5) *Distancia*: interviene con relación a la posición física, e indica aspectos culturalmente aprobados en diversos tipos de interacción: entre novios, entre compañeros de trabajo, etc. “Parece ser que dos norteamericanos, cuando están frente a frente, se colocan a la distancia que hay entre el hombro y la punta de los dedos de uno y otro. Cuando están de lado, pueden colocarse a la distancia menor” (Birdwhistell, citado por Goffman, 1963a: 99. El mismo autor describe la risible situación que resulta cuando un judío del sudeste de Europa conversa con un yanqui de clase media en un espacio pequeño). Sommer relaciona la distancia, la movilidad física y el estatus: al individuo dominante le es concedida una libertad de movimientos mucho mayor.

El maestro, puesto que puede moverse en la clase, tiene un espacio cincuenta veces mayor que el de los alumnos. Tiene, además, una posibilidad mucho mayor de comunicarse: escribe mensajes importantes en el pizarrón dando la espalda a los alumnos... Desde la perspectiva del alumno, el mundo es confuso, desordenado, lleno de hombros y cabezas y cuerpos que se interponen: un mundo más inhóspito que el del maestro (Sommer, 1969: 99).

La consideración de la distancia situacional en la escuela puede ser un factor para entender la resistencia que los maestros usualmente oponen a los métodos de enseñanza activa. En un salón “activo” —sin barreras de posición física y espacio—, el maestro tradicional se siente despojado de su posibilidad de control y hasta de su estatus de superioridad.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Véanse a este respecto los estudios de Elizabeth Richardson (1967) y C. F. Lehman (1960).

## Expresividad corporal

Además de las propiedades físicas del entorno ecológico, hay que mencionar los elementos relacionados con los movimientos físicos de los actores —veces apenas perceptibles—. Se ha escrito mucho sobre la importancia por ejemplo, del contacto visual entre dos personas, de los movimientos de los brazos, de los gestos faciales, de ciertas señales de significado inequívoco en lugares públicos (para llamar, por ejemplo, al camarero); todo maestro entiende el significado de una mano levantada. Pero algunas expresiones pueden resultar ambiguas. Un ejemplo trivial: la maestra acaricia el pelo a un niño. El niño puede interpretar este gesto como de amistad o bien repeler el contacto físico de una persona que le es relativamente extraña. Asimismo, la mirada absorta de un alumno puede significar concentración en la clase o total desatención.<sup>9</sup> Un observador perspicaz advertirá discrepancias o bien total ajuste entre la multitud de factores presentes (como los discutidos arriba) y los aspectos expresados de las personas. Por este camino llegará a su propia definición. Sin embargo, su análisis quedará incompleto si no toma en cuenta las definiciones de los actores. Es preciso, por tanto, combinar el análisis situacional con el contextual.

### III. EL ANÁLISIS SITUACIONAL

El llamado método antropológico tiene su origen en la metodología de campo propuesta por Bronislaw Malinowski en *Argonauts of the Western Pacific* (1922). Este autor enfatizó el registro detallado de las cosas más insignificantes de la vida cotidiana —los “imponderables”—, así como el conocimiento empático que el etnógrafo debe lograr de los sujetos que estudia.<sup>10</sup> Analizando minuciosamente acontecimientos cotidianos, el investigador descubrirá “hechos culturales” de influencia determinante en el comportamiento social: puntos de vista sobre moralidad, normas positivas y negativas, sanciones, ideas religiosas, etc.<sup>11</sup> Recientemente, invocando las ideas del padre de la antropología moderna en la *Malinowski Memorial Lecture, Garbett* (1970) describió una de las mayores controversias en la antropología: la que existe en torno al valor del análisis situacional:

Algunos antropólogos, a partir de los acontecimientos observados, llegan a un alto nivel de abstracción y establecen relaciones, instituciones, grupos y organizaciones

---

<sup>9</sup>“Un modelo de *Vogue*, por su actitud, atuendo y expresión facial, puede mostrar un cultivado y absoluto entendimiento del libro con que posa” (Goffman, 1959: 33).

<sup>10</sup>Es interesante lo que Malinowski dice sobre los estudios de casos: “... un caso imaginario, o mejor aún, un acontecimiento real, estimulará al entrevistado a externar su opinión... para iniciar una discusión y evocar expresiones de indignación o aprobación... De allí será fácil llevarlo a que hable de otros casos similares y los discuta en todos sus aspectos e implicaciones” (1922: 12).

<sup>11</sup>Las regularidades observadas en la forma en que una crisis moral se desarrolla y se resuelve en un contexto particular constituyen lo que V. W. Turner (1957) llamó “dramas sociales”; este concepto podría utilizarse fructuosamente en la sociología de la educación para estudiar situaciones de mantenimiento del orden y la disciplina.

duraderos. Otros, por el contrario, adoptan una perspectiva orientada hacia los actores mismos; sus abstracciones, entonces, se expresan en términos de redes sociales de relaciones egocéntricas. Los primeros enfatizan el carácter permanente de las instituciones que moldean el comportamiento del individuo; los otros acentúan el flujo y cambio constantes de la vida cotidiana, y dan importancia capital al individuo quien, como manipulador e innovador, crea —en grado diferente, según las circunstancias— el mundo social que lo rodea (Garbett, 1970: 214-215).

Para Garbett, el problema consiste en relacionar los niveles de abstracción de los dos enfoques. Pero este debate refleja otro más amplio y característico de todas las ciencias sociales: el que existe entre las teorías de consenso y las de conflicto, con sus imágenes divergentes del hombre y la sociedad (cfr. Horton, 1966). La teoría del consenso, a través del influjo de Durkheim, ha dominado la sociología de la educación, recalcando el orden y el papel funcional de las instituciones en el mantenimiento de la organización social y, por tanto, oponiéndose a la perspectiva que enfatiza el papel subversivo de los actores. Sin embargo, ambas perspectivas pueden utilizar el análisis situacional, aunque dándole un significado diferente.

Garbett define una situación social como “una serie de acontecimientos, delimitados en el tiempo y el espacio, que son abstraídos por el observador a partir del flujo continuo de la vida social” (*ibid.*:215). Es decir, según Garbett, es el observador mismo quien “define” la situación. Este punto de vista corre el peligro de ignorar la subjetividad de los actores, como la mayoría de los antropólogos y sociólogos “institucionalistas” lo han hecho.<sup>12</sup>

Dos notorios estudios situacionales realizados desde la perspectiva institucional son el de Gluckman, sobre la inauguración de un puente en territorio Zulú (1958), y el librito de Mitchell sobre la danza Kalela en las ciudades mineras de Zambia (1956). Ambos autores subrayan que los acontecimientos que estudian están determinados por la organización social. Recientemente, otros antropólogos se han esforzado en mostrar cómo la interacción individual produce cambios en las normas y valores establecidos.

Este enfoque, como lo dice el citado Garbett (1970: 223), se ha basado en conceptos y proposiciones derivados de teorías axiomáticas —tales como la teoría de juegos y la teoría de intercambio— y así, sus seguidores se han visto forzados a aplicarlo al análisis de grupos pequeños. Un ejemplo: el estudio de Bruce Kapferer (1969) sobre el comportamiento de un número pequeño de trabajadores en el taller de una mina de plomo y zinc durante una disputa que giraba en torno a acusaciones de brujería y sabotaje que entorpecían el ritmo de trabajo. Este estudio es demostrativo de la manera en que los individuos manipulan normas y valores de su sociedad en una situación específica —una situación, no obstante, firmemente anclada en un contexto social global y afectada profundamente por el mismo, como lo manifiesta el desarrollo que hace Kapferer del concepto de *redes sociales*.

---

<sup>12</sup> En palabras de Malinowski: “Estudiar las instituciones, códigos y costumbres... sin entender el sentido de la vida de la gente... es perder la mayor recompensa a que se puede aspirar en el estudio del hombre” (1922: 23).

Veamos ahora estas ideas con relación al campo de la antropología educativa.

Quienes abogan por un lazo más estrecho entre la antropología y la educación —y aquí es obligado hablar sobre todo de los antropólogos norteamericanos— frecuentemente se esfuerzan más en definir la temática de ambas disciplinas que en establecer una metodología a seguir (véase, por ejemplo, Spindler, 1963); se concentran sobre todo en los llamados estudios interculturales. Existen dos nombres famosos en este campo: Margaret Mead y Ruth Benedict. Hay que mencionar también a los seguidores de la corriente “cultura y personalidad”, como Kardiner, Inkeles y Levinson. Recordemos que el concepto básico del que parten los antropólogos norteamericanos para estudiar “el hombre y sus obras”, es el de *cultura*; no es pues sorprendente que, al examinar diferencias educacionales entre grupos sociales, éstas sean expresadas en términos de contextos culturales. Puede citarse a este respecto el trabajo pionero de Allison Davis (1952), así como los de Cohen (1963), Cloward y Ohlin (1966) sobre la delincuencia, y la mayoría de los estudios sobre clase social y logro educacional —incluidos los de J. W. B. Douglas (1964) en la Gran Bretaña—. Sin embargo, no debe olvidarse otro tipo de estudios norteamericanos: los de Wamer y Lynd sobre sociología de las comunidades, que se centran en el funcionamiento e interrelación de instituciones locales y en los procesos intracomunitarios de socialización y transmisión de cultura.

¿Queda entonces reducida la contribución antropológica en el campo educacional a sólo el concepto de relatividad cultural y el enfoque de la dependencia funcional de las instituciones? El hecho es que tanto en Estados Unidos como en Gran Bretaña los antropólogos se han interesado poco en su propia sociedad, y esto ha afectado negativamente el desarrollo de estudios educacionales (Spindler, 1963: 67). Un factor determinante de este hecho es quizás la especial utilidad de los métodos antropológicos —holísticos— para entender sociedades *de pequeña escala*. Pero esta pequeña escala no es exclusiva de sociedades tribales. En efecto, no es nueva la idea de considerar la escuela como un microcosmos de la sociedad y el salón de clases como una pequeña unidad ecológica, similar a una sociedad tribal. La única persona que ha desarrollado a fondo esta idea es Jules Henry. Examinemos dos ensayos suyos de particular interés (1963a y 1963b).<sup>13</sup>

En el primero, “Attitude Organization in Elementary School Classrooms”, Henry habla del “síndrome de la cacería de brujas” en grupos escolares con alumnos de clase media, en donde tanto los alumnos como el maestro juegan con las ansiedades de unos y otros. Henry describe las reuniones y procedimientos represivos de una institución escolar a la que llama “club de vigilancia”; aunque sea un “club” bastante único, sus elementos se repiten de manera menos obvia en todos los salones de clase del mundo. El síndrome de cacería de brujas, según este autor, constituye “una de las tragedias claves de la democracia” (1963a: 194); mediante su descripción, intenta analizar la organización de las actitudes dentro de nuestra cultura:

---

<sup>13</sup> Ambos ensayos e publicaron originalmente en el *American Journal of Orthopsychiatry* (1957 y 1959).

En este menurje de brujas, la crítica destructiva del prójimo forma los cuernos de sapo; la docilidad es el gusano; los sentimientos de vulnerabilidad, el corazón de pollo; el miedo a la hostilidad interna, el colmillo de serpiente; la confesión de la propia maldad, la pata de langosta, y el aburrimiento y el vacío, el ojo de muerto.

Son signos del síndrome: el calificar como “acto de responsabilidad” la crítica despiadada al trabajo del compañero, la competencia y la sumisión como las actitudes más importantes en un contexto social donde la autoridad preestablecida (del maestro, en el caso) moldea y organiza la conducta. Que todo esto tiene que ver con procesos de transmisión cultural queda claro si se compara el “club” escolar con los procedimientos macarthystas.

Por otro lado, Henry admite que el síndrome de la cacería de brujas puede ser analizado también en términos psicológicos (el maestro como figura paterna, la competencia dentro de clase como rivalidad entre hermanos); pero señala la importancia esencial de tomar en cuenta “otros factores inherentes a la situación de la clase misma” (1963a: 207; cursivas mías): por ejemplo, la intensificación de la ansiedad y la búsqueda de aprobación.

La conclusión del ensayo muestra el enfoque esencialmente antropológico del autor:

La novela titulada *Blackboard Jungle* describe el comportamiento de niños de clase baja en el salón de clases. Estos niños están en contra del maestro al ser éste un representante de la clase media. Pero en las clases que yo he descrito —donde todo mundo es de la clase media— vemos que los niños están uno contra otro, y que quien los dirige en este proceso de enfrentamiento es el maestro. El maestro dirige la hostilidad de los niños hacia ellos mismos y la desvía de su persona, y simultáneamente refuerza la dinámica competitiva que caracteriza a la clase media.

En cambio, en las escuelas de clase baja el maestro encarna al parecer el estímulo organizador de la unidad de los niños, al expresar éstos su hostilidad contra la figura magisterial (*ibid.*).

En su segundo trabajo, “Spontaneity, Initiative and Creativity in Suburban Classrooms”, Henry habla de las formas de control que ejercen los maestros de escuelas primarias de clase media. Bajo la presión de las ideologías pedagógicas modernas de permisividad y espontaneidad, los maestros que observó y entrevistó Henry se autoconceptuaban no como estrictos mantenedores de la disciplina sino como tipos paternales y amigables: las mujeres consintiendo y queriendo a sus discípulos, y los hombres representando el papel de “papá-camarada”. Henry analiza el uso que las maestras hacen de las caricias y ademanes afectuosos, y el que los maestros hacen de las bromas, como intentos de crear una atmósfera de orden sin violar la ideología aceptada por una sociedad centrada en los niños. De nuevo, Henry se preocupa por contrastar este comportamiento laxo con el rígido control que existe en las escuelas de los barrios bajos; podemos encontrar así una diversidad radical en las definiciones de la situación que hacen los maestros en diferentes entornos socioeconómicos, y deducir dos códigos totalmente distintos de conducta que se tolera a los alumnos.

Ejemplos adicionales del uso que hace Henry del análisis situacional abundan en su libro *Culture Against Man* (1963c), de donde tomaré un capítulo en particular, en que se examinan las relaciones entre los estudiantes más

pequeños de una secundaria y sus mayores. Antes de este capítulo, Henry ha enterado a sus lectores de algunos aspectos centrales en la vida de la secundaria: el chismorreo y la lucha por la propiedad, la solemnidad quinceañera, los matrimonios entre adolescentes y, sobre todo, el infortunio y el ridículo de una vida sexual disimulada. La descripción de acontecimientos que incluyen uno o más de estos aspectos de la cultura adolescente sirve para manifestar similitudes y contrastes entre la definición de la situación de los adolescentes y la de los adultos. Hay que recordar que una tesis clave de la obra de Henry es que la filosofía pecuniaria que prevalece en los Estados Unidos es reforzada por un sistema educativo encaminado a enseñar cómo comprar objetos en todas las esferas de la vida.

El análisis del acontecimiento “Una cena en casa de los Greene” ilumina las relaciones entre el adolescente, la escuela y el hogar. El Sr. Greene está divorciado; Bill Greene, estudiante de bachillerato, planea un matrimonio temprano; Lila Greene, de 14 años, vive obsesionada por la ropa y el peinado —por la presentación de sí misma como una mujer sexualmente atractiva—. Una investigadora ayudante de Greene observó la cena; relata que los alimentos estaban mal cocinados, que el Sr. Greene se dedicó a servir tragos y contar chistes verdes, y que intentó besarla. Bill, por su parte, se mostró arisco y se retiró a su cuarto a trabajar con su equipo de alta fidelidad; Lila, en cambio, entró ávidamente en el ambiente. “¿Qué más natural que Lila contara también un chiste verde y sintiera que los hombres y las mujeres se relacionan entre sí bebiendo, y que beber alcohol es símbolo de madurez?”. La imagen que Lila trata de presentar en la escuela, estimulada por el clima reinante, es la de una mujer *sexy*, adulta, despreocupada. “La familia y la escuela, así, se unen y apoyan mutuamente” (Henry, 1963b: 244); familia y escuela imponen a los adolescentes una misma definición de las relaciones sociales.

Otro acontecimiento: la investigadora sale una noche con Bill y Heddie, novia de éste. La conversación de Heddie ilumina su definición de las situaciones en que participa: los temas a que recurre son la ropa, la belleza de Lila y los pesados que son Lila y su novio. Henry observa que lo caro del atuendo de Heddie y Bill constituye un verdadero paradigma cultural: “si todas las Heddies del país salieran con sus novios ataviadas con ropa vieja, la economía del país se hundiría” (*ibíd.*: 244).

Al final del capítulo, Henry presenta a un adolescente rebelde, Chris Lambert, acosado por “el miedo a ser como todo el mundo, a ser inauténtico” (*ibíd.*: 259). Anteriormente, Chris no tenía problemas con su autoestima; era un miembro integrado a la subcultura adolescente masculina y un participante activo en los rituales de su grupo de edad. Pero el jugar poker y correr motocicletas de repente perdió sentido para él, y se ha dedicado desde entonces a crear una nueva definición de la situación. Una tarea difícil y solitaria: “para muchos, la etapa del poker dura toda la vida” (*ibíd.*).

Creo que los ejemplos hasta aquí resumidos indican cómo el análisis situacional se puede aplicar al estudio de la educación: a partir de la observación y descripción cuidadosa de acontecimientos aparentemente triviales que ocurren dentro y fuera de la clase, es posible profundizar en ciertos temas centrales: la transmisión de normas y valores culturales, los problemas de la rivalidad y la conformidad, las relaciones entre adolescentes, la disciplina y el logro edu-

cacional. Waller (1965: 315) señala que una tarea imperativa es analizar “las técnicas empleadas por maestros hábiles para restaurar el orden cuando un incidente fuera de lo común ha roto la rutina de la clase”. Sólo casos detallados como los de Henry pueden proporcionar los datos requeridos para tal tarea.

#### IV. TEORÍA Y EXPERIMENTACIÓN

¿Existe una teoría —es decir, un conjunto de proposiciones generadoras de hipótesis comprobables— sobre la definición de la situación? Estrictamente hablando, todavía no. Pero a partir de experimentos y análisis como los de McHugh (1968) y Stebbins (1970), podemos suponer que tal teoría incluiría elementos tan diversos como el concepto del Yo de Mead (1952) y conceptos de las teorías del juego (Schelling, 1963), del intercambio (Blau, 1964), de la disonancia (Festinger, 1962) y del balance (Newcomb, 1953).

El artículo de Stebbins sobre cómo los maestros definen el mal comportamiento de los alumnos en el salón de clase habla de las “habituales definiciones personales”, según las cuales los maestros suponen que su propia definición de la situación es semejante a la de sus colegas. Los maestros entrevistados por este autor tenían, en realidad, una idea muy vaga de las reacciones de sus colegas: no existía, según Stebbins, un “consenso cultural” sobre qué es orden y qué es desorden en clase.<sup>14</sup> Stebbins encontró que las interpretaciones del mal comportamiento se encuadraban dentro de las siguientes dimensiones: el tipo de mal comportamiento, el nivel de rendimiento académico, los modales y el grado de ajuste con las expectativas del maestro. La hipótesis central derivada de esto es que los maestros evitan provocar a ciertos alumnos: algunas clases de desorden, por ejemplo, se toleran en los alumnos estudiosos; pero en otros no. Al mismo tiempo, los maestros consideran que quienes hacen cierto tipo de “cosas malas” no pueden ser buenos estudiantes ni obtener buenas calificaciones. Las categorizaciones (identificaciones, definiciones) de los maestros, pues, son inflexibles: quienes son clasificados como “buenos” o como “malos” —por acciones, modales, etc.— tienen que portarse de cierta manera (cfr. también Hargreaves, 1967: 105; Lacey, 1970: 179). Como es obvio, estos estereotipos conducen periódicamente a evaluaciones injustas de ciertos alumnos, y a situaciones de disonancia (en el sentido que le da Festinger) o inconsistencia entre las expectativas del maestro y el fenómeno que el mismo maestro observa. Lo que usualmente ocurre en esos casos es que el fenómeno se ignora o se distorsiona; pero el estereotipo no se modifica.

La definición que hace el maestro de la situación puede iluminarse también con la teoría del balance. El modelo de Newcomb (llamado “modelo A-B-X”) puede aplicarse a situaciones de desorden, donde A es el maestro, B el alumno y X el comportamiento (por ejemplo, hablar a destiempo). Newcomb postula que hay una tendencia a que el balance persista entre los tres elementos; según esto, el maestro callará al alumno o bien intentará crear una nueva situación en que sea permitido hablar. Más que un balance de comportamiento, dado el énfasis hacia la simetría que propone Newcomb, el maestro intentará que

<sup>14</sup> Sobre el concepto de consenso cultural, véase Wolff, 1964.



la actitud del alumno a charlar esté de acuerdo con la suya propia, o al menos que el comportamiento del alumno se conforme con lo que el maestro estima correcto.

Creo que en situaciones escolares de mayor desorden, el maestro estará satisfecho con el logro de un balance de *comportamiento*, a pesar de que un balance de actitudes sería más deseable. Éste se puede lograr, especialmente cuando el mal comportamiento lo perciben el maestro y el alumno “como impedimento para la eficacia docente del maestro o para el potencial de aprendizaje del alumno” (Stebbins, 1970: 223). En situaciones de “orden por el orden mismo” es cuando suele ocurrir el desequilibrio de orientación. La noción de co-orientación, concepto básico de la teoría de Newcomb, es imprescindible para el análisis de la definición de la situación. Como señala Buckley, “... se supone que la ‘co-orientación’ es esencial para la vida humana en vista de los hechos complementarios de que las orientaciones persona-a-persona nunca se hacen y sostienen en un vacío ambiental, y de que las orientaciones persona-a-objeto raramente se hacen, si es que se hacen alguna vez, en un vacío social de comunicación con los otros” (1967: 114). En la medida en que la orientación de A hacia X o hacia B depende de la orientación de B hacia X, A se ve precisado a influir y/o informarse sobre la orientación de B hacia X” (Newcomb, 1953: 395). En lenguaje escolar, el maestro debe definir para sí: a) las actitudes del alumno individual hacia el habla inapropiada; b) su propia actitud hacia una forma de hablar inapropiada. Para mantener la disciplina, es esencial que cada uno conozca las actitudes del otro, *i. e.*, las definiciones que cada uno da de una situación. No habrá tensión en los casos en que el maestro vea “co-orientación”. En los casos en que sí, surgirán situaciones de desorden. Como he intentado demostrar, los modos de manejar situaciones de desorden pueden ser analizados de acuerdo con la teoría de la disonancia y del balance.

Al igual que Stebbins, McHugh considera la definición de la situación como algo crucial para comprender el problema hobbesiano del orden. En su libro logra mayor alcance y elaboración teórica. Trata de hacer “una relación de cómo acontecimientos físicos distintos son definidos como reales según su propia lógica social del tiempo y espacio —cómo son transitorios o durables, construidos o anulados— y al mismo tiempo no son tan inestables como para no poder ser descritos” (1968: 4). Los conceptos de *tiempo y espacio sociales* son básicos para formular la definición de la situación hecha por McHugh, al igual que los conceptos de *emergencia y relatividad*. Emergencia es “la dimensión temporal de actividad, en que pasado, presente y futuro son analíticamente distintos y, al mismo tiempo, inseparables pues no son correspondientemente distintos en su influencia sobre el comportamiento concreto” (McHugh, 1968: 24). T. S. Eliot clarifica más este punto en sus famosos versos:

El tiempo presente y el tiempo pasado quizás estén en el tiempo futuro, y el tiempo futuro tal vez esté contenido en el tiempo pasado (1963: 189).

La relatividad se asocia con la dimensión espacial de la actividad (McHugh, 1968: 28). Estas nociones, elaboradas por G. H. Mead, al indicar la ausencia de una realidad última, son similares al concepto de las “realidades múltiples” de Schutz y son parámetros de definición.

Al igual que la emergencia y la relatividad son condiciones de orden, el propósito ininteligible (sin sentido) y los medios inasequibles (impotencia, innovación) son componentes del desorden. El experimento de McHugh exigía que se establecieran condiciones de desorden o anomía, para estudiar el orden. “¿Qué mejores condiciones de definición que programar una situación (anomía) donde tal vez no esté presente?... Cuando no existan significados comunes ni comunicación ni normas, tendremos la guerra de todos contra todos de Hobbes” (1968: 54-55).

Para establecer un experimento en el que las condiciones de emergencia y relatividad estuvieran ausentes, McHugh usó un tipo de experimento inspirado en Garfinkel. (Véase Garfinkel, 1967). Al sujeto, solo en una habitación, se le requería que hiciese preguntas relacionadas con algún problema previamente diseñado, preguntas a las que solamente podía contestarse “sí” o “no”. El bosquejo del contexto general constituye la definición original de la situación hecha, por el sujeto. Durante el experimento, mientras el sujeto comenta las respuestas (al azar) a sus preguntas, se observa la modificación o elaboración de sus definiciones inicial e intermedia.

McHugh (1968: 124) descubrió que “la emergencia predomina durante la interacción ordenada... la relatividad predomina cuando se cuestiona el orden”. Concluye que “una interacción ordenada siempre contiene suposiciones pre-existentes que los participantes documentan por medio del curso emergente de la interacción. No obstante, a medida que surgen discrepancias, estas suposiciones son puestas en duda y suben a la superficie. Los actores resuelven la duda evaluándola a la luz del medio ambiente inmediato” (*ibíd.*). Si los actores son incapaces de hacerlo, se cae en una situación de anomía, en el “inútil protocolo” (*ibíd.*: 101-102): los silencios del sujeto se vuelven más largos y hace comentarios tales como: “Esto es oscuro”, “Dios mío, esto es totalmente imposible”, “¿Qué demonios hago aquí?”, “¿Qué está haciendo?”, “*No sé cual es la situación*” (cursivas mías).

No es difícil ver cómo pueden surgir tales reacciones en el salón de clases; un método de disciplina *ad hoc*, por ejemplo, puede conducir a la creación de desorden en alumnos incapaces de juzgar “cuál es su lugar”. El hecho de que la emergencia y la relatividad estén presentes durante la mayor parte de las respuestas de anomía esclarece el modo como se definen las situaciones: considerar las suposiciones originales a la luz de la información nueva sobre la interacción lleva a un cambio de la definición original. Así, el niño que supone que la maestra no cuestionará su mal comportamiento, se *sorprenderá* cuando aquélla lo haga (Stebbins, 1970: 230). Sin duda reconsiderará su concepción de la maestra y modificará su definición original de que “puede salirse con la suya” con ese tipo de mala conducta.

Todos los elementos de la anomía —impotencia, insignificancia, innovación— pueden hallarse en el salón de clase. El niño que se queja: “No logro hacer nada al gusto de la Señorita X”, demuestra impotencia. Es muy frecuente la experiencia de la maestra que al preguntar: “¿Está claro?”, obtiene unas caras de incompreensión que dicen “Sí”; esto es insignificancia, que pueden captar (al igual que la impotencia) tanto la maestra como el alumno. Resulta fácil encontrar ejemplos de innovación, que McHugh define como “la expectativa de que los comportamientos socialmente no aprobados son más eficaces para el logro de los resultados apetecidos” (1968: 75). Por ejemplo, algunos

estudiantes se vuelven adeptos a dar respuestas que saben incorrectas, porque saben que el maestro quiere oír las. Los métodos disciplinarios de muchos maestros (castigo corporal o humillación pública de un transgresor) se hallan también en esta categoría.

McHugh ha avanzado en la explicación de *cómo* se definen las situaciones. Por medio de observación y entrevistas, sería posible reproducir, hasta cierto punto al menos, su estudio en un contexto de la vida real. Cuando podemos descubrir que un niño se siente impotente para modificar el curso de su interacción con el maestro (o viceversa), gran parte de su comportamiento en el salón de clase que parecía a cierto nivel de significación ser irracional o carente de sentido, se convierte, a otro nivel de significación, en un modo racional de manejar (o definir) la situación. De un modo similar, gran parte del comportamiento del transgresor puede ser explicado de este modo, como lo prueban la descripción del fatalismo del delincuente que ha hecho Matza (1967) y la discusión del uso de medios socialmente ilegales para lograr metas socialmente aceptables, hecha por Cloward y Ohlin (1966).

Quiero analizar brevemente las obras sobre la profecía autocumplida en educación, que demuestran que las situaciones definidas como reales son reales en sus consecuencias. Probablemente la obra mejor conocida en este campo sea la de Rosenthal y Jacobson (1968). Se trata de un estudio en el que ciertos niños escogidos al azar fueron presentados a sus maestros como alumnos que “destacarían” académicamente durante el siguiente año, con el resultado de que su aprovechamiento, a ojos de los maestros, mejoró notablemente. En este caso, los maestros definieron a los niños como *improvers* (“mejoradores”) (definición que dice mucho sobre el poder de los resultados de las pruebas estandarizadas). Durante el año siguiente (aunque Rosenthal y Jacobson no lo observaron) los profesores implicados mostraron a las claras que esperaban de aquellos niños una mejoría escolar y, tal vez inconscientemente, *hicieron lo posible para que así fuera*. Muchos escolares están familiarizados con el comentario: “Puedes hacer las cosas mejor”. Pero muchos otros nunca oyen tal excitativa y terminan por aceptar que efectivamente no lo pueden hacer mejor. Como ha demostrado Joan Barker Lunn (1970), colocar a un niño en el último lugar de la clase es un modo poco sutil de decirle: “Te hallas entre los menos inteligentes de los muchachos de tu edad. Nunca lograrás buenos resultados”. (Al mismo tiempo, a sus padres se les dirá: “Su hijo nunca será un alumno brillante”). En la mayoría de los casos, padres y niños creen esto; después de todo, se considera que el trabajo del profesor es saber estas cosas. Es raro el muchacho que rehúsa creer en la definición del profesor y asciende a una categoría superior dentro de la clase. Hargreaves (1967: 102) registra el sentimiento de impotencia e insignificancia de los muchachos que ocupan los últimos lugares: “Ellos (los maestros) no están interesados en nosotros”, “No creo que se preocupen por nosotros”. Su redefinición innovadora de la situación se ubica en la sub-cultura del delincuente. Hargreaves añade:

En resumen, la distribución de los maestros, su tendencia a favorecer a los muchachos que ocupan los lugares más altos y el tipo de relación que establecen con los alumnos, contribuyen de modo fundamental a configurar los valores de éstos (y su definición de la situación escolar). Mientras que los alumnos en los primeros lugares progresan en todo aquello que el maestro considera, importante, y de este modo se

crea (y se define) una situación educativa que satisface a ambos, los que ocupan los últimos puestos se vuelven más y más distantes y difíciles, y se crea (y se define) una situación que se vuelve mutuamente insatisfactoria (1967: 101).

La definición del alumno como un fracaso por parte del maestro y la *comunicación* de esta definición al interesado, tienen por consecuencia que el alumno sea un fracaso cuando se aplica ese criterio.

La definición de una situación implica expectativas, o sea, “percepciones de planes de acción” (Stebbins, 1970: 220). El maestro que define al muchacho como inteligente espera que éste progrese constantemente; tal expectativa está en consonancia con su definición. Si el estudiante, contra lo esperado, no progresa, el maestro hallará, en su esfuerzo por reducir la disonancia, todo tipo de excusas. Estas excusas incluyen generalmente elementos tales como la insuficiente capacidad intelectual, factores culturales (como la clase social del muchacho), influencia del ambiente hogareño, etc. (Véase, por ejemplo, Fraser, 1959; Douglas, 1964).

Pidgeon (1970) menciona un cierto número de pruebas que, a pesar de no ser terminantes, indican que las “excusas” son factores que influyen en las expectativas del maestro sobre el comportamiento escolar de los alumnos. Señala también que factores como el “clima” o ambiente escolar y el currículum influyen en las expectativas y, por tanto, en las definiciones.

Ahora bien, el punto importante, como señala Pidgeon en su análisis de la ambición, es: sabemos que aquéllos a quienes les va bien en la escuela tienen expectativas muy altas, o ¿es más bien que aquellos que tienen de sí mismos (y de quienes se tienen) altas expectativas logran éxito en la escuela? Esta cuestión del huevo y la gallina o viceversa suscita el problema fundamental de la definición de la situación, que, hasta donde llegan mis conocimientos, solamente McHugh ha propuesto en conexión con el problema de los significados y racionalidades múltiples. En esto radica el meollo teórico de la definición de una situación —cuando “las personas definen situaciones como reales”, “quieren decir” cosas diferentes—, en el sentido de que dos individuos no percibirán exactamente los mismos elementos en una situación, ni estos elementos producirán el mismo impacto en los dos. Los significados compartidos, por tanto, son vagos y sobrepuestos. Por la misma razón, las consecuencias “reales” de las definiciones de los individuos pueden querer decir cosas diferentes para individuos diferentes; pueden ser reales a un nivel y no a otro.

Por esta razón considero ciertos conceptos de la teoría del juego y de los modos de toma de decisiones —según Blau los incorpora, al menos parcialmente, en su teoría del intercambio social— como elementos de una teoría de la definición de la situación.

## V. CASOS

Deseo ahora examinar con mayor detalle el punto señalado anteriormente de que no basta admitir como válida la afirmación de Thomas. Lo que queremos descubrir y explicar son las condiciones de la formación, sostenimiento y modificación de la definición. ¿Existen regularidades que puedan discernirse? ¿Es posible determinar puntos en los que las definiciones serán alteradas o predecir la dirección de las definiciones actuales o cambiadas?

Dos factores son cruciales para tal análisis. Uno es la estructura de la organización en que se hacen las definiciones, y más particularmente el contexto específico. El otro es la naturaleza *procesual* de la definición; la formación, sostenimiento y cambio de las definiciones ocurre en un cierto periodo de tiempo, y es la introducción de nuevos factores (o recientemente percibidos) en el contexto en marcha lo que indica, o a menudo necesita, la alteración de la definición.

Según demuestran los trabajos que consideran a las escuelas como organizaciones, las escuelas no son instituciones sociales únicas: su organización y estructura tienen muchas semejanzas con otras instituciones como las prisiones, hospitales y fábricas. Muchos de los rasgos de las burocracias clásicas de Weber (leyes, reglamentos, jerarquías de poder y autoridad, etc.) se encuentran en la organización de las escuelas.

A medida que el contexto cambia —por ejemplo, se introducen en la situación actores nuevos y otros se van—, las definiciones de los individuos participantes también cambian. Alguna indicación de este proceso puede inferirse del estudio hecho por King (1969) de una escuela primaria, en que los muchachos mayores se involucraban en mayor grado en la situación escolar y mostraban más actitudes “pre-escolares” que los pequeños. Después de cierto tiempo, los mayores adquirirían más poder y prestigio en la situación, como prefectos, capitanes, ganadores de becas para la universidad, etc. En contraste, los pequeños se sentían incapaces de modificar el curso de los acontecimientos de la escuela y de sus destinos personales. De modo similar, la segunda generación de muchachos estaba más “involucrada” en la vida de la escuela, al igual que los alumnos que ocupaban los puestos más altos. El conocimiento de la teoría del juego, de los conceptos de inversión, involucración y maximización nos llevaría a esperar este resultado. Desgraciadamente, los sujetos de King eran muchachos *diferentes*, y no tenemos indicaciones de cómo las actitudes *individuales* pueden cambiar en un periodo de tiempo.

Ésta es la crítica más importante al trabajo de King (y de muchos otros), ya que los “valores” que discute no están localizados situacionalmente, sino que se toman tal como están. Lo mismo pasa con muchos trabajos sobre el papel del maestro. Las definiciones estáticas de las funciones y valores no toman en cuenta la manipulación constante de los valores como tampoco la negociación con las definiciones aceptadas con las funciones, estatus y orden social. La definición de la situación expresa la activación de valores particulares en tiempos *particulares*. El concepto de “orden negociado” de Strauss proporciona alguna luz acerca de la definición de la situación: Strauss y sus colegas descubrieron que la situación de un hospital estaba repleta de ambigüedades y desacuerdos sobre reglamentos, procedimientos, etc. Esto implicaba una negociación y re-negociación constantes, y transacciones muy frecuentes entre varios miembros del personal (por ejemplo, entre médicos y ciertas enfermeras). El hospital era visto como un sitio de transacciones, donde había un continuo establecimiento, renovación, replanteamiento, revocación y revisión de acuerdos (Strauss, 1963: 162).

Aquí la teoría del intercambio social juega un papel importante: el establecimiento de una definición requiere un compromiso, particularmente en aquellos casos en que los actores de la transacción son igualmente poderosos. Cuando

un actor tiene poder sobre otro, el más poderoso intentará imponer a éste su definición de la situación. Esto ocurre en la mayoría de las aulas. El análisis de Waller sobre la medida del profesor nuevo que establece desde un principio el orden y las reglas (1965: Cap. 14), la creencia de que “hay que enseñar a los alumnos quién manda” desde el principio (Lacey, 1970) son ejemplos de la necesidad que experimenta el maestro de definir la situación *en sus propios términos*. Pero los problemas surgen cuando los alumnos sienten la misma necesidad: el caos en la clase no se debe tanto al fracaso del maestro en imponer su propia definición de la situación o al de los alumnos en lograr imponer la suya (pues los alumnos exigen orden en la clase tanto como el maestro; es oportuno referir para el caso el ejemplo que narra Henry de las muchachas en una clase que se callaban unas a otras); se debe más bien al fracaso de ambas partes en ponerse de acuerdo sobre una definición.

Dos definiciones conflictivas son las de Jonathan Kozol (narradas en su *Death of an Early Age*, 1968) y Michael Duane (narradas por Leila Berg en *Risinghül*, 1968).

Kozol definió el sistema escolar de Boston como corrompido y vicioso por el trato que daba a los niños negros: la escuela en que él mismo trabajaba era vieja e insalubre, los maestros incompetentes y/o brutales, inexistentes o totalmente inadecuadas y anacrónicas las instalaciones sanitarias. (Véase también su análisis de los libros de texto). El consejo directivo de la escuela, por otra parte, consideraba que los maestros estaban realizando un buen servicio en condiciones difíciles, y que los padres de los alumnos estaban agradecidos por los servicios docentes que se les ofrecían. Muchos estudiantes se ajustaban (al menos exteriormente) a la definición que la escuela hacía de ellos como perezosos, apáticos e incapaces de nada. (Herbert Kohl, 1967, da muchos ejemplos de tal adecuación). Kozol estaba asombrado de que en su clase los alumnos, en lugar de quejarse de ruidos extraños, se culparan a sí mismos de su incapacidad para oírle: “Por favor, señor Kozol, trato por todos los medios de oírle, pero no escucho ni una palabra de lo que está diciendo” (1968: 94).

Es fascinante en el libro de Kozol advertir el modo opuesto en que él y los otros maestros definían obstinadamente las situaciones. A la maestra de lectura, por ejemplo, la deprimieron los ensayos escritos por los alumnos de Kozol acerca de su escuela y vecindario, en que se quejaban de la suciedad y miseria reinantes. Sostenía que los muchachos nunca habrían escrito de esa forma si Kozol no los hubiera alentado a hacerlo (lo cual en cierto modo hizo), ya que “la mayoría habían sido disciplinados en el tipo de simulación que los mismos maestros habían adoptado para su propia comodidad; y ésta era una simulación en que no entraban coches rotos ni ventanas resanadas con cartón” (1968: 155). La maestra de lectura había dado a estos muchachos una lista de palabras “útiles” para reseñar libros; ninguna poseía el más ligero contenido crítico. Para definir la situación en sus propios términos, estimulaba a los alumnos a que adoptaran actitudes esperanzadoras y optimistas.

La expulsión de Kozol (por leer un poema de Lagston Hughes a su clase) creó no sólo en la escuela sino también en el vecindario y la ciudad, el tipo de crisis que proporciona un campo propicio para el análisis situacional: Kozol

nos da ejemplos de reacciones muy divergentes ante su expulsión: cartas en los periódicos condenando y alabando su conducta, los resultados de la “investigación” del consejo directivo de la escuela, la protesta de los padres en la escuela, la fría respuesta de la maestra de lectura a su llamada telefónica. La “consecuencia real” de estas definiciones conflictivas es obvia: el sistema educativo de Bostón definió a Kozol como un agitador, quien indudablemente causó problemas; los padres negros de Roxbury lo vieron como un maestro comprometido cuyo interés primordial era el bienestar de sus hijos, y lo apoyaron en contra del consejo directivo de la escuela.

Por la narración de Kozol y los documentos anexos, es posible vislumbrar el modo en que los campos de actividad y las definiciones cambian, se expanden y contraen constantemente, siguiendo el modelo de los círculos concéntricos de Barker y Wright que denotan marcos de comportamiento. Kozol y sus alumnos coincidían en definir la escuela dentro de un marco de ambiente pobre. En reuniones del personal, Kozol, al menos inicialmente, estuvo de acuerdo con las definiciones de la profesora de lectura y de los profesores de matemáticas y arte. Al nivel más amplio del consejo escolar, el desacuerdo de Kozol con esos profesores fue ampliamente discutido. Dado que no fue posible ninguna componenda a ese nivel, Kozol fue despedido.

Muy similar fue la experiencia de Michael Duane en Risinghill (Gran Bretaña), quien fue relevado de su cargo de director a causa de sus métodos “permisivos”. Algunos maestros del personal de Duane estaban de acuerdo con su definición de que el castigo corporal era cruel y totalmente injustificado; otros creían que al menos ocasionalmente era justificable; lo mismo pensaban las autoridades docentes locales. Algunos padres coincidían con sus métodos, otros no. De nuevo, fue imposible llegar a un acuerdo.

Los referidos pueden considerarse como casos extremos de definiciones conflictivas. Sin embargo, me atrevería a sugerir que se trata de un juicio superficial, basado más en la publicidad que rodeó estos casos que en un análisis de lo que sucede en todas las aulas del mundo. Los maestros definen y redefinen constantemente las situaciones en las clases, se enmiendan una y otra vez los reglamentos, se establecen y se relajan límites. Hay indudablemente innumerables definiciones de lo que debe ser el orden en la clase, desde el “no quiero oír volar una mosca” hasta el cuchicheo de conversaciones en las clases más abiertas. Igualmente, hay muchos modos de imponer una definición de comportamiento ordenado, desde la rigidez autoritaria hasta los métodos afectuosos que consigna Henry (1963b: 306-307).

La definición de la situación por parte del maestro es básica para establecer y mantener la disciplina en la clase, y se ha escrito mucho sobre los métodos adecuados para lograrla. Sin embargo, existe escasa literatura sobre la negociación del comportamiento ordenado en la clase, es decir, la existencia de cierto compromiso entre la definición del maestro y la de los alumnos.

Han sido menos analizadas las definiciones de los alumnos. Puede obtenerse cierta idea de cómo perciben sus posiciones, a través de los ensayos que cita Kozol y de libros escritos por alumnos, como *Stepney Words* (Stepney Children, 1971) y *A Letter to a Teacher* (Barbiana, 1970).

Y te encierran en la escuela justo como en una cárcel.  
La campana suena a las diez para las nueve,

Cinco minutos más de libertad.

La campana suena y me aburro (Stepney Children, 1971: 19).

Hargreaves (1967) ofrece alguna información que revela las percepciones de los muchachos acerca de su situación. Stebbins (1970), al analizar solamente el punto de vista del maestro, presenta un cuadro “distorsionado” del comportamiento de los alumnos. Para hacer un análisis situacional, es necesario articular el comportamiento y percepciones de todos los que participan en el acontecimiento.

Pasaremos ahora a examinar el modo en que las definiciones conflictivas afectan no sólo el comportamiento sino también los logros obtenidos en la clase. El trabajo en sociolingüística de Bernstein proporciona un punto de partida muy útil.

La tesis de Bernstein es que el uso de ciertos códigos del lenguaje afecta fundamentalmente el aprendizaje social básico —el reconocimiento y manejo de una amplia gama de relaciones de funciones, por ejemplo—. “El tipo de aprendizaje, las condiciones del aprendizaje y las dimensiones de relevancia iniciadas y sostenidas mediante códigos restringidos, son *radicalmente diferentes* del aprendizaje inducido mediante un código elaborado” (1965: 163) (cursivas mías). Si esto es así, significa que ciertos individuos tienen sus percepciones de la realidad estructuradas y organizadas en una forma muy diferente de la de otros; por tanto, percibirán y definirán las situaciones de modo diverso. El niño limitado a un código restringido tendrá problemas con un maestro que tenga códigos elaborados y restringidos:

Puede esperarse que los niños socializados dentro de la clase media y los estratos afines posean tanto un código elaborado como uno restringido; mientras que de los niños socializados dentro de la clase trabajadora, particularmente los estratos bajos, se espera que estén limitados a un código restringido. Si un niño va a triunfar a medida que progresa en la escuela, se vuelve crítico para él el poseer, o al menos estar orientado hacia, un código elaborado.

El retraso relativo de los niños procedentes de la clase trabajadora podría ser muy bien una forma de retraso que les ha sido inducido culturalmente mediante las implicaciones del proceso lingüístico. El código que el niño lleva a la escuela simboliza su identidad social. Lo relaciona con parientes y sus nexos locales sociales (Bernstein, 1965: 165).

Por la misma razón también lo aparta de otros compañeros que están “orientados hacia” un código elaborado. El enfoque sociolingüístico de Bernstein sobre el aprendizaje social, aunque es todavía especulativo, señala que un niño limitado a un código restringido estará en desventaja constante cuando su maestro posee un código no tan limitado. Sus definiciones no complementarán las del maestro; de hecho, cada uno puede ignorar totalmente la construcción que hace el otro sobre la realidad de la escuela, y abrigar ambos un sentimiento de impotencia e insignificancia.

La mayoría de los maestros han experimentado la preocupación de no poder “llegarles” a ciertos niños; indudablemente muchos niños —particularmente aquellos de quienes se espera poco éxito escolar— apenas captan el significado e intenciones del maestro.



He tratado de indicar en este apartado que la definición de la situación y la comprensión del proceso por el que los actores definen tal situación de modo diferente, son básicas para analizar el comportamiento en la clase, particularmente en las áreas de disciplina y logro académico. Se habrá notado que para efectuar un análisis situacional y conocer las implicaciones que la conducta de ciertos individuos tiene sobre el comportamiento de otros y sobre la organización social, una crisis proporciona muchas ideas útiles. En lo que puede considerarse el polo opuesto de una crisis —un ritual—, es posible observar de nuevo aquellas percepciones y construcciones que son fundamentales para un comportamiento ordenado, normativo en situaciones específicas. Los rituales sirven para definir y subrayar lo que para algunos al menos de los participantes son los valores básicos de su existencia.

Aunque todas las escuelas celebran ciertos rituales —días consagrados a deportes, al reparto de premios, a asambleas, etc.—, éstos no han sido suficientemente analizados, al menos en detalle. Wakeford (1969) y Lambert (1968) dan ejemplos aislados de rituales de escuelas privadas y/o internados. Las normas ceremoniales de las escuelas dan una idea de lo que puede captar un observador:

### **La comida anual del colegio**

Es probablemente la ocasión más importante del año. Lo primero es decidir qué muchacho de los mayores u otro notable va a hablar... La preocupación no deberá centrarse en escoger una celebridad sino un buen orador de sobremesa. Ésta se encuentra entre los muchachos que no ocupan los puestos más altos de la clase, sino que viven en la ciudad y adquieren mucha práctica. Naturalmente, la dificultad reside en hallar a esta gente. Puede hacerse preguntando con tacto a los muchachos mayores...

**Procedimiento:** El director o un clérigo, si hay alguno presente, dirá una oración. Luego sigue la comida. Cuando esté a punto de terminar, el director propondrá un brindis "A la Reina" e indicará a los comensales que pueden fumar. El siguiente brindis lo hace el director, quien seguidamente hablará. Primero se repartirán las copas. Recuérdese dejar una hoja de papel con los nombres de los ganadores de los trofeos, para evitar que el director se equivoque. Él brinda "Por esta casa de estudios". Le responde el encargado de la casa de estudios. Su discurso será básicamente una reseña del último año en la escuela. Se puede romper a veces esa línea, pero de ningún modo el discurso puede criticar la Escuela y/o a sus miembros. No deben sacarse a relucir en público los trapos sucios. Esto debe dejarse para ocasiones privadas, tales como las reuniones del personal (citado por Lambert, 1968: 147-149).

Para quien conoce el contexto de la escuela (por ejemplo, está al tanto de las relaciones entre el director y el encargado, o de la naturaleza de los trapos sucios que no deben sacarse a relucir en público) o está en situación de oír y juzgar el significado de los comentarios que se hacen a trasmano, un ritual como el antes mencionado constituye un instrumento magnífico para analizar la situación social de la institución.

Es obvio que todas las escuelas y salones de clase presentan una gama de rituales y pasan por una serie de crisis que proporcionarían una mina de datos para un análisis situacional. Éste se diferencia del análisis de interacción

que propone Flanders (1970), cuyos procedimientos de codificación pueden ser útiles para trazar redes sociales.

De un análisis de tales actos podría aprenderse mucho acerca de cómo maestros y alumnos definen situaciones, sobre los valores aplicados en unos contextos y no en otros, sobre la toma de decisiones y sus efectos en el comportamiento subsiguiente, sobre el modo en que se negocia el orden, y sobre las condiciones necesarias y suficientes para la emergencia del desorden.

## VI. MÉTODOS

Es evidente que lo que he estado propugnando en este trabajo es esencialmente un método antropológico de investigación y análisis. A causa de su énfasis en los procesos, tal método depende mucho del uso de la técnica de observación participante, que es fácilmente accesible a los sociólogos de la educación.

Bruyn (1966: Cap. 1) ha señalado dos métodos polares de la investigación en la que los científicos sociales deben empeñarse. A uno le llama "empirismo tradicional" (el método cuantitativo por el que aboga Durkheim) y al otro, "observación participante" (representada, según él, por Florian Znaniecki). La tarea del teórico social es ligar los datos e ideas de estos métodos en un enfoque coherente y científico. El ejemplo en este caso es Max Weber.

En el área de la educación, particularmente en la psicología de la educación y más notoriamente en la sociología de la educación, parece haber predominado el método empírico tradicional. Ejemplos obvios son los estudios sobre las diferencias entre clases sociales, la eficiencia del maestro y el ambiente de la clase, que entrañan la narración detallada de minucias codificadas y descodificadas, y el análisis estadístico complejo. Útiles como son (para el entrenamiento de maestros, por ejemplo, tal como lo aconsejó Flanders, 1970; o para evaluar normas amplias que ayuden a los que toman decisiones), su principal limitación reside en el hecho de que llevan al investigador más allá de la realidad. Como advirtió Helpin a propósito de sus estudios sobre los ambientes organizacionales, él no "descubrió" estos ambientes, sino más bien los "inventó". Nuestro interés por el análisis situacional se ubica más bien en el otro extremo: intenta descubrir las bases del comportamiento en el salón de clases, tarea que requiere una descripción detallada de los acontecimientos reales y el análisis de ellos.

Medley y Mitzel (1963) señalan objeciones válidas al uso de técnicas observacionales en el salón de clase: el tiempo y esfuerzo, y por tanto el gasto, que implican; la renuencia de los maestros a permitir "intrusos" en las clases; la "atipicidad" del comportamiento de quienes se saben observados. Estas objeciones sin embargo tienen respuesta. Medley y Mitzel sostienen (1963: 248) que es mejor contar con alguna observación del comportamiento en el salón de clases, sea típico o no, que carecer de ella. Me inclinaría a pensar también que los sujetos en observación se acostumbran a la presencia del investigador y pueden llegar a ignorarlo. "Los individuos a quienes observa el trabajador de campo se ven ordinariamente constreñidos a actuar como lo harían en su ausencia, por las mismas presiones sociales cuyos efectos le interesan" (Becker, 1971: 43). La ilimitada curiosidad de los más pequeños puede quedar neutralizada por la naturaleza de la clase; una escuela más

abierta debería proporcionar muchas oportunidades para que el observador permaneciera desapercibido. Los estudiantes mayores, al menos en la experiencia de Becker con estudiantes de medicina (1971: 25-26), parecen aceptar con naturalidad al observador.

Si es posible persuadir a los obreros de fábricas (véase Rosthlisberger y Dickson 1964) y a los grupos familiares (véase Bott, 1957) a aceptar un observador en su medio, parece excesiva la reacción de los estudiosos de la educación ante las sensibilidades de los maestros que no aceptan intrusos, que los han llevado a suspender sus investigaciones. Stebbins (1970, 222), consciente de “la aversión de algunos maestros por los observadores en sus clases” tuvo que limitarse a sujetos voluntarios, con la consiguiente predisposición en el muestreo. Puede pensarse en la posibilidad de convencer a la mayoría de los maestros sobre la necesidad de investigar el comportamiento en las clases: vivimos en una época orientada a la investigación y una buena parte de los profesores sienten la necesidad de la misma como un medio que les permitirá trabajar con mayor eficiencia; la anonimidad y confidencialidad están invariablemente aseguradas.

La observación sistemática del salón de clases que realiza una persona armada de un cuaderno de notas y una grabadora es un proceso más directo que la observación participante que, como Hargreaves (1967) y Wakerford (1969) señalan en sus apéndices metodológicos, implica ciertos elementos de disimulo por parte del investigador; un engaño que parece, a veces, inevitable. Sin embargo, la participación ofrece al trabajador de campo percepciones valiosas, particularmente en las relaciones informales, que le son negadas al mero observador. Muchos clásicos de la sociología se han apoyado en ese principio: por ejemplo, *Street Corner Society* de Whyte (1966), *The Urban Villagers* de Gans (1962). Lo mismo puede decirse de todos los clásicos de la antropología (véase el trabajo de Malinowski); pero los antropólogos tienen la ventaja de mantenerse siempre fuera del contexto que estudian y por tanto nunca tienen que fingir que son participantes *reales*. Los participantes reales, Nels Anderson (1961) y Johan Galtung (1961) y en educación John Holt (1969), son demasiado pocos como para servir de modelos al investigador, aunque según apunta Jackson (1968: 176): incluso uno de cada diez mil maestros sería suficiente para representar a un grupo significativo de “críticos internos” del proceso de enseñanza. Estas personas superan también la objeción de “tiempo y gasto” que se hace al otro tipo de investigadores, dado que el objeto de su estudio constituye el modo como se ganan la vida: es su propia existencia.

“Tiempo y gastos” no son, naturalmente, objeciones que se plantean solamente al uso de la observación participante. Puede igualmente señalarse que los muestreos en gran escala, que emplean numerosos entrevistadores y observadores (colocando al investigador lejos de la realidad) y requieren tiempo costoso de computadora, exigen inversiones similares y tienen sus desventajas: engaño del entrevistador, por ejemplo. Muchos libros se escriben, por así decirlo, con tenazas metálicas; mantienen el problema y la gente estudiada a distancia considerable...” (Gouldner, 1967; 221). Un año completo de observación participante de una escuela permitiría obtener información amplia no dependiente de la representatividad de la muestra sino más bien del enfoque teórico del investigador.

Con esto no se quiere sugerir que el observador participante deba comenzar su trabajo de campo con un conjunto de hipótesis por demostrar: en realidad, el método de trabajo de campo implica más a menudo desarrollar las hipótesis durante el curso de la investigación. Como afirma Becker (1971: 22): "... la mayoría de las hipótesis de los trabajos de investigación se desarrollaron durante el análisis y no antes de él".

La obra bien fundamentada de Glaser y Strauss (1968) se puede aplicar a la técnica de la observación participante. No obstante, sería ingenuo suponer que el investigador carece totalmente de alguna orientación teórica, que es una esponja que absorbe información, y que sobre sus conclusiones y el objeto de su estudio no influyen suposiciones previas, a menudo escondidas. Este aspecto de la investigación científica ha interesado a muchos pensadores eminentes, por ejemplo Myrdal (1944) y Gouldner (1963), y se han sugerido muchas medidas para minimizar los peligros de un enfoque cargado de juicios de valor. Dado que parece imposible evitar estos juicios, es al menos necesario estar consciente de ellos y establecerlos con la mayor claridad posible en el informe de la investigación. Bruyn sugiere tres axiomas para guiar al observador participante:

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

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

**Axioma 3:** el papel del observador participante refleja el proceso social de la vida en sociedad (Bruyn, 1966: 13-20).

El primer axioma no requiere comentario: define la participación. El segundo puede exigir cierta reserva y simulación de parte del trabajador de campo, aunque con el tiempo es posible que adopte el carácter de miembro normal de la cultura en estudio. A este respecto, Bruyn cita los trabajos de Davis y Gardner (1949) y de Whyte (1966). Creemos que Frankenberg (1957) realizó un estudio que se ubica en esta misma línea. El axioma 3 refleja el concepto básico de la interacción simbólica, que consiste en "tomar el papel del otro" (véase Mead, 1952); de ella hablé al tratar de definir la situación. Blumer afirma:

Para captar el proceso, el observador debe hacer el papel de la unidad actuante cuyo comportamiento está estudiando. Puesto que la unidad actuante es quien da la interpretación en términos de los objetos elegidos y evaluados, los significados adquiridos y las decisiones tomadas, el proceso debe analizarse desde el punto de vista de dicha unidad actuante... Tratar de captar el proceso interpretativo manteniéndose a distancia como observador "objetivo" y rehusar tomar el papel de la unidad actuante es exponerse al peor de los subjetivismos: el observador objetivo viciará probablemente el proceso de interpretación con sus propias conjeturas no captará el proceso tal como ocurre en la experiencia de la unidad actuante que usa (Blumer, 1962: 188).

Aunque el trabajador de campo deba compenetrarse con las vidas de los sujetos que estudia, sin embargo debe mantener cierta autonomía a fin de que su trabajo tenga validez científica. No puede identificarse totalmente con la vida del salón de clase para hacer acopio de los más datos posibles. Su interés

debe centrarse en los aspectos que considere importantes: rendimiento escolar, mantenimiento de la disciplina o efectividad de la docencia.

A este respecto, existen otras técnicas muy valiosas para recolectar datos, que no deberían pasarse por alto. El uso de la grabadora es muy útil y su empleo resulta discreto. Una cámara de cine, aunque es más difícil de emplear en el marco de un salón de clases, podría utilizarse en excursiones escolares, en los campos de juego o en ocasiones rituales. Los cuestionarios y entrevistas proporcionan datos censales básicos y sirven para aclarar interpretaciones dudosas que el observador pudo haber hecho.

La otra fuente principal de datos para el análisis situacional ha sido descuidada en la sociología de la educación y, desde la “Edad de Oro de la sociología de Chicago”, en la sociología en general. Me refiero a la recolección de documentos personales. Becker (1971) hace un llamado persuasivo a que se emplee nuevamente este recurso, a la manera de los sociólogos de Chicago de la era de Park. Presenta un cuadro de la construcción de un mosaico, en este caso, la vida en Chicago en los años veintes. Tomando por ejemplo *The Jack Roller* del Shaw, relaciona aspectos de la vida de Stanley con los que ilustraron los colegas de Shaw, Thrasher en *The Gang* y Anderson en *The Hobo*. Los científicos de Chicago estaban interesados en presentar un retrato de su ciudad tan completo y vivido como fuera posible. Sus obras se combinan para formar el estudio arquetipo de una comunidad. Los estudios sobre comunidades ya no están de moda. Como dice Becker: “nuestro interés se aleja de la etnografía local, de la acumulación de conocimientos sobre un solo lugar, sus partes y conexiones... La tendencia es alejarse del estudio de las comunidades; ya no se emprenderán programas de estudios coordinados como los que produjeron las series *Yankee Cities* o *Black Metrópolis*. Será una gran pérdida” (Becker, 1971: 66).

Becker (1971: 72) compara la tendencia contemporánea hacia los “estudios particulares” a la acción de añadir ladrillos a la pared de la ciencia, metáfora muy diferente y menos atractiva que la de formar un mosaico. Sin embargo, podría continuarse la formación del mosaico no mediante estudios sobre comunidades, sino por medio de lo que podrían denominarse “estudios institucionales”. Los científicos sociales están muy interesados actualmente por la vida en las instituciones. Esto es particularmente cierto para el caso del sociólogo de la educación. Debe aún ser posible el tipo de “estudio coordinado” sobre las instituciones educativas, como lo fue en otro tiempo el estudio sobre las ciudades. Por ejemplo, las historias sobre la vida de los universitarios podrían suscitar nuevas cuestiones dignas de ser investigadas —como la socialización estudiantil, para poner un caso— que aclararían al mismo tiempo otras partes del sistema. Un estudio de caso de una escuela en particular, que utilice historias vitales y otros documentos personales como hace Wakeford (1969), puede arrojar luz sobre otras áreas de la investigación, tanto en educación como en sociología general. “Toda investigación cruza fronteras, incursiona en nuevos terrenos que no explora totalmente y toca áreas de importancia para su interés principal en las que procede más por presunciones que por investigación” (Becker, 1971: 68). Becker sostiene que el estudio de una universidad hace suposiciones acerca del carácter del área en que se localiza, dentro de la tradición de los estudios sobre comunidades; del mismo modo, el estudio de un aspecto particular del

proceso educativo, digamos de la socialización, hace suposiciones sobre la estructura organizativa de la escuela, la vida familiar, las relaciones entre escuela y comunidad, etc. También hace conjeturas sobre otros aspectos del proceso educativo: logros, métodos docentes, ambiente, que son tangenciales al interés central de la investigación.

Si Coleman hubiese dado este enfoque a su obra *Adolescent Society*, incluyendo historias vitales detalladas de atletas, estudiantes y atletas-estudiantes hubiera tal vez facilitado la comparación entre adolescentes británicos y norteamericanos, que hasta ahora no ha sido posible hacer con los datos que presenta, a pesar de (o quizás a causa de) sus detalles estadísticos.

El maestro-investigador está en posición única para reunir documentos personales. Wakeford, por ejemplo, pudo obtener ensayos escritos sobre consejos a un hermano que va a entrar a la escuela” (1969: 208). Las escuelas, al igual que otras organizaciones complejas, proporcionan gran cantidad de pruebas documentales escritas de sus prácticas y procedimientos: reglamentos escolares impresos, cartas multicopiadas a los padres, programas, avisos sobre acontecimientos futuros e información sobre quién debe o no participar en ellos, etcétera.

El interés constante del analista situacional por la percepción, definición y toma de decisiones, sugiere que los métodos de investigación de los fenomenólogos podría ser de gran valor para él, particularmente para comprender los acontecimientos diarios ordinarios, y las percepciones y definiciones de sentido común que de ellos hacen los sujetos. *Studies in Ethnomethodology* de Garfinkel (1967) proporciona ejemplos de cómo puede hacerse esto: el experimento de McHugh sobre la forma de definir la situación se relaciona estrechamente con los experimentos referidos por Garfinkel en el capítulo 3 de su obra referida. El marco conceptual de Cicourel y Kitsuse (1963) adopta un enfoque similar, acercándose al trabajo de Alfred Schutz que “subraya el principio teórico y metodológico de que las ciencias sociales deben estudiar el comportamiento social en términos de las interpretaciones de sentido común de la realidad social tal como la viven actualmente los miembros del grupo, organización o sociedad bajo investigación” (Cicourel y Kitsuse, 1963: 10). El apéndice metodológico de Cicourel ofrece pautas para esta clase de enfoques. Señala:

Hemos supuesto que el carácter de sentido común del conocimiento diario y sus cualidades vagas y dadas por supuestas permiten a los actores figurarse que cada uno “sabe” lo que el otro intenta, aun cuando esto no lo verifique ninguno de ellos. Gran parte de la comunicación no se establece públicamente sino que permanece entre los comunicantes, sin embargo, se supone que estos elementos de comunicación son rasgos integrales de su interacción. El modo como el investigador llega a concebir, estudiar o inferir tales procesos como “definiendo la situación” y “tomando el papel de otro”, es básico para nuestros intereses esenciales. (1963: 149).

Es fundamental en este enfoque la aceptación del mundo como integrado por realidades múltiples. Berger y Luckmann sostienen en su estudio sobre la sociología del conocimiento que “... el análisis del papel del conocimiento en la didáctica del individuo y la sociedad, de la identidad personal y la estructura, proporciona una perspectiva complementaria y crucial para todas las áreas de la sociología” (1966: 170). Estos mismos autores abogan por “... un cómputo sis-

temático de la relación dialéctica entre las realidades estructurales y la empresa humana de construir la realidad..." (*ibíd.*). Esto es casi exactamente lo que el análisis situacional debería intentar hacer: por un lado, ver un acontecimiento como una viñeta de la sociedad en cuanto realidad objetiva y, por otro, de la sociedad en cuanto realidad subjetiva.

## VII. CONCLUSIÓN

He tratado de defender en las páginas anteriores un nuevo enfoque para la investigación educativa: el método antropológico del análisis situacional. Este análisis exige un estudio completo y detallado de un contexto y un acontecimiento o clase de acontecimientos.

Tal enfoque ha estado ausente de la sociología de la educación contemporánea: en Gran Bretaña, particularmente, los científicos sociales en educación se han concentrado masivamente en estudios a gran escala, técnicas de cuestionario y entrevistas. Aunque este enfoque ha dado sus frutos, sobre todo en los campos de la educabilidad y las diferencias de clases sociales, parece crecer la impresión de que los sociólogos ya han agotado su contribución en esos campos y que no tienen nada más que añadir. Un momento de reflexión basta para refutar esta impresión: no es tanto el campo de la investigación el que ha sido agotado, sino quizás el uso de una técnica particular que se ha hecho en el mismo. Por ejemplo: con decir que un niño no avanza como debería en la escuela y establecer que sus padres no muestran interés en sus progresos escolares, ni hemos dado una definitiva explicación de su fracaso ni sugerido los posibles modos de resolver el problema. Aunque los científicos sociales desconfían de las explicaciones monocausales, parece que los maestros no. Muchos maestros parecen sentir que si "la" explicación del bajo rendimiento de un niño reside en su ambiente familiar, no hay nada que ellos puedan hacer.

Gran parte de la investigación educativa está orientada a proveer material para enseñar a los maestros (por ejemplo, véase Flanders, 1970) a distinguir entre métodos de enseñanza eficientes y no eficientes. Se espera que los entrenados aprenderán y más tarde aplicarán los métodos más efectivos. La investigación sobre la efectividad de la docencia ha sido notoriamente improductiva (véase Getseis y Jackson, 1963); me atrevo a pensar que esto puede deberse, al menos en parte, a que la eficiencia ha sido usualmente considerada como un atributo del maestro más que como una propiedad que surge de la interacción entre maestros y alumnos en una situación específica. La investigación sobre la efectividad de la docencia parece haberse atascado en el mismo lugar que la investigación sobre el liderazgo. No deberíamos preguntarnos: "¿qué hace a un buen maestro?", sino "¿qué se requiere para crear una buena *situación de aprendizaje*?" Necesitamos, en otras palabras, comprender más a fondo "la dinámica de los grupos instruccionales". Un enfoque a este problema que podría ser sumamente valioso es el del análisis situacional, para el que resultan muy apropiados los métodos que emplean los fenomenólogos y observadores participantes. El estudio y discusión de material de casos detallados podrían, si se manejasen apropiadamente y con seriedad teórica, ser de valor inmenso para entrenar a los maestros en el análisis (y luego en el manejo) de la clase de situaciones a las que se enfrentan en la práctica. Sin embargo, el único

libro de estudios de caso del que tengo conocimiento es el de Perry (1969); aun en esta colección, los casos son demasiado breves y poco detallados para ser realmente valiosos. La mayor desventaja de los casos que allí se presentan es su ubicación en contextos extremadamente fragmentarios. Tras leer una descripción de tres páginas sobre una Rebelión de Prefectos, resulta virtualmente imposible contestar preguntas como: “¿qué piensa Ud. de Brooks como director?” o “¿por qué cree Ud. que James ha tenido problemas en su casa para encontrar apoyo en varias actividades?” (pp. 59-60), ya que se dispone de poca información. De hecho actualmente es más provechoso observar el tipo de problemas que describe Partridge (1968) en *Life in a Secondary Modern School*, a pesar de que sus relatos son semi-novelescos. Como he anotado antes, las percepciones de novelistas y poetas no deben desdeñarse, pues proporcionan un efecto “tridimensional” del que generalmente carece el enfoque “de tenazas metálicas”. Lo que obviamente se requiere es presentar historias vitales detalladas y estudios de caso.

En mi opinión, la meta última de la investigación en educación es aumentar nuestro conocimiento y comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, desarrollar técnicas más eficientes para la instrucción, guía y aprendizaje. Como señala Jackson (1968: cap. V), la ciencia del maestro ha asimilado gradual aunque imperfectamente la comprensión y conocimientos que han acumulado los psicólogos de la infancia, los psicólogos de la conducta, los técnicos de la educación y los psicólogos clínicos. Asimismo, muchos maestros conocen las técnicas sociométricas y pueden a veces aplicarlas en el manejo de la clase o en un intento por comprender el comportamiento de individuos particulares. También han tenido impacto en ellos los estudios sobre ambiente socio-emocional (Withall, 1949; 1962) y sobre la estructura social de las aulas (véase, por ejemplo, Busweil, 1953).

No obstante, enseñar es, en frase de Jackson, “un proceso oportunista...” “... ni el maestro ni sus estudiantes pueden predecir con certeza lo que va a pasar en seguida” (1968: 166). Si el maestro desea mejorar su trabajo y comprender más a fondo el comportamiento de sus alumnos y el suyo propio, debe tener en cuenta todas las perspectivas posibles que aclaren sus problemas en las aulas. Aunque es improbable que surja una teoría de la enseñanza que amalgame las percepciones de psicólogos, sociólogos y otros científicos sociales, “probablemente veamos el surgimiento de varias perspectivas críticas desde las cuales se pueden observar los acontecimientos escolares. Cada perspectiva, es de esperar, proporcionará al maestro y al investigador una estrategia única de investigación para examinar los asuntos educativos” (Jackson, 1968: 176).

He señalado que el uso del análisis situacional es una de tales perspectivas que podría utilizarse para plantear nuevas preguntas y proponer nuevas respuestas en la investigación educativa. A lo largo de este ensayo he tocado áreas particulares de interés en las que este enfoque podría abrir nuevas líneas de investigación, por ejemplo en la efectividad de la disciplina, la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de las definiciones sobre una misma situación que forman diferentes participantes —maestro, alumno, alumno de lento aprendizaje— podría acrecentar nuestro conocimiento sobre el rendimiento escolar, la motivación, mala conducta y toda una serie de problemas básicos de la enseñanza. Medley y Mitzel describen así el meollo del asunto:



Lo que parecería ser el mismo comportamiento puede ser totalmente diferente dependiendo de quien lo exhibe... El lugar o situación en que ocurre un comportamiento también altera su efecto... Además, cuando un maestro en particular hace algo particular en un momento particular, su acción no tiene necesariamente el mismo efecto en todos los alumnos... Si un comportamiento dado tuviera el mismo efecto sobre todos los alumnos cada vez que ocurriera, nuestra tarea sería sencilla. Pero no sucede así (Medley y Mitzel, 1962: 317-318).

En su comentario al estudio antes mencionado, Bales (1962) señala la necesidad de desarrollar una clasificación de los contenidos del comportamiento del maestro.

Dado que el comportamiento escolar implica un proceso interaccional, sería también necesario clasificar el comportamiento del alumno, como trató de hacerlo Flanders (1970).

El problema que plantea el análisis de interacción es que el comportamiento se abstrae de su contexto. Nuestras hipótesis y proposiciones sobre el comportamiento en las aulas tiene que estar firmemente fundamentado en los acontecimientos del salón de clase: necesitamos saber no sólo qué hace el maestro y qué efecto tiene su acción sobre qué alumnos, sino también por qué un alumno reacciona de manera diferente a otro. El camino por el que más probablemente se pueden obtener algunas respuestas a estos problemas de explicación (en contraste con los problemas de descripción) parecería ser el método del análisis situacional.

## REFERENCIAS

**Anderson, Neis**

1961 *The Hobo*. Chicago: University of Chicago Press.

**Bales, H. F.**

1962 "Conceptual Framework for the Analysis of Social Interaction", en *Journal of Experimental Education*.

**Barbiana**

1970 *School of Barbiana. Letter to a Teacher*. London: Penguin.

**Barker, H. G. y H. F. Wright**

1954 *Midwest and its Children*. Evaston: Row 5 Peterson.

**Barker, H. G. y P. V. Gump**

1964 *Big School, Small School*. Stanford: Stanford University Press.

**Barker Lunn, Joan**

1970 *Streaming in the Primary School*. London: NFER.

**Becker, H. S.**

1971 *Sociological Work*. London: Alien Lane.

- Berg, L.**  
1968 *Risinghill*. London: Penguin.
- Berger, P. y T. Luckmann**  
1966 *The Social Construction of Reality*. Garden City: Doubleday.
- Bernstein, Basil**  
1965 "A Sociolinguistic Approach to Social Learning", en J. Gould (ed.), *Penguin Survey of the Social Science*. London: Penguin.
- Blau, Peter**  
1964 *Exchange and Power in Social Life*. New York: J. Wiley & Sons.
- Blumer, Herbert**  
1954 "What is Wrong with Social Theory?", en *American Sociological Review*.
- Blumer, Herbert**  
1962 "Society as Symbolic Interaction", en A. M. Rose (ed.), *Human Behaviour and Social Processes*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bott, E.**  
1957 *Family and Social Network*. London: Tavistock Publ.
- Bruyn, S. T.**  
1966 *The Human Perspective in Sociology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Buckley, W.**  
1967 *Sociology and Modern Systems Theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Buswell, H.**  
1953 "The Relationship between the Social Structure of the Classroom and the Academic Success of Pupils", en *Journal of Experimental Education*.
- Cicourel, A. V. y J. I. Kitsuse**  
1963 *The Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Cloward, H. A. & L. E. Ohlin**  
1966 *Delinquency and Opportunity*. New York: The Free Press.
- Cohen, A. K.**  
1963 *Delinquency Boys*. New York: The Free Press.
- Davis, Allison**  
1952 *Social-Class Influences upon Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Davis, Allison, D. D. Gardner & W. D. Gardner**  
1949 *Deep South. Chicago: The University of Chicago Press*.
- Douglas, J. W. B.**  
1964 *The Home and the School*. London: McGibbon.
- Eliot, T. S.**  
1963 *Collected Verse*. London: Faber.
- Festinger, L.**  
1962 "Cognitive Dissonance", en *Scientific American*.
- Festinger, L. et. al.**  
1964 *When Prophecy Fails*. New York: Harper & Row.

- Flanders, N. A.**  
1970 *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- Frankenberg, R.**  
1957 *Village on the Border*. London: Cohen & West.
- Fraser, E.**  
1959 *Home Environment and the School*. London: University of London Press.
- French, R. P. & B. Raven**  
1959 "The Bases of Social Power", en D. Cartwright (ed.), *Studies in Social Power*. Ann Arbor, Mich.: University of Michigan Press.
- Galtung, Johan**  
1961 "Prison: the Organization of a Dilemma", en D. P. Crossey (ed.), *The Prison*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gans, Herbert**  
1962 *The Urban Villagers*. New York: Free Press of Glencoe.
- Garbett, G. Kingsley**  
1970 "The Analysis of Social Situations", en *Man*.
- Garfinkel, H.**  
1967 *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Getseis, J. M., & P. M. Jackson**  
1963 "The Teacher's Personality and Characteristics", en N. L. Gage, *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Glaser, B. C., & A. L. Strauss**  
1968 *The Discovery of Grounded Theory*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Gluckman, Max**  
1958 "Analysis of a Social Situation", en *Modern Zululand*. Manchester: Manchester University Press, Rhodes-Livingston Paper No. 28.
- Goffman, E.**  
1959 *The Presentation of Self in Everyday Life*. Carden Oity: Doubleday Anchor.
- Goffman, E.**  
1961 *Encounters*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E.**  
1963a *Behaviour in Public Places*. New York: The Free Press.
- Goffman, E.**  
1963b "The Neglected Situation", en *American Anthropologist*.
- Goidner, A.**  
1963 "Anti-Minotaur: The Myth of a Value-Free Sociology", en Horowitz I L. (ed.), *The New Sociology*. New York: Galaxy Books.
- Goidner, A.**  
1967 "Review Symposium", en *American Sociological Review*.
- Hargreaves, David**  
1967 *Social Relations in a Secondary School*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Henry, J.**  
1963a "Attitude Organization in Elementary School Classrooms" en G. D. Spindier (ed.), *Education and Culture*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

**Henry, J.**

1963b "Spontaneity, Initiative and Creativity in Suburban Classrooms" (*ibidem*).

**Henry, J.**

1963c *Culture Against Man*. New York: Random House.

**Holt, J.**

1969 *How Children Fail*. Harmondsworth: Penguin.

**Horton, J.**

1966 "Order and Conflict Theories of Social Problems as Competing Ideologies", en *American Journal of Sociology*.

**Hunter, S.**

1970 *The Blackboard Jungle*. London: New English Library.

**Jackson, P. W.**

1968 *Behaviour in Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

**Janowitz, M. (ed)**

1965 *Selected Papers of W. I. Thomas*. Chicago: University of Chicago Press.

**Jensen, G. E. (ed.)**

1965 *Educational Sociology*. New York: Center for Applied Research in Education.

**Kapferer, Bruce**

1969 "Norms and the Manipulation of Relationships" en I. O. Mitchell (ed.), *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.

**King, R.**

1969 *Values and Involvement in a Grammar School*. London: Routledge & Kegan Paul.

**Kohl, H.**

1967 *36 Children*. New York: New American Library.

**Kozol, J.**

1968 *Death at an Early Age*. London: Penguin.

**Lacey, Colin**

1970 *Hightown Grammar*. Manchester: Manchester University Press.

**Laing, R.**

1967 *The Politics of Experience*. Harmondsworth: Penguin.

Lambert, Royston

1968 *The Hothouse Society*. London: Weidenfield & Nieholson.

Leavitt, H. J.

1951 "Some Effects of Certain Communications Patterns on Group Performance", en *Journal of Abnormal and Social Psychology*.

**Lehmann, C. F.**

1960 "Analysing and Managing the Physical Setting of the Classroom Group", en G. E. Jensen (*op. cit.*)

**Malinowski, Bronislaw**

1922 *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Matza, D.**  
1967 *Delinquency and Drift*. New York: J. Wiley & Sons.
- McHugh, P.**  
1968 *Defining the Situation*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Mead, G. H.**  
1952 *Mind, Self and Society*. Chicago: Chicago University Press.
- Mead, Margaret**  
1930 *Growing Up in New Guinea*. New York: Morrow William & Co.
- Medley, D. M. y H. E. Mitzel**  
1962 "A Tentative Framework for the Study of Effective Teaching Behaviour", en *Journal of Experimental Education*.
- Medley, D. M. y H. E. Mitzel**  
1963 "Measuring Classroom Behaviour by Systematic Observation", en N. L. Gage (*op. cit.*)
- Mitchell, J. C.**  
1956 *The Kalela Dance*. Manchester: Manchester University Press. Rhodes-Livingstone Paper no. 27.
- Mitchell, J. C.**  
1973 "Networks, Norms and Institutions", en J. Boissevain y J. C. Mitchell, *Network Analysis: Studies in Human Interaction*. Mouton.
- Myrdal, G.**  
1944 *An American Dilemma*. New York: Harper & Row.
- Newcomb, T.**  
1953 "An Approach to the Study of Communicative Acta", en *Psychological Review*.
- Partridge, J.**  
1968 *Lite in a Secondary Modern School*. Harmondsworth: Pelican.
- Perry, G. & P.**  
1969 *Case Studies in Teaching*. London: Pitman.
- Pidgeon, D. A.**  
1970 *Expedition and Pupil Performance*. London: NPNR.
- Richardson, Elizabeth**  
1967 *The Environment of Learning*. London: Nelson.
- Riesman, D., N. Glazer y R. Donney**  
1963 *The Lonely Crowd*. New York: Doubleday Anchor.
- Rosthlisberger, F. J. y W. J. Dickson.**  
1964 *Management and the Worker*. New York: J. Wiley & Sons.
- Rosenthal, H. y L. Jacobson**  
1968 *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinchart & Winston.
- Schelling, T. L.**  
1963 *The Strategy of Conflict*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sommer, Robert**  
1969 *Personal Space*. Englewood Oliffs, N. J.: Prentice Hall.

**Spindier, G. D.**

1963 *Education and Culture*. New York: Holt, Rinchart and Winston.

**Stebbins, R.**

1970 "The Meaning of Disorderly Behaviour", en *Sociology of Education*.

**Stepney Children**

1971 *Stepney Words*. London: Reality Press.

Strauss, A. *et. al.*

1963 "The Hospital and its Negotiated Order", en E. Friedson (ed.), *The Hospital in Modern Society*. New York: The Free Press.

**Strodtbeck, F. L. y H. Hook**

1961 "The Social Dimensions of a Twelve Men Jury Table", en *Sociometry*.

**Thomas, W. I.**

1928 *The Child in America*. New York: Knopf.

**Thomas, W. I. y F. Znaniecki**

1952 *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover.

**Thomas, W. I. y F. Znaniecki**

1966 "The Relation of Research to the Social Process", en J. Janowitz (ed.), *Selected Papers of W. I. Thomas*. Chicago: University of Chicago Press.

**Thomas, W. I. y F. Znaniecki**

1967 *The Unadjusted Girl*. New York: Harper & Row.

**Turner, R. H.**

1966 "Role-Taking, Role Standpoint and Reference Group Behaviour", en B. J. Biddle y E. J. Thomas (eds.), *Role-Theory*. New York: J. Wiley & Sons.

**Turner, V. W.**

1957 *Schism and Continuity in an African Society*. Manchester: Manchester University Press.

**Wakeford, John**

1969 *The Cloistered Elite*. London: MacMillan.

**Waller, W.**

1965 *The Sociology of Teaching*. New York: J. Wiley & Sons.

**Whyte, W. F.**

1966 *Street Corner Society*. Chicago: Chicago University Press.

**Withall, J.**

1949 "The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classrooms", en *Journal of Experimental Education*.

**Withall, J.**

1962 "Conceptual Frameworks for Analysis of Classrooms Social Interaction", en *Journal of Experimental Education*.

**Wolf, K. H.**

1964 "The Definition of the Situation" en J. Gould y W. L. Kolb (eds.), *A Dictionary of the Social Sciences*. London: Tavistock Publ.