

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Pedagogía



**Estrategias para estudiar el aula:
un análisis sobre el hacer**

Tesis que presenta

Norma Sherezada Sosa Sánchez

Director de Tesis

Esteban Cortés Solís

Mayo de 2010

Contenido

Introducción.....	7
Antecedentes.....	10
Definición del problema.....	12
Justificación.....	18
Objetivo.....	20
Objetivos específicos.....	20
Organización del trabajo.....	21
Capítulo 1 Fundamentos.....	22
1.1 Qué significa la pregunta por el hacer.....	22
1.2 La comprensión de lo social.....	29
1.3 La investigación de aula.....	34
1.4 La multiplicidad de los métodos usados en los estudios sobre el aula.....	36
Capítulo 2 Método.....	63
2.1 Enfoque.....	63
2.2 Los estudios revisados.....	63
2.3 Unidad de análisis.....	64
2.4 Procedimiento.....	64
Capítulo 3 Análisis del hacer.....	67
3.1 La observación.....	67
3.1.1 Dichos y registros.....	69
3.1.2 El ojo del observador.....	84
3.1.3 La atribución de intenciones.....	90
3.1.4 Usos del lenguaje.....	95
3.2 La etnografía.....	96
3.2.1 Una mirada etnográfica y la construcción del registro.....	101
3.2.2 El lugar del lenguaje en el registro etnográfico.....	111

3.2.3 Relaciones entre la teoría y el registro.....	114
3.2.4 La interpretación del registro etnográfico.....	117
3.2.5 Las inferencias del registro etnográfico.....	125
3.2.6 El significado de las acciones mudas.....	133
3.3 Análisis de interacción lingüística.....	136
3.3.1 Comprensión acerca del aula.....	154
3.3.2 La manera de acceder a lo que ocurre en el aula.....	156
3.3.3 La forma de analizar los registros.....	157
3.3.4 El papel del analista: la postura realizativa.....	162
3.3.5 La teoría y los registros.....	166
Conclusiones.....	170
A. La observación (perspectiva prelingüística).....	172
B. La etnografía (perspectiva lingüística: significado).....	182
El registro.....	182
“En sus propios términos”.....	184
El avance hacia la comprensión.....	186
C. Análisis de las interacciones lingüísticas (perspectiva lingüística: acciones).....	191
D. Apuntes para una propuesta.....	196
Bibliografía.....	201

*Con el corazón lleno de contento, doy gracias a mis
maestros, a mi familia y a mis compañeros
de trabajo por su acompañamiento y su afecto*

Introducción

El presente trabajo se elaboró como tesis para obtener el título de licenciatura en Pedagogía. Se trata de un análisis de estudios de aula orientado a mostrar lo que hacen los investigadores durante su labor de exploración, registro e interpretación desde tres perspectivas: la observación, la etnografía y la interacción lingüística.

El trabajo recoge la experiencia de análisis de la práctica docente realizado en el Centro de Estudios Educativos (CEE), institución en la que tuve la oportunidad de explorar diversas estrategias de investigación de aula y de participar en constantes conversaciones con el equipo de investigadores que resultaron fundamentales para configurar preguntas que luego se constituyeron en ejes de este documento.

El análisis realizado consistió en someter a discusión fragmentos de registro de cinco investigaciones de aula. Importa mencionar que los estudios seleccionados son documentos de orden diverso: uno de ellos es un libro

publicado, dos son artículos de revista, uno es documento y otro es informe de investigación no publicado. Cada uno tiene características distintas en cuanto a la forma de comunicar sus resultados y acerca de la información que presentan. Por tanto, la naturaleza de las investigaciones no formó parte de los criterios de selección de las mismas. El criterio básico fue que mostraran en su argumentación la evidencia que sostienen sus afirmaciones: registros observacionales, registros etnográficos o bien, registros de interacción lingüística.

La noción del “hacer” fue el punto de partida del trabajo. Para avanzar por esta ruta, se tomó como supuesto la idea de que, para comprender los estudios sobre el aula, habría que indagar no tanto los resultados de las investigaciones, ni las teorías que les subyacen o sus objetos de estudio, sino sus acciones, expresadas en lo que dicen en los registros que presentan y en los análisis e interpretaciones que hacen de ellos.

Para desarrollar un análisis sobre el hacer resultó fundamental el apego a la textualidad de las investigaciones.

El lector encontrará que, para abordar cada una de las perspectivas metodológicas, se presentan primero los registros y los análisis, tal cual lo hacen los autores en los trabajos y, posteriormente, se hace el abordaje analítico de las acciones que subyacen a sus registros y a sus interpretaciones.

El análisis del hacer que se presenta a continuación en este documento de tesis para obtener el grado de licenciatura en Pedagogía, proyecta dejar expuestos elementos que se sumen a aquellos trabajos interesados en animar la reflexión metodológica de la investigación de aula.

Antecedentes

El presente estudio tiene su origen en el trabajo de análisis de la práctica docente desarrollado en el CEE durante los últimos años. Aunque el asunto que abordo aquí es, específicamente, el contraste entre algunas perspectivas de investigación de aula de base empírica, el interés por el tema surge a partir de la exploración que realicé a la práctica docente videograbada en diferentes proyectos durante los últimos años, donde analizar la “realidad” del aula implicaba responder a preguntas básicas como: ¿de qué manera es posible conocer la “realidad” del aula? ¿Cómo dar cuenta de lo que hacen los maestros y los alumnos durante las clases dentro de las aulas? ¿Qué enfoque habría que adoptar para dar cuenta de las prácticas dentro del salón de clases? ¿Qué recortes de la realidad es preciso hacer, qué objetos construir y cómo registrar y analizar? ¿Qué lugar debían tener las acciones y qué lugar el habla en dicho análisis? ¿Qué tipo de registros habría que hacer: de audio, de video, descripciones de un observador? Éstas, entre otras preguntas, orientaron el trabajo de análisis a lo largo del trabajo desarrollado en torno a los proyectos de la práctica docente.

Ahora bien, en el marco del trabajo en el CEE realicé investigación de aula desde un enfoque observacional, aunque también intenté otros con una aproximación más enfocada al habla, muy cercana a aquellos estudios realizados a partir del análisis de interacciones lingüísticas. La experiencia del análisis desde dos diferentes perspectivas y las constantes conversaciones con el equipo de investigadores encargados de hacer este trabajo me condujo a seguir en el tema, con la intención de contestar las preguntas formuladas durante el desarrollo de los diferentes proyectos. Decidí, entonces, formular un trabajo con un enfoque lingüístico. De tal suerte, planteé un estudio que analizara la práctica comunicativa en aulas de sexto grado de primaria, con un enfoque que reconstruyera el hacer en la clase, a partir de la indagación de los significados construidos en unidades de análisis que nombré “secuencias de interacción lingüística”. Uno de los supuestos de este enfoque es que se requiere identificar lo que construyen maestro y alumnos en la interacción, y que es posible hacerlo “en sus propios términos”, bajo el supuesto de que las unidades de intercambio lingüístico son autorreferentes,

esto es autosuficientes, por lo que no requieren de marcos de interpretación externa, como la teoría, para ser comprendidos. Al intentar esto en mis análisis, noté que tanto la teoría como mis propios referentes se imponían a la exploración, dejándome duda acerca de si eran alumnos y maestros quienes hablaban y revelaban significados, o mis propios marcos referenciales los que hacían emerger significados en cierto sentido. En ese momento decidí hacer un recorte al trabajo. Fue así que el que habría de ser inicialmente un análisis del lenguaje en el aula, se transformó en el que presento aquí, centrado en identificar lo que podría llamarse alcances y limitaciones de los enfoques metodológicos más representativos en el campo, como los de corte observacional, los etnográficos y los análisis de interacciones lingüísticas.

Definición del problema

Hasta la década de los setenta, los enfoques funcionalistas estuvieron en la base de los estudios sobre la educación. Sus recursos e instrumentos metodológicos resultaron

provechosos para el estudio de temas como el rendimiento escolar, el desarrollo de la oferta y la demanda de servicios educativos, la vinculación entre escolaridad y empleo, etcétera.¹ Más tarde, estos enfoques resultaron ineficaces para el análisis de los procesos micro que ocurren en la escuela y en el aula. Rockwell criticó que, en los análisis, la escuela estuviera supuesta como celda conceptual del sentido común, como si fuese un objeto deducible desde la teoría, o bien como una referencia para la construcción de otros objetos.² Para referirse a lo que ocurría en la escuela y

¹ Para documentar la producción de investigación en educación desde un enfoque funcionalista ver: Latapí, Pablo. *Mitos y verdades de la educación mexicana*, México, CEE, 1971, 192 pp.; Medellín, Rodrigo. "Educación, estratificación y cambio social", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, número 3, 1974; Muñoz Izquierdo, C. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 1, núm. 2, México, CEE, 1971; Muñoz Izquierdo, Carlos. "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, núm. 3, México, CEE, 1973; Schmelkes, Sylvia. "Contribución de la Investigación al Desarrollo de los Procesos de Teleducación de Adultos en América Latina", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 9, núm. 3, México, CEE, 1979; Schmelkes, Sylvia. "La Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, núm. 1, 1983.

² Rockwell, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela*, México, Cuadernos DIE núm. 4, 1982.

en el aula, el espíritu sistémico de la época construyó la metáfora de la *caja negra*.

Fue precisamente en los años ochenta cuando el aula, que se había mantenido de tal modo supuesta, se torna visible. Lo que había permanecido ajeno, extraño, se comienza revelar como un conjunto de procesos, interacciones, haceres que se pueden conocer, comprender y, sobre todo, denominar. Se abre, pues, la caja negra, y se revelan nuevos problemas sobre cómo conocer esa realidad. Rockwell aconsejó abordarla como multiplicidad de procesos y no como interdependencia de variables. Como sea, a la postre las preguntas por la comprensión de los procesos de la realidad del aula compitieron con los modelos explicativos en el nivel macro. El aula se constituyó en lugar central de los trabajos cualitativos y, desde diferentes perspectivas, se construyeron metodologías para su análisis.

A la preocupación por la generación de comprensiones de lo que ocurre en el aula, le sigue la preocupación por las estrategias para generar dichas comprensiones. Los estudios

sobre el aula están inscritos en la discusión en torno a la lógica y la metodología de las ciencias sociales. El aula, como construcción social que de cierta manera preexiste a quien busca estudiarla, suscita una serie de cuestiones en torno a cómo acercarse a ella y cómo dar cuenta de ella a otros. Para la generación de comprensiones de lo social, importa enfrentarse a los problemas que suscita la relación del sujeto que conoce, frente a la realidad social que estudia.

Así pues, mientras los enfoques etnográficos se ocupan de la significación,³ los enfoques discursivos, más orientados a la construcción del conocimiento, encuentran la clave en el discurso como construcción sociocultural;⁴ los enfoques de

³Gálvez, G., E. Rockwell, R. Paradise, y S. Sobrecasas, “El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 1, México, DIE, 1982; Candela, Antonia, et al. *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, Documentos DIE, México, 1994; Bertely Busquets, María. *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yacaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, México: ISCEEM, 1996; Delgado Ballesteros, Gabriela. *La importancia de la etnografía en los estudios de género*, México, UNAM, CISE, 1994; Carvajal, A. “El uso de un libro de texto desde la etnografía”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 6 núm. 12, 2001.

⁴ Ver Edwards y Mercer. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988; Neil Mercer. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2001; Candela, Antonia. *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós Educador, 1999.

interacción lingüística postulan el lenguaje como acción y asumen que en el aula se dan, fundamentalmente, situaciones de habla;⁵ los que intentan explicar desde categorías construidas postulan que la realidad puede ser comprendida mediante la construcción de modelo;⁶ en tanto que la observación sistemática se vale de la observación directa para dar cuenta de una pretendida realidad.⁷

El problema de la comprensión del aula como construcción social ha cobrado importancia metodológica, principalmente porque supone el acceso a una realidad simbólicamente ya estructurada, que exige al investigador una suerte de participación en ella para poder entenderla y describirla.

⁵ Poveda, Liliana, Enna Carvajal y Pedro Rodríguez. “Evaluación de la asignatura de formación Cívica y Ética en Secundaria”, México, CEE, 2003 (Documento no publicado); y Carvajal, Enna. “Interacción en las aulas de la telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 3, no. 4, 2006.

⁶ Ávila, Alicia (Dir.) et al. *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas*, SEP, SEByN, DGIE, México, 2004. (Informes de investigación. Temas prioritarios); y Ávila, Alicia. *Transformaciones y costumbres de la matemática escolar*, México, Paidós, 2006.

⁷ Díaz de Cossío, Roger, et al. *Enciclopedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*, México, Centro de investigación educativa y actualización de profesores A.C., Instituto latinoamericano de la comunicación educativa, 2006.

... desde un punto de vista metodológico la comprensión no es susceptible del mismo tipo de control que el experimento representa para la observación. El científico social no cuenta en principio con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales. En cierto modo tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir. Y para poder describirlos tiene que poder entenderlos y para poder entenderlos tiene en principio que participar en su producción.⁸

Así, la forma como el investigador considera que se puede conocer la realidad, el valor que da al dato, el estilo de controlar lo que anticipa sobre la realidad, la manera en que arriba a explicaciones, son algunos de problemas que permiten agrupar y distinguir los enfoques epistemológicos, y por tanto metodológicos, de los estudios sobre el aula.⁹

Siguiendo la ruta que propone Schmelkes, en este estudio se pretende un acercamiento a los planteamientos epistemológicos y metodológicos que subyacen a los

⁸ Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I*, Buenos Aires, Taurus, 1989, p. 155.

⁹ Schmelkes, Silvia. "La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios", en *Redie*, vol. 3, núm. 2, 2001.

trabajos seleccionados para su análisis. Pero en este marco, la pregunta específica que se plantea es *qué hacen los investigadores en los estudios cuando registran, analizan e interpretan el aula*. El problema del que se ocupa este trabajo es mostrar las acciones que realizan los investigadores al registrar, analizar e interpretar en los tres enfoques de investigación de aula seleccionados: observación, etnografía, interacción lingüística. El hacer de los investigadores es, pues, nuestro objeto de estudio.

Justificación

El problema planteado en este trabajo es significativo porque brinda elementos para animar la reflexión en torno a los problemas metodológicos y conceptuales que subyacen a la investigación de aula. Se sostiene que, al adoptarse determinada ruta metodológica para acceder a los procesos ocurridos en el aula, se adopta también una postura sobre dichos procesos, sobre las interacciones en el aula, sobre las manera de producir conocimiento válido y se adquiere

también cierta responsabilidad cuando, de dichos estudios, se sigue la toma de decisiones sobre política educativa.

Desde finales de los setenta ha habido en México un creciente interés por generar comprensiones sobre los procesos que ocurren dentro de las aulas de educación básica. La producción de investigación educativa en el campo ha sido insumo relevante para la toma de decisiones, ya para el diseño de programas educativos, ya para el rumbo que han de tomar, de acuerdo con las evaluaciones externas que tienen obligación de implementar. Los resultados de la investigación tienen la finalidad de producir conocimiento, lo que tiene un valor en sí mismo, pero tiene asociada también una responsabilidad social en la medida que participa en la toma de decisiones de política pública en educación básica. Respecto a la educación, ha sido señalado que las decisiones que se toman afectan la vida de mucho niños y pueden tener consecuencias en el largo plazo para el crecimiento económico del país, e incluso, para la estabilidad política.¹⁰

¹⁰ Reimers, F. y N. McGinn, *Diálogo Informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, México, CEE, 2000.

De este modo, la multirreferencialidad de los estudios interesados por conocer el aula y el vínculo entre el conocimiento generado y la potencial toma de decisiones en política educativa en el contexto mexicano justifican la realización de un trabajo que estudie distintas estrategias de acercamiento al salón de clases y ponga en diálogo sus similitudes y contrastes. La caja negra se abrió y ahora se puede responder qué se hace en el aula. En este estudio devolvemos, pues, la pregunta a la investigación misma, y formulamos *qué se hace cuando se estudia el aula*.

Objetivo

Mostrar las acciones que realizan los investigadores al registrar, analizar e interpretar el acontecer en el aula, en los tres enfoques de investigación seleccionados: observación, etnografía, interacción lingüística.

Objetivos específicos

- ✓ Reconstruir las acciones que subyacen al registro e interpretación de los estudios de aula.

- ✓ Identificar los contrastes y similitudes de diferentes enfoques de investigación de aula.

Organización del trabajo

En el capítulo uno se desarrollan los fundamentos de este trabajo; ahí se revisan los autores que dan sentido al enfoque pragmático que se adopta y se hace un recorrido por los enfoques metodológicos de estudios de aula representativos tanto en el contexto nacional, como en el internacional. Asimismo, en el capítulo dos se explicita el método y el procedimiento seguido en el estudio. En el capítulo tres se encuentra el análisis de los trabajos seleccionados, a través de fragmentos que permitieron estudiar tanto las acciones en el registro, como las interpretaciones que los autores ofrecen al respecto. Finalmente, se presentan las conclusiones del trabajo en las que se señala en qué sentido se lograron los objetivos iniciales planteados en la tesis.

Capítulo 1 Fundamentos

El problema del que se ocupa este trabajo es mostrar las acciones que realizan los investigadores al registrar, analizar e interpretar, en los tres enfoques de investigación de aula seleccionados: observación, etnografía e interacción lingüística.

1.1 ¿Qué significa la pregunta por el hacer?

Dice Geertz que si uno desea comprender lo que es una ciencia, debiera prestar atención, en primer lugar, no a sus teorías o a sus descubrimientos ni a lo que los abogados de esa ciencia dicen sobre ella; uno habrá de atender lo que hacen los que la practican.¹¹ Geertz propone dar cuenta de lo que es una ciencia no en sus revelaciones o hallazgos, ni en la teoría, ni en lo que se dice de ella, sino que responde a la pregunta en términos de acción: “*qué hacen*”.

¹¹ Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1995.

De la misma forma, en este trabajo postulamos la tesis de que, para comprender los estudios sobre el aula, hay que dirigir la mirada no tanto a sus hallazgos, ni a sus teorías, o a sus objetos de estudio, sino a lo que hacen los investigadores cuando observan, registran y analizan el aula. El hacer de los investigadores del aula es nuestro objeto de estudio.

El gran supuesto de este trabajo se fundamenta en los enfoques pragmáticos acerca del lenguaje de Austin, Habermas y Wittgenstein, principalmente. Austin revela que, al hablar (y al escribir), se hacen cosas, que lo dicho no es sólo un enunciado sino, fundamentalmente, una acción.

Austin se opone a la idea de que la función central del lenguaje es *describir hechos*. Muestra que el lenguaje puede usarse para hacer muchas cosas distintas, no sólo describir cosas. La teoría que él desarrolló sobre las múltiples funciones del lenguaje se conoce como la *Teoría de los Actos de Habla* y constituye una parte fundamental de la ciencia de la Pragmática, que es hoy en día una entre varias ciencias

que se ocupan de estudiar distintos aspectos del lenguaje, y que en conjunto materializan la ciencia comprensiva del lenguaje que Austin predecía.¹²

Este autor afirma que, al desarrollar esta teoría, lo que le interesa es “el acto de habla total en la situación total de habla”; piensa que la obsesión por los usos *descriptivos* del lenguaje se origina en ignorar precisamente eso: la *totalidad* de la *diversidad* de cosas que alguien puede realizar al proferir unas palabras. Austin ofrece una tipología de actos considerando en qué sentido se puede afirmar que decir algo, es hacer algo. Cuando alguien dice algo es preciso distinguir los siguientes actos de habla:

- a) El acto locucionario: el acto de emitir ciertos sonidos, siguiendo cierta construcción y que tienen asignado cierto sentido.

¹² Fernández, Miguel Ángel. *John L. Austin*, México, Instituto de investigaciones filosóficas, UNAM, 2008.

- b) El acto ilocucionario: el acto que se lleva a cabo al decir algo, como advertir, sancionar, amenazar, felicitar, dar una orden.
- c) El acto perlocucionario: el acto que se lleva a cabo porque se dice algo.

Señala que realizar un acto locucionario producirá, normalmente, ciertos efectos en los sentimientos, pensamientos o acciones de otras personas. Esos efectos de un acto locucionario son ellos mismos algo que el hablante *hizo*, algo que él hizo *por medio* de decir algo.¹³

Resulta, aquí, relevante la distinción entre un acto locucionario y un acto ilocucionario. Es posible ilustrarla mediante dos sujetos que emiten la misma oración, con el mismo significado lingüístico, pero que, al proferirla, pueden estar realizando *diferentes actos ilocucionarios*: mientras uno estaría haciendo una *advertencia*, otro puede estar simplemente haciendo un comentario. Austin llama “fuerza

¹³ Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

ilocucionaria” a la propiedad específica que distingue los distintos actos de habla ilocucionarios que un sujeto puede realizar al emitir un cierto acto locucionario.

La relación entre al acto locucionario y lo que se hace al decir algo (dimensión ilocucionaria) es, para Austin, una relación convencional; es decir, las condiciones necesarias para que, al decir algo, un hablante realice con éxito un acto con una fuerza ilocucionaria específica y para que *alguien reconozca* que el acto de habla en cuestión tiene tal fuerza ilocucionaria específica. Habermas da un sentido más específico a esta relación. Señala que los fines ilocucionarios sólo pueden alcanzarse cooperativamente entre hablante y oyente: el primero no puede atribuirse, sin el asentimiento del segundo.

Austin llama expresiones realizativas a aquellas que, en ciertas circunstancias, llevan a cabo una acción que no debe confundirse con la acción de pronunciarlas o escribirlas, son aquellas con las que se hace algo más que decir algo. Habermas afina el sentido que Austin da a la expresión

realizativa. Afirma que “la idea de Austin de que hacemos algo diciendo algo tiene un reverso: al ejecutar un acto de habla se dice también qué se hace”.¹⁴ Así, emitir una expresión es, al mismo tiempo, hacer algo y decir qué se hace. Habermas señala, además, que un oyente puede saber, por el contenido semántico de emisión, cómo se está empleando la oración emitida; es decir, qué tipo de acción se está ejecutando con ella.

Pues bien, en este trabajo asumimos y mostramos que, cuando los investigadores del aula observan, registran, analizan o interpretan, no sólo hacen enunciados sobre su objeto de estudio, sino que también dicen lo que hacen, lo que nos conduce nuevamente a las preguntas generales que guían este trabajo: ¿qué hacen los investigadores cuando observan, cuando registran, cuando interpretan el aula?

Se asume, por otra parte, la perspectiva del significado como uso de Wittgenstein. Para hacer un análisis de lo dicho y

¹⁴ Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus humanidades, 1990, p. 69.

escrito, en el sentido planteado, consideramos primordial el análisis, no de frases, sino de contextos de significación amplios donde los significados estén dados por el uso del lenguaje en dicho contexto. Para ilustrar esto el autor pregunta: “si me decidiera a usar una nueva palabra en lugar de rojo, ¿cómo se mostraría que esa palabra ha tomado el lugar de rojo? Con esto quiero decir que el lugar de una palabra en la gramática es su significado; esto es, la explicación del significado explica el uso de la palabra, o bien, el uso de la palabra en el lenguaje es su significado”.¹⁵

En este sentido, un supuesto importante de este trabajo es que subyace a los estudios sobre el aula una noción sobre el papel que los investigadores asignan al lenguaje en su proceso de acercamiento al salón de clases. Las diferentes estrategias adoptan, implícita o explícitamente, una noción del lenguaje. Al indagar lo que hace el investigador cuando estudia el aula, reconstruiremos el mecanismo que se configuró para dar cuenta de la realidad. Al centrar este análisis en lo dicho por el investigador, examinaremos qué

¹⁵ Wittgenstein, L. *Gramática filosófica*, México, UNAM, 1992, p. 111.

lugar tiene el lenguaje en la relación que establece con la realidad del aula que estudia y mostraremos qué implicaciones tiene para el análisis que realiza. Esto es, analizar lo que se dice desde la orientación pragmática que se adopta en este estudio permitirá, por ejemplo, decir en qué sentido el investigador, al describir interpreta, al mismo tiempo que argumentar en qué orientación lingüística se sitúa el investigador –sin saberlo, probablemente–, para usar el lenguaje en el sentido que lo hace.

1.2 La comprensión de lo social

Puesto que este trabajo es un análisis sobre metodologías diseñadas en estudios de aula de base empírica, nos importa saber el lugar que asignan estos estudios al lenguaje en la construcción e interpretación de sus datos, pues emerge como una categoría primordial al situar la comprensión de la realidad en la discusión entre el acceso directo o el acceso simbólicamente mediado al aula.

Apoyo esta discusión en los desarrollos de la teoría sociológica sobre la comprensión de lo social, porque entiendo los procesos educativos, incluido lo que ocurre dentro de las aulas, como una realidad simbólicamente preestructurada.

El problema de la comprensión ha sido ampliamente estudiado desde la sociología. Habermas, siguiendo a Giddens, escribe al respecto que

...el problema de la comprensión ha cobrado importancia metodológica merced, sobre todo, a que el científico social no puede acceder a esa realidad simbólicamente ya estructurada sólo a través de la observación y a que, desde el punto de vista metodológico, la comprensión no es susceptible del mismo tipo de control que el que el experimento representa para la observación.¹⁶

Para Habermas, si el científico social quiere describir y comprender, tiene que ser, de cierta manera y en un

¹⁶ Habermas, 1989, *op. cit.*, p. 156.

principio, un participante más para poder entender lo que ocurre.

Giddens plantea que hay una doble interpretación que obedece a que en las ciencias sociales

...los problemas de comprensión no sólo entran en juego a través de la dependencia de la descripción de los datos respecto de la teoría y a través de la dependencia de los lenguajes teóricos respecto de los paradigmas: en las ciencias sociales se da ya una problemática de la comprensión por debajo del umbral del desarrollo teórico: en la obtención y no sólo en la descripción teórica de los datos.¹⁷

Siguiendo a Giddens, la razón por la que la realidad del aula no puede ser accesible a la simple observación es porque está simbólicamente preestructurada; esto es, lo que se observa no es un dato, sino una construcción simbólica de los participantes. No se trata únicamente de transformar el

¹⁷Giddens, Anthony. *Las Nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1976, p. 157.

lenguaje de la experiencia cotidiana del aula en lenguaje científico, como si no mediara el lenguaje del investigador educativo o como si éste fuera un instrumento neutral.

En cambio, Habermas plantea que hay una diferencia de planos entre la realidad perceptible y la realidad simbólicamente preestructurada, dado que en la primera hay un acceso a la realidad mediante la observación y, en la otra, el acceso está comunicativamente mediado. Así, la observación se dirige a las cosas o sucesos perceptibles, en tanto que lo comunicativo, al sentido de lo dicho; es decir, mientras la observación registra lo perceptible, el modelo comunicativo registra lo dicho para interpretarlo.

La investigación educativa o la evaluación cualitativa tienen que buscar un acceso en términos de comprensión al aula, porque se encuentran en ella con procesos de entendimiento a través de los cuales, y en los cuales, el aula como objeto se ha constituido ya en cierto modo a sí misma previamente, antes de toda intervención teórica. El investigador, el evaluador, se encuentra con objetos ya

estructurados simbólicamente, que los participantes han constituido con su saber preteórico.

Quien opta por un acceso a la comprensión de lo que pasa en las aulas por vía de la observación directa se enfrenta, aun sin saberlo, a una serie de problemas; significa considerar que las interacciones sociales son datos observables por un tercero; significa admitir que el saber preteórico que posee como observador se introduce en el proceso de comprensión sin ser analizado; significa desconocer que la experiencia cotidiana está simbólicamente estructurada; que el lenguaje observacional depende del lenguaje teórico y que ambos están relacionados con el lenguaje preteórico de él como observador-analista.

Asimismo admitir que su observación esté limitada a una descripción de lo que percibe, sin lograr entender lo que ocurre, debido a que desde la postura de observador objetivante no tiene acceso a las relaciones internas de sentido que construyen los alumnos y el maestro. Y su

postura es objetivante porque establece una relación de conocimiento de la realidad bajo el modelo del sujeto-objeto y no de sujeto que busca comprender la realidad simbólicamente construida también por sujetos.

En otro sentido, para quien elige la vía de la interpretación, se abre una serie de posibilidades en la que el intérprete se coloca en un nivel distinto a aquél en el que están colocados el maestro y los alumnos, porque sólo desde otro nivel puede comprender lo que ocurre con ellos.

1.3 La investigación de aula

En la búsqueda por comprender y generar explicaciones sobre los procesos educativos se han construido diversas perspectivas. Como todos los acercamientos al conocimiento de un fenómeno, el acercamiento al conocimiento de lo educativo es una tensión constante entre delimitar y ampliar la mirada. Dentro de todo lo que puede caber en la figura de “lo educativo”, una de las corrientes es la que se concentra en “introducirse” en el espacio escolarizado donde tienen

lugar las acciones de enseñar y aprender: el salón de clases. El salón de clases, el aula, no es más que una figura que delimita un espacio que permite a los estudiosos hacer un primer recorte.

Desde los años 70 se han elaborado estudios con modelos de comprensión cada vez más complejos, por inclinarse hacia los significados sobre los procesos que tienen lugar dentro de salón de clases. Los objetos son diversos: estudios interesados por el aprendizaje de ciertas disciplinas, por las interacciones, por las formas de comunicación, por la construcción del conocimiento. Asimismo, se han elegido diversas entradas metodológicas: la observación sistemática, la observación participante, la investigación-acción, la etnografía.

En este apartado se presenta un recorrido por diversos estudios para señalar lo que éstos dicen sobre la manera en que construyen sus objetos de estudio. En segundo lugar se describe en qué consisten los tres enfoques analizados en este trabajo.

1.4 La multiplicidad de métodos usados en los estudios sobre el aula

Si bien la producción de estudios sobre aula se ha diversificado en cuanto a temas, fines, supuestos y metodologías, es posible distinguir, en este último aspecto, dos rutas incluyentes de la diversidad: una caracterizada por asumir el acceso al aula al margen de los problemas implícitos en el conocimiento de la realidad social, y otra caracterizada por problematizar, aunque de maneras distintas, la relación del sujeto que conoce, con la realidad social que estudia.

Los métodos basados en la observación han tenido destacada importancia en los estudios de aula. Generalmente implican que el observador asigne los hechos observados a categorías previamente definidas. En estos enfoques las acciones y el habla son datos evidentes que se observan y clasifican; usualmente el observador decide, en el momento, sobre lo que ve y lo asigna a categorías construidas previamente. Los estudios orientados por la observación sistemática suelen estar exentos de la

problematización de la realidad, pues asumen que la realidad escolar es accesible de manera directa; los datos son hechos “tomados” de la realidad que hablan por sí mismos y que son evidentes.

El análisis de interacciones de Flanders¹⁸ representa bien la observación sistemática pues, aunque se ocupa de la interacción en clase, analiza el discurso en términos de datos registrados por vía de la observación directa. El observador, a través un esquema de codificación, asigna las interacciones que observa a las categorías preestablecidas en el sistema. En el análisis de interacción

...el observador se sienta dentro de la misma clase, o contempla una cinta... reteniendo, en cualquiera de los casos, a través del registro correspondiente, el recorrido de los episodios bajo determinada forma de observación... este observador habrá sido entrenado para manejar una serie de categorías. Su misión consiste en decidir constantemente

¹⁸ Flanders, Ned. *Análisis de la interacción didáctica*, Ediciones Anaya, Salamanca, 1977.

cuál es la categoría que mejor representa cada uno de los episodios en curso”.¹⁹

En el sistema de Flanders, las interacciones son datos que, registrados y contabilizados, permiten construir frecuencias. Aunque no es el tema de este trabajo, cabe mencionar un resultado relevante del estudio. Flanders encontró que existe una proporción del habla en el aula. A este aporte se le conoce como la regla de dos tercios: durante aproximadamente dos tercios de tiempo de clase alguien habla, aproximadamente dos tercios de esta conversación la lleva a cabo el maestro y aproximadamente dos tercios de la conversación del maestro consiste en lectura o preguntas.²⁰

Estrategias como ésta sostienen que se requiere un observador entrenado en el sistema para dar cuenta de lo que ocurre en la clase por vía de la observación directa; al hacerlo, asume que la relación con la realidad y la mediación del sujeto que decide en el momento por aquello que observa, no implican un proceso de interpretación. En otro

¹⁹ *Ibíd.*, p. 23

²⁰ *Ídem.*

sentido, le subyace la noción de que el discurso en el aula es un dato que se contabiliza y que es susceptible de reducirse a un número finito de categorías previas.

En un estudio reciente sobre la moral en la escuela también se asume este acceso a la realidad aproblematicado. Jackson, Boostrom y Hansen²¹ señalan abiertamente que evitaron adscribir su estudio a las cualidades de la investigación empírica, partir de un marco teórico y elaborar hipótesis o conclusiones. Su entrada a las aulas fue por vía de la observación directa, sin conceptualizaciones previas, sin instrumentos y sin categorías que orientaran sus observaciones. Se introdujeron a las aulas como observadores informales con cuaderno y lápiz para tomar notas sobre todo aquello que llamara su atención. Señalan que en cada observación fueron ajustando la mirada para identificar y construir lo que llamaron, desde un inicio, “La vida moral en la escuela y el aula”. En este estudio los

²¹ Jackson, Philip W. *La vida moral en la escuela*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003.

problemas que implican el registro, el análisis y la interpretación de los datos son inexistentes.

Para los autores citados la realidad es evidente y, para captarla, únicamente se requiere ir a las aulas y mirar lo que llame su atención. Afirman que

...la transición entre las primeras observaciones en bruto de lo que sucede y el discernimiento de algunas manifestaciones más sutiles de los aspectos morales en las aulas y las escuelas es, más que nada, una cuestión de práctica y paciencia.²²

Díaz de Cossio²³ y un grupo de investigadores realizaron recientemente un estudio del programa Enciclomedia (EM), con una metodología basada en la observación de clases videograbadas. Para hacer el análisis de las clases construyeron un mismo criterio para que todos los analistas

²² *Ibíd.*, p. 16.

²³ Díaz de Cossío, Roger, *et al. Enciclomedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*, México, Centro de investigación educativa y actualización de profesores A. C., Instituto latinoamericano de la comunicación educativa, 2006.

participantes pudieran observar e interpretar los hechos educativos relacionados con el uso de EM, basado en el enfoque y en el currículo; definieron los parámetros a observar y establecieron clasificaciones de los hechos observados; asumieron que esto les permitiría “ver e interpretar bajo un mismo lente”.

Su metodología consistió en la observación de videograbaciones de las clases en el aula y en la construcción de escenarios evaluativos de la práctica educativa. El escenario evaluativo consistió en describir, interpretar y valorar el acontecer en el aula. Asumieron que, para elaborar las descripciones, el investigador tiene que ser selectivo y puntual para hacer revelaciones importantes y dar sentido a las situaciones que observa al asignar significados a las acciones e inferir motivos. No señalan de qué se vale el investigador para distinguir lo importante de lo que no lo es, o cómo hace para construir significados o inferir motivos. Asumen que el investigador puede dar cuenta de significados y hacer inferencias de la realidad por vía de la observación directa. El investigador está atrapado

en su subjetividad, aunque el estudio sostenga que construir un lente basado en el enfoque y el currículo es suficiente para que se contenga de hacer pasar sus propios significados e inferencias por la realidad. En suma, dejan claro que el investigador hace juicios sobre el valor de sus observaciones, valora las cualidades y discierne los beneficios del uso de EM en las clases observadas.

El procedimiento de observación consistió, primero, en una observación rápida para clasificar la información de cada clase; luego, otras observaciones más detalladas sobre el desarrollo de los temas. Con las observaciones hechas se elabora una ficha de video, que incluye una clasificación de los aspectos en que ha de fijarse el investigador: registrar los eventos importantes de la clase, señalando si hubo uso de EM; el desarrollo de las actividades, el estilo directivo o facilitador del profesor, la conducta pasiva o activa del grupo y si el trabajo fue individual o en equipo. Mezclan aspectos observables como identificar si hubo uso de EM, con otras que requieren pasar por la significación, como es identificar

eventos importantes, clasificar el estilo del docente o determinar la conducta del grupo.

En este estudio, el registro, análisis e interpretación de los datos está delimitado por las implicaciones de la observación sistemática. Buscan controlar la subjetividad, pero se equivocan al suponer que las perspectivas individuales con que los analistas observan e interpretan los videos se unificarán al tener como referente común al currículo y al enfoque. Asumen que los supuestos, creencias, vivencias y saberes de cada investigador –cuyo rasgo principal es que están ocultas para el propio sujeto–, se resuelven con la construcción de un marco de referencia compartido.

Desde una perspectiva similar, un equipo de evaluadores coordinado por Loera²⁴ realizó un estudio titulado *La práctica pedagógica videograbada*. Se trata de un trabajo que surge a partir de la evaluación del Programa Escuelas de

²⁴ Loera, Armando. *La práctica pedagógica videograbada*, México, UPN, 2006.

Calidad (PEC), con el objetivo de describir los desempeños de los maestros de escuelas públicas e identificar las características de grupos polarizados por rendimiento y eficacia social.

El equipo evaluador construyó un esquema para recoger y analizar la práctica pedagógica videograbada entendida como los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable para el aprendizaje. El esquema consiste en un cuaderno de codificación cuantitativa y cualitativa: 1) en primer lugar, una narrativa cualitativa en la que el analista describe lo que observa en el video y 2) un instrumento con categorías predeterminadas, construido a partir de la literatura de eficacia escolar. Es un esquema doble de las actividades realizadas por alumnos y maestro en una lección: el primero es diacrónico y consiste en una secuencia de segmentos y transiciones de actividades que desarrollan maestro y alumnos a lo largo del tiempo de clase; el segundo es sincrónico, y en éste consideran aspectos de manejo de una

lección que la literatura especializada considera relevante focalizar, como los objetivos o propósitos, materiales usados, equipos empleados, estrategias de enseñanza, formas de organización de los alumnos, nivel de claridad de las instrucciones, entre otros. La narrativa cualitativa, en la que el analista describe lo que observa es realizada al analizar la práctica del maestro, que ha sido videograbada.

La observación es la estrategia de entrada al aula. Es una perspectiva metodológica con dos matices: uno consiste en observar abiertamente y “narrar” lo que se ve, y el otro en observar los videos, tomando como guía un esquema de categorías que indica los aspectos que han de ser observados. El esquema de categorías de observación solicita situaciones como: observar si el maestro muestra ganas de enseñar, o el nivel de pensamiento requerido a los estudiantes.²⁵

²⁵ Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador. 1989.

Loera y su equipo señalan que el análisis tiene el propósito de describir y dejar hablar al dato, pero admiten que los resultados se basan en la mediación de los analistas que, necesariamente, generan perspectivas subjetivas e interpretadas de la realidad. Para los autores, el reconocimiento de la participación activa de los esquemas conceptuales de los observadores en los análisis realizados no es un asunto metodológico que haya que problematizar, es una “característica” del análisis.

Consiste, fundamentalmente, en una descripción del analista sobre lo que observa directamente en el aula. Si bien los análisis de este tipo tienen el propósito de describir y dejar hablar al dato, dado que la característica principal de los estudios observacionales es que el observador es el principal instrumento de registro, las descripciones no distinguen entre el hecho y el observador, ni mucho menos se plantean al dato como construcción dialéctica entre realidad y observador. Así, las descripciones observacionales revelan la mediación de los analistas y generan perspectivas interpretadas de la realidad. En los estudios observacionales

el presupuesto es que los datos no se construyen, se captan. Se asume que la realidad –y los datos– están ahí, y pueden ser captados por un observador. Establecen una relación directa entre la realidad y el observador.

Así pues, si asumimos que el observador media la realidad, la observación no podría ser un registro de la realidad, sino una interpretación. Por ser una interpretación, tendría que asumirse que es una construcción y, en este sentido, habría que aclarar que los datos para el análisis no son, sino que se construyen. No analizan la construcción de la realidad del aula; analizan la interpretación de la realidad del aula hecha por el observador. Más adelante se hablará de cómo alguien que observa no puede hacer pasar sus observaciones por conocimiento, si no muestra los controles que usa para dar cuenta de la validez del estudio. Entre los problemas que enfrentan los estudios con enfoque observacional están los siguientes, ¿De qué manera controlan que la percepción del observador no pase por ser la realidad del aula? ¿De qué manera distinguen lo que dice el observador de lo que ocurre o dicen en el aula los participantes?

En cuanto a las técnicas, los estudios observacionales se hallan enmarcados en una larga tradición de estudios que usan algún modelo pragmático del proceso de enseñanza y aprendizaje, para construir un conjunto de categorías discretas para el habla y la conducta no verbal de los enseñantes, donde los observadores asignan lo que ven y lo que oyen a esas categorías.²⁶ Ya sea con técnicas de observación abierta o con otras más sistemáticas como las que usan categorías predeterminadas, la relación del observador con la realidad es esencialmente la misma. Se asume que la realidad está dada y por ello los analistas pueden pasar directamente de la observación, al análisis.

Los estudios con este corte metodológico suelen asumir que el observador es fundamental en el proceso de observación, ya que su sistema perceptual es considerado el primer instrumento que éste utiliza, sabiendo que sus prejuicios, creencias, formación y aptitudes influirán sobre lo que será

²⁶ En Coll, César. *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Fundación Infancia y aprendizajes, 1996.

percibido, registrado, analizado y descrito por él.²⁷ Pero lo asumen como un rasgo del enfoque metodológico, y no como un problema epistemológico que haya que discutir y argumentar. La observación directa –aproblematizada–, o la observación a partir de categorías previas pertenecen a la tradición más antigua de estudios de aula, tradición problematizada –y superada–, a partir de los trabajo de Elsie Rockwell.²⁸

Voltear a la mirada a otros contextos histórico-sociales permite ver trabajos que se sitúan desde una perspectiva lingüística, pero que están más preocupados por la estructura que por el contenido. Se fijan en la estructura del lenguaje y lo reducen a categorías preestablecidas. Codifican o cuantifican la estructura del lenguaje sin preocuparse de él en términos de aprendizaje. Hacen un análisis estructural del

²⁷ Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador. 1989.

²⁸ Rockwell, E. “Etnografía y teoría en la investigación educativa”, en *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación), Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986; y M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.). “La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE”, en *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de New México, 1994.

lenguaje, dejándolo subsumido en las categorías preestablecidas; por tanto, no hacen análisis del habla, sino una contabilidad y clasificación de las estructuras del lenguaje que observan.

Otros estudios, más preocupados por la estructuración de lenguaje que por revelar qué pasa en el aula, diseñan estrategias para dar cuenta de la organización del discurso. Sinclair y Coulthard,²⁹ para quienes el aula no era de interés sino como lugar para estudiar las formas en que se organiza el discurso, analizan el discurso en el aula desde una perspectiva formal. Hacen grabaciones de habla y construyen un esquema para analizar y categorizar la estructura del habla en el salón de clases. Postulan que el habla que tiene lugar en la clase puede adscribirse a un número finito de categorías. La estructura de intercambio básico que encuentran es I-R-F, iniciación del maestro-respuesta del alumno-comentario evaluativo o *feedback* del maestro.

²⁹ Citado por Stubbs, M., en *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Capeluz, 1984.

Michael Stubbs, siguiendo a Sinclair y Coulthard, aplica a la enseñanza los métodos de los lingüistas, y aunque su interés es el aula, sigue centrado más en la estructura del discurso que en el contenido. Analiza las palabras, los turnos de habla y se preocupa por cómo consiguen los hablantes establecer un diálogo en forma de secuencia.

Por otro lado, la relación del investigador con la realidad puede aparecer mediada por modelos. Alicia Ávila y Edgar Becerra³⁰ realizaron un estudio sobre el trabajo en equipo en las clases de matemáticas, analizando la interacción oral en los equipos mediante un esquema de codificación de las interacciones basado en el desarrollado por Meloth y Deering, como ellos señalan. Este código tiene dos ejes: la forma de interacción y el foco de atención de la interacción. Los autores clasificaron los ejes en categorías: en interacción académica y de comportamiento, en interacciones que promueven el trabajo colaborativo y aquellas que no lo

³⁰ En Ávila, Alicia, *op. cit.*, 2004.

hacen, en las que son más indicativas del trabajo intelectual constructivo y aquellas que lo son menos.

Este estudio, aunque dice que analiza la interacción, no analiza los sentidos posibles que los alumnos construyen cuando hablan; lo que hace es clasificar las interacciones a partir de su esquema de codificación. Al hacerlo, reduce las interacciones posibles entre los estudiantes a nueve categorías que le permitirán decir si promueven el trabajo colaborativo o no lo hacen. Aquí el lenguaje vuelve a ser forma y estructura susceptible de ser reducida a categorías preestablecidas.

Los análisis de corte sociocultural dan un giro a los estudios sobre el aula. Asumen que los procesos que ocurren en ella pasan primordialmente por procesos de comunicación; que lo dicho no importa, primordialmente, por la estructura lingüística, sino por los sentidos y las relaciones que establecen maestros y alumnos. El registro de esa realidad que pretenden comprender también da un giro: desarrollan estrategias de registro puntual de lo dicho, combinando instrumentos de observación de aula con video o

audiograbaciones para, en un momento posterior al registro, hacer análisis de secuencias de habla, ya no de la estructura del discurso.

Desde una perspectiva sociocultural del lenguaje, Edwards³¹ analiza el habla en el aula para comprender el desarrollo del conocimiento compartido. Busca continuidades de habla y de experiencia compartida. Le interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, cómo establecen el entendimiento. Le preocupa más el contenido que la forma. Por tanto, no sólo se preocupa del discurso en sí, sino de las actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto del discurso. Para intentar explicar lo que hacen los maestros, analiza lo que dicen en entrevista y en la conversación de lecciones grabadas.

Con los enfoques de orientación sociocultural se introduce plenamente a los estudios del aula la noción de interpretación. Desde esta perspectiva, el análisis del

³¹ Edwards y Mercer. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.

discurso³² busca responder por el contenido y el significado del conocimiento en el aula sobre la base de las interpretaciones que el investigador hace de lo que se dice.

Mendoza Maldonado³³ construyó una metodología basada en el análisis de registros de observación. Sin embargo, hace una distinción de los registros de observación y “los datos” pues, estos últimos, dice, son una construcción hecha a partir de la revisión reiterada de los registros.

Indica que analizó los datos siguiendo a Goetz y Lecompte en su análisis recursivo y de casos discrepantes. El análisis recursivo identifica lo común en la diversidad que constituye una tendencia. Los casos discrepantes son las excepciones que se contraponen a las tendencias que muestra la mayoría de los datos. Su procedimiento fue leer y releer los registros de observaciones para identificar elementos comunes entre

³² Candela, Antonia, *et al. La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, Documentos DIE, México, 1994. Candela, Antonia. *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós Educador, 1999.

³³ Citado en Ávila, Alicia, 2004, *op. cit.*

profesores o entre los registros de un mismo profesor. Les interesaba diferenciar las posibilidades que aporta la resolución de problemas en las clases observadas. Para ello construyeron tipologías conforme al contenido, la estructura de los problemas, la vinculación con el libro de texto, las preguntas del profesor. Para analizar el manejo de contenidos utilizaron descripciones como los tipos de preguntas, tipos de respuestas, reacción del maestro ante algún problema, métodos para sintetizar ideas y conceptos y los métodos para tratar la falta de comprensión de los conceptos por parte de los alumnos.

Para estructurar los argumentos, usaron el procedimiento que sugiere Erickson³⁴ para generar y verificar las categorías e inferencias. Hicieron una revisión reiterada de los datos buscando pruebas a favor y en contra para reencuadrar la información. Así, su procedimiento fue leer y releer los registros de observación, buscar en ellos similitudes y diferencias, elaborar tablas de recurrencia y volver a los

³⁴ Erickson, en Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós Educador, 1989.

registros para reencuadrar y ajustar los argumentos y los datos.

Importa destacar que, aunque señala que trabaja con registros de observación, no incluye narraciones descriptivas; los fragmentos que acompañan sus análisis son más bien registros del discurso en el aula. Así, es una metodología observacional que coloca en el centro del análisis al lenguaje; sus análisis muestran que su acceso a lo que ocurre en el aula está mediado por el lenguaje de los participantes, no es directo y carece de autocontrol del observador.

Los estudios etnográficos en educación se han multiplicado exponencialmente, al mismo tiempo que han variado sus enfoques y alcances. Es, desde los 80, uno de los enfoques más usados para generar conocimiento sobre los procesos que tienen lugar en las aulas. Aún hoy persiste una disputa entre quienes toman la etnografía como un método y quienes, con desarrollos teóricos, defienden que es un enfoque. Rockwell afirma que la etnografía es más que una

herramienta de recolección de datos y que no es equivalente a la observación participante.

El enfoque etnográfico busca dar cuenta de la interpretación que hacen los propios participantes de lo que dicen y hacen. Asumen el aula como un espacio de construcción de significados y, para dar cuenta de ella, proponen la reconstrucción de un contexto de significación en los términos de maestros y alumnos. Sus técnicas de recolección y análisis están basadas en la observación; sin embargo, se pretende acceder a los significados que tiene la realidad escolar para los sujetos particulares. Define distintos niveles analíticos de lo observable, para lograr comprender desde los sujetos particulares la forma como experimentan, conocen y transforman la realidad escolar.³⁵ Pretende comprender desde el propio sujeto, no desde el observador, y acceder a la realidad experimentada por el sujeto.

³⁵ Rockwell, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, en *Enfoques*, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986 (Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación).

Estudios etnográficos como los de Gálvez, Rockwell, Paradise y Sobrecasas³⁶ utilizan una metodología que consiste en registrar descriptivamente lo que observan en la clase. En estos estudios, la observación se centra en las actividades de la maestra, la conducta general del grupo y en las interacciones específicas entre la maestra y algunos alumnos. Con los datos obtenidos realizaron análisis sobre el uso del tiempo, el uso de los libros de texto y la enseñanza de las ciencias naturales. Aquí el registro de los datos y la interpretación están diferenciados. En un nivel están los datos y en otro nivel el análisis y la interpretación posible.

Desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento Candela³⁷ se pregunta si los alumnos tienen los recursos teóricos y discursivos necesarios para construir el conocimiento escolar. Un supuesto de su estudio es que los niños no aprenden ciencia sólo de la experiencia perceptiva, sino también de cómo se describe esta experiencia en el discurso científico. Se vale del análisis del

³⁶ Gálvez, Grecia, *et al.* "El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 1, México, DIE, 1982

³⁷ Candela A. *La ciencia en el aula*, México, Paidós, 1994.

discurso en el aula para identificar la forma en que los alumnos verbalizan la construcción del conocimiento de las ciencias naturales, y lo articula con el análisis etnográfico para dar cuenta del contexto en que se sitúa tal discurso. Aquí, la construcción de aquello que será estudiado perfila la forma en que se han de registrar los datos y los asuntos que se observarán. Si bien los registros etnográficos incluyen el registro del discurso a partir de la observación, en este estudio el discurso es central, por lo que se hace un registro textual de las interacciones.

Así pues, la etnografía escolar es una de las metodologías más usadas para generar conocimiento sobre los procesos que tienen lugar en las aulas de educación básica. Se opone a las metodologías que suponen un acceso directo a la realidad del aula. Asumen el aula como un espacio de construcción de significados y, para dar cuenta de ella, proponen la reconstrucción de un contexto de significación en los términos de maestros y alumnos. El enfoque etnográfico busca dar cuenta de la interpretación que hacen los propios participantes de lo que dicen y hacen y del

porqué, y con ello analizan el habla en cuanto a lo que su contenido (de qué hablan) y estructuración (quién habla a quién) pueden revelar del orden social del aula.

La etnografía tiene variantes según los aspectos analíticos que enfatice. Uno de ellos es el papel que dé al lenguaje. En los estudios sociolingüísticos, la etnografía tiende a denominarse micro-etnografía, por centrarse en el análisis detallado del registro (grabado o de video) de la interacción que se da en eventos educativos.

El enfoque etnográfico requiere hacer observaciones detalladas de lo que se dice y hace. Trata de evitar asumir que, lo que ve el investigador, es visto del mismo modo por los participantes. Por el contrario, se busca la interpretación que hacen los propios participantes de lo que dicen y hacen y del porqué. La etnografía no analiza el habla en cuanto a su estructura lingüística, sino en cuanto a lo que su contenido (de qué hablan) y estructuración (quién habla a quién) pueden revelar del orden social del aula como microcosmos.

El concepto de vida cotidiana ha sido central para la etnografía en el aula, en tanto que el sujeto particular es el referente significativo. Lo cotidiano está referido a sujetos particulares. Así, se distingue la realidad escolar de la experiencia que determinados sujetos tienen de ella.

La etnografía pretende acceder a los significados que tiene la realidad escolar para los sujetos particulares. Define distintos niveles analíticos de lo observable para lograr comprender desde los sujetos particulares la forma como experimentan, conocen y transforman la realidad escolar.³⁸ Pretende comprender desde el propio sujeto, no desde el observador, y acceder a la realidad experimentada por el sujeto, no a la que describe el observador.

En un estudio reciente, Rockwell integra y desarrolla su trabajo teórico sobre el enfoque etnográfico en educación. Conviene señalar en este momento el diálogo que la autora

³⁸ Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

encuentra entre la etnografía en educación y las corrientes teóricas que recupera.³⁹

De esta forma, el recorrido hecho aquí sobre los estudios del aula muestra que hay diferentes entradas a ésta. Mientras los enfoques etnográficos se ocupan de la significación, los enfoques discursivos, más orientados a la construcción del conocimiento, encuentran la clave en el discurso como construcción sociocultural, en tanto que la observación sistemática se vale de la observación directa para dar cuenta de una pretendida realidad.

³⁹ *Ibíd.*, p. 45.

Capítulo 2. Método

2.1 Enfoque

El presente es un estudio de corte cualitativo y pragmático, en sentido comunicativo, que tiene la finalidad de mostrar lo que hacen los investigadores en los estudios del aula seleccionados, al registrar, analizar y hacer interpretaciones de lo que ocurre en el aula.

2.2 Los estudios revisados

El presente estudio se realizó al analizar fragmentos de estudios de investigación de aula:

- Loera Varela, Armando, *La práctica pedagógica videograbada*. México, Heurística educativa, UPN/SEP, 2005.
- Rockwell, E. *Los usos escolares de la lengua escrita*, en Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (coords.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 296-320.
- Carvajal Juárez, Alicia L. *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*, México, COMIE, 2001.

- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*, México, DIE, 1994.
- Poveda, Liliana, *et al.* "Evaluación de la asignatura de formación cívica y ética en secundaria. Informe final", México, CEE, 2003.

2.3 Unidad de análisis

La unidad de análisis son los fragmentos de los estudios compuestos tanto de evidencia de sus propios registros, como del análisis realizado. No se tomaron en cuenta fragmentos que mostraran únicamente el análisis o la interpretación.

2.4 Procedimiento

Para generar comprensiones sobre lo que son los estudios de aula, no vamos a analizar su consistencia interna, y para indagar lo que los distingue, lo que comparten, lo que les da sentido, no vamos a construir categorías que permitan compararlos. En este estudio, de corte cualitativo, nos preguntamos *qué hacen los investigadores en los estudios del aula*, intentamos reconstruir lo que hacen cuando registran y lo que hacen cuando analizan el aula. Para

responder, analizamos fragmentos de seis estudios recientes sobre el aula.

De esta forma, en este trabajo asumimos y mostraremos que, cuando los investigadores del aula observan, registran, analizan o interpretan, no sólo hacen enunciados sobre su objeto de estudio, sino que también dicen lo que hacen. Como se ha mencionado, la pregunta general que guía este trabajo refiere a: ¿qué hacen los investigadores cuando observan, cuando registran, cuando interpretan el aula?

Para analizar los diferentes fragmentos seguimos una ruta metodológica que tuvo tres momentos:

- 1) El análisis de lo que los investigadores hacen cuando observan, registran, analizan, interpretan, etc., en una cada uno de los estudios sobre el aula elegidos. El análisis consistió en seleccionar los fragmentos que se analizaron, cuidando que integraran los registros y las interpretaciones hechas sobre ellos. Posteriormente se revisó detalladamente cada uno de los fragmentos; en ellos se identificó qué aspectos recuperan de la realidad, si son acciones, o

diálogos, o percepciones, o valoraciones, para contrastarlo con las interpretaciones realizadas.⁴⁰ En este nivel, el contraste se centró en identificar en qué medida las interpretaciones se encontraban vinculadas a los datos mostrados en los registros. Asimismo se identificó si las interpretaciones recogían elementos que no estuvieran contenidos en los registros mostrados.

2) La contrastación de lo que hacen con lo que dicen que hacen, a lo que denominamos consistencia interna. En este punto se analizó la consistencia entre lo que se explicita formalmente en cada trabajo, con lo que efectivamente se hace.

3) La contrastación de las distintas perspectivas de *hacer* que usan los investigadores del aula. En este punto contrastamos las perspectivas del lenguaje que subyacen a cada una de los estudios revisados, así como las implicaciones de éstos para el estudio que realizan.

⁴⁰ La referencia a los registros o evidencias es fundamental, pues se parte de que éstos son un mecanismo de control que constriñe al analista de manera que no pueda decir cualquier cosa. Si los estudios no mostraran por qué dicen lo que dicen, ¿con qué recursos contaría el lector para tomar esas afirmaciones por válidas?

Capítulo 3. Análisis del hacer

3.1 La observación

Los estudios con este corte metodológico suelen asumir que el observador es fundamental en el proceso de observación, ya que su sistema perceptual es considerado el primer instrumento que éste utiliza, sabiendo que sus prejuicios, creencias, formación y aptitudes influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y descrito por él.⁴¹ Generalmente implican que el observador asigne los hechos observados a categorías previamente definidas. En estos enfoques las acciones y el habla son datos evidentes que se observan y clasifican; usualmente el observador decide, en el momento, sobre lo que ve y lo asigna a categorías construidas previamente. Así pues, los estudios orientados por la observación sistemática suelen estar exentos de la problematización de la realidad, pues asumen que la realidad escolar es accesible de manera directa; los datos son hechos “tomados” de la realidad que hablan por sí mismos y que son evidentes. Sin embargo, a estos estudios

⁴¹ Wittrock, 1989, *op. cit.*

subyacen cuestionamientos como ¿de qué manera controlan que la percepción del observador no pase por ser la realidad del aula? ¿De qué manera distinguen lo que dice el observador de lo que ocurre o dicen en el aula los participantes? Los estudios que adoptan este enfoque suelen considerar éstos como rasgos del enfoque metodológico y no como un problema epistemológico que haya que discutir y argumentar.

La revisión del modo de proceder implícito al uso de la observación directa como estrategia metodológica para describir los sucesos que tienen lugar en el aula pone de manifiesto el peso de la experiencia en la construcción de esa realidad, si bien entraña el riesgo de hacer pasar lo aparente de la percepción por la realidad misma. La experiencia, en efecto, puede ser una poderosa garantía de cómo es el mundo, pero también un cúmulo de apariencias que debe ser, bien trascendido, bien descartado.⁴²

⁴² Edwards, Derek. 1994, *op. cit.*

Ahora bien, para desarrollar esta revisión, se tomó el estudio “La práctica pedagógica videograbada”, trabajo que surge a partir de la evaluación del Programa Escuelas de Calidad (PEC), cuyo objetivo fue describir los desempeños de los maestros de escuelas públicas e identificar las características de grupos polarizados por rendimiento y eficacia social.

3.1.1 Dichos y registros

De las múltiples metodologías posibles para introducirse al estudio del aula, en el estudio “La práctica pedagógica videograbada” se eligió como mecanismo de registro el acceso por vía del análisis de videos, y como recurso metodológico la observación sistemática.

El equipo evaluador construyó un esquema para recoger y analizar la práctica pedagógica⁴³ videograbada. Éste consta de un cuaderno de codificación cuantitativa y cualitativa

⁴³ La práctica pedagógica es entendida, en este estudio, como los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, con la explícita intención de configurar un ambiente favorable al aprendizaje.

donde se consigna: 1) una narrativa de orden cualitativo, en la que el analista describe lo que observa en el video y 2) un instrumento con categorías predeterminadas, construido a partir de la literatura de eficacia escolar. Es un esquema doble de las actividades realizadas por alumnos y maestro durante una lección: el primero es diacrónico y consiste en una secuencia de segmentos y transiciones de actividades que desarrollan maestro y alumnos a lo largo del tiempo de clase; el segundo es sincrónico, y considera aspectos del manejo de una lección que la literatura especializada considera relevante focalizar, como los objetivos o propósitos, materiales usados, equipos empleados, estrategias de enseñanza, formas de organización de los alumnos, nivel de claridad de las instrucciones, entre otros. La narrativa cualitativa, en la que el analista describe lo que observa, es realizada al analizar la práctica del maestro que ha sido videograbada.

La observación es la estrategia de entrada al aula. Es una perspectiva metodológica con dos matices: uno consiste en observar abiertamente y “narrar” lo que se ve, y el otro es

observar los videos tomando como guía un esquema de categorías que indica los aspectos que han de ser observados. El esquema de categorías de observación solicita situaciones como *observar si el maestro muestra ganas de enseñar, o el nivel de pensamiento requerido a los estudiantes*.⁴⁴

Los autores señalan que el análisis tiene el propósito de describir y dejar hablar al dato, pero admiten que los resultados se basan en la mediación de los analistas que, necesariamente, adscriben perspectivas subjetivas e interpretadas de la realidad.⁴⁵ Para los autores, el reconocimiento de la participación activa de los esquemas conceptuales de los observadores en los análisis realizados no es un asunto metodológico a problematizar. Es una “característica” del análisis.

Los estudios con este corte metodológico parten, pues, de que el observador es fundamental en el proceso de

⁴⁴ Loera Varela, Armando, 2005, *op. cit.*

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 13.

observación, ya que su sistema perceptual es considerado el primer instrumento que utiliza, a sabiendas de que sus prejuicios, creencias, formación y aptitudes influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y descrito por él,⁴⁶ pero lo asumen como un rasgo del enfoque metodológico y no como un problema epistemológico que haya que discutir y argumentar.

La observación directa –problematizada– o la observación a partir de categorías previas pertenecen a la tradición más antigua de estudios de aula, usanza problematizada –y superada– a partir de los trabajos de Elsie Rockwell.

Pero, ¿es suficiente con hacer una enunciación general acerca de que lo que se presenta como real está mediado por el observador? La exploración de las narrativas da cuenta de que, si bien éstas no dicen explícitamente que lo que ven “es”, los análisis ponen de manifiesto que esto sí ocurre, pues la sola enunciación del observador establece las

⁴⁶ Wittrock, Merlin C., *op. cit.*, p. 309.

premisas del trabajo posterior, como si mencionarlas autorizara a proceder sin más.

Al contrastar los registros que el estudio muestra, con lo que los observadores dicen y tras una lectura detallada del texto, encontramos que, si bien la intención de los autores era “dejar hablar al dato”, lo que logran es “hablar a través del dato”.

En una parte del estudio analizan el trabajo en equipo como sigue.

Monitoreo de trabajo en equipo

En esta estrategia, cuando los alumnos trabajan en equipo, el profesor se desplaza entre los grupos para supervisar la realización del trabajo y para propiciar el trabajo conjunto de equipo.

Viñeta ejemplo:

Después, el profesor se pasea por los equipos y parece que auxilia a un equipo; un niño se ve que está un poco aislado de sus compañeros y el profesor lo integra al equipo, se traslada a otro grupo y les dice que las preguntas son entre todos. Después de un rato pregunta al grupo si ya mero terminan.⁴⁷

47 Loera Varela, Armando, *op. cit.*, p. 173

Dicen lo que hace el maestro cuando los alumnos trabajan en equipo: se traslada, auxilia, integra, supervisa, propicia. Estas “acciones” descritas por el observador se pueden ordenar en dos niveles. Por un lado, se refieren a actos visibles –se pasea por los equipos, se traslada a otros grupos– que pueden ser registrados y descritos vía observación directa. Por otro lado, indican apreciaciones sobre las situaciones que observa –parece que auxilia, lo integra al equipo, se ve que está un poco aislado–. En el primer nivel, el analista describe las acciones del maestro durante la clase sin referir sus significados posibles. En el segundo se refiere a acciones simbólicas; ya no describe lo que el maestro hace, ahora aventura un significado, hace un ejercicio de interpretación de lo que observa y, posiblemente, de lo que escucha.

Además del salto entre la descripción de la situación y la valoración sobre ella, el observador no ofrece argumentos para sostener que “parece –que el maestro– auxilia a un equipo”, o que “un niño se ve que está un poco aislado”. El bajo nivel de complejidad en el análisis realizado sobre la

situación permite mostrar de forma plástica cómo el intento, por lo menos anunciado, de “dejar hablar al dato”, se convierte en “usar el dato para hablar”, pues el analista no describe acciones, atribuye significado a los actos que observa. Cómo saber si lo que ocurrió fue que el maestro supervisó o auxilió, o si propició o integró o, en todo caso, si ocurrió otra cosa distinta de la señalada aquí. En el extremo, no podemos saber si eso ocurrió, pero debíamos poder hacerlo, por lo menos, por qué se dice que eso ocurrió.

Cuando el observador omite toda referencia al habla de los alumnos y del maestro, y entra de manera directa a atribuir significados a lo que observa, aventura una interpretación muy temprana en la que no tiene forma de evitar que se filtren sus apreciaciones personales. Lo que importa destacar no es, sin embargo, que se filtren las configuraciones culturales, académicas o valorales del observador; lo que importa es que ocurra sin que medien mecanismos de control de ningún tipo y que, al no haberlos, la imagen que el observador se construye sobre la situación que observa se establece como la realidad misma. Además, dado que no se muestra por qué se dice lo que se dice, se

desdibuja la posibilidad de discutir la racionalidad de dicha interpretación.

Cuando, en otros momentos de la narración, hablan de la relación entre los estudiantes y la retroalimentación del maestro, también emerge la forma en que se entretajan las observaciones y el observador.

Preguntas de estudiantes y retroalimentación del docente

Al final de la clase, algunos de los docentes promueven situaciones donde los estudiantes plantean preguntas sobre el trabajo o contenido tratado y donde retroalimentan al grupo ante las inquietudes que surgen de la clase.

Viñeta ejemplo:

Cuando inician el trabajo, ella recorre los lugares contestando de manera individual algunas preguntas, como las respuestas son recurrentes, vuelve a mencionar los datos que conforman la ficha: “recuerden, primero va el apellido, el nombre, el título del libro, el lugar donde se editó, la editorial, el año y el total de páginas del libro” (C2709) p. 170.

Si bien el título anuncia que se hablará de las preguntas de los alumnos, el fragmento únicamente menciona que “los

estudiantes plantean preguntas”. Por otro lado, en el ejemplo se indica que la maestra hace tres cosas: recorre los lugares, contesta las preguntas y vuelve a mencionar los datos, en tanto que en la caracterización se habla de que algunos docentes “promueven situaciones donde los estudiantes plantean preguntas sobre el trabajo”. En el registro se dice que los alumnos ya están haciendo preguntas, la maestra contesta, luego deja de contestar y menciona nuevamente la información; no se dice qué hace la maestra para promover situaciones donde los alumnos pregunten. Una vez más, cabe preguntar cómo se logra dar un salto entre el ejemplo y la caracterización sin que se diga, en este caso, cuáles eran las preguntas de los alumnos y cuáles las respuestas de la maestra. Una de las críticas más importantes a la observación como método para estudiar el aula es que no trata la comunicación como una actividad dinámica, sino que la reduce a categorías de actos verbales discretos.⁴⁸

⁴⁸ Mercer, Neil. *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1997.

¿Cómo se pasa, en el análisis, de las acciones de recorrer, contestar y volver a mencionar las acciones simbólicas de promover y retroalimentar? Observador y analista se colocan en un nivel descriptivo. El observador describe acciones que se registran en un primer nivel; es decir, acciones que se captan por vía de la observación simple, como la de recorrer. El analista también describe, pero en este caso se refiere acciones simbólicas, como promover y retroalimentar. ¿Acaso el analista asume que, cuando la maestra recorre, contesta y vuelve a mencionar, lo que hace es promover y retroalimentar? El analista atribuye significados a acciones visibles pobremente descritas, en las que el gran ausente es el habla de maestro y alumnos.

Desde luego, el observador del aula no conoce la intención de una acción muda

—como correr o pararse frente al pizarrón—, a menos que el maestro se la manifieste. Tampoco puede legítimamente derivar la intención de los gestos o tonos de voz. Por tanto, no basta con que el observador diga, describa o explique que el observado tiene cierta intención o que realiza cierta

acción. Ha de mostrar, mediante algún recurso metodológico, que el maestro no realiza una tarea distinta de la que él le supone.

También ocurre que haya descripciones tan tímidamente referidas a la situación que se intenta describir, que en el análisis se hagan inferencias insostenibles y, además, se revele que lo son.

Para propiciar interpretaciones o de relación con la vida cotidiana

En un solo caso del grupo de alto nivel de logro, el docente, después de leer el contenido de la fábula, guía a los estudiantes (presumiblemente con preguntas) para que identifiquen el mensaje que proporciona el texto (la moraleja declara el propio profesor).

Viñeta de la narrativa del caso.

También conduce a los niños a que señalen la moraleja que el cuento les proporciona y ésta es que no debemos señalar de algo a las personas hasta no estar totalmente seguras, porque de no hacerlo, podemos estar en situaciones no deseables.⁴⁹

49 Loera Varela, Armando, *op. cit.*, p. 72.

Es este caso, el analista ni siquiera alcanza a describir lo que observa, como sería lo mínimo esperable; en cambio, sí dice lo que él considera que está ocurriendo; esto es: “conduce a los niños a que...”. Queda así expuesto hasta qué punto las acciones y el habla del maestro y los alumnos participantes quedan anuladas o reducidas a la interpretación del observador, lo que deja a un tercero sin forma de saber a qué se refiere, pues no hay manera de determinar a qué llama “conducir a los alumnos”.

El registro de la clase no hace referencia a los participantes, no incluye descripciones de acciones y tampoco hace referencia a los alumnos. Sin embargo, se dice que lo que hace el maestro es *conducir* a los alumnos, y esta descripción es tomada como un dato del análisis posterior.

Al igual que en otros casos, hay un salto entre lo que se dice en el registro y el análisis que se elabora. En el registro de observación de la clase se dice que el maestro conduce a los niños a que señalen la moraleja. En el análisis se da un salto para decir que el maestro guía a los estudiantes

(presumiblemente con preguntas) para que identifiquen el mensaje. Sin tener referencia a la situación que ocurrió en el aula, pasan de la acción de conducir a la acción de guiar, además de que introducen una suposición sobre la forma en que lo hace –presumiblemente con preguntas.

¿Se puede tomar esto como una muestra de lo que pasa en las aulas? ¿Acaso no es una construcción literaria de los observadores y luego de los analistas?

Otra cosa que destaca de esta viñeta es que, la moraleja a la que hace referencia está escrita de tal forma, que se entiende como una interpretación del observador; no está colocada de manera que quede claro que el maestro la formuló; sin embargo, a pesar de no dar referencias, asumen que la hizo el profesor.

La percepción del observador sobre la interacción del maestro con sus alumnos impide saber si el maestro conduce a los niños a que señalen la moraleja o si los guía con preguntas. Lo grave es que lo que ocurrió entre alumnos

y maestro se torna secundario, y se diluye hasta dejar en el centro la mirada que ofrece el observador, la que recoge el analista para construir otra apreciación sobre lo que ocurre en el aula.

Al parecer, ni el observador ni analista se percatan de que al narrar, interpretan, y que al hacerlo anulan a los participantes en la interacción, colocándose ellos mismos en el centro de la acción.

Las situaciones revisadas dejan ver la perspectiva epistemológica con la que se estudia “la realidad”: la realidad del aula no existe de manera independiente al observador; la realidad tampoco es una construcción entre la situación observada y el observador. La realidad es lo que dice el observador sobre ella, su enunciación se establece como lo que es.

Otra manea de describir lo que ocurre es a partir de las narraciones descriptivas que incluyen tanto apreciaciones

como referencias de habla. En un apartado destinado a la corrección como estrategia de evaluación se escribe:

Por otra parte, también es común la corrección y el estímulo en actividades que se relacionan con la lectura, sobre todo para propiciar la comprensión del contenido leído.

Viñeta ejemplo:

La maestra hace comentarios al finalizar la participación de los niños y niñas: “muy bien, Caro; cuál es el subtítulo. Enciérralo”; intercala las intervenciones al tocar el turno de un niño que lee un poco despacio, les pide a los demás que lo dejen solito: “no le digan”; con su voz suave y pausada no deja de emitir comentarios para corregir, estimular la lectura y la comprensión parece bien: “¿qué puedes entender de ese párrafo?”. Otra palabra que encierra es *cieno*, pide al niño explicar su significado...⁵⁰

Si bien sigue siendo un registro primordialmente descriptivo, las referencias textuales que incluye permiten hacerse una idea de la situación. Se puede decir que la maestra estimula al decir “muy bien”, o que busca la comprensión al preguntar por el entendimiento de un párrafo o por el significado de una palabra. Pero no se dice nada de cómo la maestra corrige; sólo se dice que “con su voz suave y

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 172.

pausada no deja de emitir comentarios para corregir”. Aquí no hay más que la percepción del observador: además de que cualifica los comentarios de la maestra, da por hecho que son para corregir. En esta pequeña narración se muestra cómo conviven las referencias textuales de la situación observada con la tendencia a describir a partir de la percepción simple.

Por otra parte, el analista señala que es común la corrección y el estímulo de la lectura, pero sólo muestra el fragmento textual que presentamos. Cabe preguntar, de dónde sale la conclusión sobre lo “común” de estas revisiones. Si se refiere a la frecuencia de estas acciones dentro del aula, hace falta más que un ejemplo para argumentarlo.

3.1.2 El ojo del observador

Una implicación técnica de adoptar una metodología de observación directa reside en la selección de un mecanismo —y una construcción— de registro de la clase. La premisa de “dejar hablar al dato” tiene mucha fuerza pero, cuál es el

dato. Los datos son básicamente, el conjunto de observaciones; es decir, interpretaciones que el observador es capaz de hacer sobre una situación. En las observaciones directas destaca la ausencia de referencias al lenguaje de los participantes; el lenguaje de maestro y alumnos está presupuesto en las descripciones –interpretaciones–. Los análisis son realizados al margen de lo dicho por los participantes. El lenguaje es tomado como un elemento, entre otros, de nivel atóxico para construir sus percepciones.

En la tensión aparente entre lo observado y la observación en sí, el observador se impone a maestro y alumnos y, sin – aparentemente– darse cuenta, termina por anularlos, de manera que lo ocurrido en el aula es lo que él reporta. El analista asume que hay una realidad natural y, desde esta perspectiva, se le vuelve posible pasar lo que observa por lo que es; puede describir acciones simbólicas como que el maestro auxilia a un equipo, que se ve que un niño está un poco aislado o que el profesor lo integra al equipo, que promueve situaciones o que propicia la comprensión, sin

recurrir a nada más que a su percepción. El analista revela que lo ocurrido en el aula es lo que él observa; no es una construcción de significados de los sujetos que participan en ella, tampoco una reconstrucción entre los sujetos que participan en la interacción y el analista que busca entenderlos. El observador asume que la realidad –acciones e interacciones de maestro y alumnos– está ahí y puede ser captada directamente. La realidad del aula es lo que observa; luego su observación pasa por ser la realidad.

En los casos presentados destaca que los sujetos –maestro y alumnos– que construyen las prácticas en el aula –de las cuales se pretende dar cuenta– las diluyen, en cuanto que el observador se coloca en el centro de la acción; lo dicho y hecho por los sujetos queda reducido a lo que el analista de videos puede observar, describir e interpretar. El resultado es una descripción simple que alcanza sólo para nombrar las acciones que el analista cree que realiza el maestro, pero no genera comprensiones; tampoco muestra significados sobre lo que ocurre en el aula.

El observador no se da cuenta que comprender lo que ocurre en el ahí exige un complejo ejercicio que consiste en fracturar su postura autorreferente mediante el uso de mecanismos de control. Como observador está atrapado en sus propios marcos de interpretación y no puede, incluso queriendo, mantener en suspenso lo que sabe, lo que cree o lo que desea. Esto fue identificado y problematizado desde la etnografía que, desde una postura crítica de la observación directa, se propuso asumir que el punto de partida es el ser subjetivo del observador, que ha de ir escalando niveles de objetivación de su acción como observador a través de un esfuerzo constante de diálogo con la teoría, de manera que las observaciones que pueden ser, en principio, una selección y construcción del sujeto, en diálogo con la teoría y durante un periodo prolongado de trabajo de campo, se constituya en dato que dé cuenta de manera más cercana de lo ocurrido en el aula.⁵¹

⁵¹ Rockwell, Elsie. *La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social*, México, DIE, 1980.

La pregunta ¿qué está sucediendo en el aula?, obtiene, en los fragmentos revisados, una respuesta gráfica que muestra la perspectiva del observador-analista sobre lo acaecido en el salón de clases; es un acceso directo, y por lo tanto ateuórico a la realidad del aula. La gran ilusi3n es que el observador-analista cree en la realidad que percibe, y ve lo que pasa en el aula como si fuera real, de acuerdo con los significados que le atribuye. De esta manera, la perspectiva de la observaci3n se sitúa en el nivel m1s elemental de comprensi3n de la realidad, al suponer un acceso directo a ella. Para generar comprensiones en un nivel menos aparential, se vería ante la exigente tarea de hacer un ejercicio de descentramiento del propio punto de vista, que se ha deslizado silenciosamente como si fuera un dato objetivo de la realidad.

La ausencia del lenguaje de maestro y alumnos tiene otro problema. Al no haber, en los fragmentos, una reconstrucci3n de la situaci3n que se busca explicar, no hay manera de distinguir entre las observaciones realizadas y la situaci3n que se pretendía observar. Están tan íntimamente

ligados lo observado y el observador, que no hay forma siquiera de distinguir las inferencias de los hechos.

Mirado desde las aportaciones de la antropología, también hay problema en este sesgo de la observación. Geertz, ocupándose de ella, afirma que no es posible saber de manera directa el significado de un hecho. Para Geertz los hechos son indescifrables a primera vista. Para comprenderlos propone la construcción de un contexto de significación en el que ese hecho significa algo para los individuos que participan en él. Y es que, afirma, no hay observación pura; toda observación es, ya, una interpretación. De esta manera, el observador no tiene forma de distinguir entre su observación y su interpretación.

Es sabido que el proceso de observación es selectivo pues, al observar, se selecciona inconsciente o conscientemente; por ello los métodos de investigación cualitativa problematizan la observación. No basta con asumir que la observación es subjetiva, selectiva, interpretativa –como se asume en *La práctica pedagógica videograbada*–; es preciso

problematizar ese primer contacto básico con la realidad para dar validez al registro de la realidad que se pretende estudiar. Es preciso responder ¿desde dónde el observador dice lo que dice?, y ¿cómo puede decir lo que dice?

Desde la etnografía educativa, Elsie Rockwell critica al acceso directo a la realidad. Para ella la posición empirista postula una supuesta separación entre teoría y datos, entre conceptualización y observación. Al caer en cuenta de la innegable presencia implícita de la teoría, decide tornarla consciente y explícita mediante un trabajo teórico continuo. Señala que éste permite una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y, a la vez, un mayor acercamiento al mundo empírico.

3.1.3 La atribución de intenciones

La referencia a lo dicho por maestro y alumnos revela nuevos problemas. Si bien ya no se asume, implícitamente, una relación ateórica con el lenguaje, sí existe el riesgo de no “enfrentarse” a lo dicho, sino a “lo que quiso decir”. Al

referirse al contraste entre la forma de introducir los contenidos de matemáticas en un grupo de bajo nivel socioeconómico y uno de alto, señalan:

En ambos casos se proponen preguntas, mientras se ofrece información del contenido de la clase. Sin embargo, una diferencia importante es que, en cierto tipo de preguntas, el propósito de su formulación es diferente; en el caso de bajo nivel socioeconómico, se expresan para solicitar la aprobación del grupo de que lo escuchan, mientras que en el caso de mayor nivel socioeconómico, se plantean inmediatamente después de haber dado información y con la intención de que reconozcan (memoricen, en algunos casos) las ideas presentadas.

Ejemplo de pregunta para solicitar aprobación de información.

“¿Cuál tenemos antes del dos? –Señala el 1–, ¿verdad?”

Caso de bajo nivel socioeconómico

Ejemplo de pregunta para recuperar conocimiento ofrecido.

“El tema del día de hoy es el plano cartesiano –luego pregunta–. ¿De qué vamos a hablar hoy?, esta línea con rojo se llama coordenada, ¿cómo?”

Caso de alto nivel socioeconómico.⁵²

⁵² Loera Varela, Armando, 2005, *op. cit.*

En esta narración, el analista toma las expresiones del maestro y les atribuye intenciones. Asume que, cuando el maestro dice: “¿Cuál tenemos antes del dos? –Señala el 1–, ¿verdad?”, lo que está haciendo es efectuar la verificación de que el grupo lo escucha. Asimismo, asume que cuando el maestro dice: “El tema del día de hoy es el plano cartesiano –luego pregunta–: ¿de qué vamos a hablar hoy? Esta línea con rojo se llama coordenada, ¿cómo?”, su intención es que reconozcan (memoricen en algunos casos) las ideas presentadas.

El analista no se refiere a lo que se dice, sino a las intenciones que supone. Lo dicho por el maestro aparece como algo secundario frente a su aparente capacidad –atribuida por el analista de videos– de participar al alumno algo que no está en lo dicho: solicitar la aprobación de que lo escuchan, sin que en su habla haya referencia a ello. Al atribuir intención a lo dicho, sin mostrarlo, el analista se coloca y coloca al maestro en una perspectiva instrumental del lenguaje. El analista olvida que “decir algo no es lo mismo que dar a entender (indirectamente) algo, y entender

algo no es lo mismo que inferir de ciertas señales la intención de otro”.⁵³

Sin darse cuenta, el analista se coloca en una perspectiva intencional del lenguaje; usa el lenguaje de manera instrumental al atribuir intenciones a lo dicho por el maestro sin que éstas se muestren realmente en lo dicho. Su empleo del lenguaje muestra, por un lado, cómo atribuye al maestro la capacidad de actuar sobre el alumno y, por otra, que el significado de lo que el maestro quiere decir no viene determinado por lo que dice, sino por sus intenciones, aunque éstas no están en lo dicho.

El observador y el analista del aula dan por hecho que el maestro posee una intención y que tal intención le da sentido y permite entender la acción. Asume que las acciones en el aula se explican por las intenciones del maestro o las del niño, e infiere la presencia –y el poder– de las intenciones por las acciones mismas.

⁵³ Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI, 1993, p. 286.

El observador atribuye al maestro y a las acciones una intención. Pero esa intención no puede obtenerla por observación. Tampoco puede derivarla de las acciones mismas, pues las acciones mudas no se autointerpretan. El contexto le permite sospechar la intención.⁵⁴ Es decir, el observador no observa las intenciones, sino que las deduce del contexto. En el aula usualmente se estudian aquellas acciones que se identifican valiéndonos de las intenciones que persigue el maestro o de los fines que se propone realizar.⁵⁵

Los analistas están situados en la perspectiva de un modelo intencional del lenguaje. Implícitamente asumen que al mostrar lo que dice –o hace– el maestro, algo transfiere al alumno. Miran el aula desde una perspectiva estratégica y desde ésta asumen, implícitamente, que el maestro actúa sobre los alumnos.

⁵⁴ Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus, 1990, p. 68.

⁵⁵ Habermas, Jürgen, 1993, *op. cit.*, p. 371.

3.1.4 Usos del lenguaje

Este estudio revela dos niveles de tratamiento del lenguaje. En el primero, el lenguaje es una cosa que el observador asimila y omite; en el segundo, el lenguaje es un signo cuyo significado está en las intenciones de quien habla. En el primero el lenguaje tiene un sentido ateórico para el observado y lo es a tal grado que puede captarlo y omitirlo en la misma operación mental. El segundo nivel corresponde al modelo de lenguaje del significado intencional. En los fragmentos revisados se observa una postura metodológica y epistemológica primordialmente prelingüística; si bien parece que el lenguaje es el dato analizado, los fragmentos muestran al lenguaje como un objeto subordinado a las percepciones del observador y a las intenciones que le atribuye.

Así como en la vida cotidiana el lenguaje en uso es ateórico, esto es, nadie habla y al mismo tiempo analiza lo dicho, aquí también queda fuera de la reflexión. Lo dicho no es un objeto de análisis; es reducido a un objeto que junto con

otros permite al analista dar cuenta de lo que filtra y transforma su sistema perceptual. Es una metodología prelingüística porque 1) el analista está de espaldas al lenguaje y reduce su carácter simbólico a objeto aprehensible, y 2) el analista toma lo dicho e intenta dar cuenta de ello, pero lo que hace es omitir el sentido de lo dicho y mostrar las intenciones, que en modo alguno vienen dadas por lo dicho.

3.2 La Etnografía

En los años setenta la etnografía se abre paso entre los estudios educativos. Al lado de otras perspectivas, también cualitativas, busca su naturalización en el campo de la investigación educativa. Para Rueda (1994, 1997) los rasgos distintivos de las investigaciones de corte etnográfico son el cuestionamiento a los métodos cuantitativos a través de la permanencia de los investigadores por periodos prolongados en las escuelas, la elaboración de descripciones detalladas y profundas de las actividades cotidianas de los sujetos estudiados, las entrevistas no estructuradas, las abundantes

observaciones para reunir información, y finalmente, el apoyo conceptual de otras disciplinas como la sociología, la pedagogía, la psicología y la sociolingüística para el análisis.

Si bien es cierto que dentro de la etnografía se han abierto diversos enfoques, hay un acuerdo básico sobre algunos aspectos clave, a saber, el estudio de lo particular en lo general y el tema del método como cuestión de enfoque y no de técnicas. Se afirma que no se pretende generalizar la particularidad, sino particularizar la generalidad; esto es, no se trata de estudiar una totalidad a partir de los casos, sino en casos que están determinados por la totalidad, de manera que lo genérico se exprese en cada caso.⁵⁶

En cuanto al método, se dice que no implica ciertas técnicas e instrumentos, sino cierta manera de proceder del investigador, lo que lleva a los supuestos epistemológicos de la investigación; esto es, al enfoque desde el cual se investiga. De esta manera, se considera que la definición del

⁵⁶ Bertely Busquets, María. *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa*, en *La etnografía en educación panorámicas, prácticas y problemas*, México, UNAM, CISE, 1994.

método no está dada por los instrumentos y las técnicas, y que no remite al procedimiento para la recolección de datos, sino al enfoque epistemológico; es decir, que obedece más a las formas de conocer que a los procedimientos de recolección de datos.⁵⁷

Al parecer, los estudios de corte etnográfico comparten un procedimiento más o menos inductivo, lo que significa que a lo largo de la investigación van reconstruyendo los conceptos y los hallazgos, sin que esto suponga que se inicia como si el etnógrafo fuera una tabla rasa. Por el contrario, en los planteamientos etnográficos se coincide en la necesidad de reconocer las preconcepciones teóricas y personales del etnógrafo, en controlar y explicitar los supuestos reconceptualizándolos.⁵⁸ Sin embargo, Paradise distingue la etnografía que hace descripción simple, de la que presenta descripciones densas.⁵⁹ En esta última, la aproximación a la realidad no está dada por modelos

⁵⁷ *Ibíd.*

⁵⁸ Rockwell, Elsie, 2009, *op. cit.*

⁵⁹ Paradise, Ruth. *Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?*, México, UNAM, CISE, 1994.

preconstruidos, pero tampoco pretende aprehenderla de manera directa. Se coloca en un punto que busca integrar lo propio del sujeto que quiere conocer un aspecto del aula, con aquello que pertenece de suyo a la pretendida realidad. No todo está construido por el sujeto que conoce y no todo está dado de suyo por la realidad, al margen del sujeto.

Las formulaciones etnográficas complejizan el acceso al aula. La realidad que se busca comprender ya no es un dato que espera ser captado, es una construcción. Esto implica ciertas mediaciones entre el etnógrafo y lo que busca comprender; implica cierta forma de proceder para obtener registro de la realidad, una cierta manera de introducir la teoría.

En este caso, sabemos lo que hace un etnógrafo porque lo explicita. Hace falta ver en sus análisis, en sus datos, en sus interpretaciones, cómo procede, cómo analiza, en qué consisten sus registros.

En este estudio se pretende un acercamiento a lo que es hacer etnografía, y para ello se requiere revisar los estudios

que dicen hacerla en el aula. La pregunta que guía mis reflexiones es qué se hace cuando se hace etnografía. Encontramos respuesta desde una perspectiva pragmática que busca en el lenguaje (registro, análisis, interpretaciones) de cada uno de los autores, las acciones que efectivamente realizan cuando hacen etnografía educativa.

Para hacer este recorrido hemos seleccionado partes significativas de tres estudios de aula de corte etnográfico que siguen la tradición antropológica:

- Rockwell, E. “Los usos escolares de la lengua escrita”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (coords.), México, Siglo XXI, 1982, 296-320, pp.
- Carvajal Juárez, Alicia L. *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*, México, COMIE, 2001.
- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*, México, DIE, 1994.

3.2.1 Una mirada etnográfica y la construcción del registro

“Los usos escolares de la lengua escrita”⁶⁰ es un estudio etnográfico de los años ochenta en el que se buscaba reconstruir, a partir de la cotidianidad escolar, lo que sucede con la lengua escrita en el proceso de apropiación del conocimiento que se da en la escuela. En este estudio importaba reconstruir las relaciones y prácticas institucionales cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir. Según la autora, está basado en el análisis de todos los sucesos que implican la lengua escrita cuando tienen por referencia la interacción verbal de los alumnos y el maestro.

Una parte fundamental de este estudio es que la autora busca mostrar que hay una relación asimétrica en la que los niños entran en un doble proceso de interpretación: tratar

⁶⁰ Rockwell, E. “Los usos escolares de la lengua escrita”, en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (coords.), México, Siglo XXI, 1982, 296-320, pp.

de interpretar el texto y a la vez tratar de interpretar lo que entiende y solicita el maestro. La relevancia de este hallazgo es la razón para revisar cómo es que procede la autora para llegar a él. La siguiente es la transcripción textual de esa parte del texto.

1. Un maestro trabaja con su grupo de cuarto, sobre la lección “el ciclo del agua”. Después de comentar la tarea (determinar la dirección de los vientos), el maestro pide que lean varios alumnos. El texto es: “el viento lleva las nubes de un lugar a otro. Por eso el agua que se evapora en un lugar puede caer en forma de lluvia en otro muy lejano...” Al escuchar la lectura de los alumnos, el maestro comenta: “lo importante es entender lo que leen, no sólo leer así”. Luego: “Ahora sí, ¿qué entendieron?” Varios alumnos intentan explicar: “el viento lleva las nubes”. “Que se evapora el agua”, etc. El maestro no retoma las respuestas, sino que dice: “fíjense bien...” y empieza a dibujar un esquema detallado en el pizarrón para explicar el contenido del texto. “Es lo que dice nuestro texto...” luego dibuja un mapa de México y en anticipación al siguiente párrafo del texto, explica de dónde vienen los vientos y las lluvias. Comenta la evaporación y los niños responden a sus preguntas, comprendiendo aparentemente su explicación del texto.

2. El maestro pide nuevamente lectura: “Desde mayo hasta septiembre u octubre los vientos traen aire con mucha agua en forma

de vapor... A la mayor parte de la República". Varios leen lo mismo.

M. "Bien... ¿qué nos están trayendo los vientos?"

AS. Varios. "Lluvia, agua, aire, vientos, nubes".

M. "Lean bien, para que entiendan... no traen nubes". Pide nueva lectura. "¿De cuáles vientos habla?" Un alumno contesta: "del mar" ...

M. Pide nueva lectura, "porque no se comprendió"...

M. "...las nubes se forman ¿en qué partes?"

AS. VARIOS. "En charcos, lagos, mar, océano pacífico" (respuestas relevantes dada toda la explicación anterior).

El maestro no retoma las respuestas, sino que resume: "en el mar se forman las nubes que traen la lluvia..." (Sigue la lectura y la interrogación, con respuestas cada vez más tímidas de los alumnos).

3. Al terminar el texto, el maestro pide que observen una ilustración sobre el ciclo del agua, en el libro. Después de un minuto pregunta "¿qué ven?" y señala a diferentes alumnos. Primero ofrecen palabras: "nubes, ríos, árboles", etc. El maestro repite todo, en tono de aceptación.

Los alumnos empiezan a describir procesos: "de que llueve y el agua se filtra por abajo", "que se calienta el agua y sube y otra vez forma nubes". El maestro repite todo, a veces en tono de no haberlo notado él antes: "detrás de las montañas también llueve... es cierto" dice. La mención de filtración del agua por la tierra lleva a una larga discusión en que los niños aportan, con explicaciones amplias, sus conocimientos sobre la profundidad de los pozos en su comunidad".

Durante esta clase se muestra la forma en que la lectura de una lección forma parte de una trama de interacción en que el docente es, generalmente, el responsable de interpretar el texto. Los alumnos responden a las preguntas del maestro en forma diferente, en cuanto amplitud y seguridad, en los tres momentos de la clase: cuando las preguntas refieren a lo que ha expuesto el maestro, responden con facilidad, a veces ayudados por las pistas que da el maestro; cuando se refieren al texto, en cambio, responden parcialmente, con palabras tomadas del texto; el maestro tiende a ofrecer explicaciones más completas, sin retomar o validar lo que dicen los alumnos. Cuando se refieren a la ilustración, las respuestas y los comentarios son cada vez más amplios y son aceptados por el maestro de tal forma que incluso se rompe la relación asimétrica característica de la lectura del texto.

El último momento muestra que las interacciones anteriores no implican una inhibición o falta de comprensión por parte de los alumnos, sino que apuntan a alguna característica básica de cómo se maneja la interpretación del texto escrito, dentro de la interacción entre docente y alumno.

Si bien en este caso los alumnos están comprometidos, incluso con entusiasmo, en la actividad de leer y encontrar sentido al texto, es sobre todo, a través de la compleja trama de interacción verbal con el maestro que este proceso se da en la enseñanza escolar. La comprensión de lectura es fundamentalmente social en este contexto.

Pero el tipo de relación que se establece en las escuelas entre docente y alumnos, le imprime ciertas características al proceso; en él están en juego la doble autoridad del maestro. La autoridad de quien sabe más

y por lo tanto puede aportar más al texto, y la autoridad institucional que asume frente a los alumnos. Los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de interpretar lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos.⁶¹

En el registro quiero hacer notar que la autora describe la situación con elementos de distinta naturaleza. En la primera parte del registro *describe* acciones del maestro como: “trabaja con el grupo... comenta la tarea... pide que lean”. En otro nivel de descripción la autora refiere que “...en anticipación al siguiente párrafo del texto –el maestro– *explica de dónde vienen los vientos y las lluvias. Comenta la evaporación y los niños responden a sus preguntas, comprendiendo aparentemente su explicación del texto*”. En este punto *sintetiza* el diálogo entre maestro y alumnos, y lo *reduce* a dos acciones: el maestro explica, los alumnos comprenden. Cuando dice que el maestro explica, *sustituye* la descripción de lo que hace el maestro por la acción que la observadora le atribuye. Lo mismo sucede con los alumnos:

⁶¹ Rokcwell, Elsie, 1982, *op. cit.*, pp. 310-312.

la observadora no describe lo que dicen, sino la síntesis de lo que ella observa y comprende. Y en este punto va más allá porque, además de no mostrar las respuestas de los alumnos, introduce su propia valoración sobre ellas. Para la autora, los alumnos comprenden la explicación. Llama la atención por qué no muestra cómo ocurre esa relación de explicación-comprensión. En este punto, el registro etnográfico muestra la forma en que se introduce la autora en la construcción del registro.

Al inicio del primer párrafo está descrita una relación entre la lectura, los comentarios y preguntas del maestro y las repuestas de los alumnos. En esta última parte, la autora *anula* el contenido de la situación y en su lugar coloca acciones concretas que atribuye al maestro y los alumnos, y las *reduce* a tal punto que no se puede saber, por ejemplo, a qué llama la autora explicación y en qué se distingue de lo que llama comentario; tampoco es posible saber a qué llama comprensión.

Luego escribe, entre paréntesis: “...Sigue la lectura y la interrogación, *con respuestas cada vez más tímidas de los alumnos*”. Aquí nuevamente *omite* las respuestas de los alumnos, además de que incluye su valoración sobre ellas. Y esto importa porque a lo largo del registro van tomando fuerza los comentarios de la etnógrafa y se va dejando de lado, sobre todo, la descripción de lo que dicen los alumnos.

Y en otras partes del registro la autora describe la situación mostrando la acción del maestro y la de los alumnos a partir de lo dicho por ellos: “Los alumnos empiezan a describir procesos: ‘de que llueve y el agua se filtra por abajo’, ‘que se calienta el agua y sube y otra vez forma nubes’. *El maestro repite todo, a veces en tono de no haberlo notado él antes: ‘detrás de las montañas también llueve... es cierto’* ”.

No podemos saber cómo fue construido este registro, lo que sí podemos saber es que es una construcción que se sirve de elementos de diferente naturaleza, que da cuenta de una situación de forma compleja, que el habla en interacción es central para dar cuenta de dicha complejidad, que la

observación es la fuente fundamental del acceso a la situación y que se da un peso importante a las interpretaciones de la autora acerca de la situación.

Ahora bien, la autora identifica tres formas diferentes en que los alumnos responden a las preguntas del maestro. Y éstas se corresponden con los tres momentos en que está organizado el registro. En el primer momento resulta llamativo cómo dice que responden con facilidad, dado que en el registro (es el número 1 del registro) no está la explicación del maestro y no están las respuestas de los alumnos. Cuando están, hay un llamado constante del maestro para que entiendan lo que leen. Finalmente, lo que ofrece el registro, como ya se dijo arriba, es una síntesis que da por hecho que el maestro explica y que los alumnos responden y comprenden.

La autora escribe que “...es a través de la compleja trama de interacción verbal con el maestro que este proceso se da en la enseñanza escolar”. Y aunque destaca la importancia de la interacción verbal en la enseñanza escolar, en el registro hay

varias omisiones de la interacción verbal que no permiten identificar la relevancia que la etnógrafa asigna, de manera que el registro resulta insuficiente para dar cuenta de la compleja trama de interacción verbal que, al hacer su análisis, encuentra fundamental.

Y casi al final del análisis escribe que “los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de interpretar lo que entiende y solicita el maestro”. En esta parte del análisis la autora introduce un saber sobre la relación maestro-alumno que, al parecer, ha sido construido en otro lugar. Y al integrar el saber sobre la autoridad del maestro, la autora asume que se da un doble proceso en los alumnos, despegándose así del registro que muestra y apegándose más al saber sobre la relación asimétrica. Lo interesante es cómo puede ocurrir que la integración de un saber –teoría– desvanezca o diluya lo que sí puede estar mostrando efectivamente el registro. La etnógrafa ofrece un análisis sin duda interesante, pero no muestra suficientemente por qué saca conclusiones acerca

del intento de los niños por interpretar lo que entiende el maestro.

Son dos las situaciones que me interesa mostrar: 1) en el registro de la clase están mezcladas interpretaciones y descripciones de la autora y referencias verbales textuales de maestro y alumnos. La integración de elementos de naturaleza diversa avanza respecto de las metodologías de acceso “directo” al aula. Sin embargo, es posible que se generen tensiones en las que la mirada de la etnógrafa se imponga –sin notarlo– a las acciones y al lenguaje de los participantes y a sus posibles significados. Y 2) el conocimiento –saber previo construido en otros estudios– que es introducido como teoría que permite generar mejores comprensiones de la situación, termina por imponerse a los hechos y hasta a los significados de esos hechos.

3.2.2 El lugar del lenguaje en un registro etnográfico

En el mismo registro la analista describe: “el maestro explica de dónde vienen los vientos y las lluvias, el maestro comenta la evaporación y los niños responden a sus preguntas, comprendiendo aparentemente su explicación del texto”, pero no expone lo que dice el maestro sobre los vientos y las lluvias, tampoco lo que dice sobre la evaporación; por el contrario, asume que lo dicho por él es explicación y comentario. Y como la autora no se explica a sí misma, no es posible saber, en este caso, cómo hace la distinción entre explicación y comentario. Tampoco indica en qué consisten las respuestas de los alumnos ni por qué dice que los alumnos aparentemente comprenden.

La interacción verbal a la que la autora hace referencia en el análisis ocupa un lugar marginal en el registro. La ausencia de explicaciones, comentarios y respuestas, esto es, la omisión constante de la interacción verbal, impide hacerse una idea de lo ocurrido, así como seguir a la autora en el análisis que realiza. ¿Por qué no muestra cómo ocurre esa

relación de explicación-comprensión? ¿Es válida esta manera sintética de describir las situaciones y qué es lo que le da validez?

La naturaleza compleja y constructiva del fragmento arriba mostrado revela la compleja tensión generada entre la autora y la situación que busca comprender. Un riesgo es, como ocurre aquí, que al despegarse de lo dicho en la situación, la autora deslice interpretaciones que anulen lo dicho por los participantes y deslice subrepticamente apreciaciones sobre la situación. Con una descripción más cercana a lo textual del habla, el lector tendría mayores posibilidades de seguir la ruta analítica de este trabajo etnográfico y con ello se abriría la posibilidad de un diálogo crítico con el texto.

También es posible observar este problema cuando la autora dice que “el maestro no retoma las respuestas, sino que resume: ‘en el mar se forman las nubes que traen la lluvia...’ (Sigue la lectura y la interrogación, *con respuestas cada vez más tímidas de los alumnos*)”. Omite las respuestas e incluye

su apreciación sobre ellas. No intento poner en cuestión si es adecuado o no incluir comentarios de este tipo; lo que busco es identificar si la inclusión del comentario y la omisión de la textualidad son relevantes para el análisis que se realiza. Por ejemplo, si hay un cambio en las respuesta de los alumnos, y si cada vez se tornan más tímidas puede ser, en todo caso, resultado del análisis de la interacción, esto es, la autora se vería frente a una serie de situaciones que le permitirían dar significado a la circunstancia y mostrar cómo es que el ánimo para responder se torna más tímido cada vez. En este caso, vale preguntar qué tipo de comentarios se pueden introducir para caracterizar la situación y cuáles son producto de análisis detallados.

También es posible observar este problema cuando la autora dice que hay tres momentos distintos en la clase analizada en cuanto a la amplitud y seguridad con que los alumnos responden al maestro. Dice que “cuando las preguntas refieren a lo que ha expuesto el maestro, responden con facilidad, a veces ayudados por las pistas que da el maestro”. Sin embargo, la descripción no muestra que las respuestas estén referidas a la explicación del maestro, ni muestra la

explicación del maestro. Luego dice que “cuando se refieren al texto, en cambio, responden parcialmente, con palabras tomadas del texto” y que “el maestro tiende a ofrecer explicaciones más completas, sin retomar o validar lo que dicen los alumnos”, pero tampoco muestra las explicaciones del maestro.

Una vez mostradas estas ausencias y tensiones, cabe decir que la propia autora de este fragmento ha mencionado, en otro momento, la importancia de contar con registros que incluyan una versión lo más textual posible pues, afirma, generalmente son más valiosos los fragmentos más textuales del discurso que el todo resumido en palabras del investigador.⁶²

3.2.3 Relaciones entre la teoría y el registro

Como se dijo antes, la autora encuentra dos cosas fundamentales: 1) la revelación de que hay un rasgo básico

⁶² Rockwell, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, DIE, 1987.

en la forma como se maneja la interpretación del texto en la interacción maestro-alumnos relacionado con los tipos de respuestas de los alumnos y las preguntas formuladas por el maestro, y 2) que en la interacción que construyen es posible romper la relación asimétrica característica de la lectura del texto.

Si bien con el registro muestra que en el aula la interpretación del texto es estructurada en la interacción verbal, no ofrece elementos suficientes que permitan comprender la afirmación de que subyace al proceso un doble juego de autoridad del maestro y un doble esfuerzo de interpretación por parte de los alumnos. No niego que eso ocurra en la escuela, pero el fragmento de registro no lo muestra plenamente. Sus registros y análisis han de mostrar al lector por qué dice lo que dice. En *De huellas, bardas y veredas* la misma autora habla de 1) la estructura asimétrica en la que el docente pauta la interacción y al alumno tiene que seguir esa lógica de interacción al mismo tiempo que entender qué quiere decir el docente en cada momento, y 2) la doble tarea de interpretación que enfrenta el alumno: la

de interpretar el texto y la de entender la interpretación que hace el maestro. Sin embargo, tanto en ese documento, como en el análisis que aquí se ha revisado, la autora no muestra los registros que permitan saber con suficiencia qué pasa en las aulas que analizó y por qué concluye que eso subyace al trabajo que hace el alumno.

El registro (que es un fragmento de una serie de registros del estudio de la autora) es insuficiente para mostrar que ocurren esos dos procesos de autoridad e interpretación en la comprensión de la lectura. Por un lado, se esperarían elementos de registro y de interpretación que mostraran con suficiencia el proceso de doble interpretación en que entran los alumnos y el doble papel de autoridad que el maestro tiene frente a ello. Por otro, si se siguiera la exigencia metodológica que la autora ha planteado acerca de generar interpretación “en los propios términos de los participantes”, se esperaría que tanto el papel de autoridad del maestro como el proceso de doble interpretación del alumno fueran expresión de los significados que la interpretación de textos tiene para ellos mismos, esto es,

que fueran expresión de los significados que la interpretación de textos tiene para maestro y alumnos.

¿Cómo valida que esta doble interpretación de los alumnos se revela en los propios términos⁶³ de los sujetos y no como una significación de ella sobre los sujetos? La autora tendría que mostrar que logra acceder a los significados construidos en los términos de los participantes y la validez del estudio estaría dada por la manera en que la autora mostrara que eso ocurre.⁶⁴

3.2.4 La interpretación en el registro etnográfico

En el texto *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*⁶⁵ se presentan los resultados de la investigación “Seguimiento del libro de texto de matemáticas de primer

⁶³ Develar el significado de algo “en sus propios términos” es, siguiendo a Geertz, dar significado a lo que ocurre en el contexto de significación de los sujetos participantes, en su propio contexto de significación cultural.

⁶⁴ En Geertz tiene un lugar el logro del acceso a los significados de los participantes, pero también tiene lugar decir qué significado tiene.

⁶⁵ Carvajal Juárez, Alicia L. *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*, *Revista mexicana de investigación educativa*, COMIE, vol. 6, no. 12, 2001, pp. 223-247.

grado es escuelas oficiales del D. F.". El propósito central fue conocer y documentar de qué manera los maestros realizaban el trabajo con el libro de texto y cómo lo transformaban al manejarlo.

Para realizar la investigación, se diseñó un estudio etnográfico con un planteamiento interpretativo en la perspectiva desarrollada por Geertz, que buscaba recuperar los significados que maestros y niños daban a los contenidos y actividades escolares en matemáticas.

La autora parte del supuesto de que en el contexto escolar se construyen diversas interpretaciones de los libros de texto. El estudio encontró interpretaciones sobre la dificultad para identificar el propósito central de la actividad, la práctica de la lectura, la evaluación, las indicaciones básicas, las explicaciones de las representaciones gráficas. Entre las interpretaciones que la autora encuentra más significativas está una situación de réplica del planteamiento de un ejercicio.

Veamos otra situación de réplica donde el trabajo de un contenido matemático pasa a segundo plano al mantener la forma de presentación de la actividad:

La maestra Alba reparte unas hojas con el dibujo de la cara de un niño y números de uno al 30 debajo de él.

La distribución de los números y la cara del niño permiten anticipar que con la numeración se obtendrá el cuerpo.

Según comenta la maestra, este ejercicio ya lo habían hecho en otra ocasión pero no les había salido muy bien.

Los niños le piden que se los vuelva a repartir para hacerlo y ella acepta con la condición de que ahora sí se fijen y sigan la serie para obtener la figura. Organiza al grupo en equipos de tres e indica: “si no sabemos qué número sigue, le preguntamos al compañero de al lado y que nos enseñe cuál es”. Los niños parecen contentos pues sonríen, exclaman, se mueven.

Ma: antes de colorear me lo enseñan para ver si seguimos bien los números.

Jonathan junta el uno con el 11, otro niño –también de su equipo– une el uno con el cuatro, ambos están trabajando en la zona que correspondería al cuello del niño dibujado y, con diferentes trazos,

empiezan a obtener el cuerpo sin necesidad de seguir la serie.

Al parecer la lógica de la figura domina sobre la numeración.

Con este ejercicio la maestra pretende que los niños sigan una secuencia numérica del uno al 30 hasta obtener la figura.

Sin embargo, debido a que la figura que propone la maestra es, obviamente, el dibujo del cuerpo de un niño, la distribución de los números y la parte de la figura que ya está dibujada lleva a descubrir de antemano qué se obtendrá. Seguir la serie numérica no es un requisito para identificar y obtener la figura, la serie pasa a un segundo plano, conocer cómo es un cuerpo permite reconstruirlo.

Para Jonathan y sus compañeros esta es la lógica que priva, resulta suficiente unir puntos.⁶⁶

Cuando la autora dice que “la distribución de los números y la cara del niño permiten anticipar que con la numeración de obtendrá el cuerpo”, introduce su propia observación acerca del dibujo. Es posible que la autora tenga certeza acerca de que la figura deja ver la serie numérica; sin embargo, no muestra que los niños perciban lo mismo que ella. En el

⁶⁶ *Ibíd.*, pp. 235-236.

registro, la autora refiere una conversación con la maestra, describe indicaciones, organización y ambiente del grupo. También describe cómo percibe a los alumnos y las acciones que realizan algunos de ellos.

En el análisis se hace referencia a la dinámica que la propia autora construye acerca del ejercicio, “debido a que la figura que propone la maestra es, *obviamente*, el dibujo del cuerpo de un niño, la distribución de los números y la parte de la figura que ya está dibujada lleva a descubrir de antemano qué se obtendrá”. Asume que, para los alumnos, la obviedad de la figura se impone a la secuencia numérica. Asume que la distribución de los números y la parte dibujada permiten a los alumnos descubrir qué figura se obtiene. El dato que tienen es que dos alumnos juntan líneas de números que no son consecutivos y que corresponden a la parte del cuello de la figura. La observación revela que unen líneas, pero no revela que eso ocurra debido a que los niños descubren la figura que forma la secuencia numérica. Por otro lado, el hacer una interpretación más o menos precisa sobre lo ocurrido en torno a la actividad no refiere a una

interpretación en los propios términos de los alumnos y del maestro, no en el sentido que lo expone Geertz ni en la perspectiva etnográfica que se dice adoptar en este estudio.

Así pues, este fragmento muestra de qué manera las interpretaciones que se introducen durante las observaciones se pueden imponer durante la elaboración del informe. En este caso, la interpretación de la investigadora, más que un matiz, es un dato relevante que se introduce en el registro y determina el análisis de la situación.

En el registro se describe el ejercicio que la maestra indica a los alumnos, al hacerlo incluye, quizá sin notarlo, dos datos que son los que determinan el resultado del análisis: “La distribución de los números y la cara del niño permiten anticipar que con la numeración se obtendrá el cuerpo” y “al parecer la lógica de la figura domina sobre la numeración”.

La etnógrafa ignora que, al decir que “la distribución de los números y la cara del niño permiten anticipar que con la

numeración de obtendrá el cuerpo”, lo que hace es hablar de que ella puede hacer tal anticipación, y que atribuye la acción que ella realiza a los alumnos. Por vía de la observación directa no se puede saber qué procedimiento siguen los alumnos, y tampoco se puede saber, *in situ*, el significado de sus acciones.

En el registro, el único dato que tiene la investigadora es que los alumnos unen puntos sin seguir la secuencia. La autora no se pregunta qué están haciendo los niños con el ejercicio, da por hecho que lo que hacen se debe a la obviedad del dibujo. Pero, como se dijo arriba, el que los niños hagan trazos sin seguir la secuencia, no significa que lo hagan porque saben que dibujan un cuerpo. Lo interesante es que la autora no habla de lo que hacen y cómo lo hacen; ella no se detiene en la descripción. Construye una explicación, y dice por qué los alumnos hacen lo que hacen pero, al explicar, ofrece mayor referencia a la percepción que ella desliza sobre el dibujo, que a las acciones de los alumnos.

El trabajo de la etnógrafa infiere las acciones de los alumnos sobre varios supuestos: aquél de que los alumnos conocen la distribución de los números, que anticiparon de qué figura se trataba y que unen los puntos debido a que previeron la figura. En este trabajo interesa mostrar la facilidad con se introducen inferencias o interpretaciones de quien analiza y cómo éstas se imponen a lo que ocurre en la situación entre maestros y alumnos. Se despega de la situación que analiza, de la descripción que establece y hace su análisis tomando como dato duro su explicación sobre la actividad y la acción de los alumnos. La autora no describe significados, sino que introduce explicaciones desde su propia descripción. La máxima metodológica que la autora señala acerca de recuperar las interpretaciones que la maestra y los alumnos dan a las actividades, esto es, mostrar los significados en los propios términos del maestro y los alumnos, no se muestra en este ejercicio. El análisis mostrado no da cuenta plenamente de las acciones en el contexto de significación de los participantes, al parecer, lo que sí surge es la forma en que la investigadora se explica la situación observada.

3.2.5 Las inferencias en el registro etnográfico

Los estudios de corte etnográfico pueden ser muy diversos. A continuación veremos otra manera de recurrir a la etnografía en la búsqueda por comprender el aula. Es un fragmento tomado del texto *Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros*.⁶⁷

Saberes docentes en la actividad individual

La clase se lleva a cabo en los primeros días del año escolar con un grupo de aproximadamente 52 alumnos. Algunos de los niños tienen menos de seis años (la edad reglamentaria para ingresar a primaria); en la mayoría de las bancas se sientan tres niños en cada una; éstas son de tipo binario (para dos alumnos) con mesa y asientos unidos.

El maestro inicia la clase contando con los niños “los diez perritos”. Después les muestra unas ilustraciones de perros y hace unos dibujos de perros en el pizarrón. El maestro les dice que van a volver a cantar la canción de los perritos y que lo van a hacer por filas. Les pregunta si se acuerdan qué letra tiene cada fila. Algunos niños contestan que sí y otros que no. El maestro les pide que levanten la mano a los niños de cada fila, indicándoles sucesiva-

⁶⁷ Mercado, Ruth. *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, México, DIE, 1994, pp. 56-57 y 60-61.

mente: la a, la b, la c. Como los niños de las diferentes filas levantan la mano indistintamente, el maestro les dice que no se acuerdan y vuelve a indicar varias veces la letra que le corresponde a cada fila. Después de que los niños cantan por filas, y que el maestro atiende a una pareja de padres de familia, la clase continúa.

Mo. “a ver, empezamos otra vez,... uno, dos, tres”.

Mientras canta cada fila, algunos niños siguen el canto, otras conversan, algunos más juegan y otros miran a la observadora.

Mo. “Luis, qué tienes en la mano, dámelo”. (Es una pelota de esponja. El maestro va por la pelota al lugar del niño y volviendo al frente del salón continúa): la vez pasada vimos un perrito ¿verdad?”.

Algunos niños contestan que sí, otros algo que no se escucha y otros se quedan callados. El maestro saca unas ilustraciones de perros y las muestra al grupo. Después de que una nueva interrupción de un padre de familia que trata un asunto con el maestro y el incidente de una niña a la que se le cae una botella de agua en el piso, continúa la actividad.

El maestro vuelve a presentar las ilustraciones de perros y pregunta a los niños si quieren dibujar perros. La mayoría dice que no puede y el maestro les propone hacerlos “con bolitas”. Hace dos figuras en el pizarrón. El primer dibujo lo hace muy despacio, mirando con cuidado a los alumnos después de cada trazo, y al parecer, tratando de que miren los movimientos que hace en el pizarrón. La mayoría de los alumnos mira lo que hace el maestro.

Ao. (Grita): “¡Ése no es un perro!, es una hormiga” (voz alta y tono firme).

Mo. “Ahora vamos a dibujar a la mamá perro, al papá perro y luego su perrito”.

Después de dibujar dos perros más grandes que los anteriores, el maestro les pone el número al frente.

Aos. (Varios le gritan): “su colita” (que a un perro le faltó). El maestro lo hace.

Mo. “Ahora la mamá...” (Dibuja tres perros, dos grandes y uno chico, mientras va diciendo) “...el papá” “...y su perrito”. Luego anota el número tres al frente.

Aos. (Varios) “Así no son las mamases”.

Ao. “Son grandotas” (Tono de confirmar).

Abajo, el maestro dibuja cuatro perros, dos grandes y dos chicos y dirigiéndose a los niños dice: “Ahora ¿cuántos perritos tenemos acá?”

La mayoría de los niños cuenta junto con el maestro, quien va señalando cada dibujo en el pizarrón: “uno...dos...tres...cuatro”.

Mo. “Entonces vamos a ponerle aquí el número cuatro”. (Lo escribe junto a los dibujos de perros).

Aos. (Varios, dicen casi al mismo tiempo) “Parece una silla”.

Mo. “Sí, parece una silla con las patas arriba”.

Ao. (Uno de los que más ha intervenido) “Ahora sus chichis” (a la mamá), le dice en voz al alta al maestro.

El niño lo hace en su cuaderno donde ha empezado a copiar los dibujos del pizarrón. El maestro sigue trabajando en el pizarrón, aunque escuchó en silencio la intervención del niño (fue en voz bastante alta).

Después, el mismo niño agrega en voz alta: “y que tengan leche, para que la beban” (los

perritos) (como llamando la atención del maestro en que faltó esa parte).

Varios niños repiten al maestro la misma petición del niño anterior, en voz alta (tono insistente). El maestro permanece en silencio un momento y luego pide que se callen (tono de que lo dejan trabajar). Los niños repiten la petición y él les dice: “Ahorita, ahorita” (tono calmo).

Después de unos momentos en que continúa dibujando perritos en el pizarrón, el maestro les dice que ahora lo van a hacer en sus cuadernos”.

En la secuencia presentada es posible observar que el maestro pone en juego lo que él sabe respecto a los niños pequeños, lo que sabe para organizar el trabajo en grupo, lo que cree que puede interesar a los niños en la clase, y cómo atender a sus demandas. El maestro trabaja al mismo tiempo con el contenido escolar.

c) Saber aceptar las intervenciones de los niños.

Un tercer elemento presente en esta parte de la clase es el saber tomar en cuenta las demandas propias de los niños.

Al trabajar en el pizarrón con el dibujo de los perritos, el maestro consigue que los niños se involucren en lo que él hace a partir de sus referencias extraescolares. Cuestionan el dibujo del maestro porque no parece perro sino hormiga, o porque las mamás no son así, sino más grandes. La manera en que el maestro se relaciona con esas intervenciones, expresadas a veces como reclamo, es de aceptación implícita, ya que no reprueba ninguna, y en ocasiones las retoma de hecho,

al agregar el trazo que los alumnos reclaman, las acepta explícitamente al ampliar la comparación del cuadro con la silla.

Las participaciones de los alumnos se refieren más a la relaciones que ellos hacen entre los dibujos y su experiencia extraescolar, que a la relación indicada por el maestro entre los dibujos y los números. En esa situación el maestro sabe subordinar su interés en el contenido escolar al interés de los niños. Es posible que ahora la prioridad del maestro sea involucrar a los niños en el trabajo grupal, más que en los números y su relación con los dibujos.

Por otra parte, en la secuencia analizada, el maestro se está dando cuenta de los contenidos que incorporan los niños desde sus propias referencias. Son los primeros días de clase, él nunca ha trabajado con niños tan pequeños. Al escuchar sus intervenciones, se está poniendo al tanto de cómo se expresan los niños de este grupo y con qué referencias y prioridades. Los niños se expresan abiertamente, en voz lo suficientemente alta como para oírse en todo el salón, de manera que el maestro no pudo dejar de oír lo que le dicen.

En ciertos momentos, el maestro parece no saber qué hacer frente a algunas demandas de los alumnos, como con la insistente exigencia acerca de que la mamá debe poder amamantar a los perritos. Ante los primeros reclamos, el maestro guarda silencio, después les pide que se callen, en tono de que lo dejen trabajar y posteriormente les dice que “ahorita” (que en un momento pondrá lo que le piden), aunque no lo hace. En tal situación el maestro puede estar aprendiendo algo sobre

el tipo de expresiones y demandas que son capaces de explicitar de este grupo.

Al mismo tiempo, frente a la situación descrita, el maestro opera con un saber docente relativo a formas específicas de tratar a los niños. Ante sus exigencias, que no se relacionan con lo que él procura hacer en la actividad, no los censura, con lo que legitima la expresión abierta, aunque no responda en los términos que los niños lo demandan.

El análisis comienza diciendo que “En la secuencia presentada *es posible observar* que el maestro *pone en juego* lo que *él sabe* respecto a los niños pequeños, *lo que sabe* para organizar el trabajo en grupo, *lo que cree* que puede interesar a los niños en la clase, y cómo atender a sus demandas”. Destaco dos sentidos. Al decir que “es posible observar” se hace referencia implícita a que el registro muestra algo “por sí mismo”. Al parecer se asume que el registro “habla”, “revela”. El otro sentido es “lo que se puede observar”. La autora dice que se puede observar lo que el maestro sabe y cree. La autora atribuye las acciones del maestro a sus saberes y sus creencias.

Más adelante dice que “En esa situación *el maestro sabe subordinar su interés* en el contenido escolar al interés de los

niños. *Es posible que ahora la prioridad* del maestro sea involucrar a los niños en el trabajo grupal, más que en los números y su relación con los dibujos”. Al parecer la autora se despegaba de la secuencia que muestra y lanza una hipótesis sobre lo que puede estar importando al maestro y, al hacerlo, se despegaba del registro. Cuando la autora habla de *posibilidades*, se separa del significado que se encuentra dentro de la secuencia que muestra y se acerca a las explicaciones. No se observa una descripción densa de la situación donde aparezcan los significados posibles que las acciones tienen para los participantes. La autora ofrece un significado posible de la acción del maestro, la acción de subordinar.

También señala que “*el maestro se está dando cuenta* de los contenidos que incorporan los niños desde sus propias referencias”. Son los primeros días de clase, él nunca ha trabajado con niños tan pequeños. Al escuchar sus intervenciones, se está poniendo al tanto de cómo se expresan los niños de este grupo y con qué referencias y prioridades”. La autora asume que, al escuchar, el maestro

hace dos cosas: se da cuenta de los contenidos que incorporan los alumnos y se está poniendo al tanto de cómo y con qué referencias se expresan. Cuando la autora se refiere a los contenidos que incorporan los alumnos hace alusión a acciones simbólicas, a las que difícilmente puede tener acceso porque implica acceso a los procesos de aprendizaje de los niños. ¿Podría ser que al escuchar el maestro hiciera otras acciones que no sean “darse cuenta”?

En el último párrafo escribe que *“el maestro puede estar aprendiendo algo* sobre el tipo de expresiones y demandas que son capaces de explicitar en este grupo”. Al mismo tiempo, frente a la situación descrita, *el maestro opera con un saber docente relativo a formas específicas de tratar a los niños*”. La autora se aventura a decir lo que el maestro “puede estar aprendiendo”, lo cual no es una hipótesis resultado de su análisis. Además, que en la forma de operar del maestro se encuentra un saber “relativo a las formas específicas de tratar a los niños”.

Y para finalizar escribe que “ante sus exigencias, que no se relacionan con lo que él procura hacer en la actividad, no los censura, con lo que legitima la expresión abierta, aunque no responda en los términos que los niños lo demandan”. Aquí la autora recuerda una serie de acciones: los alumnos insisten en un dibujo, el maestro no responde como los niños lo demandan y tampoco los censura, por lo que ella concluye que legitima un cierto tipo de expresión abierta.

3.2.6 El significado de las acciones mudas

Si bien la etnografía tiene varias corrientes, hay coincidencia en que no es solamente un trabajo empírico, un reflejo de la realidad observable, ni una descripción del observador a partir de su sentido común, sino un trabajo teórico-empírico que toma como punto de partida la propia experiencia del sujeto. Éste es quizá el nivel más complejo de comprensión de la realidad, pues incluye aquello que se observa, pero también a quien observa.

Sin lugar a dudas, las acciones mudas están cargadas de significado. El reto es cómo acceder a él. En el fragmento presentado arriba, la analista señala que, al escuchar, el maestro hace dos cosas: se da cuenta de los contenidos que incorporan los alumnos y se pone al tanto de cómo y con qué referencias se expresan los niños. De esta manera, no ofrece una descripción de la clase sino una conclusión sobre la situación observada. Sin embargo, otra posibilidad es que la referencia mencionada sea ya una descripción densa de una situación. La analista atribuye al maestro dos acciones intelectuales, y en una de ellas, además, se introduce en los aprendizajes elaborados por los alumnos. En lugar de reconstruir lo que, al parecer, son aprendizajes para los alumnos, la analista intenta colocarse en la perspectiva del maestro y aventura qué le pasa a él cuando los alumnos hacen tal. Hay que recordar que los procesos de aprendizaje de los alumnos y las acciones intelectuales que realiza el maestro son procesos internos a los que no se tiene acceso por vía de la observación, a menos que se construyan mecanismos que permitan evidenciarlos.

El punto de la observación es importante. Se argumenta que hay lo que podría llamarse niveles o tipos de observación. Se argumenta que la observación que realiza un etnógrafo es distinta de la que se realiza en la observación sistemática. Erickson sostiene que es posible distinguir entre una narración descriptiva etnográfica y una perteneciente a la observación sistemática, pues si dos observadores con estas diferentes orientaciones se situaran en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la misma conducta, ejecutada por los mismos sujetos, estos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas.⁶⁸ Es muy probable que haya diferencias; lo que no parece suficientemente claro es saber a qué atribuir las. Como lo expone Erickson, parecería que el enfoque ajusta la mirada para que capte aquello que es pertinente desde determinado enfoque. Y por supuesto que hay un ajuste, pero no le ocurre al sujeto, sino al sujeto y al enfoque. El sujeto se sirve del enfoque, pero luego lo adapta a su

⁶⁸ Wittrock, Merlin C., *op. cit.*, 1996.

preconfiguración para hacer una selección de la realidad. Y lo mismo ocurriría con dos personas escrutando ambas desde el enfoque de la observación sistemática o, ¿se podría afirmar lo contrario? Igualmente con dos personas que lo hicieran desde el enfoque etnográfico. Ya se dijo que observar y describir son ya una interpretación donde la selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable.⁶⁹

¿Qué da validez a un fragmento como el presentado arriba? ¿Cómo distingue un tercero la realidad que puede estar construida por el investigador introduciendo sus creencias y presupuestos, de aquella que es una descripción densa?

3.3 Análisis de interacción lingüística

Hay estudios que rompen con la perspectiva interpretativa basada en la observación. Adoptan una opción interpretativa, pero su acceso es a partir del lenguaje. La

⁶⁹ Rockwell, Elsie, 1987, *op. cit.*

evaluación realizada a la asignatura de Formación Cívica y Ética de secundaria muestra un enfoque metodológico centrado en la textualidad del lenguaje.⁷⁰ En este estudio se analizaron registros de aula para realizar “una descripción densa de los actos de habla sucedidos durante cada clase”. El análisis parte de dos supuestos básicos: “que en el aula, maestros y estudiantes buscan entenderse respecto del contenido temático, y que en el aula las interacciones tienden a repetirse y que es posible describir algunas regularidades en la manera de proceder entre los maestros y los estudiantes, analizando dichas interacciones”.

Se sitúa como investigación cualitativa de base empírica pero, a diferencia de otros estudios, sus registros no son observacionales sino, fundamentalmente, registros textuales de lo dicho en clase, es decir, las clases fueron grabadas y posteriormente transcritas para obtener un documento por cada clase, al que llamaron “registro de interacción lingüística”. Éste incluye “las interacciones verbales”, aunque

⁷⁰ Poveda, Liliana, *et al.* “Evaluación de la asignatura de formación cívica y ética en secundaria. Informe final”, México, CEE, 2003.

también consideraron “aquellas interacciones que ocurren de manera *muda* durante las clases”.

Dicen los autores que a través del análisis de las interacciones lingüísticas entre maestros y estudiantes, pudieron ver de manera particular qué es lo que sucede en aulas de secundaria cuando tienen lugar clases de Formación Cívica y Ética. La clave de la cual partieron para analizar los registros es que en lo que se *dicen* maestros y estudiantes respecto de la asignatura, podrían encontrar qué está sucediendo con ella.

Tienen, pues, dos supuestos, 1) que al hablar maestros y alumnos dicen lo que hacen y 2) que al hablar negocian significados. Postulan que al analizar lo que dicen se revelarán los significados que construyen los hablantes. Postulan que el lenguaje en interacción genera un contexto que permite entender, a un tercero, a qué se refieren los sujetos que hablan. La pregunta es si se puede suponer que la lógica de interacción que construyen en el aula es una lógica de negociación de significados orientada al

entendimiento. La pregunta es si es asimilable el modelo de la acción comunicativa con las lógicas de interacción que se construyen en las aulas. La pregunta es si el lenguaje efectivamente crea un contexto de significación que permite entender una situación apelando únicamente a lo dicho en ella.

Una muestra de este análisis se encuentra en esta cita, donde los autores describen la interacción lingüística en la que maestro y alumnos se refieren al tema de la igualdad.

Igualdad

En los Planes y Programas de Formación Cívica y Ética, la igualdad es formulada como un valor cívico. En aulas de secundaria, encontramos que el tratamiento del *valor* de la igualdad les implica a maestros y estudiantes referirse a las diferencias, en particular de género.

Ma: “¿Realmente en México practicamos la igualdad, muchachos? Nos lo dice la Constitución, está establecido. Pero, ¿sí es cierto que practicamos la igualdad? [...] ¿Hay diferencias o hay igualdad en nuestras familias, en nuestra sociedad? Entre hombres y mujeres. A ver. ¿Somos iguales o somos diferentes en la realidad? En la realidad. Porque una cosa es lo que dicen los documentos y otra es lo que es la realidad”.

(Telesecundaria rural: 33.Qa)

Ma: “Bueno, veamos igualdad y justicia. Bueno, vamos a trabajar. Uno va con otro. Cada uno de estos pasos. ¿Qué es la igualdad? ¿A ver? ¿A ver?”.

Aa: “Es la conformidad de una cosa con otra en la pareja. Identidad, igualdad de objetivos”.

Ma: “A ver, allá atrás”.

Aa: “**Ni superiores ni inferiores, pues todas las personas tenemos las mismas cualidades ya sea por país o por nombre, religión, nacionalidad, sexo, edad, costumbres y características físicas**”.

Aa: “**Es la (...) y peticiones sociales respecto con los derechos, las actividades y oportunidades**”.

Ma: “**Oportunidades, ¿qué más?**”.

Aa: “**Responsabilidades y derechos**”.

Ma: “Y el tener las oportunidades todos, ¿verdad? De una forma, ¿qué? Justa. Pero también, si vemos esta igualdad ¿verdad?, y pensamos por ahí a los... justicia y equidad, y vemos en los hombres y en las mujeres, hay igualdad, y **podemos hablar de diferencias también ¿qué?... Físicas. Somos diferentes...**”.

[...]

Ma: “En el aspecto social, ¿sí? Emocionalmente, los hombres y mujeres... A ver, niñas. ¿Ya? A ver, emocionalmente ¿tenemos necesidad de qué? De amar, del amor, a veces de sentirnos tristes, de llorar, de platicar,

*de que alguien nos escuche, de que alguien nos apapache. Emocionalmente **¿somos diferentes?**".*

Aos: "Sí".

(Secundaria General: 1.Ca)

El nivel en que permanece el tratamiento del tema es aproblemático; hablar de la igualdad se convierte en alusión a las diferencias que resultan obvias; no hay un cambio de visión sobre el asunto. Se asume que resaltar lo distinto permite reafirmar la igualdad.

Al abordarse el tema en esta aula de una secundaria general del Distrito Federal, la maestra presenta indistintamente nociones de equidad, igualdad y justicia. En esta clase, los estudiantes se refieren a la igualdad simple como equidad. Podemos advertir la referencia explícita a la repartición equitativa, aunque se alude a la igualdad:

*Aa: "En la equidad, **que seamos iguales todos, que las mamás cuando tengan hijos de diferente sexo, hombre y mujer, repartan los quehaceres de la casa equitativamente**".*

(Secundaria General: 2.Ca)

¿En tu salón se practica la igualdad?

*A veces como **cuando los compañeros están participando no ponemos atención y el coordinador se enoja y nos anota en la lista de desordenados.***

(Telesecundaria rural: 33.Qa – Cuaderno de un estudiante)

La noción de igualdad que hallamos más frecuentemente, tanto en los estudiantes

como en los maestros, apunta a ver ‘todo parejo’: se trata de *aplicar la misma medida para todos*.

M: “¿Y en la igualdad? **En dónde la identifican, la igualdad**. Fuerte hijo. A ver en dónde identifican la igualdad. Alguno... de los integrantes...”.

[...]

Fr: “Igualdad puede de, **se puede decir que, es igual traer, es decir una cosa los dos**. No es diferente. Más bien, ella puede traer algo que el otro también”.

M: “Aja. Aun donde no hubo, pues, topes para que en un equipo o en otro equipo se prestaron los dos materiales. Están de acuerdo. Sí, Arnulfo”.

Ao: “**En que todos trabajaron iguales**”.

M: “Todos trabajaron iguales. Bueno...”.

Eq3: “**El mismo esfuerzo**”.

(Secundaria Técnica: 18.Oa)

En las clases analizadas, la noción de la igualdad implica una mirada tímida sobre los derechos. Si bien éstos pueden ser referidos como un asunto de merecimiento, la identificación de la igualdad de derechos podría ser un punto clave para el desarrollo de la temática; no obstante, lo que se resalta, de nueva cuenta, no es la igualdad, sino la diferencia:

Ma: “No está bien el trato que le da la reina porque se supone que todos tenemos los mismos derechos, que

*todos tenemos derecho a ser como los demás, ¿verdad? Que todos tenemos nuestras propias características, y **no por ser diferentes eso nos quita derechos, ¿o sí?***

(Telesecundaria rural: 33.Qa)

Los estudiantes intuyen que la práctica de la igualdad está relacionada con la ‘justicia’, la cual se imparte, en todo caso, desde una autoridad superior a ellos, que es quien determina qué igualdad debe aplicarse en el caso de la indisciplina; aquí el dicho de ‘pagar justos por pecadores’ parece implicar un criterio de trato igualitario. Se trata de una igualdad que se impone desde afuera, por un elemento externo que define a qué se refiere, según sea el caso.

Los analistas dan cuenta de la forma en que se refieren en el aula a la igualdad y muestran que para maestros y estudiantes implica referirse a las diferencias; que apunta a *aplicar la misma medida para todos; y que se impone desde fuera*. El análisis no es explicativo –ni pretende serlo–; muestra cómo se refieren esos alumnos y sus maestros a la noción de igualdad.

Ahora bien, los autores pretendían dar cuenta de lo que sucede con la asignatura al analizar lo que dicen maestro y alumnos; lo que muestra el siguiente análisis es que logran

revelar cómo se refieren los estudiantes a la noción de responsabilidad. Desde la perspectiva wittgensteiniana este uso del lenguaje revela cómo entienden estas personas la noción de responsabilidad, el significado que tiene para ellos la responsabilidad. No hay interpretación de significados. Toman al lenguaje como un objeto y dan vida a la fórmula “cuando dicen tal, hacen tal”. Mostrar lo que maestro y alumnos entienden en el aula por responsabilidad –o de otro contenido de la asignatura– es el aporte principal de la evaluación.

1) Responsabilidad

En las clases analizadas, advertimos que la responsabilidad es planteada como toma de conciencia por parte de los propios estudiantes, que aparece de manera previa al actuar y se manifiesta como la norma del adulto, sin necesidad de que éste se encuentre presente; se trata de que ellos ya saben qué es correcto e incorrecto. Encontramos, así, que la responsabilidad se encuentra incorporada en los estudiantes como conciencia de las obligaciones.

*Ma: “[...] Pero ahorita, que ya
leyeron sus compañeros,
**¿qué me pueden decir, qué
es para ustedes ser***

responsable? A ver, Asunción”.

Asun: “Son las **obligaciones que tenemos los seres humanos en relación con la familia y también con la escuela. Que tenemos que ser responsables con nuestros útiles que nos..., con los libros y las libretas**”.

Ma: “Muy bien. A ver..., a ver, Nayeli”.

Nay: “También debemos ser responsables en el hogar. **Cuando tenemos que ser responsables en el trabajo que nos toca hacer de trabajo en el hogar**”.

Ma: “Empezando con el hogar. ¿Por qué? Porque a la larga vamos a crecer, vamos a ser adultos, vamos a tomar una responsabilidad como ciudadanos y bueno, ser responsable no es nada más cuando somos pequeños. **Ser responsables de nuestras actividades, de nuestros deberes escolares, de nuestros deberes en casa**. La responsabilidad se fomenta desde que somos pequeños para que posteriormente, cuando seamos adultos, ¿qué va a suceder?”.

T: “Ya vamos a tener responsabilidad para cuidar

a los hijos y mandarlos a la escuela y todo”.

(Telesecundaria rural: 31.Qa)

La incorporación de la norma social implica que la responsabilidad se *adquiera* cual si se tratara de un ‘bien’; al ir creciendo, se *toman* responsabilidades, de manera que éstas terminan por constituir lo que nos corresponde hacer:

Mar: ***“Responsabilidad. Es la capacidad que tenemos los seres humanos para responder por una acción o cumplir un trabajo sin que nadie nos presione. Las acciones por las, por las cuales nos responsabilizamos tienen dos dimensiones: La individual, que se refleja en el conocimiento y aceptación de las con-se-cuencias de los actos que realizamos de manera consciente y libre. Ser responsable también implica responder por aquello que no hacemos”.***

(Secundaria Técnica: 21.Oa)

* * * * *

Irm: ***“Que tenemos que ser responsables la mayor parte en todo. Pero no tenemos que esperar a que nos digan que tenemos que hacer esto porque nosotros ya estamos conscientes de que teníamos que hacer eso. No es necesario que nos estén obligando o nos estén diciendo qué tenemos que hacer”.***

Ma: ***“Tienen que hacerlo por ustedes mismos, ¿verdad? A ver”.***

Gra: *“Así como nosotros fuimos responsables de todo eso, **pero también tenemos responsabilidad de traer los cuadernos a la escuela porque sin ellos no podríamos trabajar. Como a muchos se les quedan, pues por eso se los digo**”.*

(Telesecundaria rural: 31.Qa)

La alusión a estar “conscientes” se impone, implicando la idea del autocontrol. La responsabilidad supone un control interno que cada quién ejerce sobre sí mismo para cumplir con su deber (hacer lo que tiene que hacer). El deber es visto como una entidad externa que hay que integrar como parte de la conciencia, de manera que se convierta en autoridad, en fuerza impositiva, en ‘conciencia del bien’. La responsabilidad vista como cumplimiento de obligaciones supone que cada quién se autorregule, se vigile, sometiendo a su conciencia, como dice la estudiante, aquellos actos que “ya” sabe que le corresponden. Al referirse a la conciencia, se puede decir que se alude a la responsabilidad como razón, en términos de saber a qué se está obligado.

La obligación —en tanto que responsabilidad— como algo preestablecido y abstracto, se vuelve práctico en cuanto se aplica como ‘conciencia del deber’ lo cual parece garantizar que se lleve a la acción, que se cumpla. Con ello se alude a una entidad externa, que se hace consciente como autocontrol posteriormente, por lo que ya no requiere ‘alguien’ que mande o que obligue. La obediencia radicará en la acción de

corresponder con los deberes (obligaciones) todo aquello que el sujeto realice.⁷¹

En un segundo nivel, los analistas explican esas situaciones con las categorías de desarrollo moral de Piaget. Digo segundo nivel porque, si bien buscaban dar cuenta de lo que pasa en las aulas a partir del contexto lingüístico ahí construido, se salen del contexto que construyen esos sujetos al hablar, para integrar un plano teórico que permite nombrar lo que ahí ocurre, pero en términos tales que superan el sentido que construyen esos sujetos. Usan la teoría para explicar las nociones que los estudiantes tienen sobre la responsabilidad. Dado que la teoría permite alumbrar los datos para comprenderlos, pero al mismo tiempo los recorta y reconstruye, es posible que, de haber

⁷¹ “[...] existen dos tipos de reglas y de autoridad: la regla debida al respeto unilateral y la regla debida al respeto mutuo [...] Estos dos tipos de reglas dan lugar a resultados opuestos. La regla de obligación, que va unida al respeto unilateral, se considera como sagrada y produce en el espíritu del niño sentimientos análogos a los que caracterizan el conformismo obligatorio de las sociedades inferiores. Pero sigue siendo exterior a la conciencia del adulto y no da lugar, en la medida que en adulto desearía, a una obediencia efectiva. La regla debida al acuerdo mutuo y a la cooperación, por el contrario, tiene sus raíces en el mismo interior de la conciencia del niño y da lugar a un puesta en práctica efectiva en la medida que forma cuerpo con la autoridad autónoma”. Piaget, J. *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971, pp. 304-305.

tomado otra referencia teórica, la evaluación hubiera mostrado hallazgos distintos a los que muestra.

Algo similar ocurre aquí:

1) Realismo moral

En los registros de aula hemos encontrado la referencia constante a la preservación de los valores transmitidos por los adultos, así como aquellas normas provenientes de la familia, la escuela, la sociedad en general y hasta la propia iglesia. En los análisis correspondientes a los temas de valores, pero también en otros sobre el Estado y la familia, el lector habrá podido ver la manera como se aborda en las clases de Formación Cívica y Ética una perspectiva de reproducción y conservación de la educación recibida de los padres y abuelos, al igual que de aquellas instituciones que han pasado de generación en generación las costumbres y los valores que deben asumirse para ser insertados en el conjunto social.

Según esta perspectiva, lo que se ha recibido como enseñanza por parte de los adultos y de las instituciones que representan a la sociedad, es lo que *debe* seguir siendo transmitido y lo que ha sido desde tiempos remotos. Es decir, en las clases se aduce que los adultos tienen razones que sólo ellos conocen para actuar como lo hacen al transmitir este legado y que los niños deben reconocer la autoridad que por sí sola tienen estas instituciones y dar por sentado que sus enseñanzas corresponden a lo que se *debe* hacer.

D: “Profe, profe, también la tolerancia se... **se presenta en las familias, cuando golpean a sus hijos o no son comprensibles con los niños. No toleran nada**”.

M: “Cuando los padres por ejemplo, no son comprensibles con sus hijos, cuando golpean a sus hijos ¿sí? Puede haber intolerancia. ¿Por qué? Ee... de alguna manera por ejemplo, porque los padres tampoco tienen una formación completa acerca de cómo educar a sus hijos. Y en, **probablemente alguno lo haga por este, por querer hacer, corregir, este, alguna actitud pues que consideran negativa en el hijo ¿sí?** Es probable que sea por ese lado. **Hay muchas razones por las cuales un padre o una madre golpean a sus hijos ¿sí?** Pero una de ellas lo más probable es de que el padre piensa que a la hora de corregir, probablemente esté tratando de hacerle un bien, ¿sí? Acuérdense que yo les decía en una clase que nadie estudió para ser padre ¿Sí? Simple y sencillamente la vida nos hace llegar a ser padres

pero, tenemos a los hijos, los educamos de acuerdo ¿a qué? **¿De acuerdo a qué los vamos a educar? De acuerdo a la formación de cada familia, de cómo se formaron los padres. Con qué ejemplos o con qué medidas, con qué valores los educaron a ellos y ellos van a actuar de alguna manera reproduciendo lo que la sociedad les impuso, ¿sí?** Vamos a suponer que nuestros padres, este, fueron campesinos, pero los padres de nuestros padres, bueno ee... nuestros abuelos, pues los enseñaron ¿cómo?, con rigor, con violencia, con, este, normas muy estrictas, ¿sí? **Y ¿Qué van a hacer nuestros padres? pues van a tener que reproducir en cierta forma esos mismos valores que adquirieron. Y entonces cuando nosotros comentamos en otros tiempos, en otras generaciones y de alguna manera, este, no compartimos las ideas de nuestros padres, pues muchas veces somos rebeldes.** A esta edad casi todo mundo es rebelde, y no acepta muchas veces las

*ideas de sus mayores, ¿sí? Y es probable por ejemplo de que cuando no tengamos tantas libertades y eso, por ejemplo nosotros cometamos también, este, errores. **Debe haber una causa, debe haber un porqué, también hay un castigo ¿O no?***

(Secundaria Técnica: 21.Oa)

Encontramos que en la moral de los niños está presente una perspectiva realista, en tanto las razones que aducen sobre qué deben hacer se refieren a la autoridad como indicador del deber ser de las cosas, por lo cual toda posibilidad de acción moral está dada en la voluntad del adulto, que se encuentra por encima de todo, y que es el origen incluso de las propias motivaciones. Se trata de un razonamiento tipo: “si así ha sido, así debe seguir siendo”.

Encuentran que “en la moral de los niños está presente una perspectiva realista”. Destaca en este sentido que los analistas toman el fragmento de una explicación del maestro, pero en el análisis se refieren al realismo moral de los niños. El registro que presentan revela el realismo moral del maestro. Sin duda esto es importante, pero también es importante no confundir lo que el maestro revela al hablar, con el significado que eso tiene para los alumnos.

Qué hay en esta explicación del maestro. En lo que dice, ¿está lo que hace? En lo que dice, ¿está lo que piensa? En lo que dice, ¿está lo que quiere que sus alumnos aprendan? Si decir es una acción, entonces tendrían que decir qué hace el maestro al decir tales palabras. ¿Es suficiente con señalar que, al decir, explica? ¿En qué sentido se dice que el habla es una acción? Los autores no muestran lo que los hablantes hacen, sino lo que es posible ver en las aulas a través de la noción de heteronomía moral de Piaget. El intento de nombrar y explicar en los términos de los hablantes no se logra en este caso, pues lo que hacen es explicar en los términos desarrollados por Piaget.

Al parecer la evaluación no explicita el carácter que tiene la teoría en el análisis realizado. Enuncian que buscan un análisis de lo que dicen para mostrar lo que hacen; sin embargo, en algunos casos, recurren a la teoría, sin que expliciten el sentido, las razones y el lugar que tiene al dar sentido a las interacciones que muestran. Tampoco se hacen cargo de decir por qué esa teoría y no otra, ni de qué

manera la vinculan con el análisis de la interacción lingüística.

Al estudio subyacen supuestos sobre a) la comprensión que tienen acerca del aula y, por lo tanto, b) la manera de acceder a lo que ahí ocurre. En otro nivel está c) la forma de analizar los registros de aula, d) El papel del analista: la postura realizativa y e) La teoría y los registros

3.3.1 Comprensión acerca del aula

El punto de partida del estudio es que en el aula se dan, fundamentalmente, situaciones de habla. De este supuesto se sigue que la ruta de entrada a lo que ocurre en el aula es lo que se dicen maestro y alumnos. Adoptan el modelo comunicativo propuesto por Habermas, retomando y adaptando dos supuestos básicos del modelo: la orientación hacia el entendimiento y la sinceridad de los hablantes. Así pues, sus puntos de partida son “que en el aula, maestros y estudiantes buscan entenderse respecto del contenido temático, y que en el aula las interacciones tienden a

repetirse y que es posible describir algunas regularidades en la manera de proceder entre los maestros y los estudiantes, analizando dichas interacciones”.⁷² Para este estudio, el aula es un espacio fundamentalmente comunicativo centrado en los contenidos.

¿Es posible asimilar el modelo comunicativo a la situación comunicativa áulica? El presupuesto de que maestro y alumnos buscan entenderse respecto del contenido, ¿se puede sostener? ¿Qué implicaciones hay al dar un salto entre la formulación teórica del entendimiento y la aplicación empírica para el análisis de situaciones en el aula? Los fragmentos muestran las interacciones respecto de los contenidos, se revela lo que dicen sobre los valores, pero el análisis no muestra las interacciones lingüísticas de maestros y alumnos en situaciones donde están en juego los valores.

⁷² Poveda, Liliana, Enna Carvajal y Pedro Rodríguez. “Evaluación de la asignatura de formación Cívica y Ética en Secundaria”, México, CEE, 2003 (Documento no publicado).

3.3.2 La manera de acceder a lo que ocurre en el aula

Cómo tener acceso al aula concebida como espacio de comunicación. El modelo comunicativo que adopta el estudio da la pauta para la construcción del enfoque metodológico centrado en la textualidad del lenguaje.⁷³

Se hace una reconstrucción de las interacciones lingüísticas de alumnos y maestros en el aula. Las clases fueron grabadas y posteriormente transcritas para obtener un documento por cada clase, un “registro de interacción lingüística”, que incluye “las interacciones verbales”, aunque también considera “aquellas interacciones que ocurren de manera *muda* durante las clases”. Adopta, de Habermas, la noción de que el lenguaje construye su propio contexto de significación lingüística. La lectura es que el lenguaje es autosuficiente. El apego a la textualidad es la consecuencia empírica del presupuesto de que el lenguaje forma su propio contexto de significación. Así pues, el acceso al aula está

⁷³ *Ibíd.*

dado por la reconstrucción de lo dicho, el reto es la reconstrucción de la textualidad.

El supuesto que subyace es que el lenguaje construye su propio universo de significación lingüística. Ahora bien, cuándo y cómo sabemos que una situación de habla es suficiente como universo de significación lingüística. En el análisis hecho en la evaluación, lo mismo se toman fragmentos de lectura que secuencias de habla, intervenciones sólo del docente o de los alumnos.

Como lo muestran los fragmentos de arriba, este supuesto tiene un límite porque el lenguaje construye un contexto de significación para los hablantes, pero no para un tercero que busca comprender, como es el caso del analista.

3.3.3 La forma de analizar los registros

¿Cómo se controla la autorreferencia del analista? ¿La textualidad lo resuelve? Para dar cuenta de lo que construyen lingüísticamente recurren a la teoría. ¿Es posible entender desde dentro, desde el significado construido

lingüísticamente? ¿Se sostiene en el aula que el lenguaje forma su propio contexto de significación? ¿Es posible entender sin teoría?

De acuerdo con el modelo comunicativo, los hablantes se interpretan unos a otros, y al hacerlo construyen un universo de significación.

¿Qué hacen con los registros, cómo son analizados? En la propuesta metodológica del estudio se explicita que se busca “realizar una *descripción densa* de los actos de habla sucedidos durante cada clase”. ¿En qué sentido se tejen la descripción densa y los actos de habla? Veamos.

Descripción densa es una noción que viene de la etnografía; significa hacer una interpretación de segundo o tercer orden para dar cuenta de los significados en los propios términos de los sujetos. Cuando Geertz se refiere a “los significados en los propios términos de los sujetos” no habla de términos lingüísticos, sino del universo simbólico de esos sujetos. Al parecer, cuando en el estudio se perfila un análisis en los

propios términos de los sujetos, se habla de la textualidad de lo dicho.

Los análisis hechos en esta evaluación revelan más una orientación pragmática, pero en sentido wittgensteiniana, dado que buscan mostrar lo que se hace al decir. La perspectiva antropológica que subyace a la descripción densa planteada por Geertz está en una vía distinta de la pragmática.

Al decir que van a hacer descripción densa de los actos de habla con el supuesto de que en lo dicho está lo que hacen, mezclan dos orientaciones del lenguaje, la pragmática y la interpretativa. Mientras que en la interpretativa el lenguaje es un signo que el etnógrafo ha de interpretar, en la pragmática el lenguaje adquiere su significado en uso, y el analista lo ha de mostrar. Para la orientación antropológica el analista interpreta y, para ello, genera comprensiones del universo de significación en los términos de los sujetos participantes. Se distingue así de la orientación pragmática, por lo menos la planteada en este documento, porque aquí

el analista ha de apegarse a la textualidad, en cuanto que el contexto lingüístico es suficiente para dar cuenta, en sus propios términos –textuales– de lo que hacen al decir.

La orientación pragmática del estudio se distingue de la etnografía, pues ésta apela al universo simbólico de los sujetos, que incluye el lenguaje, pero que no se limita a él para entender una situación. En la descripción densa se requiere que el analista, el etnógrafo, tenga acceso al contexto dentro del cual esos signos lingüísticos son significados. Por eso se puede decir que el etnógrafo describe en los propios términos de los hablantes, porque intenta decir lo que esos signos, incluidos los lingüísticos, significan para los que hablan. En la orientación pragmática que adopta la evaluación de Cívica y Ética, los signos lingüísticos revelan lo que los hablantes hacen, al decir como acción, en una situación comunicativa, pero no como parte del universo simbólico de esas personas, sino en el contexto de significación lingüística que construyen en el momento de hablar. Para la etnografía el significado del lenguaje no es

evidente, hay que revelarlo. En la evaluación, el lenguaje es un signo para los participantes en la interacción.

Dice Geertz que una descripción supone “comprender la cultura de un pueblo, supone captar el carácter normal sin reducir su particularidad... dicha comprensión los hace accesibles, los coloca en el marco de sus propias trivialidades y disipa su opacidad... es esta maniobra a la que suele designarse demasiado superficialmente como ver las cosas desde el punto de vista del otro”.⁷⁴ La descripción es una interpretación desde el punto de vista del otro, desde su propio universo simbólico, lo cual supone tener acceso a ese universo, en principio, ajeno al etnógrafo. En la evaluación de Cívica y Ética no importa el universo simbólico desde el cual hablan maestro y alumnos; lo que importa es el universo lingüístico del maestro y los alumnos en el momento en que hablan.

Lo dicho para Geertz es lo oculto en el habla, no el hecho de hablar, ni lo hecho al hablar. A Geertz no le importa la textualidad en sí misma, sino lo que ella puede revelar. En la

⁷⁴ Geertz, Clifford, 1995, *op. cit.*

evaluación de Cívica y Ética la textualidad es lo más importante. Aunque en el modelo comunicativo de Habermas no hay la noción de “en sus propios términos”, los analistas asumen que la consecuencia práctica del modelo comunicativo es la referencia a la textualidad. El etnógrafo tiene acceso a la realidad por medio de sus informantes, de aquí que su interpretación sea de segundo y tercer orden. En este estudio, el analista no interpreta, la interpretación la hacen los que participan en la interacción, el analista muestra lo que ellos construyen al hablar, el significado en uso. Y al parecer puede adoptar esta postura porque se coloca como un participante hipotético, en postura realizativa.

3.3.4 El papel del analista: la postura realizativa

Desde una lógica pragmática, un tercero, en este caso el analista, que pretende entender lo que los hablantes dicen, no interpreta lo que ellos dicen, sino que asume la postura de hablante. Habermas la llama postura realizativa. Los

analistas describen las interacciones desde una postura de participante virtual.

En la evaluación, el lenguaje es un signo cuyo significado está dado por la interacción de los participantes. Para un tercero que pretende entender, el lenguaje es una acción. El lenguaje es un signo y una acción.

Como se dijo antes, un aspecto metodológico que subyace en este estudio es la consideración de que el lenguaje en interacción genera un contexto que permite a un tercero entender a qué se refieren los sujetos que hablan. Esto es, además de que los sujetos construyen significados en un proceso de negociación, también construyen un universo de significación tal, que un tercero que busque entender lo que dicen puede hacerlo. Surgen varias preguntas. ¿Qué implicaciones hay al suponer que la lógica de interacción que construyen en el aula es una lógica de negociación de significados orientada al entendimiento? ¿Es asimilable el modelo de la acción comunicativa para comprender las lógicas de interacción que se construyen en las aulas? ¿El

lenguaje efectivamente crea un contexto de significación que permite a un tercero entender una situación apelando únicamente a lo dicho en ella?

Los hablantes están en la conversación y para ellos el lenguaje no es un objeto sino el medio en que se comunican, ellos no pueden dar cuenta de lo que hacen o de lo que significa lo que dicen. El que está fuera toma el lenguaje como objeto y muestra lo que hacen o los significados que están volando sin ser perceptibles de manera espontánea o natural.

La evaluación intenta analizar la dimensión práctica del lenguaje; por eso postula que intenta mostrar qué hacen al decir, pero no lo logra; en cambio, logra decir qué significa lo que dicen dentro del universo lingüístico que construyen, que no es el de los sujetos.

Su gran supuesto metodológico es que debido a la construcción de un universo de significación, un tercero puede entender lo que ocurre en una interacción. El analista,

al estar contenido por la textualidad del habla, no interpreta sino revela el significado de lo dicho en interacción. El analista revela los significados del juego de interpretaciones que hacen maestro y alumnos al hablar. Asume que el maestro y los alumnos están en un proceso de interpretación mutua generando significados compartidos y postula que, al analizar lo que dicen, pueden revelar los significados construidos en sus propios términos lingüísticos.

Se cumple el modelo en que maestro y alumnos dan acceso a un tercero que busca entender. Ya no se cumple en que ese tercero no se integra a la conversación, sino que desde fuera, pero no en postura objetivante, ni realizativa, sino desde otra postura que le implica, a diferencia de los participantes para los que el lenguaje es preteórico, tomar el lenguaje como objeto de estudio.

Desde una perspectiva pragmática, en sentido lingüístico, preguntar por el significado equivale a preguntar cómo se usa, es decir, el contexto de uso de una palabra revela el significado que se le otorga. Para efecto del análisis, adoptar

esta postura hubiera significado analizar los contextos de uso de nociones como libertad o igualdad, etc., más que analizar cómo se refiere a ellas cuando son contenidos de la asignatura.

3.3.5 La teoría y los registros

Hay un apartado completo escrito en los términos del desarrollo moral de Piaget. En éste, los autores explicitan que se proponen “avanzar la mirada sobre el abordaje a la temática valoral”, que han encontrado “evidencias de la heteronomía moral”. Encontraron que “las interacciones en las clases de Formación Cívica y Ética se encuentran bajo este marco de heteronomía moral” y que hay manifestaciones en el aula “tanto del proceder según las consecuencias derivadas de los actos, como del relativismo y el realismo moral”.

Geertz dice que la teoría ayuda a nombrar. El ayudar a nombrar, recorta, se vuelve marco de entendimiento y orienta el sentido de las comprensiones posibles.

En el siguiente ejemplo se muestra cómo la explicación no está dada en los propios términos de los hablantes, sino desde la noción de desarrollo moral de Piaget. Incluso el inciso al que pertenece el fragmento se llama “Moral heterónoma”, lo cual, ciertamente, no bastaría para revelar la inclusión de la teoría para explicar, si no fuera por la referencia que incluye.

En los planteamientos sobre valores, hemos hallado evidencias de la heteronomía moral. Nos referimos a heteronomía como la presión adulta ejercida o incorporada, por la cual se actúa de acuerdo con los dictámenes de los mayores.

Tanto los maestros como los estudiantes aluden a una voluntad externa a ellos que los impele a proceder moralmente. Se trata de una autoridad, internalizada o bien identificada en las instituciones y en los adultos (padres, familia, escuela, sociedad, iglesia, Estado, ley, etc.), pero que se encuentra afuera de cada individuo, y que contiene en sí misma la conciencia moral de que debe dotarse la acción de los niños. Esta manifestación heterónoma de la moral está expresada en la gran mayoría de los análisis realizados.

Ma: *“[...] Manuel dice: yo primero iría a la fiesta y me levantaría temprano. ¿Y si serías responsable para levantarte tempranito a estudiar, sí?”.*

M: *“Siempre me paro a las 5 de la mañana”.*

Ma: “¿Y si te desvelas en la fiesta?”.
 M: “**No, pero busco una medida. Siempre nos dijeron que debemos darnos una medida**”.
 Ma: “Ah, de acuerdo. **Hay una medida, ¿verdad?**”.
 M: “**Sí**”.
 (Telesecundaria rural: 32.Qa)

En una perspectiva heterónoma, lo *moralmente* correcto es seguir aquellas directrices marcadas por la presión moral ejercida por el adulto. Consideramos que las interacciones en las clases de Formación Cívica y Ética se encuentran bajo este marco de heteronomía moral.

En este análisis los autores no muestran lo que los hablantes hacen, sino lo que es posible ver en las aulas a través de la noción de heteronomía moral de Piaget. Nombran y explican desde categorías externas a la interacción verbal. Al parecer el intento de explicar en los términos de los hablantes se vuelve circular. La teoría es la que les permite ver esas interacciones así como intentar explicarlas.

Introducen la noción de “heteronomía moral” y la usan para explicar. Pasan rápidamente de la descripción de lo que hacen los participantes al hablar, a nombrar dicha

descripción con una categoría externa al contexto lingüístico que analizan.

En la evaluación de Cívica y Ética se encuentran análisis que muestran lo que los hablantes dicen y lo que hacen con lo dicho. Otros muestran lo que los hablantes dicen y lo que eso significa a la luz de cierta teoría. Si bien no es una metodología que pretenda un acceso directo a la realidad escolar, pues enuncia que su acceso está mediado por lo que dicen los participantes, tampoco queda claro el papel de la teoría en este proceso de conocer o entender lo que ocurre.

Conclusiones

Al inicio de este trabajo se planteó que para comprender lo que son los estudios educativos de base empírica había que dirigir la mirada no tanto a sus hallazgos, ni a sus teorías, o a sus objetos de estudio, *sino a lo que hacen* los analistas cuando observan, registran y analizan.

La pregunta que orientó el trabajo fue *qué se hace cuando se estudia el aula*. Para dar respuesta se reconstruyeron algunos fragmentos de registro y análisis de estudios interesados por conocer el aula y se mostraron las acciones realizadas por los analistas en el ánimo de poner en diálogo las similitudes y los contrastes.

Como objetivo se planteó mostrar las acciones que realizan los analistas al registrar, analizar e interpretar el acontecer en el aula en los tres enfoques de investigación seleccionados: observación, etnografía e interacción lingüística. Por tanto, las conclusiones que aquí se presentan están organizadas en tres secciones que corresponden a los

enfoques de método revisados a lo largo del trabajo. Desde una perspectiva lingüística, se asignó una categoría adicional a los enfoques mencionados, y se eligió este asunto como punto de arranque de las conclusiones, en cuanto expresa la preocupación presente a lo largo del análisis respecto del lugar y la importancia que la comunicación y el lenguaje adquieren en las elecciones de método de los estudios de aula.

Se encontró que, detrás de las acciones realizadas por los analistas en los tres enfoques revisados se hallan implícitamente problemas y desarrollos respecto al lenguaje. Así también que la perspectiva que se adopta respecto al lenguaje revela un primer nivel en el que el lenguaje está ausente, o bien, surge de manera atórica; otro nivel es el que deja verlo como objeto formal; finalmente, un tercer nivel, en el que emerge como acción y como principal recurso de acceso a la comprensión. El análisis realizado sobre la observación sistemática a propósito del texto *La práctica pedagógica videograbada*, revela que se adopta una perspectiva prelingüística en el sentido de que, bien el lenguaje ocupa el lugar de un objeto, bien está ausente en

los análisis e interpretaciones. El enfoque etnográfico, en tanto, revela una perspectiva lingüística dado que el lenguaje tiene categoría de signo con un significado potencial otorgado por los participantes y por el contexto. El enfoque de la interacción lingüística también se ubica en una perspectiva lingüística donde el lenguaje revela significados, como en la etnografía, pero además —y por esto adquiere un estatus distinto—, emerge como una categoría de acción que revela lo que se hace en el aula.

A. La observación (perspectiva prelingüística)

- La pregunta ¿qué hace el analista del aula?, obtiene una respuesta que muestra la perspectiva del observador-analista sobre lo acaecido en el salón de clases; es un acceso directo, y por lo tanto atóxico a la realidad del aula.
- La premisa de “dejar hablar al dato” es contundente. Es una afirmación que pone de manifiesto el supuesto de que la realidad del aula existe y revela su

existencia como un objeto, una cosa. El observador-analista cree en la realidad que percibe, y ve lo que pasa en el aula como si fuera real. Cuando hablan de recoger pruebas, o datos —tomar notas, videografiar una clase— se alejan de una postura constructivista y se sitúan más en un enfoque empirista.

- El lenguaje es tomado como un elemento del análisis y adquiere un nivel atóxico en él. Los análisis son realizados al margen de lo dicho por los participantes; ocurre que hay ausencia completa de referencias al lenguaje, o bien, éste queda presupuesto en las interpretaciones.
- El analista asume que la realidad mostrada en el estudio, no es una reconstrucción entre los sujetos que participan en la interacción y el propio analista, que busca entenderlos, y mostrar los significados que construyen. En cambio, asume que la realidad —acciones e interacciones de maestro y alumnos— está ahí, como datos que hablan, y puede ser captada

directamente. Así pues, revela la creencia en una realidad natural.

- En el documento no se muestra qué controles tiene el analista-observador para poder mostrar la ruta seguida en el análisis realizado, ni qué mecanismos usa para disminuir las “inferencias insostenibles”, o con qué controla sus juicios, creencias y valores sobre las acciones que observa.
- El observador se coloca en el centro de la acción; lo dicho y hecho por los sujetos queda reducido a lo que el analista de videos puede observar, describir e interpretar. Los datos son interpretaciones que el observador construye, sin percatarse de ello, sobre una situación.
- El observador, parado en la perspectiva del acceso directo a la realidad, ignora que no puede analizar adecuadamente lo que ocurre en el aula. No reconoce que está atrapado en sus propios marcos de

interpretación y no puede mantener en suspenso lo que sabe, lo que cree o lo que desea —incluso queriendo y sabiéndolo no podría evitarlo—. El problema que el analista ignora es que no se trata de cómo conocer, sino, todavía más complejo, cómo superar lo conocido; de qué manera ser capaz de problematizar y teorizar sus presupuestos para superarse a sí mismo y acercarse más a mejores y nuevas comprensiones.

- Hay un problema relevante de validez del conocimiento en el hecho de que, lo que el observador cree que observa, termina por ser lo que “ocurre en el aula”. Según Piaget, no podemos llamar conocimiento a la comprensión de un grupo de personas, cuando ese conocimiento no puede ser compartido por otros pues, en ese caso, ya no sería tal sino, por definición, una creencia. En todo caso, dice, el conocimiento empieza cuando uno llega a

ponerse de acuerdo por los controles mutuos y por verificaciones de aproximaciones sucesivas.⁷⁵

- ¿Desde qué perspectiva puede el observador decir lo que dice? Para el mundo antiguo, la realidad es el mundo percibido. En cambio, para el pensamiento moderno, el mundo real no es el mundo percibido, sino un mundo construido que debemos buscar en las acciones del sujeto.⁷⁶ El gran tránsito en el conocimiento de la realidad fue dejar atrás la idea de que ésta se percibe, para dar paso a la formulación de que la realidad se construye. Situados aquí, se diría que lo que ocurre en el aula, como presupuesto metodológico, no se prescribe para ser captado por un video o por los ojos de un minucioso observador, sino que hay ahí elementos para construir y reconstruir la situación que se pretende comprender. Pero el observador que está detrás de las situaciones revisadas, no se dio a la tarea de “construir” la

⁷⁵ Piaget, Jean, *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Ediciones Península, segunda ed., 1973.

⁷⁶ *Ibíd.*

realidad que busca comprender; lo que hizo fue “captar”, como lo muestran los análisis. Cuando el observador dice que “parece que auxilia a un equipo; se ve que un niño está un poco aislado de sus compañeros y el profesor lo integra al equipo, promueve situaciones, genera la comprensión”, está situado en un primer nivel de conocimiento; está atado a la experiencia sensible y por eso puede hacer pasar lo que observa como un dato de la realidad. Piaget mostró que en el proceso de conocer, la experiencia primera, la inmediata, es la acomodación del pensamiento a la superficie de las cosas y que es esta primera experiencia empírica la que considera a la realidad como dato objetivo, tal como aparece en la percepción directa.⁷⁷ Como el observador está situado en esa experiencia que considera la realidad como dato objetivo del aula, se coloca espontáneamente y, sin percatarse, en el centro de la situación que observa. En el proceso de conocer, el

⁷⁷ Piaget, Jean. *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva visión, 1976.

observador se encuentra en el nivel primario y a éste está vinculada necesariamente la autorreferencia. Debido a la postura cognitiva que adopta el observador, identifica, sin saberlo, afinidades, y desliza silenciosamente sus presupuestos dotando de sentido a lo extraño, a lo nuevo y desconocido que le presenta el aula. El centro de su observación no es un problema epistemológico, porque dicho centro —el observador mismo— está presupuesto antes de iniciar la observación.

- Es sabido que el proceso de observación es selectivo pues, al observar, se selecciona inconsciente o conscientemente; por ello los métodos de investigación cualitativa problematizan la observación. Está presente la creencia de que se pueden conocer las cosas tal como son en sí, como si la actividad de conocer no tuviera ninguna influencia sobre la consistencia de lo conocido.⁷⁸ Resulta

⁷⁸Watzlawick, Paul, comp. El ojo del observador: contribuciones al constructivismo. homenaje a Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa, 1994.

insuficiente la consideración de que la observación es subjetiva, selectiva, interpretativa –como se asume en La práctica pedagógica videograbada–; es preciso problematizar ese primer contacto básico con la realidad para dar validez al registro de la realidad que se pretende estudiar. Al respecto, Piaget señala que un hecho no existe nunca en estado puro, sino que siempre es solidario de una interpretación.⁷⁹ De modo que en el aula no hay ciertos hechos esperando ser aprehendidos –recogidos– por el analista. Las relaciones que establecen en el aula el maestro y los alumnos no son hechos puros –además de que no son relaciones sujeto-objeto únicamente, sino fundamentalmente relaciones entre personas–. El analista ha de poder dar cuenta de ellos mediante una interpretación, una construcción y es dicho proceso de interpretación el que requiere mecanismo de autocontrol.

- En su intento, el observador cree que registra el aula de manera natural y no se da cuenta que sólo tiene

⁷⁹ Piaget, Jean, 1973, *op. cit.*

acceso a una realidad reconstruida. Desde una perspectiva antropológica, Geertz afirma que no es posible saber de manera directa el significado de un hecho. Para Geertz, los hechos son indescifrables a primera vista. Para comprenderlos propone la construcción de un contexto de significación en el que ese hecho significa algo para los individuos que participan en él. Y es que, afirma, no hay observación pura; toda observación es, ya, una interpretación. De esta manera, el observador no tiene forma de distinguir entre su observación y su interpretación. Y es que detrás de estas afirmaciones se encuentra el sentido que Geertz atribuye a la condición humana. Afirma que una vez que ésta es vista como acción simbólica, pierde sentido la cuestión de saber si es conducta estructurada, o una estrategia de la mente, o hasta las dos cosas mezcladas. Geertz supone que a la conducta subyace un sentido simbólico, y encuentra que la clave para desentrañarla es la interpretación.

- Pero como ya se dijo en los casos revisados, el observador selecciona, al seleccionar, omite y, al omitir, selecciona. La salida que encuentra a esta paradoja, invisible para sus ojos, es separar –sin siquiera saberlo– los datos de su contexto, y los convierte en un todo al que luego se superpone con la activa e irresistible fuerza de una certidumbre.
- Siguiendo la corriente antropológica, Elsie Rockwell, en sus planteos sobre la etnografía educativa, critica al acceso directo a la realidad. En su momento, la autora consideró importante distinguir el trabajo empírico de una epistemología empirista. Desde la década de los ochenta, la autora empujó y sostuvo el reconocimiento de que existe una posición implícita en cualquier descripción y que el trabajo teórico era el que permitía explicitar las concepciones. Desde entonces sostuvo que la reflexión sobre las concepciones implícitas en toda descripción tendría que estar vinculada a un intenso trabajo teórico. Al caer en cuenta en la innegable presencia implícita de

la teoría, decide tornarla consciente y explícita. Sostiene que este proceso permite una mayor explicitación de las conceptualizaciones usadas y, a la vez, un mayor acercamiento al mundo empírico.

B. La etnografía (perspectiva lingüística: significado)

Con avances respecto de la observación directa y con límites implícitos a la tarea de generar comprensiones sobre las relaciones construidas en las aulas, el análisis realizado en este trabajo revela que, en el hacer de los etnógrafos, se supera la mirada de la realidad como si fuera un reflejo de la situación observable. El trabajo de quien hace etnografía se revela como un esfuerzo por superar el sentido común, a través de un trabajo teórico-empírico (con niveles de precisión y rigor diversos) que toma como punto de partida la propia experiencia del sujeto.

El registro

- El registro etnográfico muestra la forma en la que se introduce la autora al conocimiento de la realidad del

aula. Los registros emergen como una construcción que se sirve de elementos de diferente naturaleza, que da cuenta de una situación de forma compleja, que la observación es la fuente fundamental del acceso al contexto y que se da un peso importante a las valoraciones de la autora acerca de la situación.

- Si bien, en los estudios etnográficos se sostiene la relevancia de la interacción verbal en los registros, hay varias omisiones al habla de los participantes, de manera que el registro resulta insuficiente para dar cuenta de la compleja trama de interacción verbal que, al hacer sus análisis, estos estudios encuentran fundamental.
- Se encontró que otro riesgo en los registros es que, al despegarse de lo dicho en la situación, quien describe deslice valoraciones; omita lo dicho por los participantes y escurra subrepticamente apreciaciones sobre la situación. Con una descripción más cercana a lo textual, el lector tendría la posibilidad de seguir la

pista de la interpretación que se intenta, con lo cual se potenciaría un diálogo crítico con el texto.

“En sus propios términos”

- “En sus propios términos”, es decir, recuperar los significados que tienen los acontecimientos para los propios participantes es una máxima metodológica de los estudios etnográficos. Sin embargo, no se encontró con nitidez la llamada descripción densa que es el recurso que permite el acceso a los significados que maestros y alumnos atribuyen al acontecer.
- Se encontró que la mirada de quien analiza e interpreta puede imponerse a las acciones y al lenguaje de los participantes y a sus posibles significados. En este mismo sentido, se identificó que, tanto el conocimiento como el saber previo que es introducido como teoría, corre el riesgo de imponerse a los hechos y hasta a los significados de esos hechos.

- Se encontró también que la finalidad de dar cuenta de los significados “en los propios términos de alumnos y maestros” es una aspiración que se alcanza sólo de manera matizada. Lo que sí fue patente es que no se logra completamente dar cuenta de las acciones en el contexto de significación de los participantes, aunque sí se pone de manifiesto la forma en que, quien registra e interpreta, se explica la situación observada.
- El intento de mostrar los significados que una situación tiene para el maestro y los alumnos se encuentra, desde el momento de la descripción, con que observar y describir son un ejercicio de interpretación en la que el etnógrafo selecciona lo que sus marcos de referencia le permiten y, sin saberlo, deja fuera lo que le resulta imperceptible, atribuyendo significados a lo que le resulta significativo.

El avance hacia la comprensión

- Las metodologías etnográficas superan el realismo ingenuo del acceso directo a la realidad que subyace a la observación sistemática dado que 1) su planteamiento incluye la perspectiva teórica para ajustar la mirada del observador y 2) problematiza la participación del observador para objetivar poco a poco su experiencia subjetiva. Asumen que la realidad no se capta, se construye. Fundamentalmente son dos los cambios: la noción de que los datos están en la realidad y que pueden ser tomados se fractura, para dar paso a una constructivista, en la que los datos son una reconstrucción a partir de los registros –parciales– que realiza el analista. El segundo cambio es que el sujeto rompe con la noción objetivista en la que, desde una perspectiva objetiva, puede tener acceso a la realidad como si él fuera una “tabla rasa”, para asumirse como un sujeto atrapado en su propio subjetivismo, y tomando éste como punto de partida para objetivarse en relación con la

realidad que estudia y la teoría que lo acompaña. Deja de asumir que observa para luego construir una conceptualización; ahora asume que, a partir de una conceptualización, le es posible observar. Asume que no se describe para después hacer teoría; se hace teoría para poder describir.⁸⁰ Así, la teoría está presente desde el trabajo de campo, por lo que los datos y sus registros son ya una construcción teórica.

- Los estudios etnográficos dan un salto respecto de la perspectiva desde donde se mira la realidad del aula. Avanzan al asumir que la realidad es una construcción y que los mecanismos para reconstruirla son la clave para la comprensión. Como vimos en los fragmentos mostrados arriba, esta postura constructiva implica una serie de problemas prácticos que no es sencillo resolver. ¿Cómo hace el sujeto para construir lo que intenta entender sin caer en reducir la realidad a lo que puede observar, si

⁸⁰ *Ibíd.*, p. 39.

antes que cualquier cosa, está atrapado es sus propios límites?

- Haber dado el salto epistemológico es el gran paso, la gran transición. Ahora el problema no está situado en la comprensión de la realidad, sino en los mecanismos que se pueden construir para reconstruir la realidad y mostrar sus significados.
- El avance en las perspectivas etnográficas está en que superan el realismo ingenuo y postulan que lo que se hace es una interpretación –observar es interpretar, describir es interpretar, el análisis es, otra vez, interpretación–, y que la veracidad de la interpretación –en la observación– está dada por la explicitación y construcción de ese marco conceptual desde el cual se observa. Pero, ¿qué distingue un registro etnográfico de un registro observacional, si los dos son observaciones? La distinción de fondo es que el etnógrafo está en el origen de su observación y lo sabe, el reto que se plantea es superar su

perspectiva y lograr dar cuenta de los significados en los términos de los participantes. Se trata de objetivar, por vía teórica, el subjetivismo con el que se enfrenta al entrar al aula, y busca comprender desde los sujetos particulares la forma como experimentan, conocen y transforman la realidad escolar.⁸¹ Sabiendo que no hay, como tal, algo llamado “realidad escolar”, el trabajo etnográfico se centra en el sujeto particular como referente significativo, porque lo que se pretende develar es la experiencia que esos sujetos particulares tienen de “la realidad escolar”. Se pretende acceder a los significados que tiene, para los sujetos particulares, la realidad escolar, esto es, los significados para el maestro y los alumnos de aquello que ocurre en su aula. Pero, como se expuso en la revisión realizada arriba, las tensiones que obtiene una respuesta en términos teóricos, no la obtienen plenamente de la forma de proceder al realizar el trabajo etnográfico en el aula.

⁸¹ Rockwell, Elsie, 2009, *op. cit.*

- Así pues, la etnografía escolar es, desde los años ochenta, una de las metodologías más usadas para generar conocimiento sobre los procesos que tienen lugar en las aulas de educación básica. Se opone a las metodologías que suponen un acceso directo a la realidad del aula. Asumen el aula como un espacio de construcción de significados y, para dar cuenta de ella, proponen la reconstrucción de un contexto de significación en los términos de maestros y alumnos. El enfoque etnográfico busca dar cuenta de la interpretación que hacen los propios participantes de lo que dicen y hacen y del porqué. Sus técnicas de recolección y análisis están basadas en la observación; sin embargo, pretende acceder a los significados que tiene, para los sujetos particulares, la realidad escolar. Los fragmentos revisados muestran que, potencialmente, los problemas que subyacen a la observación continúan siendo un reto para el trabajo etnográfico, aun con el avance en la problematización del paradigma.

C. Análisis de interacciones lingüísticas (perspectiva lingüística: acciones)

- Desde una perspectiva comunicativa, el sujeto no puede ser ni observador de algo ni constructor de ese algo. La realidad social es construida en el lenguaje, el analista no observa ni construye la interacción de los participantes. El analista registrar lo dicho, lo reconstruye y elabora una explicación teorizada en los propios términos de los participantes. “En sus propios términos” significa en su propio contexto de significación lingüística. El supuesto es que la realidad social está comunicativamente construida.
- La orientación pragmática admite que el contexto lingüístico construido por los hablantes es suficiente para un tercero que busca entenderlos. Se distingue de la etnografía pues ésta apela al universo simbólico de los sujetos, que incluye el lenguaje, pero que no se limita a él para entender una situación. En este

sentido, el etnógrafo teje signos par revelar significados, en tanto que el analista, en este caso, desde la pragmática, en sentido lingüístico, revela lo que los sujetos tejen al hablar.

- La etnografía postula que lo dicho y hecho en el aula tiene un significado que no es accesible de manera directa, sino que hay que develar. La observación postula que las explicaciones están en las cosas que pasan. En la observación sistemática el centro está en lo observable; en la etnografía está colocado en la interpretación y en el análisis de interacciones lingüísticas, aunque también se plantean un acceso a los significados en los propios términos de los participantes, el significado es el construido lingüísticamente y, por tanto, la textualidad es primordial. En cambio, para la etnografía, “en sus propios términos” significa un universo de significación cultural, donde la textualidad tiene un lugar, pero sólo como un elemento más al lado de otros que permiten revelar los significados; en el

análisis de interacción lingüística, el universo de significación es el construido por el lenguaje.

- Desde una postura comunicativa, el significado, el sentido y la fuerza de lo dicho emergen de lo dicho en la interacción lingüística. El significado no se infiere, se reconstruye. En el análisis de interacción el analista pretende ser un participante más, prende colocarse en lo que llamaría una postura realizativa; la diferencia es que, presuntamente, logra ser uno más en la interacción de habla. En la etnografía, el analista es un observador externo que busca acceder al significado de las situaciones desde la perspectiva de los sujetos.
- En la perspectiva comunicativa, la interpretación de significados se hace desde el habla de los sujetos que buscan entenderse. Aquí, el universo de significación es lingüístico, y éste es el gran supuesto. Busca entender lo que se dicen entre sí los participantes, esto es, buscan entender los significados que

construyen los participantes al hablar sobre algo, pero no como un observador externo, sino como un participante hipotético.

- En la etnografía se dice que el especialista debe establecer una vigilancia permanente en torno a sus preconociones y supuestos personales y teóricos. Pero no hay claridad en cuanto a cómo hacerlo, cómo puede darse cuenta en qué momento desliza sus propios presupuestos o preconociones, de qué se vale para distinguir los significados del mundo de los actores, de los significados atribuidos a los actores.
- Una diferencia fundamental entre los fragmentos etnográficos y los fragmentos del estudio de interacción lingüística es el papel del analista. En los estudios citados, el etnógrafo participa activamente desde la elaboración del registro hasta la redacción del informe de descripción densa. En el estudio de interacción lingüística el registro de la realidad y su reconstrucción son realizadas por una persona para luego entregarlas a los analistas. Una vez

reconstruida la situación, se toma como dato objetivo al que puede tener acceso una persona ajena hasta ese momento. En el primer caso, el riesgo es dar cauce al subjetivismo, bajo la creencia de que se está objetivando la experiencia. En el segundo es retroceder hacia una perspectiva objetivista, al creer que, reconstruyendo el habla, se reconstruye la realidad.

- Diversos estudios han aportado al entendimiento del tipo de relación que entablan maestro y alumnos en el aula. Se ha señalado que hay una relación en la que el maestro habla más que ellos en una proporción de uno a tres; que hay pautas, dadas por el tipo de preguntas y la forma de preguntar del maestro, etc. Cabría hacer, aquí, un recuento de esas características encontradas en otros estudios y poner de espejo el modelo comunicativo de Habermas para ver si es posible asimilar el modelo a lo que se sabe que ocurre en las aulas; esto es, caracterizar lo que se sabe de la interacción, para

preguntarse si el modelo comunicativo se puede aplicar a la situación comunicativa del aula.

D. Apuntes para una propuesta

Acceder al acontecer en el aula pasa por hacer definiciones en cuanto a las formas de obtener e interpretar la información para dar cuenta de lo que ahí tiene lugar. Las elecciones para captar esa pretendida realidad, reconstruirla y analizarla son acciones que responden a una elección metodológica. ¿Cómo acceder al aula y reconstruir lo que ocurre? Después del análisis realizado se perfilan supuestos que permitirían problematizar el acceso a la comprensión del acontecer en el aula.

- Habermas distingue entre experiencia sensorial (observación) y experiencia comunicativa (comprensión). La observación se dirige a las cosas o sucesos perceptibles, la comprensión al sentido de emisiones o manifestaciones. Captar las acciones y el habla es el primer paso, pues nos permite describir lo que ocurre; pero desentrañar lo ocurrido no puede ser una descripción simple, sino un descubrimiento interpretativo del universo de significación de los hablantes. Surge, pues, la dificultad de indicar en qué

se distinguen las relaciones de exposición entre enunciado observacional y realidad, por una parte, y enunciado interpretativo y realidad (simbólicamente estructurada), por otro. La diferencia de planos entre realidad perceptible y realidad simbólicamente preestructurada se refleja en el gradiente entre un acceso directo mediante la observación de la realidad y el acceso comunicativamente mediado, a través de la comprensión de una emisión o manifestación acerca de la realidad.⁸²

- En el aula hay una racionalidad construida por los alumnos y el maestro al interactuar, primordialmente en la interacción lingüística. En este sentido, el aula es un contexto de habla, lectura y escritura que se construye en la interacción lingüística de maestro y alumnos. La interacción lingüística se entiende como el uso del lenguaje en una situación comunicativa y como el medio que permite reconstruir el saber en uso del lenguaje.

⁸² Habermas. J., 1993, *op. cit.*, pp. 308-309.

- El medio en el que ocurren las acciones de enseñar y aprender en el aula es el de la interacción, y primordialmente el de la interacción lingüística. En las acciones y actos de habla están superpuestas las representaciones que maestros y alumnos se hacen sobre las cosas. El saber, el sentido y el significado sobre las cosas aparece en el uso que se hace del lenguaje en interacción.
- Para acceder a lo que hacen, lo que dicen y a las representaciones que tienen los maestros, una entrada es la interacción lingüística, entendida como el uso del lenguaje en una situación comunicativa. Dado que la interacción lingüística es el medio que permite acceder a ese saber en uso, nos permitirá hacer emerger lo que el maestro hace, su saber en uso y los significados que le atribuye.
- Analizar la interacción lingüística permite comprender el saber en uso del maestro. En las cosas que se dicen está lo que piensan, las representaciones de las cosas. No se trata de saber lo que los maestros dicen que saben, sino lo que saben en lo que dicen. El contexto del intercambio lingüístico hace emerger el contenido de una cierta manera, a manera de saber en uso.

- Para la unidad de análisis, el elemento central es “lo dicho” en la interacción maestro-alumnos en el contexto de la situación en el aula. Una frase no es analizable; es necesario un intercambio. Por eso se analizan secuencias, porque son unidades de sentido.
- Es conveniente explicitar que la interacción en el aula no es una unidad cerrada, autosuficiente y autorreferente de manera absoluta; por tanto, no excluye la posibilidad de categorías que sean construidas fuera de ella que abonen a su interpretación. Pero para decir lo que lo dicho entraña, existe la posibilidad de construir el universo de significación de los hablantes, o bien, tomar categorías externas a los hablantes para explicar el significado de lo dicho. Es posible que el analista recurra a un marco exterior a la interacción lingüística, siempre y cuando éste no se imponga a la explicación de lo que ahí ocurre con categorías *a priori*.

Así pues, el análisis del hacer aquí presentado deja expuestos elementos para animar la reflexión metodológica de la investigación de aula. Los enfoques revisados revelan la relación directa y en ocasiones aproblemática del analista

con la realidad expresada, o bien, el esfuerzo por acceder a los significados en los propios términos de los participantes, o la intención de acceder a los significados en los propios términos lingüísticos. Para futuros trabajos se buscará retomar y abundar en el impulso de la etnografía por reconocer que el punto de partida es el sujeto que quiere comprender y que superar la propia mirada con un intenso trabajo teórico es el reto. Asimismo se tomará la hipótesis del lenguaje como acción y como universo de significación del acontecer en el aula cuya unidad de análisis sean las interacciones lingüísticas.

Bibliografía

Austin, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.

Ávila, Alicia. (Dir.) ; Aguayo, Luis Manuel ; Eudave, Daniel ; Estrada, José Luis ; Hermosillo, Asunción ; Mendoza, Jesús ; Saucedo, María Elena y Becerra, Edgar. *La reforma realizada. La resolución de problemas como vía del aprendizaje en nuestras escuelas*, SEP, SEByN, DGIE, México, 2004. (Informes de investigación. Temas prioritarios).

Ávila, Alicia. *Transformaciones y costumbres de la matemática escolar*, México, Paidós, 2006.

Bertely Busquets, María. *Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yacaltecas asentadas en la periferia metropolitana*, México: ISCEEM, 1996.

Bertely Busquets, María. *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa*, en *La etnografía en educación panorámicas, prácticas y problemas*, México, UNAM, CISE, 1994.

Candela A. *La ciencia en el aula*, México, Paidós, 1994.

Candela, María Antonia; Rockwell, Elsie; Quiroz, Rafael; Mercado, Ruth y Paradise, Ruth. *La construcción social del conocimiento en el aula: un enfoque etnográfico*, Tomo I y II, Documentos DIE, México, 1994.

Candela, Antonia. *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*, México, Paidós Educador, 1999.

Carvajal Juárez, Alicia L. *El uso de un libro de texto visto desde la etnografía*, *Revista mexicana de investigación educativa* COMIE, vol. 6, no. 12, 2001.

Carvajal, Enna. “Interacción en las aulas de la telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 3, no. 4, 2006.

Coll, César. *Enseñanza aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*, Madrid, Fundación Infancia y aprendizajes, 1996.

Delgado Ballesteros, Gabriela. *La importancia de la etnografía en los estudios de género*, México, UNAM, CISE, 1994.

Díaz de Cossío, Roger; Guevara Niebla, Gilberto; Latapí Sarre, Pablo; Bagur, Alfonso Ramón y Castaño, Fausto Ramón. *Enciclomedia en la práctica. Observaciones en veinte aulas 2005-2006*, México, Centro de investigación educativa y actualización de profesores A.C., Instituto latinoamericano de la comunicación educativa, 2006.

Edwards, Derek; Mercer, Neil. *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, Paidós, 1988.

Fernández, Miguel Ángel. *John L. Austin*, México, Instituto de investigaciones filosóficas, UNAM, 2008.

Flanders, Ned. *Análisis de la interacción didáctica*, Ediciones Anaya, Salamanca, 1977.

Gálvez, G., E. Rockwell, R. Paradise, y S. Sobrecasas, “El uso del tiempo y de los libros de texto de primaria”, en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 1, México, DIE, 1982.

Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*, España, Gedisa, 1995.

Giddens, Anthony. *Las Nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*, Amorrortu, Buenos aires, 1976.

Habermas, Jürgen. *Pensamiento postmetafísico*, México, Taurus humanidades, 1990.

Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I*, Buenos Aires, Taurus, 1989.

Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, México, REI, 1993.

Jackson, Philip W. *La vida moral en la escuela*, Amorrortu editores, Buenos Aires, 2003.

Latapí, Pablo. *Mitos y verdades de la educación mexicana*, México, CEE, 1971.

Loera, Armando. *La práctica pedagógica videograbada*, México, UPN, 2006.

M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (coords.). "La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE", en *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de New México, 1994.

Medellín, Rodrigo. "Educación, estratificación y cambio social", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, número 3, 1974.

Mercer, Neil. *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós, 1997.

Mercer, Neil. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2001.

Muñoz Izquierdo, C. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar en la educación primaria", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. I, núm. 2, México, CEE, 1971.

Muñoz Izquierdo, Carlos. "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 3, núm. 3, México, CEE, 1973.

Paradise, Ruth. *Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?*, México, UNAM, CISE, 1994.

Piaget, Jean. *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Barcelona, Ediciones Península, segunda ed., 1973.

Piaget, Jean. *La construcción de lo real en el niño*, Buenos Aires, Nueva visión, 1976.

Poveda, Liliana, Enna Carvajal y Pedro Rodríguez. "Evaluación de la asignatura de formación Cívica y Ética en Secundaria", México, CEE, 2003 (Documento no publicado).

Reimers, F. y N. McGinn, *Dialogo Informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*, México, CEE, 2000.

Rockwell, Elsie. *La práctica docente en primaria y su contexto institucional y social*, México, DIE, 1980.

Rockwell, E. "Los usos escolares de la lengua escrita", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (coords.), México, Siglo XXI, 1982, 296-320.

Rokcwell, Elsie. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela*, México, Cuadernos DIE núm. 4, 1982.

Rockwell, E. "Etnografía y teoría en la investigación educativa", en *Enfoques* (Cuadernos del Tercer Seminario

Nacional de Investigación en Educación), Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986.

Rockwell, Elsie. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, México, DIE, 1987.

Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.

Schmelkes, Sylvia. “Contribución de la Investigación al Desarrollo de los Procesos de Teleducación de Adultos en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 9, núm. 3, México, CEE, 1979.

Schmelkes, Sylvia. “La Participación de la Comunidad en el Gasto Educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, núm. 1, 1983.

Schmelkes, Silvia. “La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios”, en *Redie*, vol. 3, núm. 2, 2001.

Stubbs, M. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Watzlawick, Paul, comp. *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo*. Homenaje a Heinz von Foerster. Barcelona: Gedisa, 1994.

Wittgenstein, L. *Gramática filosófica*, México, UNAM, 1992.

Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador. 1989.