

Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós MEC. Pp. 203-47.

RAÍCES INTELECTUALES Y SUPUESTOS

DE LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA

Raíces en la historia intelectual de Europa occidental

La investigación interpretativa y la teoría que la fundamenta surgieron a partir del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad. Este interés se suscitó a finales del siglo XVIII. Los teóricos sociales de la Edad Media habían destacado la dignidad del trabajo manual, pero con el colapso de la visión del mundo medieval, en los siglos XVI y XVII las clases bajas pasaron a ser consideradas en términos que, en el mejor de los casos, eran paternalistas.

Se puede advertir este paternalismo en el teatro y la ópera barrocos. Los campesinos y los sirvientes eran pintados, en forma unidimensional, como rústicos y brutos. No eran seres reflexivos, aunque podían mostrar una especie de astucia innoble para manipular a sus amos y a sus capataces. Son ejemplos de esto los personajes de sirvientes de las obras de Molière y los granjeros de la *Cantata campesina* de Bach, de 1742. *El barbero de Sevilla*, de Beaumarchais, escrita en 1781, se distinguió precisamente por presentar una de las primeras caracterizaciones simpáticas de la figura de un sirviente. Las peligrosas implicaciones de tal retrato fueron inmediatamente advertidas por los censores franceses, quienes impidieron la representación de la obra hasta tres años después de haber sido creada. La perspectiva presentada en *El barbero de Sevilla* había sido precedida en Francia por las obras de Rousseau, mientras que en Inglaterra la anticiparon los novelistas de mediados del siglo xviii.

El interés de los intelectuales por el "universo de vida" (*Lebenswelt*) de los pobres —en especial de los campesinos pobres— continuó creciendo a principios del siglo XIX, tal como lo muestra el ejemplo de los hermanos Grimm, quienes recrearon el folclore de los campesinos alemanes. La obra de los hermanos Grimm apareció simultáneamente con el desarrollo del primer movimiento romántico en la literatura, en el cual se retrataba con rasgos positivos a los comuneros. La investigación del folclore suponía que los labriegos analfabetos a quienes se entrevistaba poseían un genuino sentido estético y una verdadera sabiduría popular, pese a su falta de educación formal y su incapacidad de apreciar "cultivadamente" las refinadas formas de arte que se practicaban entre las clases altas. Este interés por la inteligencia y el talento de los campesinos pobres y sin educación muchas veces iba acompañado por una inquietud acerca de la reforma social. También se relacionaron con este cambio en la visión sobre los pobres ciertas innovaciones en materia de pedagogía, como las escuelas fundadas en Suiza por Pestalozzi para educar a niños considerados antes incapaces de ser educados.

Más adelante, en el siglo XIX, la atención de los reformadores sociales pasó de los campesinos pobres a las poblaciones proletarias de las ciudades industriales en crecimiento (para un análisis paralelo de este desarrollo, véase **BOGDAN** y **BIKLEN**, 1982, págs. 4-11). En Inglaterra, Charles Booth documentó las vidas de niños y adultos en su trabajo, en las fábricas, y en su hogar, en los barrios bajos (véase **WEBB**, 1926). Similar atención se concedió a los habitantes urbanos pobres en Estados Unidos por

parte de los periodistas «sensacionalistas» Jacob Riss (*Cómo vive la 5^{ta} mitad*, 1890) y Lincoln STEFFENS (1904), y en las novelas de Upton SINCLAIR, como por ejemplo *La jungla* (1906).

A finales del siglo XIX surgió otra corriente de interés por ciertas personas incultas que carecían de poder y sobre las cuales se sabía muy poco. Se trató en este caso de los pueblos iletrados de los territorios coloniales europeos en África y Asia, que estaban proliferando hacia el final del siglo XIX. Se habían escrito relatos de viajeros sobre estos pueblos desde los comienzos de las exploraciones europeas en el siglo XVI. A finales del siglo XIX, tales relatos se volvieron más detallados y completos, y empezaron a ser objeto de una atención científica por parte del emergente campo de la antropología. Los antropólogos denominaron a estos relatos *etnografía*: una descripción monográfica de los modos de vida de pueblos que eran *ethnoi*, el antiguo término griego que significa «otros», o sea los bárbaros que no eran griegos. Los antropólogos habían comenzado a enviar a sus estudiantes para que recogieran información etnográfica por sí mismos, en lugar de confiar en los libros escritos por los administradores y soldados coloniales, y por otros viajeros. En 1914, uno de esos estudiantes, Bronislaw Malinowski, fue detenido en el Archipiélago Trobriand por el gobierno británico, mientras se encontraba realizando una expedición etnográfica. Malinowski era estudiante de la Universidad de Oxford y había sido enviado a las colonias británicas por sus profesores. También era polaco, o sea súbdito del imperio austro-húngaro. Por este motivo, algunos oficiales de la administración colonial británica sospecharon que era un espía. Obligado a permanecer en las islas Trobriand más del doble del tiempo que había previsto, durante su detención Malinowski adquirió una visión más cercana e íntima de los modos de vida cotidianos y de las perspectivas de significado de una sociedad primitiva que ningún otro etnógrafo anterior, ya fuera viajero o científico social. **El informe de Malinowski, publicado en 1922, revolucionó el campo de la antropología social debido a la especificidad de sus descripciones y a la agudeza de las percepciones expuestas sobre las creencias y las perspectivas de los habitantes de las islas Trobriand. Malinowski (1935, 1922/1966) no se limitó a transmitir una visión del conocimiento cultural explícito.** Ya otros investigadores habían obtenido información sobre la cultura explícita, mediante entrevistas a informantes en las que empleaban estrategias derivadas del trabajo de los primitivos folcloristas. **Pero Malinowski, además, transmitió sus inferencias acerca del conocimiento cultural implícito de los pobladores de las islas Trobriand; acerca de creencias y perspectivas tan habituales para los miembros de este pueblo que quedan fuera de su percepción consciente y no podían, en consecuencia, ser verbalizadas por los informantes. Malinowski sostenía que al combinar la observación participativa de largo plazo con la entrevista sensible, había podido identificar ciertos aspectos de la visión del mundo de los habitantes de Trobriand que ellos mismos eran incapaces de expresar verbalmente.**

Muchos antropólogos acusaron a la etnografía de Malinowski de ser demasiado subjetiva y poco científica. Otros se sintieron sumamente admirados. Esta etnografía encajaba en el postulado de la psicología freudiana de que la gente sabe mucho más de lo que es capaz de expresar. Y la perspectiva de Freud, a su vez, concordaba con un movimiento intelectual y artístico mucho más amplio: el expresionismo, que subrayaba el lado oscuro, enigmático e inexpresable, de la experiencia humana, ya destacado por los románticos primitivos. Malinowski era producto de este medio intelectual de fines del siglo XIX, y la desilusión del período de posguerra respecto de los valores del

pensamiento liberal racional hizo que la década de 1920 fuera un momento especialmente receptivo para sus puntos de vista.

El medio intelectual de Malinowski, en sus años de formación, fue no sólo el de finales del siglo XIX en general, sino también el de las perspectivas intelectuales alemanas, en particular. Estas perspectivas merecen ser mencionadas aquí, porque incluyen presupuestos sobre la índole de la sociedad humana y, en consecuencia, sobre la índole de las ciencias sociales. La teoría social alemana, según se la enseñaba en las universidades de la época, establecía una marcada distinción entre la ciencia natural, *Naturwissenschaft*, y lo que puede traducirse como «ciencia humana» o «ciencia moral», *Geisteswissenschaft*. **Este último término, que significa literalmente «ciencia del espíritu», se distinguía de la ciencia natural apoyándose en que los seres humanos difieren de otros animales y de las entidades inanimadas por su capacidad de encontrar y compartir significados. El sentido y el significado eran el aspecto espiritual o moral de la existencia humana que se diferenciaba de la existencia material del resto del orden natural. Debido a esta dimensión adicional, se argumentaba, los grupos humanos debían estudiarse en términos del sentido que tenía cada miembro para los demás, en sus acuerdos sociales.**

La metáfora etimológica del espíritu como entidad, en la que se apoya esta distinción neta entre las ciencias naturales y humanas, es una reminiscencia de otra metáfora análoga respecto del término *psicología*, cuyo significado literal en griego es «conocimiento sistemático acerca del alma». Los términos *Geisteswissenschaft* y *psicología* nos hacen ‘recordar que a mediados del siglo XIX, cuando las ciencias sociales y conductuales comenzaron a definirse como campos delimitados, no existía aún el propósito de definir las ciencias positivas modeladas a partir de las ciencias físicas. Eso vino más tarde.

El principal proponente de la distinción entre las ciencias naturales y humanas fue el historiador y filósofo social alemán Wilhelm DILTHEY (1883/1976c, 1914/1976a). DILTHEY argumentó (1914/1976b) que los métodos de las ciencias humanas debían ser interpretativos o hermenéuticos (del término griego que significa «intérprete»), con el fin de descubrir y comunicar las perspectivas de significado de las personas estudiadas, tal como hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o un escritor. La posición de Dilthey fue adoptada por muchos científicos sociales y filósofos alemanes posteriores, entre los que se destacan WEBER (1922/1978) y HUSSERL (1936/1970). Un contemporáneo de Dilthey, Marx, también asumió un punto de vista similar, principalmente en sus primeros escritos, como por ejemplo las *Tesis sobre Feuerbach* (1959 ed.). Pese a su insistencia en las condiciones materiales como determinantes de normas, creencias y valores, una preocupación central de Marx fue el contenido de las perspectivas de significado así determinadas. En efecto, un postulado fundamental de Marx es la inserción histórica de la conciencia: el supuesto de que la visión que tiene el hombre de sí mismo y del mundo está profundamente configurada en y través de las circunstancias concretas de la vida cotidiana en su situación de vida específica. Los posteriores teóricos sociales marxistas han aceptado que hay profundas diferencias en la perspectiva de significado según la posición de clase social, y esta presunción se extiende a cualquier otra situación de vida particular, como la correspondiente al estatus sexual, racial, y demás.

Podemos suponer que Malinowski recibió la influencia de los supuestos básicos e la teoría social alemana de su época. **Estos supuestos eran contrarios a los de los pensadores franceses, como Comte y Durkheim. Comte, a mediados del siglo XIX, propuso una ciencia positivista de la sociedad, modelada a partir de las ciencias**

físicas, en la cual se presuponía la existencia de relaciones causales análogas a las de la mecánica de la física de Newton (COMTE, 1875/1968). Durkheim, discípulo de Comte, puede o no haber adoptado la metáfora de la sociedad como máquina, pero a fin de contradecir la noción de que el individuo es la unidad fundamental de la sociedad, argumentó que la sociedad debe ser tratada como una entidad en sí misma, como una realidad *sui generis*. Es lícito interpretar esta posición como una visión de la sociedad como organismo o máquina. **En todo caso, lo fundamental para Durkheim no eran las perspectivas de significado de los actores en la sociedad, sino los «hechos sociales» constituidos por su conducta (DURKHEIM, 1895/ 1958).** Esto se opone a la tradición intelectual alemana en materia de teoría social. (Sobre las relaciones entre los presupuestos en la teoría social y la metodología de las ciencias sociales, véase el análisis comparativo de las posiciones funcionalista, interpretativa, marxista y existencialista de BURRELL y MORGAN, 1979; véanse también WINCH, 1958 y GIDDENS, 1982.)

Una influencia decisiva en la investigación observacional participativa en Estados Unidos fue el desarrollo de la lingüística descriptiva norteamericana durante la década de 1920. Al estudiar lenguas nativas americanas, los lingüistas fueron descubriendo ciertos aspectos de la estructura del lenguaje —patrones de sonidos y elementos gramaticales— que nunca habían sido considerados por la gramática y la filología tradicionales, basados en las lenguas indoeuropeas. Estos nuevos aspectos de la estructura del lenguaje eran regulares y predecibles en el habla, pero los propios hablantes no tenían conciencia de las estructuras que habían aprendido a producir con tanta regularidad. Aquí había otro dominio en el que era evidente la existencia de principios implícitos que influían en la conducta humana fuera de la conciencia de quienes recibían esa influencia.

Este ambiente intelectual fue el contexto de la formación de Margaret Mead en la Universidad de Columbia, con la cual se mantuvo vinculada durante el resto de su carrera. Su estudio *Coming of Age in Samoa* (1928),* también objeto de controversias, puede considerarse la primera etnografía educacional. Es significativo que tratara de la enseñanza y el aprendizaje fuera de las escuelas.

A mediados de la década de 1920, con la sociología urbana de Robert Park en la Universidad de Chicago, la etnografía llegó a Estados Unidos. Los estudiantes de Park y Burgess (como WIRTH, 1928 y ZORBAUGH, 1929~ utilizaron la observación participativa prolongada y las entrevistas informales como medios para estudiar la vida cotidiana y los valores de *grupos naturales* de residentes urbanos (en su mayoría obreros inmigrantes de Europa), quienes en Chicago y otras ciudades importantes del país estaban distribuidos en territorios residenciales definidos por una intersección de geografía, etnicidad y clase social. En la década de 1930, una comunidad norteamericana entera, Newburyport, en Massachussets («Ciudad Yankee») fue estudiada mediante métodos de trabajo de campo malinowskianos, bajo la dirección del antropólogo W. Lloyd Warner, de Harvard (WARNER y LUNT, 1941). Por su parte, WHYTE (1955), en un estudio muy influido por el trabajo de Warner, identificó otro tipo de grupo natural como unidad de análisis: un grupo de varones en la adolescencia tardía, pertenecientes a un barrio urbano de proletarios italianos. En este caso, la comunidad se estudió a partir del grupo de muchachos, en lugar de emplearse el enfoque habitual de los antropólogos de tratar de estudiar a la *comunidad en su*

* Trad. cast.: *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985.

conjunto, cosa que Whyte encontró teórica y logísticamente imposible en un medio urbano.

Después de la segunda guerra mundial, algunos etnógrafos comenzaron a abordar directamente aspectos de la educación, orientados por SPINDLER (1955), de la Universidad Stanford, y por KIMBALL (1974), del *Teachers College* de Columbia. En ambos investigadores ejerció una considerable influencia el trabajo de Margaret Mead, y Kimball había sido discípulo de Warner. También la sociología escolar de Chicago realizó un significativo aporte al trabajo etnográfico, con un estudio efectuado por un grupo de estudiantes de medicina bajo la dirección de Everett Hughes (véanse BECKER, GEER, HUGHES y STRAUSS, 1961). En 1968 se empezó a formar un ámbito institucionalizado para los investigadores con estos intereses, al crearse el Consejo de Antropología y Educación como organismo miembro de la Asociación Antropológica Americana. También durante la década de 1960 se realizaron muchos trabajos cualitativos sobre la enseñanza en Inglaterra, bajo la dirección de Stenhouse y sus colaboradores (STENHOUSE, 1978; MACDONALD y WALKBR, 1974; WALKER y ADELMAN, 1976; ELLIOT y ADELMAN, 1976). **El siguiente impulso importante del estudio etnográfico de la educación, y el último a mencionarse en esta reseña, se produjo a principios de la década de 1970, con la creación del Instituto Nacional de Educación. Allí se fijaron políticas que no sólo permitieron la asignación de fondos para los estudios etnográficos, sino que en algunos casos también fomentaron la realización de trabajos con estas directrices en las escuelas.** Muchas veces, en esos trabajos la unidad de análisis era la comunidad escolar, prestándose una atención periférica a la enseñanza en el aula. Pero al mismo tiempo se iniciaron estudios en los que la enseñanza en las aulas escolares era el principal fenómeno de interés de la investigación. (Para una información adicional sobre el rol del INE, véase Cadzen, en este volumen.)

Para concluir donde empezamos, es importante recordar que la investigación cualitativa que centra su atención en la enseñanza en el aula es un fenómeno muy reciente en la investigación educacional. Las preguntas clave en dicha investigación son: «¿Qué está sucediendo aquí, específicamente?» «¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos?»

Los detalles específicos de la acción y de las perspectivas de significado de los actores que son de interés en la investigación interpretativa a menudo se pasan por alto en otros enfoques de la investigación. Esto obedece a tres razones principales. Una de ellas es que las personas que tienen y comparten perspectivas de significado de interés son, ellas mismas, pasadas por alto, en tanto miembros carentes de poder de la sociedad. Esto es lo que sucede con los profesores y los alumnos en las escuelas públicas norteamericanas, y lo que ocurría con la clase trabajadora en la Europa posmedieval. (Véase el comentario sobre la carencia de poder de los docentes en LANIER y LITTLE, 1956.) **Una segunda razón** por la que estas perspectivas de significado no se toman en cuenta es que suelen encontrarse fuera de la conciencia de quienes las tienen, por lo que no son explícitamente verbalizadas. **Una tercera razón** radica en que, en los enfoques más habituales de la investigación educacional, son justamente las perspectivas de significado de los actores en la vida social las que se consideran, teóricamente, ya sea como periféricas al interés central de la investigación, o bien como esencialmente irrelevantes: como parte de la «subjetividad» que se debe eliminar a fin de efectuar una indagación sistemática y «objetiva».

En la siguiente sección analizaremos con mayor profundidad la importancia que tienen las perspectivas de significado de docentes y estudiantes para la investigación sobre la

enseñanza, y consideraremos las razones por las cuales la investigación estándar sobre la educación, en su mayor parte, no tiene en cuenta estos fenómenos a efectos del diseño y la conducción de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Supuestos teóricos de la investigación interpretativa sobre la enseñanza

Comencemos por considerar algunos datos comprobados en investigaciones sobre tests de rendimiento escolar y mediciones de inteligencia. Se trata de constataciones sorprendentes. Se las puede interpretar de diferentes maneras, según la orientación teórica de cada uno.

1. En Estados Unidos hay grandes diferencias entre los individuos en cuanto a rendimiento escolar y grado de inteligencia medida, según los antecedentes de clase social, raza, sexo y lenguaje de esos individuos. Lo que es más, esas diferencias persisten a través de las generaciones.
2. Los datos referentes a resultados de tests, acumulados en la reciente investigación del proceso producto de la enseñanza, muestran diferencias, entre distintas aulas, en el rendimiento de alumnos de primaria en similar situación de riesgo de fracaso escolar debido a sus antecedentes de clase social, raza, sexo o lenguaje.
3. Los mismos resultados de los tests muestran también diferencias en rendimiento y grado de inteligencia entre niños individuales en cada aula.

Estas constataciones sugieren que, si bien la probabilidad de un bajo rendimiento escolar por parte de los niños de menor nivel socioeconómico y de otros alumnos en situación de riesgo puede estar en gran medida determinada por los procesos sociales a gran escala (por ejemplo, las desventajas debidas a una posición inferior en la sociedad) y por diferencias individuales (por ejemplo, el grado de inteligencia), el rendimiento escolar de esos niños es fruto de una considerable influencia por parte de los docentes individuales, en el nivel del aula. Los profesores por lo tanto, pueden determinar una diferencia en cuanto a la equidad educativa. La segunda constatación parece contradecir el postulado de los críticos de extrema izquierda, de que la revolución social es una condición previa necesaria para elevar el rendimiento escolar de los niños procedentes de los sectores pobres de Norteamérica. Esta comprobación también rebate el argumento de los liberales de que la privación ambiental, en especial en el hogar en que se crían los niños, es la responsable del bajo rendimiento escolar de estos alumnos, puesto que en los casos de estudiantes en situación de riesgo que tuvieron mejor rendimiento con unos profesores que con otros, las condiciones del medio exterior a la escuela presumiblemente no cambiaron. Las constataciones número uno y tres, por su parte, contradicen la versión de los conservadores, moderados o extremos, según la cual las prácticas escolares actuales incluyen una selección social que es justa (por ejemplo, la asignación a programas escolares diferentes según el rendimiento demostrado por los alumnos) y que el camino hacia una mejora educativa consiste simplemente en aplicar con mayor rigor y de una manera constante las actuales prácticas selectivas.

La extrema izquierda, por supuesto, puede descartar la segunda comprobación basándose en que las diferencias en el rendimiento de los alumnos que se pueden

atribuir a la influencia docente son leves, y **por** lo tanto triviales. La extrema derecha puede desechar las constataciones uno y tres con el argumento de que los niños de condición socio-económica baja, o los pertenecientes a minorías raciales, lingüísticas y culturales, o las niñas, son genéticamente inferiores a los varones de raza blanca y clase alta, lo que determina su menor rendimiento e inferior grado de inteligencia. Estos dos contra argumentos, uno procedente de la izquierda y el otro de la derecha, han sido utilizados para desestimar la importancia de estos tres descubrimientos. Pero si no se las descarta basándose en eso, las tres constataciones, tomadas en conjunto, resultan paradójicas. Parecería que el *rendimiento* de los alumnos puede variar de un año a otro y de un docente a otro, sin que cambie ninguna cosa en la vida de esos niños. Sin embargo, los niños en situación de riesgo, globalmente, tienen un rendimiento significativamente inferior en las escuelas norteamericanas, al de los que no están en de riesgo. La influencia positiva del docente sobre el rendimiento niños en situación de riesgo parece ser la excepción, más que la regla. El término *riesgo*, en este contexto, se refiere al entorno social del niño y no a su capacidad intrínseca. (De hecho, para la perspectiva interpretativa no tiene ningún sentido hablar de la capacidad intrínseca de un niño, dado que todo niño se encuentra siempre dentro de un medio social y dado que el rendimiento del niño y la evaluación que de él hacen los adultos se influyen mutuamente y de forma continua. Podemos decir que la capacidad evaluada de un niño es una construcción social. Es un producto de la situación social del niño —del sistema social— más que un atributo personal.)

Los resultados comprobados en Estados Unidos son aún más paradójicos a la luz de los datos internacionales sobre el rendimiento escolar (véase COMBER y KEEVES, 1973, págs. 251, 259), que muestran que en algunos países desarrollados, como la Bélgica de habla flamenca, Italia, Suecia y Finlandia, la correlación entre la pertenencia a determinada clase social y el rendimiento en la escuela es mucho menor que en Estados Unidos o en Gran Bretaña, y que en Japón esa correlación, si bien no es tan baja como en los países europeos mencionados, es también menor que en Estados Unidos y Gran Bretaña. ¿Cómo se puede explicar que los datos obtenidos indiquen la existencia de estos patrones? ¿Es diferente la construcción social del rendimiento estudiantil y de la capacidad evaluada en Italia que en Estados Unidos? ¿Qué podríamos hacer para fomentar un mayor rendimiento por parte de los grupos de bajo rendimiento en Estados Unidos? **¿Cómo podremos comprender la naturaleza de la enseñanza a la luz de estas comprobaciones? Los datos, por sí solos, no nos lo dicen. Hay que interpretarlos en el contexto de ciertas presuposiciones teóricas acerca de la naturaleza de las escuelas, la enseñanza, los niños y la vida en el aula, y acerca de la naturaleza de la causalidad en la vida social humana en general.** Estos supuestos como ya dijimos, **son radicalmente distintos** en los enfoques estándar de la investigación sobre la enseñanza que en los enfoques interpretativos que estamos tratando en este capítulo. **La principal diferencia entre el enfoque interpretativo y el estándar posiblemente radique en los respectivos supuestos acerca de la naturaleza de la causalidad en las relaciones sociales humanas. Esto se relaciona con la distinción antes establecida entre las ciencias naturales y las ciencias humanas (*Naturwissenschaft* y *Geisteswissenschaft*).**

En las ciencias naturales, la causalidad se puede pensar en términos **mecánicos, o químicos, o biológicos.** La causalidad mecánica, como en la física de Newton, se refiere a relaciones entre la fuerza y la materia y a los encadenamientos físicos a través de los cuales se ejerce la fuerza: una bola de billar al golpear a otra, o el pistón en un motor de combustión al vincularse mediante engranajes con el eje de transmisión. La

causalidad química implica el traspaso de energía en la combinación entre los átomos de diferentes elementos. La causalidad biológica es tanto mecánica como química. Las relaciones entre organismos son también ecológicas, es decir que las relaciones causales no son lineales, en una sola dirección, sino que, debido a la complejidad de la interacción de los organismos dentro y a través de las especies, la causa es multidireccional. Por lo tanto, la noción de causa y efecto en biología es mucho más compleja que en física o química. Pero las diferencias en las concepciones de la noción de causa en las ciencias naturales son esencialmente de grado, y no de clase. Aun en biología, existe el supuesto básico de la uniformidad de la naturaleza. Dadas las condiciones x, una bacteria, o un polio, tienden a comportarse aproximadamente del mismo modo en dos ocasiones distintas. Lo mismo ocurre en la física o la química, más o menos, pese a los planteamientos posteinsteonianos. En condiciones x, una caloría de temperatura puede considerarse la misma entidad sobre la superficie del sol y sobre la de la tierra, y en condiciones x, un átomo de oxígeno y dos de nitrógeno se combinarán del mismo modo hoy y al día siguiente.

El supuesto de la uniformidad de la naturaleza y las metáforas mecánica, química y biológica para las relaciones causales entre entidades individuales es tomada de las ciencias naturales por las ciencias sociales positivista y conductista. Se puede decir que los animales y los átomos manifiestan *conductas*, y que lo hacen con bastante uniformidad en circunstancias similares. También se puede decir que los seres humanos adoptan conductas y se observa que lo hacen de modo relativamente uniforme en circunstancias similares. Lo que es más, se puede decir que la conducta de una persona hacia otra causa un cambio en el estado de esta última. Para comprender estas relaciones causales se pueden utilizar metáforas mecánicas, químicas y ecológicas, concibiendo a los seres humanos en sociedad como una máquina, o como un organismo, o como un ecosistema de entidades inanimadas y animadas.

El aula y la enseñanza han sido estudiadas desde esta perspectiva, en especial por parte de los psicólogos educativos y también de algunos sociólogos positivistas. A menudo se emplean modelos causales lineales, se observan las conductas y se deducen relaciones causales entre diversas variables conductuales. Por ejemplo, se estudian determinados patrones de preguntas o de estímulos por parte del profesor para ver si causan determinados cambios en la conducta que manifiestan los niños al ejecutar los tests.

En la psicología de la educación, esta perspectiva deriva de una especie de conductismo híbrido, en el sentido de que lo que cuenta es el juicio del investigador acerca de lo que significa una conducta observable, y no las definiciones de significado de los propios actores. Estas presuposiciones conductistas acerca de los significados fijos y obvios de la acción de los profesores constituyen el fundamento del **enfoque denominado del *proceso producto* en la investigación sobre la eficacia docente** (véase DUNKIN y BIDDLE, 1974), que al principio era correlacional y más tarde se hizo experimental.

En la sociología de la educación surgió una perspectiva análoga a partir del vuelco hacia el positivismo que se produjo en la sociología norteamericana después de la segunda guerra mundial. Se consideraba que los hechos sociales causaban otros hechos sociales, a través de relaciones semejantes a la del encadenamiento mecánico. Estos encadenamientos se estudiaban mediante investigaciones correlacionales a gran escala (COLEMAN y otros, 1966) y subsiguientes reanálisis de esos datos (MOSTELLER y MOYNIHAN, 1972, y JENCKS y otros, 1979).

Las principales metáforas que guiaron la mayor parte de la investigación educacional sobre la eficacia docente y escolar desde la década de 1950 hasta finales de la de 1970 fueron la metáfora del aula como algo similar a una caja de Skinner y la metáfora de los sistemas escolares y la sociedad más amplia como algo semejante a las partes eslabonadas de una máquina de gran tamaño, internamente diferenciada. En ninguna de ambas metáforas es necesaria la noción de mente. La perspectiva fenomenológica de las personas que manifiestan las conductas observadas no forma parte de los modelos teóricos que representan esas metáforas.

Los investigadores interpretativos asumen un punto de vista muy diferente sobre la naturaleza de la uniformidad y de la causa en la vida social. La uniformidad conductual cotidiana que puede observarse en un individuo, y entre distintos individuos en un grupo, no se considera la prueba de una uniformidad subyacente y esencial entre entidades, sino que se la ve como una ilusión: **una construcción social semejante a la ilusión de que la capacidad evaluada es un atributo de la persona evaluada.** Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que los rodean en su medio. **Actuamos con respecto a los objetos que nos rodean a la luz de nuestras interpretaciones de su significación.** Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales: como cualidades efectivas de los objetos que percibimos. Así, cuando se evalúa a un niño y se concluye que tiene baja capacidad, asumimos no sólo que la entidad *baja capacidad* realmente existe, sino también que es realmente un atributo de ese niño. No cuestionamos dichos supuestos, una vez efectuados. No podemos hacerlo, o nos veríamos desbordados, en tanto actores en el mundo, por una infinidad de detalles ininterpretables y nos atormentaría la necesidad de mantener en suspenso toda inferencia y presuposición. Resolvemos el problema de tener que ser, a efectos prácticos, *realistas ingenuos* que creen en la realidad que percibimos a primera vista dándola por descontado, haciendo continuamente el necesario acto de fe. Vemos el mundo común como si fuera real, de acuerdo con los significados que le imputamos.

Estos comentarios complementan la observación efectuada en la sección anterior sobre el surgimiento de una distinción entre las ciencias naturales, *Naturwissenschaften*, y las ciencias humanas, *Geisteswissenschaften*. Esta corriente de pensamiento, expuesta por Dilthey y continuada por WEBER (1922/1978) y SCHUTZ (1971), está representada actualmente en el campo de la filosofía de la ciencia social por BERGER y LUCKMANN (1967), WINCH (1958) y GIDDENS (1976), entre muchos otros.

Sin duda, **hay mucha más uniformidad aparente en la vida social humana.** A través de *la cultura*, los seres humanos comparten sistemas aprendidos para definir significados, y en situaciones dadas de acción práctica, los hombres muchas veces parecen crear similares interpretaciones de significado. **Pero estas similitudes superficiales encubren una diversidad de fondo; en una situación de acción determinada no se puede asumir que las conductas de dos individuos, actos físicos de características, tengan el mismo significado para los dos individuos en cuestión.** Siempre existe la posibilidad de que distintos individuos tengan diferentes interpretaciones del significado de lo que, en cuanto a su forma física, parecen ser objetos o conductas iguales o similares. Por lo tanto, una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa en la distinción entre *conducta*, o sea, el acto físico, y *acción*, que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes este interactúa.

El objeto de la investigación social interpretativa es la acción, y no la conducta. Esto se debe a las suposiciones efectuadas acerca de la naturaleza de la causa en la vida social. **Si las personas actúan basándose en su interpretación de las acciones de otros, entonces la interpretación de significado, en sí misma, es causal para los seres humanos.** Esto no se da en la naturaleza, y por eso en las ciencias naturales el significado, desde el punto de vista del actor, no es algo que el científico deba descubrir. La bola de billar no le encuentra ningún sentido a su medio. Pero el actor humano en sociedad lo hace, y distintos seres humanos le encuentran sentidos diferentes. Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado. Por lo tanto, la naturaleza de la *causa* en la sociedad humana se convierte en algo muy diferente de la naturaleza de la causa en el mundo físico y biológico, y lo mismo sucede con la uniformidad de las acciones sociales repetidas. Dado que dichas acciones se basan en elecciones respecto de la interpretación de significado, siempre están abiertas a la posibilidad de una reinterpretación y de un cambio.

Esto se puede comprobar mediante algunos ejemplos de acciones simbólicas, tales como las ejecuciones públicas. Una ejecución pública se efectúa con el fin no sólo de castigar a un reo en particular, sino también de extraerle una confesión de culpa o remordimiento, a efectos de disuadir a otros de cometer ofensas similares. Las intenciones son tanto físicas como sociales: matar al reo y, con ello, influir en la opinión pública. La muerte física que se produce puede considerarse el resultado de una causa física que destruye la organización bioquímica del cuerpo como sistema vivo. Las reacciones del reo y del público, en cambio, no son «causadas» por la intervención física misma, sino que corresponden a la interpretación de significado y emanan de los diversos puntos de vista de los diferentes actores del acontecimiento.

Considérese el caso de Juana de Arco. La mano de algún soldado arrojó una tea encendida a la hoguera, cuya consiguiente combustión mató a Juana, que estaba atada a una estaca. Si se consideran los meros «hechos» físicos y conductuales de esta secuencia de acontecimientos, se puede decir que el resultado de lo que hizo el soldado fue una cuestión de física, química y biología. Pero la conducta del soldado no causó que Juana clamara, negando la acusación de brujería e insistiendo en que las voces que había oído eran de ángeles, y no de demonios. Juana de Arco persistió en justificar su resistencia armada ante los ingleses, alegando que respondía a la voluntad de Dios. Dicha persistencia era una acción social, que entrañaba una elección en cuanto a la interpretación de significado. Algunos de los testigos de la escena aceptaron la interpretación de Juana, en lugar de la de sus jueces. Al difundirse la noticia de su muerte, los nobles y los comuneros franceses se unieron para intensificar su resistencia ante los ingleses. El ánimo de los franceses se elevó, en vez de decrecer, con lo que quedó frustrado el designio de la ejecución por brujería.

La interpretación del significado —y no los procesos físicos o químicos— fue el verdadero elemento causal en esta secuencia de acciones y reacciones sociales. Esta interpretación era el resultado de ciertas opciones humanas, efectuadas en sucesivos eslabones de la cadena de interacción social. Si el soldado se hubiera negado a encender la hoguera por estar convencido de la inocencia de Juana, los jueces podrían haber optado por perdonarla o bien por mandar ejecutar también al soldado. Si Juana hubiera admitido ser culpable del cargo de brujería, la reacción del ejército francés podría haber sido diferente. Pero incluso si hubiera hecho una confesión pública, los testigos y el subsiguiente auditorio podrían haber desechado esa confesión, atribuyéndola al estado

de apremio a que había sido sometida. Así, los franceses podrían haber continuado combatiendo contra los ingleses, enardecidos por lo que habrían visto como el símbolo de una injusticia aberrante.

Podemos ver que tiene sentido sostener que la predicción y el control, en la tradición de las ciencias naturales, no son posibles cuando se trata de sistemas de relaciones en los que la causa está intermediada por sistemas de símbolos. Un mártir puede quebrar el orden simbólico de una ceremonia de degradación, volviendo la suerte en contra de aquellos cuyo designio era degradarlo. Los mártires son excepciones, pero no únicos. Ese martirio afecta en todo momento a la intrínseca fragilidad de las regularidades usuales de la vida social, basadas, como están, en elecciones de significado en la interpretación de símbolos.

El caso de la ejecución de Juana de Arco demuestra cómo el hecho de encontrar el sentido de la interpretación puede considerarse fundamentalmente constitutivo de la vida social humana. Debido a este supuesto, la investigación interpretativa sostiene que la explicación causal en el dominio de la vida social humana no puede basarse exclusivamente en las similitudes observadas entre conductas anteriores y subsecuentes, incluso si la correlación entre esas conductas parece ser muy fuerte y prevalecen condiciones experimentales. En cambio, **una explicación de la causa de una acción humana debe incluir la identificación de la interpretación del significado del actor. El análisis «objetivo» (es decir, el análisis sistemático) del significado «subjetivo» es, por consiguiente, esencial en la investigación social, incluyendo la investigación sobre la enseñanza, desde la perspectiva de los investigadores interpretativos.**

El punto de vista interpretativo lleva a que en la investigación se formulen preguntas de índole fundamentalmente distinta a la de las planteadas en las investigaciones estándar sobre la enseñanza. En lugar de indagar qué conducta de los profesores se correlaciona positivamente con el progreso de los alumnos en los tests de rendimiento escolar, el investigador interpretativo pregunta: «¿Cuáles son las condiciones de significado que alumnos y profesores crean juntos, en tanto algunos estudiantes parecen aprender y otros no? ¿Existen diferencias en las perspectivas de significado de docentes y alumnos en las aulas caracterizadas por un mayor rendimiento y una disposición más positiva? ¿Por qué para los estudiantes tiene sentido aprender en una situación dada y no en otra? ¿Cómo se crean y se mantienen esos sistemas de significado en la interacción diaria?»

Estas son preguntas de esencial importancia en el estudio de la pedagogía. Vuelven a introducir a la *mente* en la escena, dándole el lugar central que ahora ocupa en la psicología cognitiva. La vida mental de docentes y alumnos ha vuelto a ser crucialmente significativa para el estudio de la enseñanza (SCHULMAN, 1981, en el primer volumen de esta obra), y desde el punto de vista interpretativo, la mente no interviene meramente como un conjunto de «variables mediadoras» entre las principales variables independientes y dependientes de la enseñanza: las informaciones de entrada (*inputs*) y las producciones (*outputs*). Encontrar el sentido es la esencia de la cuestión, el medio de enseñar y aprender que es también el mensaje.

La investigación de campo observacional, participativa e interpretativa, además de su interés central por la mente y por el significado subjetivo, se ocupa de la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias ecológicas de acción en las que éstos se encuentran. Esto quiere decir que la noción de lo *social* es fundamental en la investigación de campo. En una exposición clásica, WEBER (1922/1978) definió así la acción social: «Se puede decir que existe una

relación social cuando varias personas adaptan recíprocamente su conducta con respecto al significado que le otorgan y cuando esta adaptación recíproca determina la forma que asume dicha conducta» (pág. 30). Digamos que en algún punto se sitúa una conducta. La acción social, en cambio se sitúa en una línea, «formando fila», de acuerdo con la definición de Weber, porque está significativamente orientada hacia las acciones de otros individuos en la escena: de otros que forman fila y, en el caso de un aula típica, del profesor responsable, quien ha indicado a los niños que formaran fila. Todos estos otros individuos que están en escena son parte de la ecología social del ego. Las pautas de esa ecología se definen a través de acuerdos culturales, implícitos y explícitos, acerca de las relaciones de los correspondientes derechos y obligaciones, así como a través de conflictos de intereses entre individuos y grupos por el acceso a determinados derechos. Así, por ejemplo, en la escena de la fila, los derechos oficiales de la persona que ocupa la posición de docente difieren de los derechos de las personas que ocupan la posición de estudiante. Además, hay una diferencia adicional en los derechos y obligaciones: la que existe entre el conjunto oficial (formal) de derechos y obligaciones y el conjunto no oficial. Oficialmente, todos los niños de la fila tienen la obligación de obedecer la orden del profesor de formar fila. Pero extraoficialmente, algunos niños pueden tener el derecho de obedecerla con menos rigurosidad que otros. Estas diferencias entre los niños se pueden considerar como un sistema informal y extraoficial dentro del cual la categoría (la posición del individuo en relación con los demás) y el rol (el conjunto de derechos y obligaciones correspondientes a una determinada posición) se definen de un modo distinto que en el sistema formal y oficial.

Un supuesto básico en la teoría interpretativa de la organización social es que los sistemas formal e informal operan de manera simultánea, es decir que las personas, en su vida cotidiana, actúan juntas en términos tanto de las definiciones oficiales como de las extraoficiales del *status* y el rol. Una crítica fundamental al enfoque estándar de la -enseñanza que se deriva de este supuesto teórico es que, en la medida en que los roles de docente y de estudiante se explican dentro de las categorías codificadoras predeterminadas según las cuales se efectúa la observación del aula, el sistema de categorías no toma en cuenta las dimensiones informales y extraoficiales del rol y el *status* en el aula. Esto implica no sólo pasar por alto la ironía y el humor de la paradójica mezcla de las dos dimensiones de la vida en el aula, sino también pasar por alto la esencia de la organización social y cognitiva de un aula como ambiente de aprendizaje. Las aulas, al igual que todos los medios en las organizaciones formales, son lugares en los que continuamente se entretajan los sistemas formal e informal. La enseñanza, en tanto rectora de la instrucción, consiste en manejar la urdimbre y la trama de ambas dimensiones al tratar con los niños y con su contacto con la materia enseñada. Pretender analizar la interacción en el aula observando sólo los hilos de la urdimbre y pasando por alto los de la trama significa brindar un panorama sustancialmente falso del proceso pedagógico.

En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial centrar la atención en la ecología social: en su proceso y su estructura. El investigador procura comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, constituyen ambientes unos para otros. El investigador de campo centra su atención en esto cuando observa un aula, y hace anotaciones que registran la organización social y cultural de los hechos observados, en el supuesto de que la organización del *significado-en-acción* es a la vez el ambiente de aprendizaje y el contenido a aprender.

Todos los grupos humanos tienen alguna forma de organización social. Es una constante universal que todo conjunto de individuos que interactúan regularmente posee la capacidad de construir normas culturales según las cuales se organiza su ecología social —cara a cara, y en esferas más amplias hasta el nivel de la sociedad en su totalidad—, pero las formas particulares que asume esta organización social son específicas del conjunto de individuos que intervienen en ella. **Por lo tanto, podemos decir que la organización social tiene un carácter tanto local como extra local. Consideremos primero la naturaleza local de la organización social y luego su naturaleza extra local.**

La investigación social interpretativa parte de la base de que **los significados-en-acción** compartidos por los miembros de un conjunto de individuos que interactúan en forma intermitente a través del tiempo **son locales por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, son locales por ser distintivos de ese particular conjunto de individuos**, quienes al interactuar a lo largo del tiempo llegan a compartir ciertas concepciones y tradiciones locales específicas: una microcultura distintiva. Estas microculturas son características de todos los grupos humanos cuyos miembros se asocian de manera intermitente. Son los llamados *grupos naturales*, que constituyen la unidad de análisis típica estudiada por los investigadores de campo. La ubicuidad de estos grupos naturales o microculturas específicas se puede ilustrar mediante el siguiente ejemplo. Compárense los hábitos cotidianos de dos familias norteamericanas de raza blanca y clase media alta, una de las cuales se caracteriza por una seria patología emocional, mientras que la otra no presenta esta característica. Si se observan ambos sistemas familiares desde el exterior, en la superficie, sus pautas de conducta en la vida cotidiana pueden parecer muy similares. Ambas familias viven en el mismo barrio residencial, en casas contiguas. En ambas casas hay un comedor. Ambas familias usan toallas de papel en la cocina y los hijos compran camisetas de la misma marca. Sin embargo, en una de las familias existe un profundo problema, y en la otra no.

La microcultura de una familia nuclear respecto de la crianza infantil y de otros componentes de la vida familiar difiere al menos en algunos aspectos de la otra familia vecina que es idéntica a la primera en cuanto a etnicidad, clase social, edad de padres e hijos y otros rasgos demográficos generales. Tales diferencias, aunque pequeñas, no son en absoluto triviales; pueden tener una enorme influencia sobre el desarrollo de la vida cotidiana. Esto se comprueba en la experiencia personal del matrimonio, en la que cada persona aprende que su cónyuge y sus parientes políticos parten de supuestos algo diferentes de los suyos acerca del normal desarrollo de la vida cotidiana, y que estos otros individuos pueden estar igualmente convencidos de que sus propios modos habituales de hacer las cosas son esencialmente correctos.

Lo mismo sucede en las aulas escolares. Los investigadores interpretativos presumen que habrá microculturas diferentes entre un aula y otra, independientemente del grado de similitud existente entre ambas aulas en cuanto a los rasgos demográficos generales. Las dos aulas pueden ser contiguas o encontrarse una frente a otra, en el mismo pasillo. Así como las familias vecinas presentaban diferencias, también dos aulas pueden diferir en las perspectivas de significado del profesor y los alumnos, pese a tener similitudes superficiales. Casi todas las aulas de las escuelas norteamericanas actuales tienen luces fluorescentes. Las ordenanzas relativas a la cantidad de espacio que debe suministrarse para *un* número dado de alumnos hacen que todas las aulas tengan aproximadamente el mismo tamaño. Otras ordenanzas indican cuántos adultos debe haber cada tantos niños, determinando proporciones similares en todas las aulas. Al entrar en casi cualquier aula escolar, se verán manuales de aritmética, una colección de lecturas básicas, una pizarra,

hojas de carpeta, algunos libros, lápices de colores, goma de pegar y tijeras. Se imparte aproximadamente el mismo nivel de conocimientos, en los diversos grados, a lo largo de todo el país. ¿Cómo se explica, entonces, que existan diferencias sustanciales en los patrones de rendimiento del alumnado entre distintas aulas? Es posible que las diferencias de organización que deben interesarnos sean, en realidad, mínimas y esencialmente locales: pequeñas diferencias en la vida cotidiana del aula que determinan una gran diferencia en cuanto al aprendizaje de los estudiantes, o perspectivas de significación sutilmente distintas que hacen que para los alumnos tenga sentido aprender en un aula y no tenga sentido aprender en otra aula, desde el punto de vista del alumno.

Los significados-en-acción son considerados locales por algunos investigadores interpretativos en un segundo sentido, más radical que el primero: el referente al carácter local de la ejecución momento-a-momento de la acción social en el tiempo real. La ejecución de la acción de desayunar en una familia es diferente hoy que ayer, y en la conversación sostenida durante el desayuno, el contenido y el proceso del turno de hablar de una persona y la reacción de los oyentes a lo que se dice serán diferentes a los del siguiente turno y la correspondiente reacción de los oyentes. La vida se renueva continuamente, aun en los hechos habituales más reiterativos. Se supone que esto mismo sucede también en las aulas escolares.

La investigación positivista sobre la enseñanza parte del supuesto de que la historia se repite y lo que se aprende de los hechos pasados puede generalizarse a los hechos futuros, en el mismo sitio y en sitios diferentes. Los investigadores interpretativos son más cautos en sus presuposiciones. Observan, como los docentes experimentados, que el grupo de lectura de ayer no fue exactamente el mismo que hoy, y que este momento en el grupo de lectura no es igual que el siguiente. Lo que constituye la acción social apropiada e inteligible en las aulas, y en todos los demás grupos naturales humanos, es la capacidad de un conjunto de individuos de vivir juntos el momento presente, reaccionando al momento apenas pasado y esperando que llegue el próximo. Este es el mundo de la experiencia vivida, el mundo-de-vida (*Lebenswelt*). **El mundo-de-vida del profesor y los alumnos en un aula es el del momento presente. Juntos recorren el momento presente, a través del tiempo, como esquiadores acuáticos que remontan juntos una ola, con los brazos enlazados. Es un acto de delicado equilibrio interaccional. Si algún miembro del conjunto se tambalea o tropieza, todos los demás resultan afectados.**

Cada individuo del conjunto tiene un particular punto de vista desde el interior de la acción, a medida que ésta cambia de un momento al siguiente. Durante el transcurso de la ejecución de ciertos tipos reiterativos de acontecimientos (por ejemplo, el desayuno o la clase de matemáticas), algunas de estas perspectivas individuales pasan a ser intersubjetivamente compartidas por los miembros del conjunto interactuante. Cada miembro se va aproximando a las perspectivas de los demás, produciéndose una relativa correspondencia entre los distintos puntos de vista individuales, aunque éstos no son idénticos. Pero como cada individuo del conjunto es único, el contenido específico de las nociones compartidas en cualquier momento dado y en diferentes momentos y días es exclusivo de ese conjunto particular de individuos. Así, dentro de un momento dado en la ejecución de un hecho y durante el transcurso global de la vida compartida, ciertos conjuntos particulares de individuos llegan a adquirir significados-en-acción locales y distintivos.

Estos significados son también de origen extralocal. Las relaciones sociales cara a cara tienen, sin duda, una vida propia, pero los materiales con que se construye esa vida

no son todos creados en el momento, dentro de La escena, **Una influencia extralocal sobre la acción local es la cultura**, que en términos cognitivos puede definirse como una serie de pautas aprendidas y compartidas para percibir, crear, actuar y evaluar las acciones de otros (véase el análisis de **GOODENONGH**, 1981, págs. 62 y siguientes). El aprendizaje cultural marca profundamente lo que advertimos y lo que creemos, en niveles exteriores a la percepción consciente y dentro de la conciencia. Los alumnos de un aula norteamericana común hablan en inglés, un sistema de lenguaje culturalmente aprendido que los conecta con la vida de otros, a través del espacio y el tiempo, remon-tándose hasta antes de la Conquista Normanda. Gran parte de lo que saben acerca del lenguaje está fuera de su percepción consciente: los niños llegan a la escuela sabiendo cómo usar construcciones gramaticales de las cuales sólo adquieren una percepción consciente y reflexiva tras algunos años de escolaridad. Los estudiantes en las aulas norteamericanas aprenden una particular tradición de razonamiento matemático y un sistema de símbolos aritméticos originado en Arabia. Estas tradiciones culturales son extralocales en cuanto a su procedencia.

Otra forma de influencia extralocal es la percepción que tienen los miembros locales de los intereses o las restricciones que prevalecen en el mundo más allá del horizonte de sus relaciones cara a cara. En un aula escolar, estas influencias pueden provenir del profesor del aula contigua, de los padres, del director de la escuela, de los procedimientos institucionalizados por las autoridades para asignar recursos especiales a las aulas. **Existe, sin duda, una estructura social dentro de la cual está inserta la vida en el aula. En ese sentido, Durkheim tenía razón: la sociedad es una realidad en sí misma y hay hechos sociales que los actores toman en cuenta.**

A esta altura, sin embargo, el investigador interpretativo se aparta del planteamiento de Durkheim, porque la cuestión es cómo tomar en cuenta la realidad de la cultura y la sociedad extralocales sin presuponer la existencia de **vínculos causales mecanicistas entre estas realidades exteriores y las realidades de las relaciones sociales cara a cara.** La investigación interpretativa toma una posición algo nominalista respecto de este aspecto ontológico: la sociedad y la cultura existen, efectivamente, pero no en un estado reificado. La pertenencia a una clase social, por ejemplo, no «causa» cierto rendimiento escolar, sino que éste es influido por *personas*, en ocasiones interaccionales específicas. La estructura del sistema del idioma inglés no «causa» el modo en que hablan las personas concretas, sino que cada hablante hace uso del sistema de modos individualmente distintos. La notificación que envía el director de la escuela para avisar que se debe hacer un test de rendimiento el viernes por la mañana no «causa» los movimientos de la mano del profesor al distribuir las hojas del test: esa conducta es el resultado de ciertas interpretaciones de significación y ciertas opciones, deliberadas y no deliberadas, que ha efectuado el docente, incluyendo la opción de no desatender las instrucciones contenidas en la notificación.

La tarea de la investigación interpretativa, por lo tanto, radica en descubrir los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas al efectuar opciones y realizar juntas una acción social. En el caso de la investigación en el aula, esto implica descubrir de qué manera las opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un currículum llevado a la práctica: un ambiente de aprendizaje. En su interacción conjunta, los profesores y los alumnos son capaces de: *a*) hacer uso de significados aprendidos, adquiridos y compartidos a través de la aculturación (no sólo el sistema matemático y el del lenguaje, sino también otros sistemas tales como ideología política, subculturas étnicas y de clase,

presuposiciones sobre roles sexuales, definiciones de las correctas relaciones de rol entre adultos y niños, y demás); *b*) tomar en cuenta las acciones de otros fuera de la escena inmediata, encontrándoles el sentido como puntos estructurales (o mejor aún, como fuentes de producción) alrededor de los cuales pueden construir una acción local; *c*) aprender nuevos significados culturalmente compartidos a través de la interacción cara a cara, y *d*) *crear significados*, dadas las exigencias singulares de la acción práctica en ese momento.

Algunas de estas soluciones emergentes pasan a institucionalizarse como tradiciones locales distintivas. Otros de estos significados creados se improvisan de modo singularmente concertado, dadas las perspectivas singulares de *ese preciso conjunto local de individuos interactuantes*. Se puede considerar, por cierto, que incluso las reglas que podrían llamarse «normas de cumplimiento» incluyen algo más que la mera obediencia pasiva a ciertas imposiciones externas. Los individuos no son autómatas idénticamente socializados que obran de acuerdo con rutinas algorítmicas aprendidas, a modo de conducta (este tipo de acatamiento ciego de las reglas se describe como propio de los «ofuscados de criterio» y los «ofuscados culturales», según los denomina GARFINKEL, 1967, págs. 67-68). Son, en cambio, personas que actúan juntas y le encuentran sentido a las cosas, dándoles vida, de modos situacionalmente específicos, a las «reglas» culturales que cumplen. **Por consiguiente, las microculturas locales no son estáticas. Los miembros de un grupo local pueden recurrir a la microcultura para asignarle significados a su acción cotidiana, pero como existe una intensa y constante interrelación entre la perspectiva interpretativa suministrada por la microcultura, los requerimientos de la acción práctica correspondiente a las circunstancias históricas particulares del momento presente y las diferencias de perspectiva entre los miembros del grupo interactuante, las maneras en que la microcultura creada puede influir en las acciones de los miembros del grupo constituyen un proceso dinámico, en el cual el cambio es constante.**

Desde esta perspectiva, en la investigación sobre la enseñanza son las similitudes entre distintas aulas o entre distintos grupos de lectura las que aparecen como triviales e ilusorias, a diferencia de lo que sucede con la perspectiva estándar, en la cual las disparidades locales que hemos descrito se ven como triviales: como una mera variación «molecular» que puede pasarse por alto en el análisis de las características generales de la enseñanza eficaz. La investigación positivista sobre la enseñanza busca las características generales del profesor eficaz analíticamente generalizado. Desde un punto de vista interpretativo, empero, la enseñanza eficaz no se contempla como una serie de atributos generalizados de un profesor o de los alumnos. Se considera, en cambio, que la enseñanza eficaz se produce en las circunstancias particulares y concretas de la práctica de un profesor específico con un conjunto específico de alumnos «este año», «este día» y «en este momento».

Esto no quiere decir que en la investigación interpretativa no interese el descubrimiento de factores universales, sino que se toma otro camino para descubrirlos, basado en las suposiciones que efectúan los investigadores interpretativos acerca del estado de la naturaleza de la vida social. No se buscan factores *universales abstractos*, a los que se llega a través de una generalización estadística de una muestra a una población entera, sino factores *universales concretos*, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparándolo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada. Se parte de la base de que cuando se observa el caso particular de un profesor que está ense-

ñando, algunos aspectos de lo que ocurre son absolutamente genéricos, es decir que se cumplen transculturalmente y a través de la historia de la humanidad en todas las situaciones de enseñanza. Esto es así pese a la enorme variación que hay en dichas situaciones: enseñanza fuera de la escuela, enseñanza en otras sociedades, enseñanza en la que el docente es mucho menor que los alumnos, enseñanza en lengua urdu, en finlandés, o en un lenguaje matemático, enseñanza de técnicas altamente especializadas, o bien de creencias y actitudes sociales muy amplias. A pesar de esta variación, algunos aspectos de lo que sucede en cualquier situación de enseñanza humana pueden generalizarse a todas las demás situaciones de enseñanza. Otros aspectos de lo que ocurre en un caso particular de enseñanza son específicos de las circunstancias históricas y culturales de ese tipo de situación. Y aún otros aspectos de lo que sucede son exclusivos de ese acontecimiento particular y de los individuos específicos que intervienen en él.

La tarea del analista es descubrir los diferentes estratos de universalidad y particularidad presentes en el caso específico estudiado: qué aspectos son ampliamente universales, cuáles pueden generalizarse a otras situaciones similares, cuáles son exclusivos del caso en cuestión. Esto sólo puede realizarse, según sostienen los investigadores interpretativos, tomando en cuenta los detalles del caso concreto que se estudia. Así, el principal interés del investigador interpretativo es la posibilidad de particularizar, más que la de generalizar. Los factores universales se descubren según se manifiestan en forma concreta y específica, no en abstracción y en generalidad (véase el análisis de HAMILTON, 1980). Entre los antropólogos, este punto se refleja en la distinción entre *etnografía*, que es el estudio detallado de una sociedad o una unidad social en particular, y *etnología*, que es el estudio comparativo de diferentes sociedades o unidades sociales. La base para una comparación válida, sin embargo, son los datos encontrados mediante estudios de casos etnográficos detallados, y no los procedentes de encuestas. (Véase el comentario de HYME5, 1982, quien afirma que la etnología educacional, más que la etnografía, es la tarea fundamental para la investigación de campo interpretativa en la esfera de la educación.)

En el terreno de la lingüística, del que proviene el término *universal concreto*, se insiste en establecer una distinción entre rasgos estructurales universales y específicos de las lenguas humanas. No se puede estudiar el tema del lenguaje humano en general. En la naturaleza sólo se encuentran lenguajes humanos específicos. Únicamente a través de un conocimiento detallado del funcionamiento de una lengua específica, seguido de un análisis comparativo de cada lengua considerada como un sistema por derecho propio, es posible distinguir lo que es universal de lo que es específico de un lenguaje dado. Se puede comenzar a diferenciar lo universal de lo específico comparando lenguajes con distintas propiedades estructurales, como, por ejemplo, los idiomas navajo, ojibwa, urdu, chino, yoruba, finlandés, griego e inglés, pero sólo si se comprende profundamente la organización de cada lengua como sistema distintivo, a través del desarrollo de un modelo enteramente especificado de cada sistema. Un modelo parcial de cada sistema y un procedimiento de muestreo que seleccionara al azar algunas oraciones de cada una de las lenguas no constituiría una base empírica adecuada para el estudio de las lenguas humanas como categoría general.

En la investigación social interpretativa sobre la enseñanza hay que decir que lo mismo sucede en el caso de los profesores y las aulas. Cada instancia de lo que sucede en un aula se considera un sistema único y exclusivo, que no obstante exhibe ciertas propiedades universales de la enseñanza. Pero estas propiedades se

manifiestan en lo concreto, y no en lo abstracto. Estos factores universales concretos deben estudiarse cada uno por sí mismo. Esto no implica, necesariamente, estudiar las aulas una por una. Pero sí implica que el descubrimiento de modelos totalmente especificados de la organización de la enseñanza y el aprendizaje en un aula dada debe preceder a la prueba de generalizar esos modelos para otras aulas. La paradoja es que, para lograr el descubrimiento válido de propiedades universales, es necesario mantenerse muy cerca de los casos concretos.

Para los investigadores interpretativos, por lo tanto, parece resultar inapropiado el interés en la producción de conocimientos generalizables que caracteriza a la investigación proceso-producto sobre la enseñanza. La siguiente cita de **BROPH.Y** (1979) ilustra el modo en que el interés por la generalización impulsa la tendencia hacia la investigación del proceso-producto: «Un estudio que abarca 20 aulas observadas durante 20 horas cada una será casi sin duda más valioso que un estudio de una sola aula durante 400 horas, o que otro de 400 aulas durante una hora cada una, siendo idénticos los demás factores (como la complejidad de diseño de la investigación, por ejemplo)» (pág. 743). Esto sólo sería cierto si se hubieran desarrollado modelos totalmente especificados y si las aulas fueran, genéricamente, lo bastante similares como para que las sutiles variaciones existentes entre ellas resultaran triviales en cuanto a lo que, a falta de un término mejor, podemos llamar la organización social y cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje.

La perspectiva habitualmente aceptada de la investigación sobre la enseñanza

La historia de la perspectiva positivista habitualmente aceptada de la enseñanza durante los últimos 20 años es la de un esforzado y meritorio trabajo analítico con modelos teóricos muy parciales del proceso educativo, basado en el supuesto de que lo que era genérico en aulas diferentes aparecería en distintos estudios, y que las sutiles variaciones existentes entre diferentes aulas eran triviales y podían borrarse del análisis, atribuyéndolas a un *margen de error*.

Este enfoque del estudio de la eficacia docente se puede considerar el resultado de que los investigadores de la educación norteamericanos hayan tomado en préstamo un modelo de investigación y desarrollo propio de la ciencia natural, empleado también con éxito en la experimentación agrícola.

La investigación y el desarrollo mediante el empleo de un enfoque positivista propio de la ciencia natural son posibles en el campo de la agricultura debido a la uniformidad de los fenómenos en consideración. Si bien la composición química del suelo puede variar de un terreno a otro, y las condiciones climáticas pueden variar de un año a otro, las variables fundamentales que se consideran —componentes químicos, estructuras genéticas de las plantas, la bioquímica del metabolismo y el crecimiento vegetal— son lo bastante constantes en cuanto a su forma y lo suficientemente limitadas en su alcance como para que se puedan efectuar la investigación y el desarrollo a través de las operaciones de la medición reiterada, la predicción y la intervención experimental controlada. Este es un tipo de investigación que se realiza por medio del diseño y la puesta a prueba de «tratamiento» cuyos efectos se pueden controlar y cuyo funcionamiento se puede explicar haciendo referencia a un aparato teórico de leyes generales. En una primera edición del *Handbook of Research on Teaching* fueron justamente esa teoría y ese tipo de diseño para la investigación los que se describieron en el capítulo introductorio redactado por GAGE (1963): el modelo positivista de la *ciencia*, tomado

en préstamo de las ciencias naturales por la psicología, cuyos fundamentos expuso Hempel en el campo de la filosofía de la ciencia (véase el comentario de SMITH, 1979). El primer *Manual*¹ contenía lo que a partir de entonces se convirtió en el artículo clásico sobre el diseño experimental (CAMPBELL y STANLEY, 1966), según el cual era posible llevar a cabo un tipo de investigación y desarrollo similar al empleado para la agricultura. Campbell extendió estas recomendaciones en posteriores propuestas para el desarrollo de programas a gran escala. Estos consistían en intervenciones que se podían tomar como cuasi-experimentos (Cook y CAMPBELL, 1979).

Veinticinco años más tarde, parece existir tanta variación entre distintas aulas, y tanta variación en la ejecución de los propios «tratamientos», que la evaluación de un programa a gran escala mediante métodos cuasi-experimentales resulta muy problemática. A medida que esto se fue poniendo en evidencia, en un estudio tras otro, el propio CAMPBELL (1978) y CRONBACH (1975) propusieron la utilización de métodos observacionales más naturalistas: estudios de casos efectuados por observadores participantes, o estudios de «documentación», que brindarían un panorama detallado de la estructura y el proceso reales de la ejecución de un programa. Al mismo tiempo, BRONFENERENNER (1977) estaba abogando por un enfoque «ecológico» del estudio del desarrollo infantil, considerando al niño en el contexto de la vida familiar y comunitaria. Estos enfoques, si bien apoyaban el uso de métodos distintos de los del experimento o la encuesta social (los tests y las evaluaciones en la esfera de la educación se consideran aquí una forma de investigación basada en la encuesta), todavía no se planteaban la posibilidad de traspasar los límites del paradigma fundamental de la ciencia natural para la investigación educacional, con su presuposición acerca de la uniformidad de la naturaleza de la vida social.

Algo similar a lo ocurrido con los intentos de evaluación de programas a gran escala se puede advertir en la reciente investigación sobre la eficacia docente, en la que el aula, en lugar del programa, era la unidad de análisis. Esta así llamada investigación del «proceso-producto» (el término proviene de DUNKIN y BIDDLE, 1974) se desarrolló a finales de la década de 1960 y a principios de la de 1970 (véase la reseña sobre los principales estudios en BROPHY y Good, 1986).

El trabajo emprendido de acuerdo con este enfoque en los últimos quince años se orientó a lograr una visión cada vez más específica de los vínculos causales entre la eficacia del docente, medida según los progresos demostrados por los alumnos en los tests de rendimiento estandarizados al final del año, y las prácticas de enseñanza particulares.

Las prácticas de enseñanza eran supervisadas directamente por observadores que tomaban nota de la aparición de diversos tipos de conductas predeterminadas por parte del docente y de los estudiantes (por ejemplo, interrogatorios del profesor, alabanzas del profesor, reprimendas del profesor, conducta de los alumnos «en-tarea», conducta de los alumnos «fuera-de-tarea»). En este enfoque, denominado *observación sistemática del aula*, los tipos de interés para la observación eran elegidos de acuerdo con su significación teórica. Lo que era «sistemático» era el uso de las categorías predeterminadas, cuyo objeto era garantizar la uniformidad de las observaciones (confiabilidad) a través de distintos momentos de observación de la misma aula y entre

¹ Se refiere al *Handbook (Manual) of Research on Teaching* publicado por primera vez, en 1963, bajo la dirección de Gage, que fue la «biblia» de la investigación sobre la enseñanza durante más de 20 años. (Nota de la R.)

diferentes aulas. La preocupación por la confiabilidad de la evaluación reflejaba las presuposiciones positivistas que respaldaban la investigación.

A medida que avanzaron los trabajos correspondientes a este enfoque, las categorías de codificación se hicieron más específicas y diferenciadas, durante cierto tiempo. Luego, como algunas variables (tales como la conducta de los alumnos «en-tarea») parecían estar altamente correlacionadas con los resultados obtenidos por los estudiantes en los tests, según lo indicaban los diversos estudios realizados, los sistemas observacionales se fueron centrando cada vez más en los tipos teóricamente predominantes de conducta estudiantil y docente, que constituían funciones generalizadas.

Posteriores estudios experimentales de «tratamiento» señalaron que cuando los **profesores incrementaban ciertas conductas que, según mostraban los estudios correlacionales, se asociaban con aumentos en el rendimiento de los alumnos, en las aulas experimentales se producían, efectivamente, dichos aumentos** (BROPHY y Good, 1986). Los alumnos de las aulas que recibían los tratamientos experimentales en algunos casos lograban mejores resultados en los tests estandarizados que los niños de las aulas de control, en las que la frecuencia de la conducta docente recomendada era mucho menor.

Esta es una noticia alentadora para los educadores. Indica que es apropiado utilizar un modelo de experimentación agrícola para investigar la productividad educacional. En este modelo, el docente, como la Madre Naturaleza, suministra el fertilizante, la luz y el agua que hacen posible que los alumnos, como las plantas, crezcan robustos y lozanos.

Todo esto parece muy claro. ¿Por qué, entonces, habría de ser necesaria cualquier otra forma de investigación sobre la enseñanza? La investigación observacional participativa es muy trabajosa, mientras que la observación mediante el uso de categorías de codificación predeterminadas requiere mucho menos esfuerzos. Parecería no existir ninguna necesidad de recurrir a la investigación interpretativa, ni a cualquier otra. Los hallazgos sobre la eficacia docente parecen estar perfectamente en regla.

Esta sería, sin embargo, una conclusión prematura. La conveniencia de utilizar la investigación interpretativa está señalada por algunas interesantes anomalías existentes en el trabajo del tipo proceso-producto.

Una de estas anomalías radica en el propio corpus de datos de la investigación del proceso-producto. Al parecer, los estudios correlacionales de un mismo profesor durante distintos años escolares muestran que la estabilidad de los efectos que ejerce ese profesor sobre el rendimiento de los alumnos no es elevada (BROPHY y Good, 1986). Esto podría deberse a un número de influencias que no figuran en los cuerpos de datos correlacionales, como por ejemplo, el hecho de que los profesores enseñen de maneras algo distintas a cada nuevo grupo de alumnos, la existencia de ciertas tensiones en la vida del docente fuera de la escuela (nacimiento de un hijo, fallecimientos en la familia, divorcio, nuevo matrimonio), o bien tensiones o cambios en la propia escuela (introducción de una nueva serie de libros de lectura, cambio de director). Los datos del proceso-producto no indican por qué la influencia del docente parece variar de un año a otro. **Otra anomalía es que, pese a las pruebas que señalan que ciertas conductas del docente pueden influir a los alumnos para que aprendan más, y a pesar de que la experiencia muestra que se puede instruir a los docentes para que adopten dichas conductas con mayor frecuencia, éstos no siempre perseveran en manifestar las conductas recomendadas. A veces lo hacen, pero otras veces no. Un ejemplo de esto es lo que sucede con respecto a la constatación de Rows (1979) de que el hecho**

de que el profesor espere más tiempo a que el alumno responda una pregunta produce respuestas más reflexivas de los alumnos. Se les puede explicar esto a los profesores, y adiestrarlos para que empleen «pausas de espera» más prolongadas, pero tras algunos meses, vuelven a utilizar pausas más breves en sus clases. Cabe preguntarse si la pausa de espera no tendrá un significado negativo para los docentes en las circunstancias concretas de dirigir las intervenciones de los alumnos en la clase. Tal significado concreto y manifiesto podría contrarrestar cualquier otro significado más abstracto y descontextualizado que pudiera tener la correlación positiva entre la pausa de espera prolongada y el aprendizaje por parte del alumno. ¿De qué manera entienden los docentes que una conducta como la pausa de espera parece ser sociolingüísticamente inapropiada? ¿Qué intuiciones prevalecen acerca de la interacción que se contraponen a la conducta de hacer pausas de espera prolongadas? ¿Cómo se podrían cambiar esas intuiciones? ¿O existe algún otro medio conductual que podría brindar una vía menos contrapuesta para llegar a los mismos fines? Estas son preguntas relativas a los aspectos específicos de la práctica que derivan de las perspectivas de la investigación interpretativa.

Estos tipos de anomalías sugieren que, si bien el trabajo estándar ha aportado algunas nociones válidas acerca de las características generales de la instrucción eficaz, es muy posible que ya hayamos aprendido casi todo lo que se puede aprender mediante la aplicación de ese marco teórico de referencia y de los métodos que de él derivan.

Una perspectiva interpretativa sobre La eficacia docente

El uso de categorías de codificación predeterminadas por parte de los investigadores del proceso-producto presupone la uniformidad de las relaciones entre la forma de una conducta y su correspondiente significado, de modo que el observador puede reconocer el significado de una conducta cada vez que ésta se manifiesta. Imagínese a un alumno sentado en su pupitre, mirando por la ventana. ¿Qué significa esto? ¿Está el alumno ejecutando una tarea o no? Debemos deducir el significado a partir de la conducta observada. ¿Cuáles son los fundamentos para tal deducción? Cuando debe efectuarse a través de juicios instantáneos por parte de los codificadores, ¿qué pruebas tenemos de que esa deducción a partir del significado es válida? El problema esencial del enfoque estándar de la investigación observacional sobre la eficacia docente, desde una perspectiva interpretativa, es que la base de las pruebas que aporta es válida. Se toman apariencias superficiales como indicios válidos del significado intencional. En consecuencia, esos juicios observacionales supuestamente libres de inferencias son, en realidad, altamente deductivos. Una vez se han codificado los datos, no hay modo de recuperar la manifestación conductual original a fin de verificar la validez de la deducción realizada respecto del significado de la conducta en cuestión (véase el comentario sobre este punto de **MEHAN, 1979**). Por más sólidas que parezcan ser las correlaciones en esos cuerpos de datos, siempre hay una gran probabilidad de que sean espurias, si las relaciones entre la forma de las conductas y su significado social son tan variables como sostienen los investigadores interpretativos. Además, si esa variabilidad es inherente a la vida social, y por lo tanto omnipresente en las aulas, los experimentos que implican manipular las conductas del profesor y los alumnos, tan globalmente definidas, probablemente serán afectados y oscurecidos por las relaciones entre condiciones putativas «de tratamiento», condiciones «de control» y «resultados», que invalidan la deducción causal efectuada.

La investigación estándar sobre la eficacia docente sólo pudo proceder como lo ha hecho basada en la presuposición de la uniformidad de la naturaleza en la vida social, que proviene de adoptar modelos de las ciencias naturales para la indagación científica social.

Los presupuestos de la investigación interpretativa son muy diferentes. En la investigación interpretativa se busca la variabilidad en las relaciones entre la forma conductual y el significado intencional en la interacción en el aula. Además se descubren, de forma reiterada, patrones localmente distintivos de *identidad Social representada*: de los *status* ejercidos y sus correspondientes relaciones de rol, de tal modo que un fenómeno como el tiempo dedicado a la tarea es localmente significativo en términos de la particular identidad social representada de los estudiantes concretos que le dedican su tiempo a las tareas escolares que les son asignadas. Si el profesor observa que María, una alumna de elevado rendimiento, deja la tarea en un momento dado, esto puede significar algo muy distinto que la observación de que Juan, un alumno con problemas, haya dejado la tarea en el mismo momento. Una de las obligaciones de Juan, en tanto mal alumno (a quien se percibe como dejando a menudo la tarea) puede ser la de estar constantemente realizando la tarea (ya que esto es «bueno para él»). María, por su parte, que por ser una buena alumna es percibida (por definición) como realizando la tarea la mayor parte del tiempo, no tiene la misma obligación que Juan. En efecto, María se ha ganado el derecho de tomarse «descansos» ocasionales, o sea tiempo de margen de la tarea. Esto hace recordar las diferencias en materia de derechos y obligaciones laborales entre los empleados que trabajan por hora y deben marcar reloj y los trabajadores asalariados que no lo hacen. Pero incluso la distinción entre Juan y María no es enteramente absoluta. Algunas mañanas, si Juan tiene un día inusualmente bueno (es decir, si parece estar trabajando con diligencia y constancia) puede ganarse, por esa mañana, el derecho de tomarse un descanso, como María.

El contraste entre las perspectivas interpretativas y estándar también se puede ilustrar considerando la organización social del aula en términos de la metáfora de una partida de ajedrez. La investigación estándar sobre la eficacia docente presupone un tablero de ajedrez estándar (programa de estudios y metas), un juego estándar de piezas de ajedrez (posición del profesor y del alumno) y un conjunto estándar de reglas de procedimiento que rigen las relaciones entre las piezas (roles del profesor y el alumno) que son apropiadas, es decir, posibles dentro del juego. Los investigadores interpretativos presumen que el propio tablero, o sea, la cantidad y las formas de sus cuadros (lugares a ocupar del programa escolar) variarán de un aula a otra, si bien hoy en día parece haber una mayor presión por la uniformidad del programa y las metas que en la generación anterior, debido por una parte a la publicación de textos de lectura y de aritmética con sus correspondientes manuales para el docente y cuadernos de ejercicios para los alumnos, y por otra parte a los sistemas de control y manejo a través de la fijación de objetivos y la continua evaluación del rendimiento de los alumnos. Aun si se admite una uniformidad superficial en el tablero, cuando se pasa a la observación directa de las jugadas concretas del partido —observación no mediatizada por categorías de codificación predeterminada— se advierte que los tipos de piezas varían de un partido a otro. En uno habrá muchos peones, pocos caballos y ningún alfil. En otra partida hay muchos caballos y alfiles y ningún peón. Dado que cada tipo de pieza puede moverse de distinto modo sobre el tablero, el sistema de los movimientos posibles —el sistema de las relaciones sociales— cambia de una partida a otra. Lo que es más, algunos investigadores interpretativos estarían dispuestos a *argumentar* que las

diferencias entre las partidas, según se juegan en realidad, son aún más profundas que las diferencias que se producirían si sólo fuera cuestión de usar otro tablero u otras piezas en cada partida. Si en una partida dada, ni el tablero ni las piezas son, ellos mismos, totalmente fijos —si la definición de las metas, el programa y la identidad social y rol de docentes y alumnos está en constante negociación dentro de la acción de la enseñanza y el aprendizaje mismos—, entonces el aula escolar es, por cierto, un tipo de universo social esencialmente distinto del universo fijo, estable y unidimensional que presupone la investigación positiva sobre la enseñanza. Es como si en el juego de ajedrez, el alfil tuviera una amante, el rey negro lo supiera pero el rey blanco no, y el rey negro eligiera algunas veces aprovechar este dato para chantajear al alfil blanco y otras veces no prestarle atención al secreto del alfil. Considerar el aula escolar como un juego de ajedrez multidimensional, pleno de paradojas y contradicciones de un momento a otro y de un día a otro, es ver el aula y a la enseñanza como un juego de la vida real. El estudio de las aulas, dirían los investigadores interpretativos, es una cuestión de topología social, más que de geometría social.

Una tarea fundamental en la investigación observacional interpretativa y participativa sobre la enseñanza consiste en posibilitar que los investigadores y los practicantes se vuelvan mucho más específicos en su comprensión de la variación inherente entre un aula y otra. Esto implica construir una mejor teoría acerca de la organización social y cognitiva de formas particulares de la vida en el aula como ambientes inmediatos para el aprendizaje de los alumnos.

Las conclusiones extraídas de la investigación del proceso-producto pueden sugerir, en términos generales, qué hacer para mejorar el rendimiento de los alumnos; pero estas recomendaciones generales no suministran, ni al investigador ni al practicante, ninguna información acerca de cómo hacer lo que se recomienda. En un reciente artículo de ROSENSHINE (1983, pág. 338) se dan algunos ejemplos de la conducta recomendada para la enseñanza:

- Proceder dando pasos breves (si es necesario) pero a un ritmo rápido.
- Interrogar y hacer participar abiertamente a los alumnos con mucha frecuencia.
- Suministrar realimentación a los alumnos, en particular cuando su producción es correcta pero vacilante.
- Hacer correcciones para simplificar las preguntas, guiar, explicar o repasar temas, o volver a enseñar puntos que no fueron bien aprendidos.
- Asegurar el cumplimiento del alumno durante el trabajo en el pupitre (por ejemplo, mediante la supervisión del profesor o el asistente).

Las funciones docentes mencionadas por Rosenshine son globales: suministrar realimentación, simplificar las preguntas para corregir, asegurar el cumplimiento de los alumnos durante el trabajo en el pupitre (es decir, asegurar el tiempo dedicado a la tarea). Estas funciones podrían desempeñarse en una infinidad de modos diferentes, apropiada e inapropiadamente, en distintas ocasiones. Cómo determinar qué cosas serían apropiadas, y cuáles no lo serían, en casos específicos, es algo que está más allá de los límites de la investigación estándar sobre la eficacia de la enseñanza.

Al considerar los aspectos relativos a la eficacia docente, los investigadores interpretativos podrían preguntar: «¿Cómo se manifiesta el tiempo dedicado a la tarea, en diferentes aulas y en diferentes momentos, por parte de diferentes alumnos dentro de

un ámbito dado? ¿Qué es una realimentación clara, desde el punto de vista de distintos alumnos y del docente? ¿Alguno de los posibles modos de proporcionar una realimentación clara se pone efectivamente de manifiesto en las circunstancias concretas de la comunicación cara a cara o por escrito entre profesor y alumno? Además, si las relaciones entre docente y alumno son totalmente interactivas (es decir, recíprocas), ¿cómo les proporcionan los alumnos una realimentación clara a los profesores? ¿Cómo influyen las acciones de los alumnos sobre la productividad del profesor, o sea, el tiempo dedicado a la tarea del docente?»

Para concluir, existen tres problemas muy serios con la investigación estándar de proceso-producto sobre las relaciones entre la interacción en el aula y el rendimiento de los alumnos. El primer problema es que los trabajos parten de una noción inadecuada de la interacción, la que se considera una influencia causal unidireccional en tanto fenómeno conductual, en lugar de verla como un intercambio recíproco de acciones fenomenológicamente significativas. **El segundo problema** es que el trabajo estándar brinda un panorama extremadamente reducido del proceso en el aula. Su utilización de categorías de codificación predeterminadas como principal medio para la recopilación de datos no le permite brindar un testimonio claro y detallado de los procesos específicos en el aula que presumiblemente conducen a los resultados deseados. **El tercer problema** es que el producto estudiado está definido en forma demasiado limitada: generalmente se trata de las puntuaciones de la prueba de rendimiento de fin de año. En consecuencia, como el enfoque estándar del estudio de la eficacia docente ha suministrado un panorama tan reducido y unidimensional de los procesos en el aula, de los productos del aula y de la propia interacción en el aula, es razonable suponer que todavía no está dicha la última palabra sobre este aspecto de la investigación sobre la enseñanza.

Desde un punto de vista interpretativo, la eficacia docente es una cuestión propia de la naturaleza de la organización de la vida en el aula —lo que hemos denominado el currículum ejecutado—, cuya construcción es, en gran medida, pero no exclusivamente, responsabilidad del profesor en cuanto líder educativo. Es una cuestión de significado local y de política local, de la enseñanza como retórica (persuasión) y del consentimiento de los alumnos como fundamento de la legitimidad de esa persuasión y ese liderazgo por parte de un profesor. Como lo expresó **DOYLE** (1979) en una frase muy oportuna, los estudiantes en las aulas no son los «recipientes pasivos de tratamientos educativos» (pág. 203).

En suma, las decisiones educacionales de profesores y alumnos parecen apoyarse en aspectos de política local en el nivel del aula. Lo que es más, se pueden emplear las nociones de política y persuasión para considerar una actividad esencial de las escuelas como instituciones: la selección social.