



Revista de Investigación Educativa 8

enero-junio, 2009 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula

**Antonia Candela
Elsie Rockwell**

Departamento de Investigaciones Educativas
Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados
Instituto Politécnico Nacional de México

César Coll

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

El presente ensayo se basa en las discusiones que tuvieron lugar durante la conferencia “La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?”. Esta conferencia reunió a estudiosos provenientes de perspectivas disciplinares y regionales distintas para discutir los hallazgos y las tareas pendientes en relación con la investigación del aula. El objetivo del seminario era profundizar en el reconocimiento mutuo entre enfoques del estudio del aula que tienen su origen en diferentes perspectivas disciplinares (psicología y pedagogía, sociolingüística y análisis del discurso, sociología, antropología e historia). También se pretendía realizar una comparación entre diferentes perspectivas regionales, como las tradiciones anglo-norteamericana y continental europea, así como la investigación reciente desarrollada en los países iberoamericanos y latinoamericanos.

Palabras clave: Investigación cualitativa, salón de clases, interdisciplinariedad.

Para citar este artículo:

Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009, enero-junio). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8. Recuperado el [fecha de consulta], de http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html

¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula¹

Visión general

El estudio de las aulas es uno de los campos más relevantes a la hora de relacionar la investigación educativa con la práctica cotidiana. Para plasmar los complejos procesos que ocurren en las aulas, la investigación debe ser necesariamente interdisciplinar. Los avances más importantes que se han hecho recientemente en la materia provienen de la interconexión entre diferentes campos y tradiciones de investigación. Al mismo tiempo, el análisis en profundidad de determinados aspectos de la interacción en el aula desde perspectivas como el lenguaje, la cultura y la cognición o los estudios sociales y el discurso, ha conducido a formular nuevas e importantes preguntas generales. La investigación del aula se lleva a cabo a menudo en el marco de proyectos educativos innovadores que proporcionan el contexto de relevancia y la aplicación directa de los resultados. Sin embargo, la discusión de las implicaciones generales de las diferentes líneas de investigación para la política y la práctica educativas requiere evaluar en qué medida comprendemos lo que sucede en las aulas en los distintos medios sociales y culturales. De ello se desprende que una tarea importante para la educación en nuestro tiempo es tener en cuenta los avances que se producen en campos relacionados y articular, contrastar y complementar las diversas tradiciones y enfoques disciplinares para comprender la dinámica del aula. Esta tarea implica tanto examinar los resultados de la investigación anterior y los problemas todavía sin resolver que ha suscitado, como analizar la relación entre investigación y práctica educativa.

El presente ensayo se basa en las discusiones que tuvieron lugar durante la conferencia “La investigación Cualitativa del Aula: ¿Qué demonios pasa en las aulas?”, financiado por la *Spencer Foundation*, que tuvo lugar en Oaxtepec (México) en mayo de 2002.² Esta conferencia reunió a estudiosos provenientes de pers-

1. Agradecimientos. Los autores agradecen la contribución de Nicolás Varlotta (estudiante postdoctoral de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona) a este trabajo mediante su traducción al castellano.

2. El trabajo fue publicado en línea como: Antonia Candela, Elsie Rockwell, César Coll.

pectivas disciplinares y regionales distintas, que no acostumbran a acudir a las mismas reuniones, para discutir los hallazgos y las tareas pendientes en relación con la investigación del aula.³ El objetivo del seminario era profundizar en el reconocimiento mutuo entre enfoques del estudio del aula que tienen su origen en diferentes perspectivas disciplinares (psicología y pedagogía, sociolingüística y análisis del discurso, sociología, antropología e historia). También se pretendía realizar una comparación entre diferentes perspectivas regionales, como las tradiciones anglo-norteamericana y continental europea, así como la investigación reciente desarrollada en los países iberoamericanos y latinoamericanos.

El aula, centro de atención

Un tema central que se debatió en el encuentro fue la delimitación de las “aulas” como objeto de investigación. Hubo acuerdo en que los estudios centrados en la transcripción de fragmentos de la interacción entre profesor y alumnos no agotan la naturaleza compleja de las actividades y procesos que tienen lugar en el aula, como ha sido demostrado en varios estudios. Convertir el aula en centro de atención, al tiempo que reconstruimos *en su interior* la influencia de diferentes procesos del mundo que la rodea, es uno de los desafíos emergentes de la nueva agenda.

La discusión se centró en una distinción crucial, más fácilmente expresable en unos idiomas que en otros, entre el aula (en inglés *classroom*) y la clase (en francés *classe*) o “formato de enseñanza”, como modo particular de relación social entre profesor y alumnos que a menudo implica un patrón distintivo de discurso; aunque se da típicamente en escuelas, esta relación también puede darse en museos, clubes o familias. Sin embargo, pueden ocurrir simultáneamente –y de

(2004). What in the World Happens in Classroom? Qualitative Classroom Research. *European Educational Research Journal*, 3 (3).

3. Participaron en el seminario: Kathryn Anderson-Levitt, Antonia Candela, Marilda Cavalcanti, César Coll, Jim Collins, Mariëtte de Haan, Frida Díaz-Barriga, Nora Elichiry, Frederick Erickson, Benilde García, Judith Green, Ian Grosvenor, Kris Gutierrez, Carey Jewitt, Judith Kalman, Pilar Lacasa, Susan Lajoie, César Makhlouf, Teresa Mauri, Rebeca Mejía, Rosa Montes, Jan Nespór, Rosa María Neufeld, Cathy O'Connor, Ruth Paradise, Deborah Perry R, Barbara Rogoff, Elsie Rockwell, Jean-Yves Rochex, Katie Rousmaniere, Antonio Saldivar, Bernard Schneuwly, Ana Luiza Smolka, Elsa Statzner, Ana Teberosky, Gordon Wells. También enviaron artículos, aunque no pudieron asistir: Jay Lemke, Javier Onrubia, Sylvia Rojas, Ann Rosebery, Beth Warren.

hecho ocurren— muchas más cosas en las aulas (como retar o resistirse al profesor, comer, vender y comprar objetos, rezar, bromear, pelear, hacer trabajo benévolo y muchas más), como muestran los estudios históricos y etnográficos. Así, la discusión se centró en si es posible analizar “la enseñanza” y “el aprendizaje” en sentido estricto, separándolos de todo lo demás que ocurre en este espacio social. Algunos argumentaron que los procesos “externos” deben tomarse en consideración sólo en la medida en que afectan a la enseñanza y el aprendizaje en el aula, ya que si nos movemos en la dirección de un concepto de aula más abierto “podría llegar a cambiarse totalmente el objeto de estudio” (Coll). La discusión que siguió volvió una y otra vez sobre este punto.

Aunque algunos expresaron su interés en la relación enseñanza-aprendizaje dondequiera que ésta ocurra, incluyendo la Red (Lacasa, Smolka), otros veían “el aula” como un objeto de estudio limitado a esta relación tal y como ocurre en un *contexto institucional*. Esta opinión implica la presencia no sólo de una persona cuya función es enseñar y de un grupo de estudiantes; también requiere un conjunto de contenidos ordenados secuencialmente para su aprendizaje progresivo, es decir, una estructura graduada que asume un dominio *asimétrico entre profesor y alumnos* de los contenidos seleccionados también se requieren unas condiciones materiales adecuadas, en un entorno que permita aprender fuera de la práctica social habitual. Esto es lo que algunos han llamado “*schooling grammar*” o “*forme scolaire*”.

En un intento por unir ambas perspectivas, Haan propuso que el aula como estructura y el aula como conjunto de patrones de interacción profesor-alumnos están fuertemente conectadas y se influyen mutuamente. Sugirió analizar los cambios que se producen en los guiones al cambiar las estructuras, como cuando las aulas devienen en salones de cómputo. Montes reformuló la cuestión preguntando no sólo por el “qué”, sino también por el “cuándo”, el “cómo” y el “porqué” un aula es un aula en cada contexto.

Otros participantes cuestionaron la noción de “aula cerrada”, apoyando la propuesta de Nespór de ver “las aulas” como una red de relaciones sociales conectadas a procesos externos e internos que pueden no formar parte del proceso de enseñanza, al menos intencionadamente. Se mostraron partidarios de seguir itinerarios complejos de personas y artefactos en sus actividades e interacciones mutuas tanto dentro del aula como en otras situaciones. Grosvenor propuso luego una concepción del aula como lugar de producción y consumo de objetos y de conocimiento, conectado con otros procesos sociales, con momentos críticos de transformación que pueden rastrearse a través del tiempo.

Aprendizaje y enseñanza

Aprendizaje

Los participantes reconocieron las diferentes “concepciones del aprendizaje” utilizadas por la investigación del aula en el pasado. El debate se centró en si es necesaria una *teoría específica* para el *aprendizaje en el aula* o son suficientes las teorías generales del aprendizaje. El aprendizaje en el aula plantea cuestiones particulares no resueltas por gran parte de las teorías tradicionales. Por ejemplo, ¿debe la teoría distinguir entre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los niños para aprobar un examen con el mínimo esfuerzo y las que usan los estudiantes dedicados a desarrollar habilidades y conocimientos? Una teoría del aprendizaje para la investigación cualitativa del aula requeriría concebir el aprendizaje como proceso más que sólo como producto, además de ver el aprendizaje como un “proceso situado y colectivo” y no “en abstracto”, como adujeron Rogoff, Green y otros. Se reconoció la dificultad de inferir un proceso de aprendizaje *individual* de los estudios que tienen como punto fuerte el análisis de la interacción colectiva (Candela), aunque algunos propusieron que es posible seguir la actividad y el discurso de un individuo a través de una serie de sesiones de clase (O'Connor, Mauri).

Una preocupación compartida fue la dificultad de cuestionar la *evidencia del aprendizaje* en el aula. Los participantes estuvieron de acuerdo en que no puede encontrarse evidencia en un momento concreto de la interacción sin seguir la trayectoria de los diferentes actores y la historia de al menos una unidad temática. También se requiere recolectar evidencia contextual articulando el análisis desde múltiples ángulos y perspectivas, y a través de múltiples tiempos. Muchos de los participantes sugirieron observar durante periodos más largos, siguiendo y analizando las actividades de clase de determinados alumnos con una mayor amplitud temporal de la que es habitual en los estudios del aula

Hubo un gran consenso sobre elaborar y usar una concepción del aprendizaje que vaya más allá de la esfera cognitiva tomando en cuenta las cualidades prácticas, afectivas y morales, el razonamiento y el pensamiento crítico. Muchas de estas facetas pueden ser más accesibles a la observación del aula. La relevancia de la “teoría de la actividad” y de la psicología histórico-cultural en estudios del aula realizados recientemente ha permitido una visión más amplia de la experiencia y el aprendizaje que las perspectivas teóricas anteriores. Sin embargo, el debate también hizo patente la existencia de dos maneras distintas, y bastante incompatibles, de entender el aprendizaje.

- Las teorías del desarrollo que implican un movimiento de *menos a más* conocimientos, competencias, comprensión, conciencia crítica, creatividad y otras metas similares, como resultado de las intenciones y actos de los profesores o del desarrollo “natural”.
- Las teorías antropológicas que consideran que los niños están aprendiendo *continuamente*, y que afirman que la cuestión central es *qué* aprenden en una situación o interacción dada, independientemente de lo que el adulto cree que les está enseñando. Esto puede incluir, entre otros mensajes implícitos, el de “aprender a no aprender” (Erickson, Rockwell).

Enseñanza

Coll resaltó la importancia de desarrollar una *teoría de la enseñanza* congruente con nuestros análisis de lo que pasa en el aula, yendo más allá de nociones simplistas como la “transmisión”. Algunas contribuciones estuvieron directamente relacionadas con los conceptos para comprender la enseñanza y sus diversas posibilidades y limitaciones.

Muchos estudios ya han demostrado que lo que los profesores intentan enseñar, a veces haciendo enormes esfuerzos, no es lo que realmente aprenden los estudiantes. De hecho, como insistiera Erickson, antes de poder siquiera manejar una clase los docentes deben ganarse la confianza de los estudiantes, y “convencerlos de que vale la pena hacer el esfuerzo de aprender” lo que les va a enseñar.

Antes de “juzgar” a los profesores, es esencial recordar que trabajan, tanto dentro como fuera del aula, en entornos institucionales que restringen el tiempo, el espacio y los recursos, que imponen un currículo estándar con grados variables de control, sometiéndolos a diversos grados de presión para que se ajusten a unos modelos que pueden no ser de su elección. Sin embargo, las acciones de los maestros son intencionales y procuran comportarse en consonancia con sus perspectivas educativas, que pueden ser diferentes de las del investigador. Incorporar a los profesores al proceso de análisis puede ayudar también a construir una teoría de la enseñanza en el aula más aterrizada.

Un aspecto de gran importancia que queda sin resolver es el grado de uniformidad o heterogeneidad de las maneras de enseñar en diferentes épocas, escuelas y lugares del mundo. Hubo quien defendió que el patrón estándar del discurso que emergió con el modelo global de educación escolar es el que se encuentra en las aulas de todo el mundo. En el otro extremo, Cavalcanti explicó

cómo el trabajo con docentes comunitarios indígenas en Brasil ha cambiado las nociones previas de los investigadores sobre enseñanza, acercándolas a las premisas culturales locales. Además, se hizo ver que hay muchas historias diferentes de la formación de profesorado (Schneuwly), e incluso que quizá la mayoría de profesores del mundo no tienen una preparación completa como profesores, si es que tienen alguna preparación, mientras que los países más privilegiados pueden tener un personal docente altamente cualificado.

Las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje

La relación entre enseñanza y aprendizaje se percibió como el principal (pero no el único) interés de la investigación sobre las aulas. Para algunos participantes la relación entre enseñanza y aprendizaje es el único motivo para implicarse en la investigación del aula. Para otros (por ejemplo, Lemke), en la mayoría de las aulas esta relación rara vez ocurre.

La mayoría de los participantes admitió haber experimentado, observado o registrado momentos en algunas aulas en que la enseñanza y el aprendizaje parecen fundirse y reponder uno al otro, pero al mismo tiempo reconocieron que hay pocos instrumentos adecuados para estudiar estos momentos. Además, la evidencia puede ser engañosa. Hay muchas razones culturales y discursivas (por ejemplo, las competencias lingüísticas, los marcos de participación, el “rechazo de las afirmaciones”) para que los estudiantes sigan o no a un profesor. Rochex ofreció ejemplos convincentes de cómo a menudo no es posible distinguir entre las muchas estrategias utilizadas por los estudiantes para responder a las preguntas de los docentes analizando únicamente las transcripciones de la interacción. También hay que tener cuidado con la premisa de que los que no participan activamente en las discusiones “no están aprendiendo”.

Un problema adicional, muy en la línea del tema central del encuentro, fue admitir que por el momento no existe manera alguna de saber hasta qué punto lo que se aprende en la escuela trasciende a la interacción en el aula. ¿Cuánto de lo que aprenden los niños puede atribuirse al discurso y a la ayuda del maestro, y cuánto a la variada manipulación de representaciones y herramientas de conocimiento en el aula o en otros lugares (en casa, con los compañeros, a través de los medios, etc.)? Muchas actividades amplían la red de experiencias posibles de aprendizaje fuera del aula, y actualmente es difícil evaluar su efecto o su presencia en el contexto del aula.

Hay un motivo concreto por el que muchos dieron tanta importancia a este tema: sin duda existe una presión creciente en los Estados Unidos y en Europa, que está empezando también en otras regiones, para que se demuestre que determinadas formas de enseñanza alcanzan las expectativas, medidas a través de exámenes y evaluaciones cuantitativas internacionales estandarizadas. Estas evaluaciones no reconocen los diversos procesos cualitativos en juego, ni los esfuerzos de los docentes por adaptar los programas generales a las necesidades locales, haciéndolos comprensibles en el contexto cultural de sus alumnos. Para captar estas dimensiones hay que desarrollar y defender las formas alternativas de evaluación.

El reto de la investigación cualitativa en este momento lo resumió Wells:

“Sabemos que el aprendizaje real depende tanto del tiempo y del lugar como de la trayectoria de vida de todos los participantes, y de la secuencia de acciones que realizan. La pregunta es cómo convencer a los profesores y a los que definen las políticas educativas de que esto es así, y por lo tanto conseguir unos contenidos curriculares y unos sistemas de evaluación más flexibles, tomando en cuenta las diferentes condiciones para que los maestros puedan ayudar a cada niño.

Discurso y acción

Discurso verbal

En sus comentarios escritos, varios participantes subrayaron la importancia de combinar la base sistemática del análisis del discurso en el nivel micro, que ha sido ampliamente utilizado en la investigación del aula, con el análisis de una clase completa o de varias clases sobre un mismo tema, e incluso de un año completo de enseñanza, para comprender lo que está pasando en el nivel de la interacción discursiva en el aula.

Esto suscitó un debate sobre la dimensión temporal inherente a toda unidad del discurso. Las unidades de tiempo son significativas para analizar el discurso, ya que la comprensión de los acontecimientos presentes requiere saber lo que ha pasado anteriormente y también, por lo tanto, considerar las diferentes historias de los participantes, la clase y la escuela. Erickson recordó que en la investigación sobre el discurso es importante diferenciar entre dos cualidades de tiempo: la continua y mensurable, *chronos*, y la discontinua, *kairos* (que define los momentos cruciales y las oportunidades para la acción). Llegamos a la conclusión de que

se necesita más investigación sobre los momentos *kairos*, a pesar de lo difícil que resulta identificar estos momentos significativos, que representan oportunidades para el aprendizaje en el discurso del aula. Mauri y Coll señalaron otra manera de tener en cuenta la dimensión temporal del discurso. Comparando los sucesivos segmentos de interacción en una lección dada, señalaron los cambios que se producían en las estrategias utilizadas por el docente, así como los cambios en la naturaleza de las intervenciones de los alumnos.

Otro asunto tratado fue el de la relación entre el discurso público y los procesos “ocultos”, como el desarrollo cognitivo. Este problema se relaciona con la dificultad de encontrar pruebas del aprendizaje individual o del razonamiento colectivo basándose en la evidencia discursiva o en otros tipos de evidencia disponible a través de la observación del aula y su análisis.

Un tema central fue el uso del concepto de *contexto*, que es multiforme y difícil de abordar metodológicamente. Green mencionó una revisión de 87 artículos, en los que aparecían 167 usos distintos del término “contexto”. Parece ser que existe una división fundamental entre perspectivas al conceptualizar el contexto en el discurso del aula: para algunos investigadores, el discurso mismo lleva todas las marcas del contexto externo; para otros, sin embargo, se necesita información de distinta índole para analizar cualquier segmento del discurso y para comprender el significado contextual de una interacción dada. Collins y Smolka recordaron que tanto “contexto” como “discurso” son constructos teóricos que no sólo requieren significados de investigación explícitos, sino que además reflejan las preocupaciones y valores personales y profesionales del investigador.

Los participantes enfatizaron la relación entre la información local y no local. Es necesario el conocimiento de la cultura, la historia, la familia y otras fuentes de información ajenas al aula para comprender la interacción dentro de ella. Sin embargo, ni la separación ni la conexión entre el “exterior” y el “interior” son claras ni directas. El contexto se consideró un concepto relativo, no sólo relacionado con el “exterior del aula”, como algunos podrían pensar. O’Connor y Candela defendieron que incluso el habla del profesor puede verse como un elemento constructor del “contexto” para discurso ulterior del aula. Otra sugerencia fue considerar como “contexto de aprendizaje” el ordenamiento académico en el que se enmarcan los procesos de aprendizaje.

También se abordaron los problemas técnicos del análisis del discurso, en particular las condiciones para la producción y el análisis de las transcripciones de interacción. Lacasa y O’Connor insistieron en que las preguntas planteadas por los proyectos de investigación deben estar claramente formuladas. Schneuwly

arguyó que la información sobre los métodos de enseñanza y sobre la tarea académica que propone el profesor y sus pasos debe ser clara para poder identificar su desarrollo real. También es esencial comprender el contenido académico para poder seguir la transcripción del discurso de una clase. Y finalmente hay que tener en cuenta el nivel de desarrollo conceptual y de conocimiento académico de los alumnos que están siendo observados (Díaz-Barriga).

Acciones y su relación con el discurso verbal

La relación entre la representación del contenido educativo a través del lenguaje oral o escrito y otras formas de representación como la paralingüística, las imágenes, las acciones, las herramientas materiales y otros medios, ha tenido un gran peso en el análisis de la interacción en el aula. Sin embargo, las herramientas analíticas y descriptivas necesarias para el análisis de la representación multimodal sólo han empezado a desarrollarse muy recientemente, y fueron presentadas en el encuentro por Jewitt. Así como la transcripción verbal de datos ha provocado múltiples debates, la descripción significativa de acciones no verbales a través de medios verbales ha sido problemática. Por último, también está el tema de cómo analizar la relación entre lo que se dice y lo que se hace, y de cómo leer e interpretar diversas acciones sociales como “discurso”.

La descripción de los géneros históricos y culturales, de los artefactos y las herramientas utilizadas para registrar el contenido de la clase es intrínsecamente difícil. Algunos participantes que han acometido esta tarea (Rogoff, Jewitt, Wells, Green y otros) propusieron varios formatos de transcripción. El “cómo” representar los modos no verbales a través de medios diferentes de las narraciones verbales es problemático. Algunos sugirieron trabajar con representaciones gráficas (por ejemplo, la disposición espacial de un aula representada gráficamente por computadora). Otros plantearon la conveniencia de la representación cruzada, los registros multimedia y el análisis de múltiples fuentes para estudiar la interactividad humana en el aula. Se alcanzó un acuerdo significativo sobre la necesidad de describir no sólo las acciones y otras representaciones no verbales, sino también lo que la gente trata de hacer, sus “intenciones”, capturando así el significado local de la acción en vez de limitarse a describir los movimientos de los actores.

Sin embargo, este acuerdo llevó al problema de la *interpretación del significado* de los modos no verbales de interacción, como los gestos, ya que éstas

frecuentemente dependen de una multiplicidad de referentes culturales y de la interpretación personal de cada participante. Incluso cuando la interacción no verbal se transfiere al lenguaje se interpreta en alguna medida. Algunos participantes, incluyendo a Lajoie, vieron muchas limitaciones en la posibilidad de que los docentes describan los gestos y acciones no verbales propios o ajenos. Como afirmó Wells, “esta interpretación implica un cambio de modos semióticos a modos semánticos, pero aún no sabemos del todo cómo hacer esto.” A otro nivel, el grupo reconoció que las acciones en el aula no pueden describirse en el vacío; tiene que haber alguna referencia a la estructura general de la lección. La mayor parte de la investigación sobre gestos, movimientos y organización del espacio ha estado relacionada con el microanálisis, por lo que existe el riesgo de perder el concepto más global de *actividad* de la tradición sociocultural.

Hubo una discusión paralela sobre si el lenguaje tiene prioridad, ya que aporta cohesión, reinterpreta y re-representa otras modalidades de acción en las aulas, o si los demás modos son igualmente importantes, constituyendo incluso *estructuras de actividad* en las que el lenguaje verbal es sólo instrumental. La cuestión no es sólo qué sistema debe privilegiarse, sino también quién debe privilegiarlo.

Cultura e historia

La antropología y la historia comparten numerosas raíces conceptuales, por lo que la separación entre cultura e historia en esta sección es, de nuevo, arbitraria. Varios de los participantes en el encuentro estaban comprometidos con diversas formas de integración de estas disciplinas en sus investigaciones, aunque los instrumentos necesarios para llevar esto a la práctica en las aulas apenas están emergiendo.

La dimensión cultural

Muchos de los que abordaron el tema suscribían un concepto emergente y dinámico de cultura, aceptando que la cultura no sólo se transmite sino que también se transforma de una generación a la siguiente, y que las formas culturales se inventan en microcomunidades de todo tipo y permanecen abiertas al cambio histórico y a la producción continua o a las reformulaciones. Esta

manera de entender la cultura rebate la “hipótesis de la discordancia” utilizada en gran parte de la investigación antropológica clásica y sociolingüística sobre el aula. Sin embargo, estos conceptos emergentes de cultura aún no han sido incorporados plenamente a las explicaciones alternativas de lo que pasa en las aulas.

Una de las preocupaciones centrales fue, por supuesto, la de las posibles *discontinuidades entre la cultura de la educación escolar y la cultura familiar de los estudiantes (Paradise)*. Sin embargo, en las discusiones quedó claro que los investigadores deben distinguir de manera consistente entre *diferencias culturales* y *desigualdad social (Gutiérrez)*, intentando comprender sus conexiones e interacciones. Al situar el estudio de las diferencias culturales dentro del análisis de las estructuras sociales y la distribución del poder, puede llegarse a una interpretación más clara de la dinámica del aula. En las escuelas con unas poblaciones de estudiantes diversas, y sobre todo en regiones menos privilegiadas, los efectos principales de las prácticas de clase son la discriminación, la exclusión y la fabricación del fracaso, principalmente por motivos racistas. Algunos participantes defendieron la necesidad de llevar a cabo estudios sobre las múltiples fuentes de discriminación en las aulas, ya que aunque la raza y la etnia han sido las dominantes, otras fuentes como el género, el estatus migratorio, la distinción rural-urbano y las diferencias de clase pueden ser igualmente poderosas.

Hay dos asuntos especialmente relevantes para estudios futuros, en cuanto a las discusiones sobre las *discontinuidades* entre las culturas. El primero, dadas las malinterpretaciones que se han producido en el pasado, es que no se puede suponer que las diferencias culturales sean evidentes por sí mismas. ¿Hasta qué punto puede un investigador, con una identidad y una perspectiva dadas, *conocer* otra cultura lo suficiente como para emitir aseveraciones sobre qué está pasando, qué significa, en qué grado y en cuáles aspectos es “diferente” el fenómeno observado de la cultura “mayoritaria” o de la escolar? Haan y Green resaltaron un segundo problema: un mismo acontecimiento puede, y probablemente debe, ser interpretado como producto de la interacción entre varios procesos, como cuando los modos de socialización primaria se reconstruyen en el marco de las relaciones sociales de poder cotidianas más amplias.

Un segundo grupo de reflexiones fue el que señaló las posibles *continuidades* entre los patrones culturales locales y la práctica en el aula. Varios participantes expresaron su interés en la manera en que las prácticas educativas han inducido o inhibido diferentes maneras de aprender en las comunidades de su alrededor. Rogoff y Paradise, entre otros, sostuvieron que las prácticas escolares configu-

ran ciertas estructuras y jerarquías sociales y dan forma a otros procesos, como las maneras cotidianas de hablar y de comportarse, los modos de aprendizaje y de validación del conocimiento, o las relaciones en los ámbitos del trabajo y del gobierno. Otros participantes, como Candela, Rockwell y Cavalcanti apuntaron las *continuidades en el sentido opuesto*, argumentando que profesores y alumnos también usan patrones o géneros de discurso y de interacción forjados tanto en las culturas locales como en la historia de largo plazo de las culturas escolares, como las adaptaciones que las antiguas colonias hicieron del modelo de escolarización occidental.

Otra aproximación posible implica considerar las prácticas mismas de clase como “prácticas culturales diversas” (Rockwell), en vez de hablar de “métodos”, “estrategias” o “patrones de discurso”. Esto puede ligarse posteriormente con las culturas materiales cambiantes y las relaciones sociales de las aulas como nodos dentro de redes sociales.

El debate sobre las similitudes y diferencias entre las culturas de la educación escolar se fundamentaba en la relación entre lo local (que no es necesariamente una cultura con un nombre y atada a un lugar concreto) y lo global (no necesariamente homogeneizante). Desde esta perspectiva es posible observar apropiaciones, traducciones, construcciones y descartes regionales que contribuyen a cambiar la forma de las prácticas de clase y de las culturas escolares. Sin embargo, estas intuiciones también pueden enmarcarse dentro de las tendencias mundiales actuales, como la privatización, que tienen unos efectos enormemente similares en las escuelas de todo el mundo (Nespor, Nuefeld, Collins).

Una conclusión importante, en este tema como en otros, fue que las dinámicas culturales de la escolaridad no pueden estudiarse de forma separada de la desigualdad y el poder. El poder es importante porque es central para el acceso y el uso del conocimiento y tiene grandes efectos sobre las relaciones sociales. Procesos como la calificación, la promoción, el etiquetado y el seguimiento se dan a través de mecanismos diferentes en países diferentes, representando y determinando los destinos de los alumnos y el estatus relativo de los profesores. Ante las múltiples fuentes del poder, el estudio de las trayectorias y los itinerarios se consideró importante para explicar las diversas respuestas al poder (por ejemplo, por qué algunos alumnos “lo aguantan” y otros no). Al contemplar la diversidad como un recurso, el tema del poder se vincula a los espacios y los márgenes permitidos para la expresión de la diversidad en el aula, dadas todas las estructuras y procesos que intervienen en su funcionamiento cotidiano.

La dimensión histórica

Quizá el aspecto más novedoso de la conferencia fue la inclusión de historiadores de las culturas del aula que han intentado interpretar las “imágenes y silencios” con los que se hace tan difícil intentar reconstruir cómo eran las escuelas en el pasado. Una conclusión sustancial a la que se llegó fue la necesidad de incorporar la historia a la investigación del aula y de promover el estudio de las múltiples historias de las prácticas y los recursos culturales.

Aunque hay muchas maneras de hacer investigación histórica, hubo un claro acotamiento cuando Grosvenor y Rousmaniere presentaron su concepción, insistiendo en que la historia social de las aulas debe capturar los momentos clave y los procesos de cambio. Los datos existentes sobre la cultura material (imágenes, objetos reales, mobiliario, equipamientos y edificios), así como diversas fuentes novedosas de documentación, permiten a los historiadores estudiar los posibles cambios en la enseñanza y el aprendizaje. Tales estudios, en los que el discurso, un elemento tan crucial en la mayor parte de la investigación del aula, está notablemente ausente (ya que en general no se registraba), ponen de relieve muchos factores tangibles del ambiente escolar que a menudo se dan por sentados en los estudios actuales.

Una cuestión inicial era si todos estábamos de acuerdo sobre lo que puede considerarse “una escuela” o “un aula”. Una definición restringida ha limitado las “escuelas” al sistema estatal de educación masiva iniciado en Europa y actualmente adoptado con pocos cambios aparentes por todas las naciones-estado. Sin embargo, algunos defendieron una definición más amplia, que pudiera incluir una mayor variedad de instituciones, así como un periodo más largo que pueda descubrirnos cambios de largo plazo.

La cuestión de si ha habido variaciones geográficas o cambios históricos significativos en la educación escolar provocó debate (Rockwell, Anderson-Lavitt). En perspectiva de largo plazo, uno de los mayores cambios ha sido ciertamente el establecimiento de la escolarización obligatoria. Al hablar de cambios más actuales, algunos apuntaron que las escuelas no han seguido el paso de los cambios de la sociedad, y destacaron el rol del profesor, cuyo conocimiento ha perdido legitimidad social frente a otras fuentes de información. Otros subrayaron los efectos que las políticas actuales están teniendo sobre las condiciones y los patrones de enseñanza, incluyendo las profundas fracturas en la preparación para la ciudadanía y la cultura docente, como indicó Neufeld en el caso de Argentina. Algunos procesos como la exclusión social, que antes se conseguían a través del acceso limitado a la escolarización, ocurren ahora *dentro* del sistema escolar, de la mis-

ma manera que las funciones sociales que éste desempeñaba se han transferido a otras instituciones. La discusión general llevó a la mayoría de los participantes a reconocer que estos cambios tienen efectos sobre las *prácticas del aula*, y que éste es, actualmente, un tema significativo que necesita ser investigado, tanto desde una perspectiva histórica como comparativa.

Estas historias podrían enlazar directamente con los procesos observados hoy en día por los investigadores, o con la historia “acumulada” en las herramientas y prácticas disponibles actualmente, y que son todavía utilizadas, por docentes y alumnos. El interés de los historiadores por la cultura material sirvió de recordatorio a los etnógrafos de la necesidad de describir más detalladamente el entorno de la clase para contrarrestar la tendencia a centrar los estudios en el discurso y la acción entre maestro y alumnos. Schneuwly defendió una posible línea de investigación que derive los modos actuales de enseñanza de los modelos didácticos o las herramientas de clase del pasado, descubriendo “las propias frases que se utilizaban” para representar contenidos específicos. Sin embargo, Rousmaniere advirtió que “la experiencia vital de la enseñanza y el aprendizaje del pasado está envuelta en un silencio que puede no romperse nunca.” Lo mismo puede ser cierto para el presente observable.

Interconexiones

A pesar de que el debate sobre los problemas pendientes en cada área fue crucial para compartir perspectivas y problemas entre los participantes, el objetivo fundamental de la conferencia era evaluar las posibles interconexiones entre disciplinas, perspectivas teóricas y tradiciones regionales. Durante los tres días que duró, la discusión arrojó mayor luz sobre los puntos de contacto entre los participantes, pero también sobre diferencias reales entre perspectivas, incluso entre miembros de una misma disciplina. En cualquier caso, todos reconocieron que para avanzar más en la comprensión de la complejidad del aula es preciso construir puentes y comprometerse en esfuerzos conjuntos para comprender algunos de los problemas planteados.

Investigación interdisciplinaria

El debate que tuvo lugar durante el encuentro ayudó a dar un paso más hacia la colaboración interdisciplinaria en la investigación cualitativa del aula, un campo que

desde su inicio ha recurrido a diversos instrumentos y tradiciones interdisciplinarias (sociolingüística, etnografía, interaccionismo simbólico, teoría crítica social y teoría sociocultural, entre otras). Sin embargo, se sacaron a relucir una serie de dificultades reales de combinar disciplinas, tanto por parte de un investigador como de un equipo. Un primer paso, que quizás haya tenido su inicio durante esta conferencia, podría ser la incorporación de las ideas, conceptos o instrumentos de otras disciplinas que cada investigador encontrara sugerentes para resolver los problemas de su propia investigación. La composición internacional del grupo nos hizo a todos más conscientes de cómo diferentes fuentes y corrientes de investigación podrían complementarse perfectamente. Queda claro, por lo tanto, que es necesario organizar más encuentros interdisciplinarios e internacionales de este tipo.

La experiencia de construir problemas interdisciplinarios durante el encuentro y los posteriores debates llevaron a conclusiones importantes sobre las maneras más factibles de acometer esta tarea. Rogoff sugirió que un paso importante sería crear una comunidad que pueda y tenga interés en hacer investigación interdisciplinaria sobre un problema común. Esta aproximación facilita que los investigadores puedan crear puentes entre disciplinas, evitando o clarificando la terminología especializada que de otro modo podría inhibir la comunicación. Este tipo de trabajo interdisciplinar no sólo implica combinar metodologías diferentes, sino también construir nuevos conceptos y dimensiones y negociar los puntos de partida. Así, mientras en el encuentro algunos investigadores de E.U. del ámbito del análisis del discurso, estaban interesados por el tema de la conceptualización del “aprendizaje”, otros investigadores estaban más influenciados por el enfoque europeo continental del estudio de la didáctica. La difusión histórica provocó mucho interés a pesar de que se consideró que representaba un reto mayor para ser integrada a otros estudios. El contraste y la convergencia de los temas políticos detrás de cada sistema educativo también dieron mucho qué pensar.

El debate epistemológico resultó mucho más difícil de manejarse. Las diferentes tradiciones entienden por “epistemología” cosas muy distintas. Por ejemplo, Coll, Díaz-Barriga y García se referían a las posiciones epistemológicas que hay detrás de una teoría de la enseñanza o del aprendizaje; otros se referían a los supuestos del propio investigador en el momento de buscar y construir el conocimiento. Smolka recalcó los supuestos epistemológicos radicalmente distintos que están presentes tras unas posiciones y descripciones aparentemente similares del problema a investigar, y señaló que se necesitaba mucho más tiempo para aclarar las diferentes cuestiones e interpretaciones de las investigaciones desde un punto de vista epistemológico.

Aun dentro de la tradición cualitativa compartida, se hizo evidente que algunos investigadores se inclinaban más por lo que Lacasa denominó “postura analítica”, y otros por una “postura interpretativa” ella añadió que de hecho, en ambos casos los investigadores “construyen” sus datos a través de sus métodos y categorías, y cada hallazgo constituye una reconstrucción de la realidad de entre las muchas posibles. Sin embargo, en todo este proceso la interpretación siempre está presente, sobre todo en relación a los múltiples significados del discurso y la acción que podamos capturar en un aula. Así, de acuerdo con la experiencia de esta investigadora, *dos investigadores podrían hacer unas interpretaciones completamente diferentes de lo que observan conjuntamente*. Collins amplió esta preocupación, recordando que los investigadores siempre llevan consigo sus propias construcciones conceptuales, experiencias personales y posturas éticas en la tarea de *leer y releer transcripciones y otros documentos*.

Durante las sesiones dedicadas a la presentación de datos desde cuatro diferentes perspectivas disciplinares aparecieron varias cuestiones metodológicas. Emergieron ciertas similitudes incluso entre disciplinas situadas en polos aparentemente opuestos. Por ejemplo, los historiadores Grosvenor y Rousmaniere hablaron de los seis puntos que distinguen su enfoque particular: a) la escasez de datos sobre aulas en el pasado; b) el carácter fragmentario de la evidencia y con grandes brechas temporales; c) la incertidumbre inherente a los datos; d) la naturaleza tentativa de las conclusiones; e) las nuevas cuestiones planteadas; los nuevos métodos y fuentes utilizadas por cada generación de historiadores, y finalmente, f) el acento sobre el descubrimiento de procesos más que hechos (por ejemplo, cómo se utilizaba un objeto, más que cuándo se inventó). Más tarde, el psicólogo Coll repasó estos seis puntos, diciendo que él mismo suscribiría todos ellos, sobre lo que hubo un consenso generalizado. La discusión se centró en la naturaleza fragmentaria y la “incertidumbre” de todos los “datos”, por ejemplo, el número de intervenciones ininteligibles en una clase registrada en audio.

Los diferentes métodos de transcripción y análisis, cada uno con su propio foco de atención, son otra fuente de dificultades. Se presentaron varios sistemas de notación especializados, como los utilizados en el análisis conversacional, que marcan pausas, sobreposiciones o tonos de voz, como instrumentos útiles para el análisis; sin embargo, se llegó a la conclusión de que tal notación es muy difícil de seguir para los demás, especialmente para los docentes. Otros señalaron la variedad de problemas que implica tener que leer o ver los datos varias veces para entender “*qué está pasando*”. Esta afirmación guarda un gran parecido con la metáfora de los historiadores de tener que escarbar en pilas de papel para desenterrar

“tesoros ocultos”. Los niveles de “incertidumbre” pueden reducirse mediante un análisis riguroso, pero siempre existe la posibilidad de sobreinterpretar unos datos insuficientes. Así, por ejemplo en la tradición etnográfica, hace falta un trabajo de campo de largo plazo para construir las unidades y categorías analíticas necesarias. Los instrumentos conceptuales, fina y profundamente desarrollados, aportan las relaciones más interesantes de la evidencia. Muchos enfatizaron la relevancia de estos aspectos teóricos del análisis sobre las soluciones técnicas.

Surgió un debate interesante cuando Díaz-Barriga planteó el tema del nivel de generalización de los resultados de investigación, en particular los que venían de estudios etnográficos, realizados en contextos muy variados. Anderson-Levitt nos recordó que el punto más fuerte de la antropología es la validez, basada en la generalización dentro del caso, tras muchas horas de observación y conversación. Green propuso que múltiples estudios del aula nos proporcionan un “rango de patrones culturales”, probablemente distribuidos de manera desigual, de los que los docentes se han nutrido. Uno puede entonces preguntarse sobre las variadas razones históricas o culturales de su uso en casos particulares.

La investigación multinivel

El análisis multinivel se invocó con frecuencia como un paso necesario hacia una mejor comprensión de las aulas. Aunque este término tiene muchas facetas, se sacó a relucir el tema de la escala. Los términos tradicionales, *macro* y *micro*, evidentemente tenían significados muy distintos para las distintas disciplinas, y la dicotomía parecía inadecuada para dar cuenta de las múltiples dimensiones y planos implicados en el estudio de las prácticas del aula a través del tiempo y el espacio.

La dimensión *temporal* está presente en todas las aproximaciones a la investigación del aula, pero las escalas temporales utilizadas en cada caso cubren un rango amplio: los microsegundos utilizados en determinados tipos de análisis del discurso (por ejemplo, para la entonación y las pausas); estructura de turnos de gran parte del análisis conversacional; la definición de las lecciones o unidades curriculares privilegiadas por la investigación educativa y didáctica; el “año escolar completo” de la observación participante de un estudio etnográfico clásico; los periodos de tiempo variables que delimitan un estudio histórico (biográfico, político, de disponibilidad de la fuente). Era claramente difícil de imaginar la manera como, metodológicamente, todas estas diferentes escalas podrían integrarse en un estudio concreto.

Sin embargo, la mayoría de los investigadores sentía la necesidad de combinar sus unidades habituales de análisis con otras unidades cronológicas, o unidades de tiempo continuo, siempre que sea posible, teniendo presente que cada estudio del aula se hace en un determinado lugar y tiempo. Es significativo que fuera el tiempo discontinuo, el punto de vista *kairos*, el que pareciera ofrecer mayores posibilidades de interconexiones en los análisis multinivel. Los puntos de transición o los momentos clave de los procesos parecen ser centrales para varios tipos de investigación, tanto a nivel del discurso como sobre el ciclo completo. Los momentos o transiciones clave de la interacción conectan con los momentos de cambio en las estructuras y las herramientas de clase, o con periodos de cambios fundamentales en la política educativa, o con cambios en las culturas traídos a, o producidos por, los alumnos en las escuelas, que eventualmente afectan a las prácticas que se observan en las aulas.

Las dimensiones y propiedades *espaciales* de la investigación del aula dieron paso a otra serie de reflexiones. La discusión inicial hasta donde hay que “abrir” el aula cerrada, guarda una relación directa con la difícil tarea de hacer investigación social en varios planos interconectados; sin embargo, muchos sugirieron moverse en esta dirección. El requisito mínimo sería tener conciencia de la escuela y las instituciones educativas como contextos que afectan a la actividad del aula; además, podría ser posible incluir una o más de las variadas comunidades, entidades o configuraciones que ejercen su influencia sobre la vida en las aulas y están en interconexión con ella.

El entramado de los sistemas escolares a nivel local y de las agencias centralizadas de control y evaluación añade una dimensión extremadamente difícil de seguir. Las políticas globales actuales tienden a converger en unas líneas previsibles, como una población estudiantil cada vez más diversa, la escasez y el control de los recursos, los “movimientos de los estándares” y la privatización. El análisis político siempre está pendiente de los cambios en la política y los recursos que marcarán diferencias fundamentales en la manera de trabajar de los docentes, bajo las restricciones institucionales habituales. La detección de los efectos de tales políticas al nivel de la práctica en el aula constituiría una importante contribución al pensamiento educativo actual.

Investigación comparativa

Se reconoció la necesidad de que los investigadores expliciten sus puntos de vista para trabajar en y comparar diferentes contextos culturales en la investigación comparativa (Collins). La escasez de estudios comparativos ha limitado nuestra capacidad de extraer conclusiones más generales. Una excepción proviene de algunos estudios antropológicos, inicialmente llevados a cabo en el trabajo de los Spindler. El debate sobre la ponencia de Anderson-Levitt en esta línea (Francia y Guinea) sugirió varias dificultades; por ejemplo, cómo establecer unidades de análisis equivalentes (qué constituye una “lección” en cada contexto) y cómo seleccionar categorías localmente relevantes que puedan utilizarse en otros casos. Además, se da un intercambio entre el tiempo invertido en el campo y el número de casos a comparar que puede afectar a la interpretación de cada caso. En casos tan parecidos como los encontrados entre Francia y su antigua colonia, las variaciones pueden aislarse y explicarse haciendo referencia a las condiciones culturales locales. Se señaló que los guineanos tomaron el componente de “comprensión” del modelo francés, pero que los profesores estaban utilizando el francés tanto con niños que usaban el francés como con *no* francófonos, de manera que una misma práctica se veía transformada y tenía un efecto diferente en cada contexto. Así, más que encontrar casos equivalentes, la comparación a menudo devela cómo los modelos educativos migran de un lugar a otro, y adquieren historias locales. Si las aulas se ven como casos autónomos, posiblemente encontremos pocas similitudes entre ellas. Pero si las consideramos como nodos de una red mundial, podrán hacerse evidentes los flujos y las influencias comunes, y la perspectiva comparada se reforzaría. Así, la contribución más importante fue concebir un estudio multi-lugar para analizar casos vinculados a través de la historia colonial de los cambios educativos y la política de las agencias internacionales que hacen que unos países dependan de otros.

Gutiérrez recordó al grupo otra visión de la dimensión comparativa, aportada fundamentalmente por los antropólogos de diversos orígenes en los Estados Unidos, quienes intentan “descolonizar la etnografía.” Esto implica explicitar más el punto de partida del investigador al establecer comparaciones, por ejemplo, con los “patrones dominantes” que ni siquiera han sido estudiados, pero que a menudo se utilizan como normas de una “práctica concreta.”

La dificultad fundamental para comparar, dos momentos, actividades o prácticas dadas en aulas, es cómo determinar si puede decirse que sean “las mismas” y hasta qué punto lo son. La mayoría de los esquemas codificados ignoran este

problema, reduciendo el análisis a unos meros esquemas cuantitativos antes de establecer la similitud o la diferencia entre acontecimientos, o entre los significados locales de estos eventos. El tema de la escala también interviene en la determinación del significado de las diferencias, de manera que las comparaciones entre dos aulas contiguas puede revelar unas diferencias que parecerán mínimas desde una escala global o si se comparan con prácticas en entornos culturales totalmente diferentes.

Investigación relevante

Los participantes compartieron la conciencia de la importancia de las implicaciones prácticas y políticas de la investigación sobre política educativa, aunque se sabe poco sobre el impacto de este tipo de investigación en la práctica. En algunos casos, la influencia sobre las prácticas del aula puede ser a través de la investigación sobre la innovación, la formación y la política educativa. Se reformuló el asunto como “el poder de cambiar la educación escolar”, ya sea a través de reformas estatales o locales. Hubo acuerdo en que toda investigación, aun las de carácter teórico, puede tener un efecto potencial sobre la práctica, frecuentemente impredecible. Aunque los resultados de la investigación influyen a la política y a la formación docente, no son los mejores resultados ni los más recientes se aplican, sino como dijo Nespors, los enfoques más anticuados que han probado su invalidez, como aparentemente ocurre en la educación especial actual. Los participantes también señalaron que las políticas se ponen en práctica o encuentran resistencia a nivel local, en función de los agentes que se encarguen de ponerlas en práctica.

Se cuestionó que los investigadores hayan estudiado los problemas más relevantes desde la perspectiva de los profesores, o que hayan comprendido sus teorías de la práctica, para poder conversar con ellos e interpretar conjuntamente las actividades de clase o construir alternativas. A pesar de que el conocimiento generado debería ser importante para los maestros, es dudoso que ellos puedan entender los informes de investigación que utilizan una notación y un lenguaje especializados (Erickson mencionó el microanálisis del discurso) y que éstos les sean útiles. Para estudiar problemas conceptuales hace falta un lenguaje conceptual, pero los significados de los términos a menudo se distorsionan cuando la investigación se divulga. Se sugirió que los investigadores podrían traducir sus propios resultados, buscando nuevas formas de expresión y presentación.

Por experiencia, los participantes reconocieron que aunque los investigadores tengan cierta influencia sobre lo que saben los profesores, hay dificultades personales para intentar cambiar la propia práctica y que no podemos esperar el mismo cambio en todos los profesores; de hecho, la “innovación” frecuentemente supone un riesgo personal. Muchos reconocieron que es difícil para cualquiera darse cuenta de sus propios comportamientos y cambiarlos, que es lo que se espera de los profesores. Como señaló Mauri, parece especialmente difícil que los profesores vean la necesidad de cambiar los patrones de discurso en el aula, ya que en general esperan que se les ayude a diseñar nuevas actividades. Teberosky, Elichiry, Statzner y Lajoie sacaron un tema más amplio, el de cómo aprenden los profesores y cómo cambian sus patrones de enseñanza, dada la tradición diversa de formación y los altos niveles de relevo en cada contexto. Además, existe una gran resistencia institucional a la innovación, ya que genera problemas para las rutinas académicas y administrativas cotidianas.

También se habló de la investigación colaborativa como un modo de aumentar la relevancia de los proyectos de investigación. En cierto modo, toda investigación cualitativa del aula es colaborativa, ya que requiere el consentimiento de profesores y alumnos (e incluso de los padres) para presenciar y registrar las actividades cotidianas de la clase. Esto es cierto tanto para los estudios que responden a un plan pedagógico previo como para los que estudian la vida cotidiana de las aulas. Sin embargo, bajo esta etiqueta los investigadores se refieren a situaciones muy distintas. Para Wells, implica la participación voluntaria de los profesores en la implementación de un modelo o método específico de enseñanza. Para Elichiry y Teberosky, la prioridad es fomentar el proceso de aprendizaje de los alumnos, por lo que la colaboración con los profesores intenta conseguir un incremento en su comprensión de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje y sobre desarrollo infantil. Para otros, como Statzner y Green, la colaboración implica la plena participación de los profesores como co-investigadores y co-autores, y en algunos casos (Cavalcanti) como generadores de marcos conceptuales alternativos. Erickson le dio al término otro sentido más cuando recordó la expresión “investigación basada en la práctica”, es decir como una relación en la que los estudios específicos deben resolver los problemas que los maestros plantean a los investigadores, en contraste con otra expresión más común, “práctica basada en la investigación” que intenta convencer a los maestros que basen su práctica en los resultados de la investigación.

Además, también existe diversidad en la manera en que los profesores se implican en la investigación colaborativa. La participación puede conseguirse de

forma voluntaria, o contactando con escuelas que demuestren un especial interés en trabajar con investigadores. En estos casos, es posible que tengan lugar los cambios de forma más rápida y profunda que con profesores de escuelas públicas ordinarias. Algunos contemplaron esto como un paso necesario, pero otros defendieron que *primero* había que trabajar en escuelas públicas problemáticas para comprender las condiciones de la mayoría de los docentes. El problema, como señaló Schneuwly, es cómo llegar a la mayoría de profesores normales de un sistema educativo, valorando su experiencia y sus conocimientos.

De manera similar, existen diferentes grados de implicación de los profesores en las distintas fases de la investigación, desde la recolección de datos hasta la presentación, pasando por el análisis. En algunos casos, los maestros que se implican en la investigación tienen la misión especial de comunicar sus experiencias a otros docentes, difundiendo los resultados o participando en la formación del profesorado. Las condiciones de la participación de los docentes en los proyectos de investigación varían también enormemente desde el uso voluntario de su tiempo (dentro y fuera de los horarios escolares), al trabajo en una escuela-laboratorio universitaria, a la participación de los profesores inscritos como estudiantes de posgrado, o la plena participación en un proyecto financiado. Todas estas formas de participación pueden estar o no retribuidas económica o académicamente.

Quedó claro que los investigadores deben reflexionar exhaustivamente sobre los diversos modos de establecer una investigación colaborativa, para definir qué tipo de situación se pretende conseguir y qué impacto tendrá cada tipo de colaboración sobre la práctica y la investigación educativas.

Investigación reflexiva

Todos los participantes subrayaron la importancia de las consideraciones políticas y de las posturas éticas en la investigación educativa. En el debate se incluyeron las preocupaciones y las diferentes situaciones políticas de cada país. En Latinoamérica, algunas de estas posturas han formado parte de la resistencia general a los gobiernos represivos (Neufeld). Sin embargo, el reconocimiento de los problemas políticos y de la represión en las instituciones académicas, tanto en los Estados Unidos como en otros países desarrollados, nos hizo conscientes de las consecuencias potenciales de cualquier postura dada en la investigación educativa, y nos llevó a la conclusión de que es importante evitar la ingenuidad polí-

tica (Green). La investigación a menudo proporciona conceptos o conclusiones usados en debates políticos, y hasta un simple término como el de “aula” puede adquirir connotaciones políticas y usos negativos.

Algunos aspectos políticos de la investigación educativa se consideraron significativamente diferentes en los distintos países representados. Por ejemplo, en el caso de España, según Teberosky, minimizar el rol del profesor puede contribuir a una política de reducción del gasto para las escuelas públicas para los que más lo necesitan, sustituyendo a los profesores por la tecnología moderna. En el caso de los Estados Unidos, Nespor creía que centrarse demasiado en el rol del profesor dentro del aula podría apoyar la corriente actual de instalar mayores controles y sanciones sobre su práctica. Schneuwly resaltando las contribuciones generales de la educación escolar, expresó su desacuerdo con que la investigación se muestre demasiado crítica con la escolaridad, opinión que muchos compartieron.

Varios participantes plantearon el tema de las implicaciones éticas de comunicar los resultados de las investigaciones como respuestas a los problemas prácticos planteados por los docentes. La necesaria integración de las distintas perspectivas disciplinares, la necesidad de encontrar maneras de combinar unidades de análisis multinivel, la naturaleza tentativa de nuestras conclusiones, entre otros de los factores tratados, están lejos de ser alcanzados. Nuestra comprensión comparativa de lo que pasa en el aula en medios socioculturales diversos aún está lejos de ser amplia. El estado de la investigación (tanto cualitativa como cuantitativa) del aula excluye de antemano las propuestas universales. El reconocimiento de la complejidad de la dinámica del aula debería disuadirnos de intentar cualquier transferencia directa y vertical de las conclusiones de una investigación dada como soluciones a los problemas cotidianos de los docentes, ya que esta operación puede causar más daño que beneficio.

Una investigación reflexiva implica la conciencia de la distribución desigual de poder en las sociedades, y de cómo se articula el poder a través de las diferentes escalas y mediante diversos agentes y mecanismos. Debe entenderse a los maestros en el contexto de las presiones y políticas a las que estén sometidos dentro de la estructura de poder de la administración escolar. El poder que implica la posesión y la difusión del conocimiento, y en particular de los resultados de investigación (incluyendo los nuestros), necesita de gran prudencia y consideración.

Agenda para la investigación futura

Sólo se llegó a un acuerdo parcial sobre las recomendaciones para establecer una agenda para la investigación futura; sin embargo, se hicieron avances significativos en la identificación de algunas líneas relevantes.

- Se necesitan con urgencia estudios para encontrar maneras mejores de describir y determinar *cuándo y cómo está teniendo lugar el aprendizaje a partir de la interacción en el aula* y para identificar los aspectos del discurso y las actividades de los docentes que producen o facilitan este aprendizaje.
- Otra prioridad han de ser los estudios encaminados a desarrollar nuevas metodologías para comprender y ponderar los aspectos no verbales de la actividad en el aula y conectarlos con lo que hasta ahora sabemos del discurso en el aula. Los aspectos no-verbales incluyen el medio ambiente y el equipamiento del aula, las imágenes y las herramientas utilizadas, así como los gestos y otras acciones tanto de los maestros como de los estudiantes que se involucran en diferentes actividades.
- Debe darse apoyo a los estudios que comparen el tipo de aprendizaje que facilitan las escuelas con los procesos de aprendizaje habituales en otras actividades sociales, y que analicen la posible influencia de cada una de estas modalidades de aprendizaje sobre la otra.
- La búsqueda de maneras sistemáticas de conectar la investigación que se realiza a diferentes escalas y planos requiere un esfuerzo interdisciplinario especial. Esto implica encontrar maneras de incluir unos análisis detallados de la interacción dentro de estructuras mayores de actividad y de lecciones, cada una de éstas en su contexto social e institucional, para poder entender sus interrelaciones. Quedó igualmente claro que todo estudio del aula debería hacer mayor hincapié sobre los factores contextuales, sea cual sea la definición escogida de “contexto”.
- Se consideró que los estudios históricos y culturales del aula son una responsabilidad actual de esta área. Estos estudios deben tener en cuenta la permeabilidad de las prácticas educativas a las condiciones y funciones de la escolaridad escolar en diferentes periodos y países, en particular para entender cómo cambian las prácticas del aula en relación con la cultura material y la estructura de las escuelas. Ello implica conectar las acciones y políticas globales a desarrollos locales que afectan a escuelas concretas.

En este momento, para la investigación cualitativa sobre los procesos que tienen lugar en el aula, resulta crucial la creación de redes de trabajo sobre temas con-

cretos, con una perspectiva cada vez más interdisciplinar y un rango más amplio de herramientas conceptuales y metodológicas. En este encuentro se ha hecho evidente que la tarea está lejos de ser sencilla. Los participantes, como señaló Makhlof, posiblemente hayan estado un tanto restringidos en sus aportaciones a la discusión, a pesar de todo estaban interesados en la diversidad de perspectivas no sin que se manifestarán los acuerdos. Los instrumentos para la comunicación transnacional están disponibles, pero se requieren mayores esfuerzos para conseguir una mayor comprensión entre nuestros distintos idiomas y lenguajes.

Algunas referencias importantes sobre investigación cualitativa en el aula

- Anderson-Levitt, K.M. (2002) *Teaching Cultures: knowledge for teaching first grade in France and the United States*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Candela, A. (1999) *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. [Classroom science: the students between argumentation and consensus construction]. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2001) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C., John, V. & Hymes, D. (1972) *The Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Coll, C. & Edwards, D. (Eds) (1997) *Teaching, Learning and Classroom Discourse: approaches to the study of educational discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Eds.) (1993) *Understanding Practice, Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987) *Common Knowledge: the development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Edwards, A.D. & Westgate, D.P.G. (1994) *Investigating Classroom Talk*. London: Falmer Press.
- Erickson, F. (1982) Classroom Discourse as Improvisation: relationship between academic task structures and social participation structures in lessons, in: L.C. Wilkinson (Ed.) *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press.
- Green J. & Wallat C. (Eds) (1981) *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, NJ: Ablex.

- Grosvenor, I., Lawn, M. & Rousmaniere, K. (Eds) (1999) *Silences and Images*. New York: Peter Lang.
- Gutierrez, K., Rymes B. & Larson, J. (1995) Scripts, Counterscripts, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education, *Harvard Educational Review*, 65(3), pp. 445-471.
- Hicks, D. (Ed.) (1996) *Discourse, Learning and Schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julia, D. (1995) La culture scolaire comme objet historique, in A. Novoa, M. Depaepe & E.V. Johanningmeier (Eds) *The Colonial Experience in Education: historical issues and perspectives*. Ghent: Pedagogica Historica, CSHP.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001) *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Lemke, J. (1990) *Talking Science: language learning and values*. New Jersey: Ablex.
- Mehan, H. (1979) *Learning Lessons: social organization in the classroom*. London: Harvard University Press.
- Moll, L. (Ed.) (1990) *Vygotsky and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nespor, J. (1997) *Tangled up in Schools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Neufeld, M.R. & Thisted, J.A. (Eds) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- O'Connor, M.C. & Michels, S. (1999) Aligning Academic Task and Participation Status through Revoicing: analysis of a classroom discourse strategy, *Anthropology and Education Quarterly*, 24, pp. 318-385.
- Reuter, Y. (Ed.) (1994) *Les interactions lecture-écriture*. New York: Peter Lang.
- Rockwell, E. (1999) Recovering History in the Study of Schooling: from the longue durée to everyday co-construction, *Human Development*, 42, pp. 113-128.
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C. & Bartlett, L. (Eds) (2001) *Learning Together: children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Spindler, G & Spindler, L (Eds) (1987) *Interpretive Ethnography of Education at Home and Abroad*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stubbs, M. (1983) *Language, School and Classrooms*. London: Methuen.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988) *Rousing Minds of Life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tyack, D & Cuban, L, (1995) *Tinkering Toward Utopia*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Wells, G. (1993) Reevaluating the IRF Sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, pp. 1-37.
- Wertch, J. (Ed.) (1985) *Culture, Communication and Cognition. Vygotsky Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wittrock, M.E. (Ed.) (1986) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Woods. P. (1986) *Inside Schools*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Young, M, (Ed.) (1971), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan.
- Young, R. (1992) *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters